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

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

REINILDA DE OLIVEIRA SANTOS

SÃO LUÍS

2018

REINILDA DE OLIVEIRA SANTOS

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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros

SÃO LUÍS

2018

REINILDA DE OLIVEIRA SANTOS

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

Aprovada em: 23/04/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros (Orientador)
(PPGHEN/UEMA)

Prof. Dr. Wheriston Silva Neris (arguidor)
(PPGHEN/UEMA)

Prof. Dra. Mônica Lima e Souza (arguidora)
(PPGHIS/UFRJ)

Prof. Dr. Sergio Figueiredo Ferretti (arguidor)
(PPGCS/UFMA)
(Suplente)

Dedico esse trabalho à direção, professores e alunos do Centro de Ensino Sotero dos Reis por me fazerem entender os reais motivos de se pesquisar algo e por me motivarem cotidianamente a continuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos os amigos e familiares que me apoiaram e me acompanharam nesse processo.

Aos professores da Universidade Estadual do Maranhão pelo aprendizado e inúmeras colaborações.

Ao professor Sérgio Ferretti pelo convite para compor a projeto *Museu- escola,* vinculado ao Museu Afrodigital da UFMA.

Ao grupo NEÁFRICA.

À professora Monica Piccolo pelos ensinamentos e amparos.

Á minha banca de qualificação e defesa, Wheriston Neris e Mônica Lima.

À FAPEMA, pelo auxílio financeiro, ao conceder uma bolsa.

Ao meu orientador Antonio Evaldo Almeida Barros.

À U.E Sotero dos Reis por ter me acolhido com afeto.

À Gracy pela ajuda na correção do texto.

À Luana Pereira por ser uma luz na minha vida.

Viva São José
Venha me valer
Ilu ayê ô ilu ayê
Tatuapé numa linda procissão
Canta sua história, oh Maranhão!

No mar! Foi no balanço do mar
Que o sonho aportou na ilha da magia
Lá tem palmeira onde canta o sabiá
O sol namora a beleza do lugar
Cenário de poesia
Tantas batalhas nesse torrão
Herança de luta, cultura e amor
Ôôôô, o negro tanto clamou
A liberdade aos pés do senhor

Ô luar, ô luar
Deixa a gira girar, crioula
Hoje tem canjerê, feitiçaria, ô
Jêje-nagô, kaô meu pai Xangô
Ê, tem cantoria! Eita povo festeiro!
Teu folclore é tradição
Ê, chora viola
Preta velha conta história
E lendas desse chão
Ô, quebra o coco Iá Iá
Matracas vão embalar
Bumba-meu-boi, meu cazumbá
Ouvindo reggae do bom
É carnaval vem curtir esse som
É emoção, o meu pavilhão vai girar
Na terra da encantaria
Os tambores vão ecoar

Maranhão: Os Tambores Vão Ecoar Na Terra da Encantaria- Samba Enredo 2018
Acadêmicos do Tatuapé

RESUMO

Nesse trabalho o objetivo foi analisar o processo através do qual, no Ensino Fundamental maior da escola *Centro de Ensino Sotero dos Reis*, se consolidam certas formas de representar o universo material, simbólico e humano das manifestações religiosas de matriz africana, consubstanciando-se determinados tipos de consciência histórica na qual esses repertórios ou estão ausentes ou são estereotipados. Bem como pensar em como os alunos constroem consciência histórica sobre essas cosmologias. Partindo desse pressuposto, elaborei seções didáticas sobre esse assunto, vinculadas ao site do Museu Afrodigital do Maranhão, direcionadas aos professores. Para tanto, parto da hipótese de que há uma incoerência entre a realidade na qual alguns alunos estão inseridos e a ausência de discussão sobre essa realidade nas salas de aula. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizo como fontes os dados coletados em observações do cotidiano, documentos oficiais, currículo, manuais didáticos, resultados de questionários aplicados, Projeto Político Pedagógico e projetos internos da escola em diálogo com teóricos de diferentes áreas do conhecimento, especialmente da história, da antropologia e do campo dos estudos étnicos raciais. E como materialização da pesquisa trago uma galeria online, composta de 5 seções, construídas a partir de textos e fotografias, na maior parte capturadas por mim. Esse produto está vinculado ao site do Museu AfroDigital, com o tema "Como trabalhar com religiões afro-brasileiras em sala-de-aula", destinadas aos professores da educação básica. Os temas trabalhados nas seções são: Diversidade religiosa no Maranhão, Intolerância religiosa e racismo, José Negreiros: A trajetória de um pai de santo, Religião afro e catolicismo, Religiosidades afro-brasileira e resistência.

Palavras-chave: Ensino de História, Cotidiano Escolar, Consciência Histórica, Religiões afro-brasileiras

ABSTRACT

In this work the objective was to analyze the process through which, in the main Fundamental Education of the Center of Education Sotero dos Reis, certain forms of representing the material, symbolic and human universe of the religious manifestations of African matrix are consolidated, unifying certain types of historical consciousness in which these repertories are either absent or stereotyped. As well as thinking about how students build historical consciousness about these cosmologies. Based on this assumption, I elaborated didactic sections on this subject, linked to the website of the Maranhão Afro-Digital Museum, aimed at teachers. To do so, I assume the hypothesis that there is an inconsistency between the reality in which some students are inserted and the absence of discussion about this reality in classrooms. For the materialization of this research, I use as sources the collected data in daily observations, official documents, curriculum, didactic manuals, results of applied questionnaires, Political Pedagogical Project and internal school projects in dialogue with theorists of different knowledge areas, especially history, anthropology and the field of ethnic racial studies. And as the final step of the research I created an online gallery, composed of 5 sections, built from texts and photographs captured by me. This product will be linked to the AfroDigital Museum website, with the theme "How to work with Afro-Brazilian religions in a classroom", aimed at teachers of basic education. . The themes worked on in the sections are: Religious diversity in Maranhão, Religious intolerance and racism, José Negreiros: The trajectory of a father of santo, African religion and Catholicism, Afro-Brazilian religions and resistance.

Keywords: Teaching History, School Daily, Historical Consciousness, Afro-Brazilian Religions

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Centro de Ensino Sotero dos Reis.....87
Figura 2 - Lápide da escola.....88
Figura 3 - Entorno da escola.....90
Figura 4 - Diretora Ana Cristina.....92
Figura 5 - Diretora Maria Aparecida.....93
Figura 6 - Professora Lúcia Maria Pinheiro 95
Figura 7 - Professora Maria Lúcia Alves.....96
Figura 8 - Professora Márcia Tereza Duailibe.....97
Figura 9 - Professora Ana Célia Ferreira Ribeiro.....98
Figura 10 - Professora Francisca Araújo dos Santos.....99
Figura 11 - Mapa de Igrejas evangélicas no entorno da escola.....101
Figura 12 - Mapa de Igrejas católicas no entorno da escola.....101
Figura 13 - Capas dos Livros utilizados na escola- campo.....147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Religiões dos alunos.....110
Gráfico 2 - Religiões na sala de aula.....111
Gráfico 3 – O que é religião para você.....116
Gráfico 4 - O que faz pais e mães de santo.....117

LISTA DE SIGLAS

BNCC-Base Nacional Comum Curricular

CE- Centro de Ensino

CF- Constituição Federal

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCN- Diretriz Curricular Nacional

ER- Ensino Religioso

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes Nacionais

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAD-Museu Afrodigital do Maranhão

MEC - Ministério da Educação

NEÁFRICA - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE- Plano Estadual de Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGHEN - Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEDUC- Secretaria de Educação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: Minha trajetória no universo dos encantados 13
Encantaria em sala de aula: primeiros passos..... 17

CAPÍTULO 1: REFLEXÕES PARA O ENSINO DAS RELIGIÕES AFRO- BRASILEIRAS
1.1 Educação, relações étnico-raciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em códigos legais..... 31

1.1.1 História e Diversidade Cultural e Étnica nos códigos legais nacionais 31

1.1.2 A Diversidade na Legislação do Estado do Maranhão 52

1.**2** As religiões afro-brasileiras no currículo 59
1.2.1 Diálogos entre o currículo e a cultura escolar..... 63

1.3 Projeto Político Pedagógico e Planos de Ação da escola-campo 66

1.4 Projetos Interdisciplinares..... 69

CAPÍTULO 2: AS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS EM MÚLTIPLOS ESPAÇO/ TEMPO NA ESCOLA
2.1 Alunos protestantes e "povo de santo": dialogando com a diversidade religiosa na escola 72
2.2 Etnografia 80

2.3 O cenário da etnografia..... 83

2.3.1 Centro de Ensino Sotero dos Reis..... 91

2.4 Entendendo os sujeitos 101

2.5 Religiões e religiões afro na perspectiva discente 104

CAPÍTULO 3: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E A LITERATURA DIDÁTICA DE HISTÓRIA
3.1 Maranhão, terra de encantados: Variações de Religiões de matrizes africanas 120

3.1.1 Panorama sócio histórico das Religiões de matrizes africanas no Maranhão..... 128

3.2 Materiais didáticos, paradidáticos e educação étnico-racial..... 137

3.2.1 Religiões que permeiam o livro didático 145

CAPÍTULO 4: SEÇÕES DIDÁTICAS
Galeria digital: "Como trabalhar as religiões afro-brasileiras em sala de aula"..... 162

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 193
REFERÊNCIAS..... 195
APÊNDICES 206

INTRODUÇÃO- ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: Minha trajetória no universo dos encantados

Minha trajetória no universo da encantaria começou em 2012 quando cursava a graduação de História e em decorrência do curso, comecei a fazer estágio no museu de cultura popular Casa de Nhozinho, situado no centro de São Luís. Naquele contexto conheci o pesquisador Jandir Gonçalves, então diretor dessa instituição, que se tornou um grande amigo e me abriu os olhos para um universo de elementos envolvendo os saberes, fazeres e crenças do povo maranhense.

Na academia eu ouvia muito pouco sobre o assunto, geralmente as religiões de matrizes africanas estavam atreladas a um conjunto de práticas que compunha a cultura afro-brasileira como um todo, nada além disso. Então, durante os dois anos de estágio fui apresentada a um mundo que até então não fazia parte da minha vivência. Eu era uma piauiense que embora crescida no Maranhão, pouco conhecia das manifestações do estado e a partir desse contato me encantei com a diversidade cultural e religiosa predominante do Maranhão.

Durante esse período para cumprir com a função de guia do museu assisti a inúmeros documentários e vídeos, sobretudo referente à encantaria, li sobre as peculiaridades da cultura e religiosidade popular, conheci pessoas que pesquisavam e também que vivenciavam esse universo, como mães e pais de santo, brincantes e amos de Bumba Meu Boi, cantadores e corereiras (dançarinas) do Tambor de Crioula, artesãos populares, etc. Na época não sabia bem sobre o que escrever na monografia, meses depois conheci o professor que viria a ser meu orientador, Antonio Evaldo A. Barros, que me foi apresentado e logo surgiu discussão sobre o tema, não bastou muita conversa para decidir que iria pesquisar encantaria e seria com aquele professor que mostrara certo conhecimento e empolgação.

Passado um tempo e depois de algumas conversas decidimos que eu iria desenvolver pesquisa sobre um pai de santo que ele encontrara outrora, mas que pouco trabalhou na dissertação. Conheci então José Pio Coelho (Zé Negreiros), afamado macumbeiro que ficou conhecido nos jornais de grande circulação por seus poderes mediúnicos e por manter significativas relações com pessoas da alta sociedade. Essa ideia foi

concretizada em 2013 durante o lançamento do documentário *Pedra da Memória*[1], no mesmo museu.

Naquela ocasião o líder da Comunidade Agudá de Porto Novo (Benin), Auguste Amara, me procurou e sem nenhuma informação preliminar, segurou a minha mão e disse que se eu fizesse o que eu estava pensando ainda o visitaria no Benin, eu estava aflita e em dúvida se deveria mesmo pesquisar sobre o tema, pois ouvia constantemente que era complicado e um tanto perigoso mexer com "o mundo de lá". Na mesma noite tinha ouvido do fotografo Márcio Vasconcelos, que também fazia parte do documentário, que "quem está dentro quer sair quem está fora não queira entrar", quando falei em discutir a temática na monografia.

Continuei com a pesquisa que resultou na monografia defendida no começo de 2015 e intitulada *NO TEMPO DE ZÉ NEGREIROS: Religião afro-brasileira, sociedade e memória no Maranhão (c. 1950-70),* o trabalho se insere no campo de estudos sobre cultura e religiosidade popular e afro-brasileira e a partir da reconstituição de alguns aspectos da vida desse pai de santo, analisei meandros significativos da história maranhense, sobretudo, no que se refere às relações do universo material e humano do chamado Tambor de Mina com os diferentes setores, grupos e processos sociais. Enfocando os anos 1950-70, tendo em vista ter sido neste período que José Negreiros teria sua atuação mais intensa na Ilha de São Luís do Maranhão.

Ainda em 2012, fui convidada para assistir às reuniões da *Comissão Maranhense de Folclore*- CMF, que tem por missão incentivar, coordenar as pesquisas, os estudos, a promoção, defesa e divulgação do folclore e da cultura popular no âmbito do estado do Maranhão. As reuniões acontecem mensalmente no museu Casa de Nhozinho. A partir de então comecei a conviver com os pesquisadores Sérgio e Mundicarmo Ferretti, casal referência em estudos de religiosidade afro no Maranhão e que hora ou outro busco para legitimar meus escritos, além de contato com outros pesquisadores.

Nos dois primeiros anos, frequentei todas as reuniões e apenas ouvia as experiências, pesquisas e opiniões de todos, somente passado esse tempo pude ser efetivada como membro, em 2014, período que acabou meu estágio, todavia continuei na CMF e também frequentando o museu.

Nesse ano comecei outro estagio na *Fundação da Memória Republicana Brasileira*- FMRB, situado no bairro do Desterro. O trabalho era na área de pesquisa

[1] Dirigido por Renata Amaral. Esse trabalho faz um diálogo estético entre as tradições populares do Brasil e do Benin (África Ocidental), em uma aproximação poética conduzida pela memória do babalorixá maranhense,Euclides Talabyan da Casa Fanti Ashanti.

documental e elaboração de projeto, lá conheci Vicente Junior, pessoa que viria me apresentar uma nova forma de ver o mundo, a fotografia. Durante a elaboração de um projeto precisaríamos adentrar no bairro do desterro e lá fomos nós com a câmera no pescoço e com um pouco de medo no peito. Perambulamos pelo bairro por várias tardes, conversando com pessoas e fotografando. Resultado disso, fiquei apaixonada pela fotografia e comprei sua câmera e logo me interessei em fotografar elementos de cultura popular.

No começo de 2015 fui convidada por Jandir Gonçalves, ex-diretor do museu e atual Superintendente de Cultura Popular, para assumir o museu Casa de Nhozinho na condição de diretora. Durante esse ano convivi mais de perto com o universo da encantaria, comecei a viajar para os municípios com ele para conhecer e registrar essas vivências.

Como demanda do cargo, entrei para o *Comitê Gestor de Salvaguarda do Tambor de Crioula* –CGSTC, como representante da Secretaria de Cultura do Estado, com isso, pude me aproximar do assunto e entender as inúmeras fragilidades na relação entre fazedores de cultura e gestão pública, além de entender que existe uma linha muito tênue entre Tambor de Crioula, Bumba Meu Boi e encantaria. Paralelo a isso, fui convivendo com mais pessoas desse universo. Devido a condição de gestora, fiz um grupo de estudo nessa instituição, em que discutíamos com pesquisadores temas referentes aos saberes e fazeres do povo e a religião afro sempre foi foco de discussão.

Além disso, ainda neste ano fiz uma viagem, com uma equipe, para a baixada maranhense na qual visitei nove municípios (Mirinzal, Central, Cedral, Porto Rico, Curucupu, Serrano do Maranhão, Bacuri, Apicum-açu) fazendo prospecção para a execução do projeto *Mais Cultura e Turismo* da Secretaria de Cultura do Estado, na ocasião pude conhecer e fotografar muitas especificidades culturais e religiosas. Ter contato mais de perto com os rituais de cura/ pajelança e umbanda, comuns nessa região.

Outra experiência significativa no âmbito do mesmo projeto foi visita a casas de culto de Santa Inês e Pindaré-Mirim, conheci duas mães de santo que muito me impressionaram pela dedicação e histórico de vida. Dona Maria em Pindaré-Mirim, que mesmo doente e com certas limitações passa ano após ano se preparando para fazer suas festas de santo, além disso faz uma festa grande para a comunidade no dia das crianças. E mãe Dilma de Santa Inês, que nasceu com os dois sexos, foi morar na Europa, lá “fez de tudo” para sobreviver até voltar por chamado dos encantados para se fazer no santo e acabou engravidando, hoje ela constitui família e mantém uma das casas de culto mais conhecidas da região.

A inserção no *Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global* (NEÁFRICA) desde 2012 também teve valor inestimável para apreensão e apropriação de conhecimento sobre cultura e religiosidade afro-brasileira. Nesse intervalo de tempo pude conviver com pesquisadores e partilhar de aprendizado seja através dos eventos ou na prática em municípios do Maranhão. Como, por exemplo, a participação no projeto *Escola da Terra*, que propiciou viagens em que pude conhecer e fotografar inúmeras especificidades culturais do estado, além de conviver com profissionais da educação desses locais e perceber as deficiências no ensino da temática.

Em 2016, durante atividade realizada na cidade de Bacuri tive oportunidade de visitar algumas comunidades remanescentes de quilombo e conviver com diferentes práticas culturais e cosmologias religiosas. Visitei algumas casas de candomblé e umbanda, e pude ver algumas peculiaridades da região. Além de ministrar oficinas sobre religiões afro brasileiras e maranhenses para alunos e professores através do projeto *Afros e Étnicos* em São Luís e Alcântara. Neste mesmo ano adentrei no Programa de pós-graduação em História, Ensino e Narrativas e pude começar a desenvolver pesquisa sobre encantaria em sala de aula.

Em decorrência disso pude participar de inúmeros eventos compartilhando e aprendendo sobre o assunto, como a participação na XVIII edição da *Fábrica de Ideias*, que ocorreu em São Luís no mês de março de 2017. Nesse momento, diante do convívio com pesquisadores de vários estados e países, pude aprimorar a discussão e delinear melhor o objeto de pesquisa até então confuso.

Em 2017 fui convidada pelo professor Sergio Ferretti para participar do Museu afrodigital do Maranhão e do projeto *Museu-escola* vinculado ao Museu Afrodigital do Maranhão, em que seriam desenvolvidas oficinas sobre cultura e religiosidade popular em dez escolas do estado. A participação nesse projeto me ajudou a perceber algumas nuances do ensino das religiões afro-brasileiras, e também a delinear algumas abordagens na dissertação, sobretudo, em um encontro com o pesquisador Vagner Gonçalves da Silva, que trouxe à tona elaborações pertinentes sobre a relação entre religião afro e dispositivos midiáticos, bem como, colaborações pessoais para meu trabalho. Além disso, tive oportunidade de levar o projeto para a escola em que fiz campo.

Por último, entrei para uma escola de capoeira angola em que o professor, Ivan Madeira, é “de santo” e além de me propiciar várias descobertas e compartilhar conhecimentos, geralmente iniciava os treinos com músicas de terreiro. Essa experiência me fez aguçar os ouvidos e ter maior apresso e sensibilidade com as letras das músicas, a partir delas pude perceber algumas relações sobre a vida, sobre os muitos nomes ou a origem de

determinado caboclo, encantado ou orixá ou sobre como ele era bravo ou brincalhão e até mesmo sobre seus gostos.

Enfim, meu caminho foi tocado várias vezes pela encantaria e atualmente, além de desenvolver pesquisa no abito acadêmico, faço parte de alguns projetos, sobretudo explorando a fotografia. Devo destacar que registrar aspectos dessas comunidades religiosas através da fotografia e áudio visual possibilita adentrar nesse universo captando informações que permitem criações de novas perspectivas de estudo sobre o tema, desfocando com isso, as lentes dos estudos sobre religiões de matrizes africanas. Acredito que o estudo dessa temática se configura como um campo fértil de exploração no âmbito acadêmico, sobretudo, se o objetivo é aproximar a academia com a prática nas salas de aula.

Considero importante evidenciar a experiência de ser pesquisadora/fotografa em casas de culto. É interessante como olham aquele que tem uma câmera, primeiro recebi muitos "não" quando comecei a fotografar, sobretudo, na cidade de São Luís. Para muitos a câmera representa uma invasão, uma profanação do sagrado. Algumas vezes chegava empolgada, já ia tirando a câmera da bolsa quando ouvia um ou outro me olhando ou dizendo que em tal lugar não se podia fotografar, ou que teria que pedir para a entidade dona da casa. E quando enfim podia fotografar, havia lugares e coisas que eu não podia registrar nem ao menos me aproximar. Com o tempo fui arrumando meios de pedir para fotografar e na medida do possível, sobretudo no interior do estado, funcionava.

Mas acredito que esse receio de ser fotografado e de abrir seus espaços para pesquisadores se justifica pelas inúmeras situações de preconceito e discriminação pelos quais muitas casas de culto veem passando, através de imagens e vídeos, que vazam e acabam sendo interpretados de forma desrespeitosa, sem o menor conhecimento da religião. Lembro-me da emoção de olhar pela primeira vez uma incorporação pela lente da câmera, a priori me impressionei com aquela indumentária estonteante e depois me encantei com os movimentos que seguiam o ritmo dos abatazeiros.

A partir de então me sinto pertencente àquela energia cada vez que frequento uma festa de santo. Não me vejo pesquisando algo que não tenha essa energia vibrante e contagiante que as religiões afro-brasileiras têm, e que fique claro, sou apenas uma curiosa, não tenho nenhuma relação a não ser de pura admiração e vontade de conhecer cada vez mais as práticas religiosas de matrizes africanas.

Encantaria em sala de aula: primeiros passos

Adentrando na pesquisa desenvolvida aqui, a ideia de discutir encantaria[2] em sala de aula surgiu de uma entrevista com um dos filhos do afamado pai de santo José Negreiros[3] durante o desenvolvimento do trabalho monográfico. Na ocasião este alegou ser a escola o ambiente em que se sentiu mais reprimido e recriminado por fazer parte de terreiro. Partindo dessa inquietação que já havia sendo gestada durante algum tempo decidi perceber os espaços e não espaços ocupados pelas religiões afro-brasileiras no âmbito escolar de São Luís, com foco na escola estadual *Centro de Ensino Sotero dos Reis*, localizada no centro da cidade.

A escolha dessa unidade de ensino se relaciona, dentre outros elementos, ao fato de que está próxima das duas casas de culto mais famosas e antigas do Maranhão, a Casa das Minas e a Casa de Nagô[4]. Diferentemente de outros terreiros, muitas vezes tidos como sincréticos, estas casas, desde os primeiros estudos sobre religiões afro no Maranhão, produzidos a partir dos anos 1940, eram vistas como genuinamente africanas (VERGER, 1952; VIEIRA FILHO, 1954). Portanto, a escola está inserida em espaços de encantaria.

Além disso, era nesse bairro que residia com sua família Zé Negreiros, um dos pais de santo mais importantes dos anos 1960-80. Parte-se aqui do pressuposto de que para entender os lugares sociais que as religiões ocupam é necessário situá-las em contextos específicos. Para isso, adentrei nesse ambiente através de observações do cotidiano escolar, entrevistas e aplicação de questionários aos alunos e professores de história do 7º, 8º e 9° ano da referida escola.

Vale destacar que há mais de uma década o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, respaldado pela Lei n° 10.639/2003, passou a ocupar um espaço que deveria ser respeitado no currículo e no cotidiano escolar. De fato, deve-se reconhecer que, especialmente a partir desse marco legal, surgiram várias produções e discussões relativas ao tema. Os desafios não são menos relevantes, pois permanece altamente desafiante revisar

---

[2] Encantados são os seres sobrenaturais com os quais interage cotidianamente o pajé. Eles se apossam dos médiuns, chamados de 'cavalos', para se presentificar. Embora se possa fazer uma ligação imediata com a ideia de espíritos de falecidos, a análise das doutrinas cantadas nos terreiros, através das quais eles são convocados e homenageados, desautoriza essa comparação. Nos cantos rituais, estes seres são definidos como vivos, habitantes de um espaço alternativo, nem sempre imediatamente visível, nos lugares de encantaria. (FERRETTI, M, 2000, p. 104)

[3] SANTOS, Reinilda de Oliveira. *José Negreiros*: "pulava e brincava, rufava o pandeiro". In: Boletim da Comissão Maranhense de Folclore. Número 56, junho de 2014, p. 14-15.

[4] FERRETI, Sergio. *Andressa e Dudu* – os Jeje e os Nagô: apogeu e declínio de duas casas fundadoras do tambor de mina maranhense. In.: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) Caminhos da Alma. São Paulo: Summus, 2002.

conteúdos e promover uma reeducação das práticas comportamentais historicamente arraigadas acerca dos afrodescendentes e da população negra em geral.

Certamente, o espaço escolar se apresenta como uma espécie de microcosmo a partir do qual seria possível compreender relações e processos característicos da sociedade em geral, sobretudo no que tange ao tema da religião, num contexto em que frequentemente o panteão social, mítico e humano identificado com África, como também com os povos indígenas,[5] é representado de modo extremamente negativo.

O objetivo é investigar as ações e relações que configuram o cotidiano escolar no ensino fundamental maior, a fim de perceber os lugares das religiões afro-brasileiras[6] e, de modo mais geral, explanar acerca do universo da cultura negra na escola. A relevância desse trabalho se dá, sobretudo, devido ao pouco material que se tem sobre a temática disponível nas escolas e também pela importância de se problematizar esse assunto tendo em vista a atual conjuntura política do país.

Atualmente com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[7] destinada ao ensino fundamental menor e maior aprovado no dia 15 de dezembro de 2017 e das novas regras para o ensino de religião, a Lei 10.639/03 que era tida como uma grande

---

[5] No Maranhão, o repertório caracterizado como afro-religioso é marcado por elementos africanos e indígenas. Embora não seja foco deste trabalho aprofundar esse problema, cabe destacar uma significativa observação do antropólogo Luís Nicolau Parès, ao tratar das conexões entre africanos, afrodescendentes e indígenas na história do Maranhão. Parès mostra que a população africana, particularmente a de origem Congo-Angola, que predominara no Maranhão, e seus descendentes, acabou se apropriando das práticas da pajelança indígena e contribuiu, marcantemente, para a sua constituição e evolução. Havia vários paralelismos significativos, ao nível dos rituais e das crenças, entre as tradições bantu e as práticas dos pajés maranhenses (por exemplo, uma ideologia de cura expressa simbolicamente numa luta contra a feitiçaria; processos rituais de exorcismo, nos quais o agente patogênico deveria ser extraído do corpo do doente; a ação individual dos curadores). Teriam sido esses os elementos comuns que forneceram uma base de convergência da qual se produziu a ação comunicativa e criadora de diversas gerações de agentes históricos. (PARÈS, 2004) Assim, a formação dessa "pajelança maranhense" está historicamente associada ao encontro de povos indígenas com pouco contato com a sociedade colonial com os escravos aquilombados nas florestas do norte do Maranhão, o encontro desses mesmos escravos africanos com povos indígenas em contato com a sociedade colonial, e também com colonos no meio rural maranhense vindos de outras áreas do nordeste brasileiro (LAVELEYE, 1996), e ainda a ação de agentes intermediários, a exemplo de caboclos ou cafuzos, pois à medida que a população foi se misturando racialmente, foi acrescentando-se a facilidade de interpenetração cultural (PARÈS, 2004). Além de elementos indígenas, saliente-se que várias entidades afro-religiosas são nobres europeus, chamados de gentis, como por exemplo, Reis Sebastião e Dom Luís Rei de França. Em *O Pantheon Encantado*, Antonio Evaldo Almeida Barros (2007) sugere que vários símbolos de matriz europeia foram submetidos ou "encantados" pelo panteão religioso afro-indígena maranhense: os nobres europeus, como tantos nobres africanos e líderes indígenas, foram transformados em entidades espirituais presentes nos terreiros da região.

[6] Afro, pois tinham traços africanos. Brasileiras, pois apresentavam traços católicos, espíritas e indígenas. [...] Assim, os traços de origens africanas foram colocados no vértice mais baixo da evolução, seguidos de traços indígenas e dos traços católicos assimilados de forma primitiva. No vértice mais elevando dessa evolução colocavam-se os traços espíritas. (MAGGIE, 1975, p. 13-14)

[7] A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagó- gicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BNC,2017, p.7)

conquista do povo negro, perdeu ainda mais espaço nas salas de aulas do país. Após anos de luta, grupos que tiveram envolvidos na criação e implementação da referida lei lamentam a não obrigatoriedade de discussões sobre o conteúdo, excluindo discussões que poderiam contribuir para a superação de uma trajetória de reprodução do preconceito e desigualdade racial.

Esse trabalho foi pensado antes dessas mudanças, portanto procuro observar a realidade da escola-campo tendo em vista a obrigatoriedade da lei, mesmo porque as mudanças ocorrem de forma lenta e a escola no começo de 2018 ainda não aplicou essas mudanças em seu cotidiano. De acordo com o documento, municípios e estados terão um prazo de até dois anos para implementar a base em seus currículos, portanto, adaptar e rever seus currículos em 2018 para iniciar a implementação da base em 2019. O documento destaca que o ensino fundamental deve ser pautado em cinco áreas do conhecimento: A área de Linguagens, de Matemática, de Ciências da Natureza, de Ciências Humanas e de Ensino Religioso.

O ensino religioso foi um dos temas que mais causaram polêmica no desenvolvimento e implementação desse dispositivo legal. Na versão final do documento no tópico *4.5. A área de Ensino Religioso* trata de competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O documento coloca o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas, com matrícula facultativa. Embora traga um texto coerente sobre a necessidade de se trabalhar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, o texto não abre espaço para religiões especificas, o que culminará na vontade e/ou crença do professor ou da escola.

> No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BNCC. 2017, p. 434)

Essa dissertação parte da hipótese de que há uma incoerência entre a realidade na qual alguns alunos estão inseridos e a ausência de discussão sobre essa realidade nas salas de aula. Seja pela não inserção de determinados problemas nos manuais didáticos, seja pela falta de conhecimento do professor ou mesmo desinteresse do conjunto do corpo docente escolar.

Assim, o que se percebe é que estudantes que vivem em ambientes sociais marcados por religiões afro-brasileiras, e mesmo aqueles que participam e frequentam essas expressões religiosas, tem negada a possibilidade de afirmação dessa identidade ou se tornam objeto de preconceito e de toda forma de discriminação.

Esta proposta de trabalho se materializou através de observação e descrição analítica do cotidiano escolar, e ainda análise de representações sobre as chamadas religiões afro disseminadas em materiais didáticos, paradidáticos e em outras mídias usadas na escola-campo. Ao final foi desenvolvida uma proposta de intervenção escolar, composta das seguintes etapas: a) montagem de uma galeria intitulada como trabalhar as religiões afro-maranhenses vinculada ao Museu Afro Digital do Maranhão (http://www.museuafro.ufma.br/site/); b) realização de oficina destinada aos professores da escola-campo para apresentar o produto.

Em um país que, segundo José Ricardo O. Fernandes (2005), o mais adequado seria se falar em "culturas brasileiras" ao invés de "cultura brasileira", ainda é comumente perceptível um desconhecimento e despreparo em se trabalhar essa diversidade cultural nas escolas. Constantemente, são observadas na sociedade e nas escolas manifestações de incompreensão e preconceito em relação às religiões afro-brasileiras. No universo escolar, crianças e adolescentes oriundos de casas de culto afro geralmente passam por situações no mínimo constrangedoras, quando não psicologicamente violentas. Na realidade, é nesse ambiente que elas se sentem mais reprimidas em assumir determinadas identidades.

Antes de tudo, deve-se destacar que em vários estados do Brasil é possível perceber a disseminação dos cultos afros. Esta proliferação pode ser vista, de certa forma, como a vitória de saberes e fazeres que, através de homens e mulheres africanos que atravessaram o oceano, se arraigaram à sociedade brasileira. Assim, variando de acordo com a origem territorial africana e o contato com práticas e saberes nativos, foi se configurando um campo múltiplo, diversificado e rico de expressões culturais e religiosas de marca popular, negro e negro-mestiça.

No caso do Maranhão, tornou-se muito comum o Tambor de Mina e pajelança, mas é extremamente complexa a tarefa de pensar nessas especificidades, uma vez que há inúmeras variações no país inteiro. Vale frisar que muitos terreiros se denominam de Umbanda, isso se deve a Federação de Umbanda que foi criada na década de 1960, em que todas as casas de culto precisam se filiar para poder se legalizar. Com isso, Sergio Ferretti (2001) a ver como uma das religiões afro-brasileiras mais difundidas no Brasil, no Maranhão, a Umbanda se diz 'cruzada', ou misturada com outras religiões afro-brasileiras. De acordo

com Volney Berkenbrock (1998), do ponto de vista histórico, a África é o campo de origem e o Brasil, é o campo de desenvolvimento dessas religiões.

Em vista disso, é inquestionável a necessidade de se explorar esses temas em sala de aula levando em conta sua diversidade e peculiaridade. No Maranhão, a partir da análise da literatura existente sobre a temática e da minha inserção no universo do que é frequentemente denominando de macumba[8], pode-se aferir que em São Luís é mais comum a Pajelança e o Tambor de Mina, mas no interior do Estado essas expressões recebem classificações diversas, como Badé, Berequete, Pajelança, Jirumga, Panguará, Iemanjá, Baía, Terecô, Cura, Brinquedo de Cura ou simplesmente Brinquedo, dentre outras, mas a linha que divide essa diversidade pode ser muito tênue.

No estado, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, as práticas religiosas passam a ser vistas como elementos dinamizadores na sociedade, tendo em vista que uma identidade maranhense estava sendo moldada em cima do povo-de-santo e suas práticas, quebrando com a ideia que se tinha até então de Atenas Brasileira. “O povo-de-santo se perceberá num terreno constituído por um arsenal de olhares e práticas seletivas, com interesses os mais variados, participando diretamente da construção desses processos seletivos, barganhando espaços e negociando posições nesse cenário”. (BARROS, 2007, p.190)

No entanto, não se deve ignorar que essas manifestações possuem um histórico de perseguição e resistência. Identificadas geralmente como rituais de macumba, práticas diabólicas, espaço da criminalidade e da ausência do bem, algumas, especialmente aquelas que têm forte caráter religioso, são fortemente perseguidas. Atualmente, o que convencionalmente se denomina de religião afro-brasileira consiste, em grande medida, no sincretismo entre elementos e costumes africanos e brasileiros[9].

E a partir do contanto com o catolicismo, as casas de culto de matriz africana acabam construindo uma comunicação dinâmica com os festejos populares. Hoje, a maior parte do calendário religioso afro-maranhense está atrelada ao vasto ciclo de festas associadas ao calendário litúrgico católico. Fortemente influenciada por essa religião, suas entidades

---

[8] De acordo com Berkenbrock (1998) o termo está associado à vertente religiosa de origem afro originaria no Rio de Janeiro, e embora seja utilizada de forma pejorativa por não membros das religiões afro brasileiras é uma referência comumente utilizada por membros de terreiros, sobretudo, no interior do estado, para designar a as festas, além de ser um instrumento musical. É interessante destacar que na maioria das vezes os membros desconhecem os termos “acadêmicos”, “cientificizados” e em vista disso, o termo acaba abarcando as diversas vertentes.

[9] FERRETTI, Sérgio F. *Repensando o Sincretismo*. São Paulo: Editora USP / São Luís: FAPEMA, 1995.

espirituais são devotas dos santos e suas cerimônias de origem africana aliam-se às práticas católicas.

Barros (2007) destaca que é, sobretudo, como denúncia e com a exigência de que medidas policiais e corretivas sejam tomadas que a maioria dos relatos disponíveis nos jornais maranhenses e brasileiros até meados do século XX tendem a se referir às práticas referentes à religiosidade afro-brasileira e de caráter indígena: estas práticas seriam como fios que contaminariam o tecido social, urgindo sua devida remoção.

Geralmente, inscreve-se o vasto panteão religioso e cultural negro-mestiço como constituído de rituais de magia negra, de adoradores do demônio e lócus de sacrifícios humanos; entendia-se que tudo isso ia contra a tranquilidade e moral das chamadas pessoas da sociedade, ainda que, ao mesmo tempo, nos próprios jornais, se reconhecesse que pessoas de diferentes classes recorressem aos poderes de pajés, pais e mães-de-santo.

Um tema não se descola do lugar de fala e é interessante pensar São Luís nessa pesquisa, ainda que eu traga no último capítulo elaborações referentes à trajetória sócio histórica das religiões afro-brasileiras é válido destacar que os participantes, praticantes ou apenas curiosos sempre foram tratados de forma desrespeitosa no processo histórico da cidade, embora muitas dessas casas fossem conhecidas e bem frequentadas sempre sofriam retaliações por parte da sociedade e da polícia, realidade que ainda perdura. E as crianças e adolescentes pertencentes a essas vertentes religiosas geralmente se passam por católicos nas salas de aula por não se sentir à vontade para admitir suas crenças.

Desta forma, a escola, que deveria ser um ambiente que subsidiasse uma leitura crítica da diversidade religiosa existente no país, muitas vezes se posiciona de forma inadequada, trazendo elaborações equivocadas que acabam por desqualificar e demonizar essas expressões religiosas. A escola se torna assim um ambiente desencarnado, descontextualizado, que nega, ao invés de incluir, o universo social, cultural e religioso no qual está inserido.

Diante disso, é válido frisar que, além das ações afirmativas de grupos específicos como o Movimento Negro e do advento da Lei 10.639[10], um passo importante e demasiado necessário que precisa ser trilhado é o da mudança no processo educacional, sobretudo, no ensino fundamental. Nesse contexto, a disciplina de História, como também outros campos

[10] O advento da Lei nº 10.639/2003 se deu em meio a um intenso debate social amplificado pela mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras. O texto das "Diretrizes" apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural - mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. (PEREIRA, p.01, 2010)

disciplinares, deve colaborar nesse processo de valorização e legitimidade das diferentes cosmologias religiosas.

Como aponta Vagner Gonçalves da Silva (2007), o terreno da questão religiosa é, no campo educacional, um dos mais árduos a se debater, especialmente no que se refere à cultura religiosa afro-brasileira, considerando não apenas o processo histórico de estigmatização dessas religiões desde o Brasil Colônia, mas também os movimentos mais recentes de ataque, fomentado especialmente, mas não exclusivamente, por igrejas evangélicas.

Desta forma, é necessário problematizar esse tema nas salas de aula, pois, além de possibilitar um rompimento real com o proselitismo recorrente nesse ambiente, deve-se reconhecer este como um espaço indispensável para se pensar a questão das relações étnico-raciais. É significativo criar um sentimento de pertencimento do aluno à realidade histórica.

> Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de fornecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e ao mesmo tempo a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situa-las no tempo, (ou seja, situá-las historicamente) nesse sentido pode-se dizer que o objetivo da História escolar é ensinar/aprende a pensar historicamente rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativa. (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p.16)

Com isso, acredita-se que o Ensino de História é um campo fértil para a formação de "consciência histórica", noção desenvolvida por Jörn Rüsen (2007), que defende a reaproximação da teoria e pesquisa histórica com o ensino e a didática da História. Vale lembrar que seus postulados são de fundamental importância nas áreas de teoria e ensino de história, com isso, para problematizar o conteúdo referente às religiões de matrizes africanas, os educadores precisam explanar acerca do passado religioso, o que pode ajudar os alunos a valorizarem e respeitarem tais práticas.

> Em primeiro lugar, o fundamental é levar o aluno a compreender e aprender determinado conteúdo ou conceito, os quais fazem parte da História e são recontextualizados na cultura escolar, materializando as correlações de força presentes no espaço de ensino – seja esse formal ou não. Dessa forma, os conteúdos eleitos na História ensinada revelam uma faceta da História e, ao mesmo tempo, silenciam outras tantas histórias. [...] A construção de um conhecimento que transpassa o espaço físico da escola e o espaço conceitual da História é o combustível motriz da História ensinada. (MONTEIRO, 2011, p.116)

Com isso, na visão de Rüsen (2008), "o professor deve ser preparado para priorizar a autocrítica e trocar experiências, pois os alunos precisam ter consciência de si na

história". Desta forma, torna-se necessário fazer esse diálogo envolvendo os diferentes tempos históricos, e essa ação não pode ser realizada como uma iniciativa isolada, mas como fruto de um esforço coletivo em prol de um aprimoramento do sistema educacional.

> A história não deve e não pode confundir-se com o simples aprendizado de conteúdo, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências especificas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação ás experiências passadas. Mas do que passar conteúdos através de uma boa didática estas teriam que dá condições de criar as bases para o estabelecimento de relações com o passado que são necessariamente distintas segundo os presentes vividos. (GUIMARÃES, 2009, p.49)

Nos dias atuais, "considera-se necessário ao público escolar das mais diferentes faixas etárias [...] partir do conhecimento do vivido (senso comum) para que se possa situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade" (BITENCOURT, 2004, p.190). Como salienta Helenice Rocha, "a história ensinada está entre a história do senso comum, a vida prática e o que é produzido na corte acadêmica. Assim, não há como desvincular a vivência do aluno dos conteúdos ministrados em sala de aula no processo de construção da consciência histórica e do próprio aprendizado." E "a consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerente, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consciência, como orientação no cotidiano." (RUSEN, 2011, p.16)

De acordo com o argumento de Martins, "a tessitura dos processos reflexivos do pensamento e da consciência histórica se dá em diferentes círculos da vida pessoal e social." (MARTINS, 2001, p. 45) Desta maneira, pensar o ensino de história e seus desdobramentos implica compreender a complexa maquinaria que circunda a realidade escolar. Com isso, é interessante repensar, por exemplo, a forma de organização curricular e também incentivar ações pedagógicas. Esse é um dos passos mais importantes nesse processo. A partir daí os professores reformulariam meios de implantação do que está posto no currículo. Partindo disso, no âmbito da sala de aula é primordial inicialmente trabalhar a sensibilização dos alunos, fazendo com que estes entendam as diferenças religiosas no âmbito da história da nação, contextualizando com o ambiente no qual estão inseridos, para, a partir desse ponto, trabalhar a questão da intolerância e preconceito.

Assim, em diálogo com Rüsen (2008), é a partir da vivência do alunado que o professor precisa considerar o processo de problematização de determinados assuntos. Esta informação torna-se pertinente uma vez que inclui a história científica como uma das possibilidades de orientação e constituição de identidades na vida prática. Ou seja, dentre os

inúmeros polos formadores do pensamento histórico, capaz de atribuírem sentido e orientação, à escola cabe o papel da inserção do conhecimento metodizado como realimentação do conhecimento cotidiano.

Na realidade, como propõe Rüsen (2010) o indivíduo não mobiliza sua consciência histórica intencionalmente, mas a utiliza com a necessidade de atribuir significado a fluxos sobre o qual não possui controle. Ele a vivencia desde a percepção de sua própria historicidade, até a inserção da consciência em diferentes contextos da história humana. Ela é, de modo geral, inerente ao estar no mundo. Por outro lado, advoga sobre a intencionalidade do agir no tempo, afinal, os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmos de acordo com suas intenções.

Nesse sentido, se faz necessário frisar como a vivência dos alunos está sendo problematizada em sala de aula, com foco específico nas práticas religiosas, a fim de perceber quais as religiões que permeiam os manuais didáticos e quais estão sendo discutidas nas aulas de história. Contudo, pensar a história enquanto objeto de prática pedagógica e, sobretudo, fazer uma relação entre a história escrita e a ensinada é uma tarefa complexa. Daí a importância de pensar em seus percalços antes de entender como ela pode ser aprimorada e, sobretudo, como elaborar algo que possa contribuir com o corpo docente no processo de ensino-aprendizagem.

> Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. (PCNs, 1998, p. 123)

Para a materialização deste trabalho, buscar-se-á realizar revisão bibliográfica com foco nas conexões entre Ensino de História e Religiões de Matrizes Africanas, descrições e análises de discursos, imagens e múltiplas representações sobre as chamadas religiões afro-brasileiras disseminadas em materiais didáticos, paradidáticos e em outras mídias usadas na

escola-campo. Neste caso, será dada muita atenção a trechos, sabidamente poucos, nos quais o tema é destacado, direta ou indiretamente nos livros didáticos. Além disso, será realizada observação do cotidiano no *Centro de Ensino Sotero dos Reis* e aplicação de questionários. Com isso, almejo contextualizar dados empíricos da pesquisa etnográfica com o conteúdo das religiões afro-brasileiras, levando em consideração tanto termos históricos como sociais.

No contexto escolar, intenta-se observar aspectos das relações entre as pessoas que permeiam esse recinto, bem como compreender o local em que ela está inserida e as suas dinâmicas. Tendo em vista que "o pesquisador entra em campo considerando que tudo o que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações" (CRUZ NETO, 2006, p. 55-56), este é também o momento desta pesquisadora tentar se despir das concepções e adentrar no cotidiano escolar com o mínimo de preconceitos ou ideias pré-concebidas para assim, escutar os sujeitos envolvidos.

Certamente, é difícil abrir mão de concepções que se tem sobre a realidade da escola, tais como: "os professores estão desmotivados para ensinar", "os alunos são desinteressados e só querem saber de notas", "a educação está perdida", "esses estudantes não são capazes de aprender", "não há boas expectativas sobre a educação", "a educação e as escolas estão sucateadas" e várias outras imagens que permeiam o imaginário social como forma de justificar as ausências características desse local. Logo, a partir dessa observação e análise da escola, pretende-se aqui analisar o processo através do qual se consolidam certas formas de representar o universo da encantaria, consubstanciando-se determinados tipos de consciência histórica na qual esses repertórios ou estão ausentes ou são estereotipados.

A pretensão foi pensar como os alunos constroem a consciência histórica sobre as religiões afro maranhenses, evidenciando os espaços e lugares simbólicos destinados a esse universo. A escola em destaque se localiza no centro da cidade, os alunos de modo geral são oriundos do bairro e adjacências e é direcionada ao ensino fundamental e médio. A ideia é observar diferentes ocasiões, não somente em sala de aula, mas também eventos e datas comemorativas como a Semana da Consciência Negra e projetos internos e externos, nas quais tais temas podem vir à tona de modo mais frequente.

Devo frisar que o primeiro contato com o corpo docente e discente da referida escola foi extremamente amigável e senti grande interesse da direção em conhecer o projeto de pesquisa e ajudar no seu desenvolvimento. De imediato fui informada que a escola possuía um paradidático sobre o conteúdo de África, o livro *A África está em nós: História e*

cultura afro-brasileira[11]. Contudo, a diretora deixou claro que o material havia saído de circulação devido a inúmeros erros e imprecisões sobre o assunto. Também destacou a importância de ter alguém no sentido de despertar o interesse dos professores em trabalharem o tema, sobretudo, por ser o mês de novembro e está próximo da semana de Consciência Negra.

Vale evidenciar também que a intolerância e falta de conhecimentos sobre as religiões afro-brasileiras estão entranhados no imaginário das pessoas, sejam da academia ou da sociedade como um todo. Geralmente quando falo do tema de pesquisa que desenvolvo sou vítima de atitudes jocosas e permeadas de preconceito, tais como, "ela estuda macumba, é feiticeira", "essas roupas aí são de macumba", "é fácil pra ela, deve ter tomado uns banhos nos terreiros que vai", "e aí, a macumba como vai?", "tu não tem medo de mexer com isso?", "quando vai me levar para ver uma macumba?".

Contudo, confesso que fiquei impressionada com a reação dos alunos quando eu dizia que estudava o tema. Alguns questionavam: "a senhora é da macumba?", "ah quase todo mundo aqui tem um pé nessas coisas", "que interessante", "conheço um monte de gente que vai", "deve ser bom estudar essas coisas". Percebi que geralmente eles se comportavam de forma mais natural e poucos demostravam espanto, enquanto que os professores questionavam de forma curiosa e um tanto intolerante.

A proposta dos temas e questões a serem desenvolvidas nos capítulos considera o enfoque no modo como a religiosidade africana e afro-brasileira aparece nos marcos legais federais e estaduais, nos documentos que embasam o ensino e nos planos e projetos produzidos no ambiente escolar. Também visa refletir sobre como esse tema é trabalhado na escola-campo e, sobretudo, a receptividade da comunidade escolar e os desafios enfrentados no cotidiano.

Além dessa perspectiva analítica, realizei pesquisa de campo, de novembro de 2016 a dezembro de 2017. Nesse intervalo de tempo observei as professoras de história, assisti às aulas e convivi com os demais docentes na sala dos professores e reuniões, mas o foco era o alunado, passei muito tempo nas salas e nos intervalos observando as brincadeiras, conversas e ações. A ideia era entendê-los melhor e perceber os espaços que o meu tema de pesquisa ocupava naquela realidade.

Esta dissertação é dividida em quatro capítulos, formulados e materializados a partir de discussão historiográfica sobre o tema bem como observação e análise de cotidiano

[11] Livro que compõe uma coleção, sendo esse o volume três, organizado por Roberto Benjamin.

escolar. Além de elaborações sobre as religiões afro no Maranhão e o produto final, repertório pedagógico, destinado aos professores.

CAPÍTULO 1. REFLEXÕES PARA O ENSINO DAS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS.

Buscar-se-á elaborações sobre o lugar da história da África e cultura africana e afro-brasileira, e da educação para as relações étnico-raciais, em códigos, leis e regulamentos oficiais, em nível nacional, estadual e municipal, no currículo, Projeto Político Pedagógico, projetos interdisciplinares e planos de ação da escola campo. A ideia é situar a discussão das religiões afro-brasileiras em um contexto geral para inserir a realidade local a posteriori. Esse primeiro momento expressa a preocupação em acompanhar e entender a trajetória desse conteúdo na educação brasileira, pensando, sobretudo, as fragilidades e conquistas no decorrer dos anos. Dando ênfase na premissa de que a escola deveria ser o lugar de construção de identidades, desconstrução de concepções e de superação das desigualdades raciais.

2. AS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS EM MÚLTIPLOS ESPAÇO/ TEMPO NA ESCOLA

O segundo capítulo se refere à escola, comunidade e diversidade Religiosa e traz à tona elementos referentes ao universo de espiritualidade no qual a escola e os alunos estão imbuídos, além de descortinar quem são esses sujeitos, (os professores, alunos e equipe escolar). E também objetiva fazer uma reflexão sobre os conflitos gerados nesse ambiente, quando uma religião quer se sobressair em relação a outras, sobretudo, com foco na intolerância que os alunos pertencentes às religiões de matrizes africanas sofrem por parte daqueles que adotam as religiões de caráter protestante. Isso será feito com base na experiência de campo na escola.

CAPÍTULO 3: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E A LITERATURA DIDÁTICA DE HISTÓRIA

Se propõe, em um primeiro momento, discutir as variantes das religiões afro no Maranhão, bem como pensar no histórico dessas manifestações no estado afim de localizar o leitor na discussão que esse trabalho se propõe. Almeja também tratar do modo como o tema do religioso e das religiões de matrizes africanas são abordados nos livros didáticos de história utilizados nas turmas de 7º, 8º e 9º ano do Centro de Ensino Sotero dos Reis. Na realidade, é possível que através desta análise se identifiquem traços da consciência histórica

e social que está sendo produzida e disseminada no que tange a pluralidade religiosa no Brasil.

CAPÍTULO 4: SEÇÕES DIDÁTICAS

O quarto e último capítulo visa materializar a discussão através de uma galeria intitulada “como trabalhar as religiões afro-brasileiras na sala de aula”. Vislumbrado um resgate da cultura afro-brasileira, trago as seções apresentando fácil linguagem para promover diálogos que possa evidenciar as raízes históricas reafirmando sua importância para o presente. O foco principal deste produto foi produzir um material útil aos docentes para trabalharem questões referentes a religião afro junto a temas e conteúdos já previstos nos livros didáticos. A galeria será composta de seções didáticas. Cada uma delas poderá ser utilizada como complementar em alguma aula específica, elas reúnem temas variados já que a história e cultura afro-brasileiras são evitadas, principalmente quando envolve religião, nas salas de aula.

As seções serão compostas por textos e imagens, fotografias, indicações de filmes, com sugestões de uso em sala de aula. A exposição deste material foi feita para os professores da escola-campo na reunião de planejamento anual. Essa galeria será on-line, vinculada ao site do Museu AfroDigital e irá compor um espaço destinado a educação que está sendo criando nessa página e possibilitara que outros pesquisadores com propostas afins disponibilizem seus materiais também.

CAPÍTULO 1. REFLEXÕES PARA O ENSINO DAS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS.

Neste capítulo, buscar-se-á elaborações sobre o lugar da história da África e cultura africana e afro-brasileira, e da educação para as relações étnico-raciais, em códigos, leis e regulamentos oficiais, em nível nacional, estadual e municipal, no currículo, Projeto Político Pedagógico, projetos interdisciplinares e planos de ação da escola campo. A ideia é situar a discussão das religiões afro-brasileiras em um contexto geral para inserir a realidade local a posteriori. Esse primeiro momento expressa a preocupação em acompanhar e entender a trajetória desse conteúdo na educação brasileira, pensando, sobretudo, as fragilidades e conquistas no decorrer dos anos. Dando ênfase na premissa de que a escola deveria ser o lugar de construção de identidades, desconstrução de concepções e de superação das desigualdades raciais.

1.1 Educação, relações étnico-raciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em códigos legais.

1.1.1 História e Diversidade Cultural e Étnica nos códigos legais nacionais.

A educação pública do Brasil foi e ainda é marcada pela catequese, e por isso é preciso pensar nos impactos dessa educação que subtraiu um continente inteiro da História. E para entender o histórico da educação brasileira, deve-se compreender primeiramente a chegada dos portugueses, com seus métodos educacionais oriundos da Igreja Católica, que estavam muito mais atrelados à conversão religiosa do que à escolarização. No período colonial os jesuítas fundaram o colégio da Companhia de Jesus, com isso se percebe a imposição de um modelo educacional, em que os próprios habitantes da colônia eram completamente excluídos, sendo obrigados a apreender uma história que em nada lhe identificavam.

> A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. [...] Com a descoberta pelos portugueses e espanhóis das terras da América, seu projeto foi ampliado e levado para as novas terras, a fim de pregar a palavra de Deus entre os índios. Pode-se supor que o Projeto Educacional Jesuíticos Jesuítas, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada

> autonomia, e teve papel fundamental na medida em que contribuiu para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, bem como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira. O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira. Ou seja, era um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar alterações profundas na cultura indígena brasileira. (NETO; MACIEL, 2008, p.05-06)

Anos mais tarde, quando os jesuítas foram expulsos, o ensino público passou para as mãos de outros setores da Igreja Católica. Quase meio século depois e, apesar de, em 1891, a primeira Constituição republicana ter separado o Estado da Igreja, o papel da escola pública, muitas vezes, ainda se configura em práticas de catequização e conversão, em que se evidenciou um perfil de educação europeia, branca e católica no país. Com reflexo desse processo, a história e cultura das populações indígenas e dos africanos foram ignoradas.

Deu-se início às primeiras formas de escolarização e ensino sob responsabilidade do Estado no país na primeira metade do século XX, e essa ideia se materializa, por exemplo, na fundação do Colégio Dom Pedro II. A criação desta escola é contemporânea a escola francesa pós-revolução, que serviu de base para a formação curricular através dos programas e manuais didáticos. Na primeira metade do século XX, houve uma expansão das escolas secundárias do Brasil. Nesse período foram criadas as primeiras universidades responsáveis pelas produções da história brasileira.

Apesar de terem o encargo da pesquisa cientifica e da formação de professores secundários, a primeira foi assumida como função primordial seguindo o modelo das universidades da Europa. O desenvolvimento do ensino de história na formação de professores não ocorreu de forma paralela a dos cursos universitários que trouxeram para a pesquisa as inovações dos grupos dos historiadores europeus.

Como assegura Silva e Fonseca (2010), nas primeiras décadas do século XX, os professores, pesquisadores e gestores possuíam uma clara compreensão de que a escola é um espaço complexo de disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber. Além disso, poderia se consolidar como espaço democrático onde as possibilidades de estudar e aprender estão presentes. Diante disso, o Ensino da História se organiza como uma disciplina formativa, apontando para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam e indicam outras relações educativas.

Magalhães (2006) aponta que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por muitas mudanças no ensino devido à transição do período da ditadura civil- militar na qual

havia necessidade de uma reformulação nas práticas docentes. Essas reformulações tentavam romper com a ideia de impor um pacote diretivo à escola. Pela primeira vez a União abria a possibilidade de rever nos currículos a reconstrução de parâmetros básicos para a educação.

Com isso, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, alteraram a organização curricular em todos os seus sentidos, criando e eliminando conteúdos e disciplinas, a exemplo da incorporação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Novas metodologias e correntes possibilitaram a utilização de novas linguagens em sala de aula, tal como a utilização de materiais iconográficos, fotografias, periódicos impressos, literatura entre outros.

Segundo os PCNs divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. Por outro lado, a perspectiva de um Brasil "de braços abertos" compôs-se no "mito da democracia racial". Nos anos 30, Gilberto Freyre amenizou as crenças sobre a suposta degeneração racial, criada no século XIX, construindo uma imagem positiva da mestiçagem. Com isso o Brasil passou a ser visto como um país onde não havia diferença social entre negros e brancos, o que levou à negação dos efeitos sociais cultivados como herança da instituição escravista.

Assim, na sociedade em geral, discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva, empurrando para uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão. Essas influências marcaram profundamente a história da escola no Brasil, consolidando mentalidades e atitudes das quais frequentemente o educador não se dá conta em seu cotidiano. Encontram-se manifestações discriminatórias entre alunos, educadores e funcionários administrativos.

Portanto, uma educação que possibilite melhor entendimento do racismo e inserção social igualitária independentemente de cor/raça, gênero, renda, religião, entre outras distinções é necessário para o combate de ideias como inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos. Nesse contexto é válido pensar na necessidade de refletirmos sobre o significado de uma escola laica.

> Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, 12 tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas,

> impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história. (SECAD, 2005 p.11-12)

Sales Augusto dos Santos (2005) argumenta que historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo e que exclui a população negra. Diante disso, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros e os intelectuais militantes passaram a reivindicar espaço na educação para a história e cultura africana e afro- brasileira e para suas lutas no Brasil. Considerando as pressões antirracistas e legítimas dos movimentos sociais , políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino.

Nesse contexto o autor destaca a importância das leis orgânicas municipais. A primeira lei municipal que explicitava a obrigatoriedade do ensino da história africana nas escolas foi a *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*, de 21 de março de 1990. No seu artigo 182, parágrafo VI ela indica "a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África (...)". Por exemplo, alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais.

As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, por exemplo, estabelecem no artigo 183, § 6ª e no artigo 163, § 4ª, respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito.” Este mesmo objetivo é buscado na Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX, que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares”.

Também percebemos esta preocupação na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, a qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares.”

Mais do que isso, as pressões dos movimentos negros e, consequentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino. Além desses, outros estados como Rio de Janeiro, Sergipe, Pará, Rio Grande do Sul, São Paulo e Brasília criaram suas leis orgânicas com suas peculiaridades e fragilidades, algumas nem foram implementadas.

A educação brasileira historicamente se constituiu pautada na ausência da história do negro, e essa realidade só foi se modificando após inúmeras mobilizações, por parte de representações dos movimentos negros, intelectuais e alguns outros grupos da sociedade, que foram surgiram com o intuito de inserir a história dos negros nos currículos escolares. Nos anos 1950, durante o *I Congresso Brasileiro do Negro* realizado no Rio de Janeiro e organizado pelo Teatro experimental do Negro (TEM)[12], emergiam as primeiras reivindicações referentes ao assunto, tendo em vista que por muito tempo esses sujeitos foram excluídos do processo de escolarização do país, tanto como alunos quanto como sujeitos históricos.

Posto isso, pode-se notar que há mais de cinco décadas há exigências por parte de movimentos sociais e outros segmentos da sociedade pela inserção dessa parte da história na sociedade nacional, pautado no pressuposto de diminuição do racismo através do acesso à educação. “Essa é uma mudança significativa em termos de posicionamento político e marca o processo de gestação desse segundo projeto de nação que vem repercutir, para além dos meios de militância nos dias de hoje.” (BAKKE, 2011, p. 8)

Os anos da década de 1970 são marcados por grande efervescência de discussões sobre a temática, sobretudo, no que tange o reconhecimento e valorização da identidade afrodescendente. Nesse momento, “a educação formal passou a ser reivindicada não mais como forma de inclusão do negro na sociedade de classe, mas como veículo para a tomada de consciência da “identidade negra.” (BAKKE, 2011, p.47) Em 1978 cria-se o Movimento Negro Unificado (DOMINGUES, 2007), que consegue, com o processo de redemocratização e através de mobilizações, inserir algumas contribuições na Constituição de 1988.

---

[12] Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p.01)

> Com a chegada da década de 1980 e a redemocratização abre-se um cenário de novas possibilidades de atuação de políticas em torno das noções de etnia e cultura que possibilitaram ganhos consideráveis ao movimento político negro em diversas áreas, inclusive na educação. (BAKKE, 2011, p.48)

Outros marcos merecem destaque nesse processo, como os desdobramentos da *Marcha 300 anos de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida*, realizada no dia 20 de novembro de 1995. Nessa ocasião cerca de 30 mil pessoas se reuniram em Brasília para denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra e foi entregue ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso, algumas reivindicações, nas quais a educação ganhava destaque. Em reconhecimento à importância de Zumbi, a data foi transformada oficialmente pela lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, no Dia Nacional da Consciência Negra.

Em decorrência disso, "O governo brasileiro, em virtude das mobilizações ocorridas em todo o Brasil, em especial da 'marcha' reconheceu pela primeira vez a existência do racismo. A visão oficial de uma nação miscigenada levava aqui um importante golpe." (BAKKE, 2011, p.51)

> [...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes nosistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 04 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. (SANTOS, 2005, p. 23)

Posto isso, no âmbito educacional a ideia primeira de se trabalhar o conteúdo de África foi instituída em 1998 com os Parâmetros Curriculares Nacionais, através dos temas transversais e pluralidade cultural[13] e efetivado em 2003 com a Lei 10.639. Há quase duas décadas, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais.

---

[13] O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. (PCNs, 1998, p.137)

Nesse contexto, havia algumas propostas da Organização das Nações Unidas (ONU) que procuravam "trazer contribuições para que se desenvolva uma 'Cultura da Paz', no âmbito da escola, baseada em trabalhos sobre tolerância" (PCNs, 1998, p. 123). De fato, havia naquele momento um crescente apelo da ONU para que surgissem novas propostas de trabalho nesse campo, tal o nível incipiente em que educadores em geral ainda se encontram com relação à temática.

Essa premissa foi utilizada pelos PCNs como justificativa para sua efetivação, uma vez que trariam orientações para todas as disciplinas escolares sobre como desenvolver determinados temas, dentre eles a pluralidade cultural, foco desta pesquisa. Posto isso, vinte anos depois e embora tenha surgido inúmeros trabalhos acadêmicos e outros documentos que embasem essa discussão a preocupação ainda é em demasia recorrente.

Em um país como o Brasil, historicamente gestado em encontros e confrontos culturais, em sincretismos e hibridismos, mas também na positivação e marcação de identidades particulares étnicas ou étnico-religiosas, é comumente perceptível que muitos professores e em muitas escolas não se problematiza esta diversidade e pluralidade em sala de aula. As razões para tanto certamente são variadas.

Como frisado acima, sobretudo a partir dos anos 1930, o Brasil passou a ser construído como um território de um só povo, uma gente mestiça, e não um território multi-étnico. Assim, difundiu-se no universo escolar a ideia de que somos todos iguais no sentido de haver um país sem diferenças: nesta versão, as três raças - o índio, o branco e o negro - se dissolveram, dando origem ao brasileiro. Esta ideia tem certamente contribuído para que certos repertórios culturais se sobreponham a outros, que são estereotipados.

> Frequentemente, porém, esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ou descaracterizado. Na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à Pluralidade Cultural. (PCNs, 1998, p. 125)

Contudo, ainda de acordo com esse documento, a aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, mas insuficientes. Para construir uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional teria de tratar do campo ético, de como se desenvolvem no cotidiano atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, novas práticas e imagens em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças. A ideia dos PCNs era pensar na valorização das diversas contribuições dos povos africanos na dita

sociedade plural e multicultural, ou seja, situar os grupos étnicos presentes no território nacional percebendo sua crucial importância para a construção do país.

O referido documento "é resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais." (PCNs, 1998, p.05) Além dos educadores, participaram também instituições governamentais e não governamentais e ficou ancorado que os PCNs deverão ser revistos periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCNs, 1998, p.05)

Os PCNs fazem parte de uma série de Diretrizes Curriculares elaboradas pelo MEC que tem relação direta com o fim da ditadura civil-militar, que enfocam a organização dos currículos a partir de competências e habilidades. Para tal, houve um investimento do Ministério da Educação na construção de um planejamento, de instrumentos de avaliação e na produção de materiais didáticos. Apesar de serem apresentados como auxiliares, houve um esforço por parte do MEC em transformar os PCNs em realidade, sendo adotado como critério de avaliação do ensino brasileiro. Tais parâmetros foram formulados pelo menos do ponto de vista legal, tendo um lugar em si e não apenas como formação de ofício.

Dentre os dez objetivos específicos dos PCNs (1998) destaco dois que tangenciam a preocupação em problematizar o conteúdo da história da África e dos afro-brasileiros em sala de aula, como forma de contribuir para a formação da consciência histórica dos alunos. O primeiro é "conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país." E o segundo, "conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais."

Vale destacar que os PCNs foram fruto de uma proposta governamental imposta pela política neoliberal, portanto, reforça a ideia de escola enquanto aparelho ideológico do Estado, definindo com isso a função social da escola. O documento foi gestado e aplicado

durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que “se distinguiu pelo fato de se fundamentar num diagnóstico prévio e compreensivo da situação e dos principais problemas do sistema educacional. O diagnóstico permitiu o estabelecimento de prioridades e a definição dos instrumentos de atuação a serem utilizados”. (DURHAM, 1999, p.01)

Os PCNs possibilitaram, em tese, com os temas transversais, levar o educando a certa autonomia intelectual e consciência histórica de ser e estar no mundo, reforçando desta forma uma cidadania responsável, que será desenvolvida com competências e habilidades (ensino e pesquisa) e contextualização dos conteúdos com as disciplinas através de diferentes linguagens, portanto colaborar para que os alunos sejam sujeitos ativos. (PCNs, 1998, p.37)

> A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional (PCNs, 1998, p.121)

No ano seguinte da elaboração dos PCNs, foi acrescentada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a recomendação da inclusão de textos e imagens que valorizassem a pluralidade cultural e racial presentes no país nos manuais didáticos, abrindo espaço para os negros e indígenas. O PNLD é organizado pelo Ministério da Educação em acordo com universidades do país, é destinado aos professores e tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos educadores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

O programa é executado em ciclos trienais alternados, em 2017 foi aprovado o PNLD voltado para o Ensino Fundamental (anos finais), que ficará em vigência até 2019. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos.

> A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2017 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira e às diretrizes e orientações aqui indicadas. Para alcançar esses objetivos, o livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento possam ser trabalhados, a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local. (PNLD, 2016, p. 09)

O guia do PNLD assegura que as coleções devem colaborar efetivamente para a construção da cidadania, nessa perspectiva, representar a sociedade e suas peculiaridades. Dentre os oito pontos que devem permear os manuais didáticos, três fazem referência à temática discutida aqui, quais sejam:

> Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade; abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (PNLD, 2016, p.10)

O guia do PNLD destinado à disciplina História "sintetiza o olhar de muitos professores de diferentes instituições, níveis de ensino e regiões brasileiras acerca do Livro Didático de História disponível no mercado hoje." (PNLD, 2016, p.08) E traz à tona algumas dificuldades inerentes ao ensino da disciplina, tendo em vista a desvalorização do passado pelos alunos e como consequência a dificuldade no reconhecimento de si enquanto pertencente à história.

> Em meio a diversos desafios, um, particularmente, mobiliza muitos atores escolares em torno de temas tão conhecidos como indisciplina, desinteresse, perda da função da escola enquanto espaço público potente para o empoderamento dos sujeitos no mundo: a proposição de um ensino que conecte, efetivamente, os jovens a um saber contextualizado e que promova o protagonismo juvenil, dimensão tão cara, em nosso caso, à construção da compreensão da noção de sujeito histórico. (PNLD, 2016, p.08)

Esse guia destaca cinco eixos em que os manuais didáticos precisam se encaixar e um deles é referente à temática africana e afro-brasileira. Esses eixos se referem "a grandes

questões pertinentes ao campo do Ensino de História e consequentes, para pensar a sala de aula em seus desafios centrais" (PNLD, 2016, p. 26). O documento cita as Leis 10.639/03 e 11.645/08 como subsídio para esse eixo e assegurando que, "pela primeira vez na história do país tornava obrigatório o enfrentamento escolar da questão das relações étnico-raciais em todas as suas implicações curriculares e cotidianas".

E faz uma reflexão sobre a atual situação do conteúdo nas salas de aula: "o preconceito na sociedade continua fazendo vítimas cotidianamente e, nesse sentido, a população brasileira segue amplamente vitimada pela fragilidade no tocante a uma educação para as relações étnico-raciais." E embora as produções didáticas tentem incluir essa temática, "tais temas ainda são dependentes de uma narrativa mestra de uma História do Brasil assumida em função de uma cronologia eurocêntrica." (PNLD, 2016, p. 31-32)

> Séculos de escravidão e de relações hierarquizadas entre sujeitos, definidas sumária e arbitrariamente a partir da cor de suas peles, não deixaram de existir sem profundas implicações culturais, sociais e econômicas de práticas históricas de discriminação social. As desigualdades profundas, sob o ponto de vista econômico e territorial, seguem afetando de forma desigual a população, o que produz convocações essenciais à escola e aos currículos escolares. (PNLD, 2016, p. 32)

Desta forma, a inserção do conteúdo de África e cultura afro-brasileira na educação brasileira se deu devido a inúmeras pressões sociais e foi gestado durante muitos anos, tendo seu marco mais significativo em 2003, durante um ato público realizado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em que sancionou a Lei 10.639/03[14] e depois a Lei complementar, 11.645/08[15], alterando, com isso a Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

> Na educação o olhar para o diverso é reflexo da consolidação das políticas públicas concretizadas a partir dos anos de 1990. Nessa década tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997)

---

[14] O advento da Lei nº 10.639/2003 se deu em meio a um intenso debate social amplificado pela mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras. O texto das "Diretrizes" apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural - mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. (PEREIRA, p.01, 2001)

[15] O ano de 2008 demarcou a promulgação da Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade do tratamento da temática afro-brasileira e indígena em todo o sistema escolar brasileiro. Tal lei viria ampliar o sentido previamente constituído pela lei 10.639, do ano de 2003, que pela primeira vez na história do país tornava obrigatório o enfrentamento escolar da questão das relações étnico-raciais em todas as suas implicações curriculares e cotidianas. As duas leis representam um ponto importante de mudança numa estrutura de silenciamento e produção de muitos estereótipos que, ao longo de mais de um século, vem demarcando práticas e discursos escolares. (PNLD, 2016, p. 31)

> na educação brasileira, que permitiram o desenvolvimento de propostas metodológicas de valorização das diferenças que, em seguida, com a Lei 10.639/03 tivemos a regulamentação do trato ao conceito de diversidade redefinido por meio do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas diferentes modalidades de ensino. A inserção dessa temática se dá também por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais que estabelecem os parâmetros de inserção de conteúdos e abordagem. (KATRIB; TEIXEIRA, 2014, p.01)

A Lei 10.639/03 é oriunda de inúmeras pressões sociais e sua concepção surgiu durante a *III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de Intolerância*, ocorrida em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. Na ocasião, cento e sessenta países chamaram a atenção mundial para o compromisso político no combate ao racismo e à discriminação nos mais diversos países, em especial nas nações em processo de desenvolvimento. Na ocasião, alguns desses países, a exemplo do Brasil, acordaram a consolidação de ações almejando combate ao racismo. Essa foi a primeira lei de reparação social à história dos africanos no Brasil e de suas heranças, por reconhecer o vínculo histórico inegável que o Brasil possui com o continente africano. Conforme mostra o texto abaixo:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
>
> § 3º (VETADO)"

Essa lei modificou a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB), de 1996, pois introduziu no artigo 26 a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino básico do país. Neste mesmo ano foi introduzido outro artigo, que determinava que fosse celebrado o mês da Consciência Negra nas escolas, pois em discussão com o movimento negro, se havia concluído que, para reeducar as relações étnico-raciais de forma a diminuir o racismo, seria necessário conhecer, estudar, aprender sobre a história e cultura dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil e sobre a história e cultura que produzem seus descendentes.

Neste contexto é válido esboçar reflexões sobre os impactos dessa lei nas escolas. Até os anos 2000, segundo De Paula e Guimarães (2014) as pesquisas apontam para uma invisibilidade da história e cultura africana e afro brasileira. O tema não é visível até década de 1990 para as instituições de educação e pesquisa, em especial aquelas votadas para a formação dos professores para a educação básica e para o ensino superior; na década de 2000, torna-se um dos temas com crescente demanda e inserção no campo da pesquisa, do ensino e da extensão, isso devido a implementação da lei.

> A lei federal 10.639/2003 tornou-se um marco periodizador político, legal e histórico. A formação continuada, que até então era considerada uma panacéia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo. (DE PAULA; GUIMARÃES, 2014, p.7)

Diante disso é válido refletir acerca da relação das formas pelas quais a relação entre religião e escola vem se definindo. Além de problematizar acerca das fissuras que a Lei 10.639/03 abriu para discussões sobre Religiões Afro-brasileiras, na disciplina de religião do Ensino Fundamental. Esse ainda é um tema extremamente frágil de ser discutido em sala de aula, geralmente os professores dessa disciplina não dialogam sobre a diversidade religiosa, antes pelo contrário se fixam em suas crenças, no geral católicos e protestantes.

> Não restam dúvidas de que, desde que a LDB estabeleceu o ensino religioso como elemento a ser introduzido na construção dos currículos das escolas do ensino fundamental, muitas discussões e reflexões vêm sendo realizadas com vistas a elucidar o modo como aquele texto legal deve ser interpretado e viabilizado no contexto cotidiano das escolas, dentro da dinâmica que caracteriza os sistemas estaduais de educação. Com isto, novas perspectivas foram abertas para a justificativa e organização do ensino religioso dentro do currículo, não apenas como um tema transversal, mas como um esforço sistemático de entendê-lo como parte integrante da "formação" do cidadão. (GIUMBELLI, CARNEIRO, 2006, p.5)

Contudo, a partir desse marco foi possível pensar em como se dá a articulação entre o Ensino Religioso e as Religiões Afro-brasileiras no contexto escolar. Sabe-se que o catolicismo ainda é a religião oficial, isso ocorre em decorrência da formação escolar brasileira que foi gestada com base em preceitos católicos[16].

> Discorrer acerca do Ensino Religioso no Brasil nos remete, necessariamente, à gênese da realidade educacional brasileira, tendo em vista que até o século XVIII, quando são introduzidas as reformas pombalinas, não havia aqui um sistema de ensino público articulado, mas sim uma complexa engrenagem

[16] JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.História, Legislação e fundamentos do Ensino Religioso. Curitiba: Ibepex, 2008.

> colonial, na qual os jesuítas ocuparam um lugar central. Sendo assim, em um primeiro momento, não havia como pensar educação desvinculada de religião na constituição do Brasil enquanto nação, ainda que seja interessante a observação realizada por Freyre (2001), ao apontar que os jesuítas, ao não incluírem o negro, não teriam contribuído para o processo de formação de uma democracia étnica no país, ainda que também seja válido ressaltar toda a revisão que tem sido realizada em torno do paradigma das relações raciais freyreano. (OLIVEIRA, 2014, p.2)

O fato é que ultimamente tem se ouvido muitas histórias de intolerância religiosa de professores que se recusam a trabalhar o tema, de diretores que não aceitam livros didáticos e/ou materiais que tratam da temática em escolas e até de alunos que não aceitam assistirem aulas relativas ao tema. Posto isso, a inserção das religiões afro na escola passa por mais obstáculos, além do preconceito e racismo nos quais as escolas do país estão imbuídas. Na realidade, esses casos de intolerância religiosa envolvendo as religiões afro-brasileiras expõe ainda mais as vísceras do preconceito étnico-racial arraigado na escola e na sociedade brasileira.

Contudo, embora a lei sinalize para essa obrigatoriedade, a inserção desse conteúdo não é uma preocupação recorrente no ensino da disciplina de ensino religioso, pelo contrário, há uma necessidade de invisibilização dessas práticas. Dialogando com Oliveira (2014) As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais (2006) apontam, dentre outras propostas, a necessidade de se conhecer os espaços de tradição e cultura afro-brasileira, como os terreiros. Assim sendo, o Ensino Religioso pode ser pensado como uma instância de construção de conhecimento sobre esse universo simbólico.

> O que me parecer ser uma questão central é que se temos atualmente uma realidade escolar que propicia a elaboração de aulas de Ensino Religioso, que em última instância invisibilizam as identidades das religiões afro-brasileiras, não me parece ser menos verdade que, potencialmente, ante inclusive as mudanças recentes nos dispositivos legais que tocam a Educação Básica e os cursos de formação de professores, estas aulas não possam ser pensadas como importantes espaços para a discussão de História e Cultura Afro-Brasileira, e principalmente para o combate ao racismo no Brasil. (OLIVEIRA, 2014, p. 12)

Embora tenha consciência de que um decreto de uma Lei e algumas orientações dos PCNs, do Plano Nacional de Educação e outras diretrizes não sejam suficientes para transformar realidades historicamente construídas, pode-se considerar a Lei 10.639/2003, como um avanço no sentido de tentar viabilizar o acesso a essa parte da história do país, lançando olhar para a diversidade racial, social, cultural e econômica. Portanto, os educadores têm como desafio lidar com as diversidades e desigualdades e para isso precisam ser sensíveis às demandas das culturas silenciadas.

Na realidade, há um processo de hierarquização de conhecimentos que precisa ser superado e o primeiro passo está no debate, no ato de se falar desses assuntos no ambiente escolar. Mesmo porque, de acordo com Passos (2002), as Diretrizes Curriculares defendem o pressuposto de que é papel da escola desconstruir a representação de que os negros tenham como único atributo a descendência escrava. E apesar da obrigatoriedade desse conteúdo fica evidente que a aplicabilidade da referida lei ainda é deficiente.

Tendo em vista sua complexidade, depois da implantação, o Conselho Nacional de Educação o (CNE) elaborou, em 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Esse parecer foi escrito pela então conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

O processo de elaboração foi pautado em questionários enviados a grupos do Movimento Negro, a militantes individuais, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, aos professores que já vinham abordando a temática em suas práticas docentes, a pais de alunos, etc. No total foram enviados 1000 questionários que foram respondidos, individualmente ou em grupo, por pessoas de diferentes faixas etárias (crianças e adultos), gêneros (homens e mulheres) e níveis de escolarização.

> Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004, p. 10)

Assim, aquelas diretrizes trazem elaborações pertinentes à materialização da Lei 10.639, e reforçam a necessidade de se problematizar esse conteúdo em sala de aula, como uma resposta, em nível educacional, a histórica ausência da história do negro nos currículos escolares. O documento objetiva auxiliar e regulamentar as ações de implantação da Lei, no que tange a prática cotidiana dos profissionais da educação, para que os alunos negros possam sentir-se valorizados e respeitados, e com isso possam se reconhecer enquanto sujeitos históricos. Essa política afirmativa assegura que,

> A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p.17)

Então, de acordo com o parecer, é preciso valorizar devidamente a história e cultura dos negros, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a seus direitos. No plano da educação, significa promover políticas que garantam o acesso e permanência do negro em todos os níveis educacionais, e a presença e valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro, além de explorar as diversas contribuições deste para a formação do Brasil.

Outra criação do governo federal ainda em 2004, foi a *Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade* (SECAD), ligada ao Ministério da Educação que ficaria responsável pelas ações de implementação da Lei. De acordo com o MEC, a criação da SECAD (atualmente, denominada de *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* - SECADI) marcou uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do país, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

Essa secretaria tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, a secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência. É composta por quatro departamentos: (Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional e Departamento de Avaliação e Informações Educacionais).

Vale destacar que a Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito social dos cidadãos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional bem como o Plano Nacional de Educação materializam esta definição jurídica em desdobramentos específicos nacionais e legislações complementares. Assim, compete aqui lembrar que,

embora o ensino de História no Brasil tenha sido alvo de profundas transformações nos últimos anos, em decorrência desses processos, o mesmo parece não ter atingindo de forma significativa o ensino da temática em destaque.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) através da meta 7 que diz respeito a melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, apresenta estratégias que tangenciam a Lei 10.639/03, tendo em vista a realidade atual do país e o ano de 2024 como término. O PNE começa na década de 1930 com o recém-instituído Conselho Nacional de Educação.

Nesse momento inicia-se um debate acerca da redação de um plano nacional de educação, a ideia cresceu no seio do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que, reunido em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), lançou um manifesto, em março de 1932, propugnando pela adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível. O ponto de partida desse manifesto foi o diagnóstico de uma realidade educacional "sem unidade de plano e sem espírito de continuidade", enfim, "tudo fragmentário e desarticulado".

O texto do Plano assegura que, em 1934, a Constituição Federal deste atribuiu à União a competência para "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país" (art. 150, *a*). O art. 152 estabelecia que o Conselho Nacional de Educação deveria elaborar o Plano Nacional de Educação para aprovação do Poder Legislativo. As duas constituições posteriores à de 1934 (1937 e 1946) não previram o Plano Nacional de Educação, mas a Lei nº 4.024/1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases, incumbiu o então Conselho Federal de Educação de elaborá-lo.

Assim, em 1962, surgiu o primeiro PNE, não sob a forma de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação. Nessa versão, o plano, em vez de código que a tudo engloba, passou a ser um esquema distributivo de fundos e, com isso, foi objeto de revisões, conforme assinalaria mais tarde a Lei nº 10.172/2001, primeiro PNE aprovado por lei, que vigorou de 2001 a 2010. Após esse, tramitou no Congresso Federal o PNE do decênio 2011-2020, que seria aprovado para o período 2014-2024.

> Um substitutivo foi elaborado pela Casa revisora e o PL voltou para a Câmara em 2 de janeiro de 2014. A comissão especial reuniu-se, em 22 de abril de 2014, e aprovou o parecer com complementação de voto proferido pelo relator em face do substitutivo apresentado pelo Senado Federal. Em 6 de maio de 2014, em razão da aprovação de seis destaques pela comissão, foi

> concluído o parecer reformulado. Em 28 de maio de 2014, iniciou-se a discussão no Plenário, concluída em 3 de junho de 2014, com a aprovação do PNE. (PNE, 2014, p.23)

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi aprovado no governo da presidente Dilma Rousseff, pela Lei nº 13.005, de junho de 2014 e feito com ampla participação popular. Este deve se desdobrar em planos estaduais e municipais de educação. Sua execução deve se apoiar em um novo pacto estabelecido entre as forças sociais e políticas, conjugando a competência de cada uma dessas forças.

O PNE é um plano de Estado, e não de governo, e é dividido em introdução (objetivos e prioridades), diagnóstico, diretrizes, metas e objetivos. A construção do PNE se deu com a articulação de atores governamentais (poder executivo e Congresso Nacional), conselhos e fóruns de educação e institucionais, movimentos sociais, sociedade civil (gestores), organizações da sociedade civil e sociedade civil vinculada ao setor privado na área da educação.

> O segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei representa uma vitória da sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. Afinal, a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática. (PNE, 2014, p.22)

A meta 7 deste Plano consiste em “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”, e cita as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, além de reforçar a garantia de haver nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira até 2024.

> 7.25. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (PNE, 2014, p.65)

Portanto, estes dispositivos buscam reconhecer e legitimar as lutas históricas do Movimento Negro e outros segmentos da sociedade que se preocuparam em inserir o conteúdo da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar como forma de diminuição do racismo. E para tal é preciso ter um posicionamento, ter conhecimento da

documentação legal que subsidia essa discussão e utilizar materiais que possam contribuir de forma positiva nesse processo.

Está sob intensas discussões a atual conjuntura do ensino de História e das propostas dos PCNs e Plano Nacional e Estaduais de Educação e da própria LDB, tendo em vista as dificuldades de execução dessas ideias nas escolas do país. Entre essas discussões o debate acerca do combate à discriminação racial e do ensino da História da África e suas culturas ganha bastante notoriedade. De fato, mesmo que esses documentos oficiais almejem desconstruir a tríade negro/africano/escravo no ensino da história do Brasil, essa ainda representa o discurso predominante.

> Portanto, é fato que a escola encontra-se marcada por práticas cultural e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de currículos e formação de professores insuficientes. Entre outras medidas estruturais, o estabelecimento de condições que revertam esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos. (PCNs, 1998, p. 127)

Dessa maneira, o papel do docente é fundamental, ele deve fazer do seu trabalho no cotidiano escolar um espaço de transformação epistemológica, trata-se aqui não apenas de reproduzir, mas de fazer emergir uma produção de novos conhecimentos através de uma reflexão crítica dos alunos. Ora, a prática educativa é percebida como um traço cultural compartilhado que estabelece uma relação com outros contextos da sociedade, o que dificulta ainda mais o papel do professor no âmbito escolar para o êxito em trabalhar com esses temas.

No ano de 2017 entra em vigência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[17], citada anteriormente, que irá modificar todo o sistema de Educação Infantil e o Ensino Fundamental do país, e terá até 2019 para ser implantado nas escolas. Segundo o próprio documento "essa reforma foi prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014 e foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil." (BNCC, 2017, p.1)

O texto inicial assegura que a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos

[17] A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BNCC, 2017, p.7)

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Na introdução o documento destaca a diversidade cultural e profundas desigualdades sociais do país e assegura que os sistemas e redes de ensino devem construir currículos capazes de lidar com essa realidade, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais diversificadas. Frisa ainda que o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Com isso, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Na parte destinada ao ensino de história o documento assegura a importância da disciplina para a formação dos alunos e apresenta formas de se trabalhar os diferentes conteúdos com base na ideia de ligação entre passado e presente e do professor para mediar esse conhecimento, “a relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido.” (BNCC, 2017, p.398)

Assegura que docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos

conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. E que o conhecimento histórico deve ocorrer pautado em cinco processos: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, destacando que somente desta forma a História pode estimular a autonomia de pensamento.

A partir do que expressa o documento fica claro que há a preocupação em considerar a experiência dos alunos e professores, a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais nas aulas de história. "Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa." Frisa também as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, com ênfase na história e cultura africana e indígena, "ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades." (BNCC, 2017, p. 401)

> A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. Problematizando a ideia de um "Outro", convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. (BNCC, 2017, p.401)

A parte final do documento é destinada a *área do Ensino Religioso,* e como destacado na introdução deste trabalho, visa pensar o ensino religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental. E embora traga comentários críticos acerca do histórico do ensino religioso no país, assegurando que é de viés confessional ou interconfessional e apresente elaborações sobre a importância de pensar na diversidade religiosa pautada nas crenças dos sujeitos, não toca nas diferentes cosmologias religiosas.

> Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. [...] Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BNCC, 2017, p.436)

Nas unidades temáticas e objetos do conhecimento, separados por ano do Ensino Fundamental, há dicas do que trabalhar em cada série e em cada uma o documento destaca entre 8 e 10 habilidades que os alunos devem ter a partir dos estudos do tema, o interessante é que dentro desta perspectiva o professor tem possibilidades de discutir um universo de manifestações. O que não difere muito dos outros documentos que embasam o tema porque não há trechos que incitem pensar as especificidades existentes no país.

1.1.2 A Diversidade na Legislação do Estado do Maranhão

Voltando-se para o caso do Maranhão, pode-se destacar o papel do Centro de Cultura Negra, entidade fundada em 19 de setembro de 1979, como forte impulsionador no processo de inserção de discussões sobre cultura africana e afro brasileira na educação como forma de valorização da cultura negra. Essa entidade tem como objetivo resgatar a identidade étnica cultural e autoestima do povo negro, através do combate ao racismo e viabilizando ações para promover os direitos da população negra do Maranhão. Surgiu por iniciativa de um grupo de pessoas preocupadas com a situação do negro no estado e ao longo de sua trajetória realizou seminários, palestras e encontros para a formação da militância, além disso, destacou-se nas áreas de formação e educação, na tentativa de promover a discussão acerca da questão racial nas práticas pedagógicas.

Em 2014, as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) determinavam que a Educação Básica no Estado do Maranhão "pode ser compreendida, em parte, por meio dos indicadores educacionais que expressam a realidade das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino", tais como, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, resultado das análises de desempenho dos estudantes na escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em relação com as taxas de aprovação, reprovação e abandono. Esses indicadores demonstrariam a qualidade da educação em cada estado e rede de ensino do país. Em 2011, a média nacional do IDEB atingiu 5,0 nos anos iniciais e 4,1 nos anos finais do ensino fundamental e 3,7 no ensino médio. "Na Rede Estadual de Ensino do Maranhão, esses indicadores estão abaixo das médias nacionais" (MARANHÃO, 2014, p.08).

O Maranhão é um dos estados com os indicadores educacionais mais baixos dentre os estados da Federação, e essa realidade se acentua ainda mais quando se refere aos alunos negros. Importante salientar que o Centro de Ensino Sotero dos Reis recebe alunos, em sua maioria pretos e pardos (negros), de bairros onde predominam famílias de perfil

econômico pobre ou de classe média baixa. Primeiramente, é relevante frisar que a educação reforça a desigualdade entre negros e brancos, os alunos negros são os que mais reprovam, os índices de evasão são exorbitantes, sobretudo, no Ensino Médio, alguns não sabem ler no Ensino Fundamental maior, além de serem os que mais sofrem atitudes de intolerância.

Geralmente são tratados de forma jocosa e preconceituosa pelos alunos brancos, isso fica evidente, por exemplo, nas brincadeiras cotidianas e até em ações de alguns professores. Além do mais, muitos não se reconhecem como negros e a escola não procura mecanismo para ajudar a inserir esse aluno na história, poucas são as iniciativas a nível governamental para reparar essa realidade e os indicadores só comprovam esse fato.

Embora seja um dos estados com maior número de negros, o Maranhão está engatinhando no sentido de políticas de afirmação para a população afro descendente. 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 e oito conferências intermunicipais e aprovado no governo de Roseana Sarney, através da Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014.

Dentre as preocupações do Plano, está a discussão da Lei 10.639/03 dialogando com a proposta do Plano Nacional. Na Meta 7: “garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos sócio educacionais).” Apresenta duas estratégias pertinentes ao tema: “Implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em todas as escolas da rede estadual” e “Fortalecer o Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial do Maranhão” (PEE, 2014, p. 20).

A meta 8 consiste em “atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB para a Educação Básica do Estado do Maranhão.” Também destaca duas estratégias almejando formas de se trabalhar o conteúdo da história da África e Cultura africana e afro-brasileira.

> 8.22 Garantir os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos currículos e ações educacionais, nos termos da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil.
> 8.23 Consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes, de comunidades indígenas e quilombolas,

> respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.(PEE, 2014, p.22)

Outro documento que subsidia a discussão no Maranhão é o Plano Estadual da Política de Promoção de Igualdade Étnico-Racial criado em 2006, que surgiu para ajudar na implantação da Lei 10.639/03. Este Plano foi concebido a partir de sugestões colhidas em debates e inúmeras discussões com autoridades e lideranças comunitárias comprometidas com a promoção da Igualdade Étnica Racial no estado e a necessidade de políticas públicas afirmativas. E foi elaborado sob a coordenação da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. Maria da Guia Viana (2015) assinala que o plano surgiu como uma resposta às 1.122 comunidades remanescentes de quilombos que existem no estado cujas populações, durante décadas, foram submetidas a um currículo escolar que nega sua identidade da história.

> O plano é um instrumento estratégico, norteador de políticas estaduais, fundamentadas nos princípios do respeito ao sentimento de pertencimento territorial e étnico, nas diferentes formas de relacionamentos do homem com o sagrado vivenciado pelos povos indígenas e pelas populações afro descendentes, na memória material e imaterial e na equidade étnica-racial dos direitos sociais. (MARANHÃO, 2006, p.05)

Outra legislação é a Resolução nº 060/2010 do Conselho Estadual de Educação, que define normas complementares para a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino fundamental e de ensino médio integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. Viana (2015) destaca que o Maranhão não se manifestou perante a implementação da Lei 10.639/03 e por isso, em 2004, o Movimento Negro no Maranhão teria criado uma pauta de reinvindicações para a população negra do estado e dentre as diversas reinvindicações contidas nesse documento a política educacional se destacava pelas necessidades de serem respeitadas as especificidades das comunidades negras.

O Movimento Negro Maranhense está atrelado ao Centro de Cultura Negra do Maranhão. De acordo com a página oficial do CCN[18], o Movimento Negro a nível nacional parecia tomar novos rumos quando se iniciaram na capital maranhense as primeiras reuniões

[18] http://ccnma.org.br/index.php/about/historico-ccn

para a formação de um grupo de estudos sobre o negro. Enquanto no sul do país, denunciava-se a discriminação em atos públicos, a realidade no Maranhão, em 1979, era bem outra: com uma população majoritariamente negra – “aqui não havia negros” – explica-se, negros que se assumissem com tais. Ao pensar em Movimento Negro no Maranhão, sentia-se de antemão as dificuldades a serem enfrentadas em uma sociedade onde então a palavra negro era tabu, vivia-se em um estado onde a ideologia de branqueamento estava incorporada nos negros de uma tal forma que a maioria deles se auto denominava “morenos” e “moreninhos”, “roxinhos”, etc., como preferiam ser chamados.

Por outro lado, observava-se que no Maranhão o preconceito racial apesar de acentuado era, como no resto do Brasil, bastante dissimulado, contribuindo para que dessa forma os negros se negassem a discutir a questão. De acordo com a escritora, pesquisadora e militante do movimento negro, Maria Raimunda Araújo (Mundinha Araújo), em conversa durante reunião da Comissão Maranhense de Folclore, não há uma data certa para a criação do Movimento Negro maranhense, ele surgiu paralelo aos movimentos dos outros estados, todavia no seio do CCN.

O projeto pedagógico não modificava seus atendimentos, sendo o mesmo em todos os municípios, para o Movimento Negro maranhense, era necessário modificar a política educacional e os padrões de funcionamento das escolas. “Em resposta a essas reinvindicações, a Secretaria de Estado de Educação encaminhou um oficio a todas as escolas da rede, informando sobre a obrigatoriedade de comprimento da Lei de nº 10.639/2003, não havendo, entretanto, uma outra maior divulgação.” (VIANA, 2015, p.98)

Em 2005, a Secretaria de Estado da Educação realizou o Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, ação vinculada ao MEC/SECARD, em articulação com o Movimento Negro e a sociedade civil, com objetivo de divulgar a referida Lei. Contudo, São Luís já possuía uma legislação para a temática negra, anterior a Lei 10. 639/03, era a Lei nº 3505 de 07 de maio de 1996, que “dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º grau, menor e maior, de conteúdos programáticos sobre "estudo da raça negra" na formação sócio-cultural e política brasileira.” (MARANHÃO, 1996).

Foi criada também em 2003 a Coordenação de Promoção de Igualdade Racial (POPIR) ligada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE) e em 2007 passou a chamar-se Coordenação de Promoção de Igualdade e Diversidades Educacionais (COPIDE). Viana (2015) frisa que a COPIDE é responsável pela

articulação de atividades voltadas para a implementação da Lei 10.639/03, e que tem desenvolvido inúmeros projetos desde então.

As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino tem como objetivo definir "os padrões básicos de aprendizagem e ensino imprimindo, assim, voz uníssona ao currículo das escolas dos 217 municípios." (MARANHÃO, 2014, p. 5) E foi coordenada por Conceição de Maria Lisboa de Andrade e equipe Técnica da SEDUC (MA). Essa produção é fruto da parceria do Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a SEDUC (MA) e o MEC. As Diretrizes Curriculares oferecem as orientações necessárias ao planejamento curricular das escolas, fortalecendo, assim, a sua ação pedagógica, de forma a garantir a autonomia educacional da instituição escolar. (MARANHÃO, 2014, p.05)

> As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão se fundamentam no direito à aprendizagem, conforme asseguram as legislações nacionais e estaduais, primam pela garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, premissas à organização do trabalho da escola, pois o processo de escolarização deve estar comprometido com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural da população maranhense. (MARANHÃO, 2014, p.14)

O documento traz orientações para se discutir temas sociais que dinamizam a aprendizagem escolar. São eles: educação para as relações de gêneros; educação para as relações étnico-raciais; orientação sexual; educação fiscal e educação ambiental. E assegura que para a educação das relações étnico-raciais, é preciso um processo de desconstrução das concepções que se tem e que são repassadas nas escolas, com reflexos negativos na vivência dos alunos. Nesse sentido, é preciso compreender como as formas de racismo e preconceito chegam à escola e se enraízam nas práticas sociais dos seus sujeitos.

> É preciso desconstruir a imagem inerte de índios e negros do currículo escolar, à qual corresponde a visão unilateral do colonizador europeu sobre esses povos. Descolonizar o pensamento e conhecimento a respeito das identidades étnicas é fundamental para a construção de uma instituição educativa que respeita a diversidade. Figura de negros e negras, índios e índias como sujeitos, que não só compõem a vida social, mas também contribuem para a dinamização da cultura. Os conteúdos sobre esses povos, portanto, não devem ser trabalhados somente nas datas comemorativas, ao contrário, devem perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem, ressignificando os conceitos sobre suas identidades e valorizando sua produção artística, cultural, literária etc. (MARANHÃO, 2014, p.91)

Outro destaque foi a criação do Departamento de Educação Quilombola no âmbito da então gerência de Desenvolvimento Humano, objetivando construir e implantar

uma pedagogia diferenciada, assim como garantir o direito à educação nas áreas quilombolas. Além disso, em 2006, chegou ao Maranhão o programa "A Cor da Cultura"[19], parceria entre a SEMED e a TV Futura, bem como cursos de formação continuada para os professores e kits com materiais sobre a temática étnico-racial, para melhor trabalhar com a Lei.

A cor da cultura criou a série Mojubá, especificamente para tratar das religiões afro brasileiras, a série foi dividida em doze episódios. O primeiro, intitulado 'Origens', apresenta as diferenças entre as tradições religiosas de origem africana e a luta de seus seguidores contra a perseguição até a conquista da livre expressão religiosa. São apresentadas também as relações e influências europeias e indígenas nos cultos afro-brasileiros. Fica evidente como o Ayê, assim é chamado o mundo na língua iorubá, pode ser o lugar do encontro e da celebração das diferenças. Os outros tratam de temas variados: Fé, Meio Ambiente e Saúde, Influências, Literatura e Oralidade, Quilombos, Comunidades e Festas, História e Geografia, Beleza, Ciência e Tecnologia, Tradição Oral, Famílias.

A duração de cada episódio é em torno de 30 minutos e conta com entrevistas de vários pesquisadores do tema, como Renato Silveira – pesquisador baiano, Júlio Tavares – antropólogo carioca, Maria de Lurdes Siqueira – antropóloga maranhense, Valdina Oliveira Pinto – Pesquisadora baiana, Adailton da Costa – babalorixá, Nei Lopes – pesquisador e compositor, Muniz Sodré – escritor, Jocélio dos Santos – antropólogo baiano e muitos outros. De várias mães a pais de santo e outras pessoas envolvidas com essa cultura e religiosidade como músicos, artistas plásticos e estudantes. Todos os doze vídeos estão disponíveis no Youtube e com resumos na página[20] do programa na internet e algumas falas dos pesquisadores citados acima com uma galeria de fotos. Portanto, um excelente material para uso em sala de aula.

Diante do exposto, acredito que diagnosticar a realidade educacional e somente criar documentos e propostas não resolve por si só os inúmeros problemas enfrentados pela população negra no sistema educacional ou pela sociedade em geral ao não ter acesso a conteúdos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira ou estratégias de enfrentamento do racismo. Assim, é necessário elaborar estratégias para que a desigualdade

---

[19] **A Cor da Cultura** é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Marco%20Conceitual.pdf acessado em: 23 de Junho.

[20] http://antigo.acordacultura.org.br/mojuba/

seja superada e os alunos negros tenham mais chances de mudarem a realidade, na qual estão inseridos.

Na verdade, essa dívida histórica com a população negra só poderá ser paga quando forem criadas e efetivadas políticas específicas na educação básica, com base nas deficiências apontadas pelos inúmeros indicadores sociais e as problemáticas detectadas no cotidiano escolar. Uma primeira ação poderia ser a elaboração de manuais didáticos que incluíssem a história dos africanos e afro-descendentes, e que sua história e cultura fossem valorizadas e trabalhadas como igual à cultura branca europeia predominante, não como inferior. Ou ainda sugestões de inclusão das temáticas do campo dos estudos africanos e afro-brasileiros e da educação para as relações étnico-raciais em diferentes espaço-tempo escolares.

> É comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública. (SECAD, 2005, p.12)

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, como destacado acima assegura que não há como negar que o preconceito e a discriminação raciais constituem um problema de grande monta para a criança negra, visto que essa sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual.

A escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra. O racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professores(as). É imprescindível identificá-los e combatê-los.

1.2 As religiões afro-brasileiras no currículo

Mas...no meio do caminho tem a escola, tem a escola no meio do caminho[21]

Tendo em vista que a escola tem o papel social de trabalhar nos alunos a apropriação dos elementos culturais essenciais à compreensão mais elaborada da realidade que os cerca, ela cumpre esse papel quando assegura aos estudantes um currículo comprometido com a cidadania, levando em consideração valores fundamentais para a sua formação. Para tal, os documentos citados outrora apontam caminhos diversos para que se trabalhe com o conteúdo das religiões afro-brasileiras como parte da construção histórica do país.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Maranhenses (2014), a escola tem como seu objeto específico o conhecimento elaborado e sistematizado historicamente pela humanidade, o qual deve ser trabalhado de forma a propiciar a ampliação da visão de mundo dos sujeitos. Assim, esse ambiente precisa criar e organizar os meios e as condições adequados para que as aprendizagens se efetivem na perspectiva do cumprimento de sua função social.

> Nessa concepção, a escola é a instituição que tem a responsabilidade exclusiva pela democratização do saber sistematizado e acumulado historicamente. Para isso, independente de tantos apelos e demandas insurgentes das demais instituições sociais, cabe à educação escolar, prioritariamente, assegurar aos educandos os procedimentos necessários para a apropriação do saber elaborado, formal e científico, bem como o acesso aos instrumentos que possibilitem o conhecimento dos fundamentos desse saber. (MARANHÃO, 204, p.13)

Posto isto, é indispensável fazer uma reflexão acerca do modo como a escola se relaciona com alunos oriundos ou envolvidos com as religiões afro-brasileiras e, sobretudo, como os professores se posicionam diante de tal temática. Levando em consideração que a LDB estabelece, no seu inciso III, do art. 3° que o ensino deverá respeitar o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", o docente precisa estar atento em não transmitir em sala de aula suas concepções religiosas e, sim, problematizar acerca das múltiplas especificidades que marcam o cotidiano escolar. Ou seja, deve inserir a vivência dos alunos nas aulas, como forma de aproximá-los do conteúdo, além de instigá-los a valorizar sua história, o que culmina em alunos mais críticos e tolerantes.

Além disso, a Lei 10.639/03, bem como os outros aparatos já explicitados, muitas vezes são desconhecidos pelos professores, ou simplesmente alguns não sabem como materializá-los. E vale frisar que, para discutir tal temática, os diretores, a equipe pedagógica

[21] Frase retirada do capitulo "O candomblé e a escola" do livro de CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico e metodológico sobre o assunto e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista. Tendo em vista que uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas, pode contribuir para esclarecimento e reconhecimento dos alunos enquanto pertencentes à história.

De acordo com isso, levando para a análise da etnografia em sala de aula, é perceptível que os professores são frutos de suas formações, acabam repassando o que aprenderam e o que está posto no currículo, não usando a realidade dos alunos como lócus de exploração. Além do mais, a história ensinada hoje é pensada de forma excludente, o que contribui para o afastamento e não reconhecimento dos estudantes. Nessa perspectiva, acredita-se que a preparação do professor para o ensino voltado para a pluralidade cultural seja um importante caminho, bem como o estímulo ao diálogo entre as diversas disciplinas como propõem os PCNs, na tentativa de superar o eurocentrismo cristão, que colocou o negro e sua cultura como inferiores no seio do processo histórico educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, acredito que aulas que problematizem a diversidade religiosa são necessárias, afinal, até Nina Rodrigues (1977), pesquisador maranhense expoente em estudos sobre o negro e sua religiosidade, talvez a contrapelo do que desejaria, afirmava que "de todas as instituições africanas, entretidas na América pelos colonos negros ou transmitidas aos seus descendentes puros ou mestiços, foram às práticas religiosas do seu fetichismo as que melhor se conservaram no Brasil." (RODRIGUES, 1977, p. 240)

> Pensar o espaço da sala de aula como "lócus" argumentativo é um desafio pedagógico para o professor na produção de sentido histórico e na desnaturalização da realidade conforme o senso comum. A nosso ver, a função epistemológica essencial da História ensinada desafia o professor a buscar meios e estratégias para que o aluno olhe com estranheza para o que comumente é naturalizado e, em muitas das vezes, dogmatizado. (MONTEIRO, 2011, p. 114)

Uma nuance perceptível é que, em geral o profissional adota a proposta interconfessional cristã, evitando buscar informações sobre outras religiões, não propondo um diálogo entre as diversidades religiosas, o entendimento do homem entre o sagrado e a relação entre si. Vale lembrar que,

> O saber do professor está situado em uma perspectiva histórica, cultural, social e filosófica, revelando suas concepções de mundo, tempo, Educação, ensino e História, e construindo uma face intersubjetiva da História ensinada. Dessa maneira, as escolhas historiográficas eleitas pelo professor também são um marcador dessa História ensinada. (MONTEIRO, 2015, p114)

Assim, tendo em vista as comunidades religiosas, o Movimento Negro e outros grupos que vêm buscando valorizar suas raízes africanas para redimensionar seu papel na sociedade brasileira a escola desempenha papel primordial nessa militância e busca de reconhecimento e consolidação. Com isso, diante da delicadeza e gravidade dessa temática o ambiente escolar ao ser sensibilizado sobre o problema do racismo e preconceito, torna-se responsável pela promoção de uma educação antirracista, no sentido de não medir esforços para garantir igualdades de condições de aprendizagem visando essa diversidade.

Cabe frisar que a escola em destaque nesta pesquisa, embora situada em meio a um emaranhado de casas de culto, e outras inúmeras manifestações culturais, parece estar desconectada da sua realidade, não há referências materiais sobre tal temática. Nas aulas, mesmo nas discussões com temas afins não há diálogo e os alunos que são oriundos dessas casas não têm espaços e escondem sua fé, inventando formas de invisibilidade para não serem discriminados.

> Nos terreiros, as crianças e adolescentes sentem orgulho de sua fé, são tratados com respeito, recebem cargos como os adultos da hierarquia do culto e aprendem, entre outras coisas, um vocabulário imenso em yorubá. Já na escola, eles escondem a fé e inventam formas de invisibilidade para não serem discriminados. (CAPUTO, 2012, p.187)

Em andanças pelo Maranhão, na casa de culto Fanti Ashanti e em contato com crianças desse terreiro, a pesquisadora Stela Guedes Caputo (2012) destaca que, há muita semelhança entre a realidade vivida pelas crianças da baixada fluminense e as do Maranhão no tocante ao preconceito sofrido nas escolas. Ela narra que as crianças desse terreiro relatam inúmeras formas de discriminação na escola.

Welington Ferreira (8 anos), por exemplo, conta que sempre se sentiu discriminado. “Uma vez uma professora de matemática que era da Igreja Católica disse que todo mundo que frequenta candomblé é filho do ‘coisa ruim’. Nesse dia fechei meu caderno e sai da aula para chorar escondido.” Portanto, “a maioria dessas mesmas crianças, ao serem discriminadas, sentem vergonha e inventam maneiras de se tornarem invisíveis.” (CAPUTO, 2012, p. 197) a autora entrevista várias crianças, e no geral as respostas são parecidas, a escola é vista como local de maior preconceito. Ela destaca certa imposição do desvalor dessas vertentes religiosas, enquanto há uma necessidade de fortalecimento e legitimação do cristianismo.

Posto isso, é nítido que passados tantos anos do processo de escravidão os membros das religiões afro-brasileiras ainda reprimem, omitem e disfarçam suas crenças por

medo de repressão, sobretudo, na escola e optam pelo silêncio de sua fé. “Continuaremos vendo que a escola, ao discriminar o candomblé, contribui ainda mais para aumentar a dificuldade de identificação positiva de alunos (as) negros (as) com a escola”. (CAPUTO, 2012, p. 208)

Na Sotero dos Reis, identifiquei poucos alunos oriundos de terreiro, contudo, muitos possuem experiências envolvendo encantaria e alegam não ter espaço em sala de aula para discutir a temática. Os professores optam por não tocar no assunto e os estudantes acabam reproduzindo ideias racistas e preconceituosas, como explicitado nas respostas aos questionários que serão explanados posteriormente, além de excluir aqueles que possuem envolvimento mais direto. Uma das professoras alegou que “os alunos têm vergonha de admitir que seguem essa religião, pode até ter aluno de candomblé, mas são poucos e esses poucos não admitem.”

Diante disso, o tema precisa ser problematizado e “não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessário que se faça uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente.” (CANDAU, MOREIRA 2003, p.164) Essa necessidade fica em demasia evidência diante dos discursos predominantes no cotidiano escolar. Tem sido possível perceber que as práticas que permeiam esse ambiente estão impregnadas de discriminação, sobretudo, as brincadeiras e xingamentos que aparentemente podem parecer aleatórios e inofensivas, mas tem extremo poder social.

1.1.1 Diálogos entre o currículo e a cultura escolar

Atualmente defende-se a perspectiva de que o professor tenha que trabalhar com base na realidade na qual os alunos estão inseridos, dialogando com o currículo. Nesse momento, deve-se levar em consideração as experiências escolares que tangenciam a vivência dos estudantes e transformá-la em conhecimento, o que ajudará na construção das identidades e no reconhecimento destes enquanto sujeitos históricos. Contudo, isso ainda está distante da realidade das escolas do país, geralmente esses ambientes fecham as portas para as manifestações culturais, desvalorizando os saberes e valores culturais dos alunos, tendo em vista que a cultura escolar que marca as escolas do país são caracterizadas pelo comum.

> As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são

> múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver. (CANDAU, 2011, p.02)

A partir da pesquisa de campo, foi possível perceber que a escola Sotero dos Reis é marcada por uma realidade social extremamente diversificada mas promove uma educação monocultural. As culturas que coexistem nesse ambiente entram em choque com frequência, e estes encontros são desiguais, na medida em que determinadas expressões culturais são discriminadas e lhes são negadas as possibilidade de serem vistas como tais, como culturas outras. Na realidade, como assegura Candau e Moreira (2003), estamos imersos em uma cultura na qual a demarcação entre 'nós' e os 'outros' é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes mas em muitos casos, 'inferiores', por diferentes características identitárias e de comportamentos. Com isso, a partir da vivência com os professores foi possível perceber certa angústia diante das dificuldades de se trabalhar as peculiaridades presentes no cotidiano.

> O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, pretendendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar, e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorece o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Como afirmam os(as) educadores(as), exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma educação, e uma educação verdadeiramente democrática, construída na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva emancipatório. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.166)

Portanto, como assegura Candau (2008), é necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões. E a prática pedagógica deve ser construída a partir da interculturalidade[22], contudo, acredito que, traduzi-la nas práticas cotidianas é um grande desafio para o corpo docente que compõe a educação básica.

---

[22] CANDAU sublinha que "a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos

Os professores envolvidos nessa pesquisa defendem a necessidade de se trabalhar com a vivência dos alunos, mas ao mesmo tempo destacam as dificuldades inerentes ao currículo e suas exigências, tendo em vista que ele está inserido em um processo político de relações de poder. Na realidade, isso nos faz pensar em como se tem travado inúmeras disputas em diferentes campos de conhecimento, por significados e validações de certos conhecimentos em detrimentos de outros que irão permear os currículos das disciplinas escolares.

> Percebo os currículos como construções sócio-históricas que produzem e hegemonizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos. Isso significa entender que os conhecimentos passados por nos nas disciplinas escolares não constituem uma coleção estática e neutra de elementos da cultura, tem sido naturalmente selecionado por meio de critérios exclusivamente epistemológicos. Diferentemente os currículos são produções culturais que de acordo com Popkewistz (1994, p174) constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. (FERREIRA, 2014, p.187)

Fica evidente que, devido às exigências dos currículos, os professores são inclinados a reproduzirem ideias prontas e a acharem "que o currículo nos dê a receita pronta e o modus operandi- o know how –do exercício da docência" (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 250). Esse fator culmina em graves perdas no processo de ensino/aprendizagem, pois perdendo-se de vista a importância da cultura dos alunos, os sujeitos cognoscentes nesse contexto e a função da escola acaba sendo a de "levar cultura a população como se os diferentes sujeitos sociais não experimentassem o mundo em que vivem e nele não expressassem suas formas de vida e de compreensão da existência." (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 224)

> A escola não é só um lugar que recebe sujeitos com saberes, mas é uma instituição que induz a relações especificas com esses saberes, já que quando o indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser "bom aluno" caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição. (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 223-224)

Contudo, os alunos precisam compreender e valorizar sua realidade histórica, a partir de diálogos dos conteúdos impostos pelo currículo com a vivência deles. Para tanto é preciso abrir brechas no currículo clássico, a fim de inserir as referências dos sujeitos nas aulas, para que, assim, sejam criados conhecimentos significativos e para tal é preciso escutar os gritos do currículo real, que é reconstruído a partir do cotidiano escolar.

---

socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas." (CANDAU, 2008, p.23)

Vale frisar que o modelo curricular vigente é em demasia abrangente, não deixando espaço para as especificidades de cada contexto educacional do país, para tanto cabe ao professor desplanejar[23] esse currículo. “Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas.” (FERRAÇO, 2007, p. 75)

> O conhecimento não é um “dado” inquestionável e “neutro” a partir do qual, nos professores (as) configuramos nosso ensino. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais processos complexos de transposição/recontextualização didática e de dinâmicas que tem de ser resignificadas constantemente. (CANDAU, 2009, p.94-95)

Penteado e Cardoso Junior (2014) sugerem que um caminho para o processo de ressignificação e reapropriação dos saberes já consagrados seria, justamente, o de tomar por ponto de partida não esses lugares legitimados, mas os conhecimentos que permeiam nossos alunos e que poderiam, então, ser confrontados, hibridizados, reconfigurados em novos conhecimentos de autoria de seus portadores: os estudantes.

Portanto, para tal é preciso romper algumas fronteiras, a primeira dela está na formação docente, muitas vezes a formação dos professores acaba por excluir diversos universos, e eles precisam romper esse lugar acadêmico de onde fala e uma outra está na afinidade dos docentes em trabalhar determinados temas em sala de aula, por conhecer mais ou por vaidade.

Diante disso, acredito ser indispensável uma releitura da noção de educação que é repassada nas escolas, pois, pude observar que os professores e demais corpo material e humano escolar aparentam exaustão, e não sabem que caminho percorrer para alterar esse perfil. Isso fica ainda mais evidente quando há situações de racismo, intolerância ou desrespeito, seja relacionado a cor, gênero, sexo, religião ou outros.

Em síntese, às escolas, atualmente, são atribuídas duas tarefas básicas segundo Borges (2010). A primeira é a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. A segunda é fiscalizar que em seu interior alunos negros deixem de sofrer os continuados atos de racismo de que são vítimas.

Afinal, como aponta Fonseca (2004), onde estão a África, os africanos e os afro-brasileiros na matriz curricular, no conteúdo programático das nossas escolas públicas e privadas seja nos níveis infantil, fundamental, médio ou superior? Essa denúncia que esta

---

[23] “Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo planejamento que, no mesmo ato, é desmontado.” (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR apud LOPES E MARCEDO, 2011, p. 69)

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

Essa pergunta inicial é respondida quando se pensa em quem elabora os currículos que estão presentes nas escolas do país. A África permanece, a despeito de todos estes livros, um continente desconhecido para a maioria da população docente e discente das escolas brasileiras. A disciplina de história, nas séries finais dos ensinos fundamental, médio e superior, não contempla o passado e o presente africano tão importante no nosso cotidiano. Os professores geralmente dizem: "não deu tempo de chegarmos a esse conteúdo."

1.3 Projeto político Pedagógico e planos de ação da escola campo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, oferece autonomia às escolas, de âmbito federal, estadual, municipal ou particular para a elaboração do seu regimento escolar. Recomenda-se, entretanto, que o referido regimento se enquadre aos objetivos gerais da educação tendo-se o cuidado de centralizar suas ações na cidadania, em que deverão estar presentes todas as instâncias da escola, incluindo-se a estas os alunos e as famílias dos mesmos, tendo como os pré-requisitos: respeito mútuo, solidariedade, justiça, diálogo, companheirismo e cooperação.

A escola é um espaço, por excelência, do exercício da democracia em que permeiam diferentes concepções e entendimento de mundo e essas diferenças precisam aparecer nos regimentos que embasam o ensino, como o Plano Político Pedagógico.

> O Projeto Político Pedagógico: [...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico – metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELOS, 2004, p.169)

O PPP da Escola Sotero dos Reis está em processo de construção e tem como tema *"Um novo estilo de educar".* Com base nele fica evidente que a escola tem avançado ao promover, através da gestão democrática, a socialização, reflexão, pesquisa e construção do conhecimento, visando à formação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. E preza pelos seguintes princípios: inclusão de todos os educandos no processo

educacional; participação de todos os seguimentos na gestão pedagógica e administrativa, resguardando os objetivos e especificidades de cada instância da gestão democrática; defesa dos direitos individuais e coletivos, contra qualquer forma de discriminação.

O PPP evidencia que a escola está de acordo com as exigências da LDB, pois detalha as regras da escola, as normas disciplinares, parceria entre a escola e a família e as responsabilidades e competências da equipe pedagógica, dos alunos, da direção, secretários, equipe pedagógica, serviços gerais e outros. Destaca bastante os direitos, deveres e proibições dos alunos e nas competências humanas, políticas e técnicas os professores. Esse aparato escolar ainda está em desenvolvimento, portanto deixa algumas lacunas.

A escola não apresenta projetos interdisciplinares sobre a temática referente à história e cultura africana e afro-brasileira, mas segue as recomendações que chegam da Secretaria de Educação do Estado via comunicação interna, como por exemplo, as orientações para organizar ações no 20 de novembro. No ano de 2016 o evento aconteceu nos dois turnos. Na realidade há ações individuais por parte de alguns professores, como palestras, oficinas, exibição de filmes e discussões e aulas fora da sala.

Como as minhas observações começaram em meados do mês de novembro de 2016, próximo ao Dia da Consciência Negra, pude acompanhar os preparativos para a realização de atividades que aconteceram no dia 18 de novembro, uma sexta-feira. Como mencionado anteriormente, a ação é uma exigência da Secretaria de Educação do Estado. Essa comemoração trouxe alguns temas à tona como racismo, preconceito, identidade negra, empoderamento e outros, contudo, não tocou nas religiosidades afro-brasileiras. Os dois turnos organizaram de forma diferente as ações, e os alunos demonstraram muito interesse em participar, em contrapartida, só alguns professores se manifestaram para elaborar algo.

“A participação ativa dos alunos nas aulas, assim como seu interesse e seu envolvimento nas atividades, vem apenas demonstrar que o aluno da escola pública não é apático e desinteressado como afirmam alguns.” (ANDRÉ, 1995, p. 61) Muito antes pelo contrário, querem oportunidades para demostrarem que o modelo de aula que é adotado nas escolas, em algumas disciplinas, é maçante e entediante. Isso fica claro na fala de alguns alunos, que argumentam: “eu acho bom quando tem evento, essas aulas são muito chatas, as de história então, e ai nós podemos apresentar coisas”, “atividade assim é melhor que aula”, “os professores não gostam de fazer essas coisas, acham que não queremos nada, mas gostamos disso”.

O turno da manhã estava se programando há dias e no decorrer da semana os alunos fizeram cartazes ressaltando a importância de zumbi dos palmares e questões sobre

racismo e espalharam pelas paredes da escola, com frases como: “não seja racista, meu cabelo não é de pixain”, “ amar sem preconceito, cores atraem tudo o que há de bom”, “uma vida por amor, contra a violência e racismo”, “enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra.”, “tire o seu racismo do caminho, que eu quero passar com a minha cor”, “no céu não haverá racismo...muito menos os que o possuem” e outros. Na sexta-feira, dia 18 fizeram apresentações de danças e desfile de beleza negra com as meninas. Nessa ocasião algumas usaram acessórios e roupas coloridas, fazendo menção à África.

No turno da tarde as professoras de história e português se reuniram uma semana antes para pensar em algo, fizeram o convite para outros professores, mas alguns alegaram que o tempo era curto e por isso não daria para preparar alguma ação. Então, ficou acordado que teria exibição de filmes, apresentação de seminários sobre o tema na disciplina de história, e oficinas de tranças e turbante, mas as oficinas não aconteceram, porque as pessoas que foram acionadas já estavam em outras atividades, devido ao dia. Então fizeram exibição da animação francesa “Kiriku e a feiticeira”[24] e apresentações de seminários, visando discutir a importância do 20 de novembro para a população negra.

As turmas de 7º e 8º ano se organizaram em equipes para apresentarem trabalhos com o tema: *A África está em nós: a importância do dia da Consciência Negra dentro da escola,* tema elaborado pela professora Lúcia Pinheiro, de história. Ela pediu que nas apresentações os alunos usassem acessórios, turbantes e penteados como forma de reforçar uma identidade negra, tendo em vista que a escola é predominantemente negra, o que não aconteceu. Assisti às apresentações dos seminários e todas as equipes fizeram quase a mesma pesquisa, exaltando a importância de Zumbi dos Palmares para a Semana de Consciência Negra. Aparentemente, as falas eram copiadas da internet, decoradas e apenas lidas. É interessante destacar que embora alguns dos grupos fossem compostos apenas por alunos negros, eles não se colocavam nas falas apresentadas.

Em uma das equipes a professora perguntou o que aquele momento significava para eles, um disse que não tinha nenhuma importância, todavia, para nossa surpresa, um levantou a mão e disse; “serve para nos vermos como negros que somos, por isso é importante.” A última equipe apresentou um cartaz escrito: “Meu cabelo não é ruim, ruim é o

---

[24] Na África Ocidental nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kirikou, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, Kirikou enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar. Data de lançamento: 1999. Direção: Michel Ocelot. Gênero: Animação. Nacionalidade: França. http://www.adorocinema.com/filmes/filme-18446/ acessado em 22 de abril de 2017.

seu preconceito" e quando a professora questionou sobre o que era preconceito na opinião da equipe, a resposta de uma das alunas foi: "é quando dizem que cabelo, por ser de negra, parece cabelo de pixain e me chama de tribufu ou de macaca."

Alguns alunos colaram figuras nos cartazes e quase todas eram atreladas ao processo de escravidão, o que materializa a concepção da tríade negro/africano/escravo. Portanto, as comemorações da Semana de Consciência Negra se constituem como uma ocasião que apresenta potencial para a construção de consciência história sobre história e cultura africana e afro-brasileira, e sobre as religiões afro-brasileiras. Embora essa não seja uma preocupação recorrente dos professores.

1.4 Projetos Interdisciplinares

Partindo dessa inquietação, no ano de 2017, por fazer parte de projetos envolvendo a temática, levei para a escola duas ações no mês da Consciência Negra (fotos no apêndice). O projeto *afros e étnicos* do Núcleo de Estudos, pesquisa e Extensão sobre África e sul Global- NAFRICA, que consistia em execução de oficinas sobre história e cultura africana e afro brasileira, realizadas por alunos de graduação e pós-graduação vinculados ao núcleo. E o Projeto *Museu-escola* do Museu Afrodigital do Maranhão, com diálogos entre os pesquisadores ligados ao grupo e os docentes da escola e exposições orais e oficinas com os alunos.

No dia 01/11, abertura do mês da Consciência Negra, alunos/pesquisadores de diversos cursos da UFMA E UEMA vinculados ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global realizaram nove oficinas, envolvendo temas como racismo, religiões afro-brasileiras, capoeira, intolerância religiosa, cinema africano, as representações do negro no cinema, história do Movimento Negro, saúde da população negra, dentre outros. Na ocasião, o projeto ocupou todas as turmas do turno da manhã.

Cada turma recebeu duas oficinas com duração de duas horas cada, foram realizadas nas salas de aula com exceção da atividade de capoeira que acontece na quadra esportiva. A ação foi dividida em três momentos, primeiramente houve uma reunião com a direção e professores em que o professor/coordenador Antônio Evaldo Almeida Barros falou sobre o objetivo e a importância do projeto, depois partimos para a execução da ação e ao final fizemos um momento de diálogo com os professores que acompanharam as oficinas.

Alguns deixaram valiosas colaborações sobre a ação e frisaram a importância de atividade como essas para melhor esclarecimento de temas que eles geralmente não dominam.

Os alunos participaram de forma efetiva, muitos conversaram com os ministrante das oficinas, demostrando entusiasmo e interesse nos conteúdos, sobretudo os de religião afro e capoeira.

No dia da Consciência Negra foi realizado ação do Museu afrodigital do MA. Na realidade, essa intervenção começou no começo do mês de novembro e foi pensada em três momentos: prospecção, ação e retorno para diálogo com os professores. Primeiramente houve uma reunião com a direção e professores (prospecção) em que a equipe apresentou o projeto e em seguida houve diálogo, sobretudo almejando ouvir mais os professores. Embora o tempo tenha sido pouco alguns deixaram valiosas colaborações sobre a ação e frisaram a importância de atividade como essas para melhor esclarecimento de temas que eles geralmente não dominam, além de ser uma boa atividade para o dia da Consciência Negra.

A reunião contou com a presença de membros da equipe do MAD, começou com observações sobre a história da escola, envolvendo espiritualidade e o cemitério dos Ingleses. Apresentação com fotos do site do museu, pelo professor Sergio Ferretti, sobre cultura e religiosidade popular e sobre o projeto com explanações sobre objetivos, metodologia e dinâmica das ações. Na ocasião 15 professores da escola, as duas diretoras e supervisora estiveram presentes.

Alguns falaram sobre como trabalham educação étnico-racial em suas turmas, outros trouxeram as dificuldades em discutir tal temática. A professora de artes demonstrou muito interesse em colaborar com o projeto e usar como ferramenta na sala de aula, deixou claro que tentou trabalhar com o tema e os alunos geralmente acham que é macumba e não colaboram muito.

A diretora Maria Aparecida destacou que a escola é intolerante e os alunos apresentam resistência e que é preciso ter cuidado ao tratar de temas como religiosidade afro. Ao final dessa reunião alguns professores se apresentaram e falaram da relação com o tema, os professores mais envolvidos foram os de biologia, geografia, história, artes e literatura. Alguns apresentam as dificuldades de trabalhar o tema o que fica claro certo receio e desconhecimento dos temas.

No dia 20/11 os pesquisadores vinculados ao MAD realizaram seis oficinas com os alunos, envolvendo temas como religiões afro-brasileiras, intolerância religiosa, questões legais envolvendo o MAD, as práticas de pajelança no Maranhão, Museu afrodigital nas disciplinas de literatura e arte, dentre outros.

Cada turma recebeu uma oficinas com duração de 50 minutos. Os alunos participaram com dúvidas e questionamentos, eu e o professor Sergio Ferretti ficamos em uma turma de 9° ano e a receptividade foi muito satisfatória, ao final foram feitas perguntas,

tais como: as entidades afro existem mesmo? alguém já viu Iemanjá? qual a relação entre essas religiões e a igreja católica? O que é macumba? Dentre outras. O que denota interesse dos alunos em conhecerem tais questões. A seguir irei escancara as portas da escola e trazer aspectos do seu cotidiano a fim de evidenciar os lugares e não lugares das religiões afro-brasileiras

CAPÍTULO 2. RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS EM MÚLTIPLOS ESPAÇO/TEMPO NA ESCOLA

Este capítulo se refere à escola, comunidade e diversidade Religiosa fazendo a priori, uma reflexão sobre os conflitos gerados nesse ambiente, quando uma religião quer se sobressair em relação a outras, sobretudo, com foco na intolerância que os alunos pertencentes às religiões de matrizes africanas sofrem por parte daqueles que adotam às religiões de caráter protestante. E também visa trazer à tona elementos referentes ao universo de espiritualidade no qual a escola e os alunos estão imbuídos, além de descortinar quem são esses sujeitos, (os professores, alunos e equipe escolar). Isso será feito com base na experiência de campo na escola.

2.1 Alunos protestantes e “povo de santo”: dialogando com a diversidade religiosa na escola

> Esta é a incrível história de uma baiana, cuja marca de faca, em seu braço direito, predestina-a desde o nascimento a ser mãe-de-santo, servindo os orixás e sacrificando aos exus a partir dos nove anos de idade. Nesta quarta edição, reestruturada, você vai sentir a repugnância experimentada por Georgina Aragão dos Santos Franco, ao ser enclausurada num quarto fétido, cheirando a sangue seco, sangue este com que lhe cobriram o corpo inteiro, ao ‘fazer o santo’. Adivinhará depois toda sua alegria e euforia, quando

> finalmente descobriu não mais pertencer sua alma ao diabo, pois o sangue de Jesus Cristo passou a ser em sua vida mais forte e poderoso que quaisquer oferendas, vôos ou obrigações. Estou convencido de que você voltará muitas vezes a ler esse livro, como também o passará às mãos de amigos, parentes ou conhecidos que seguem as seitas afro-brasileiras. Aliás, este é um livro que todo brasileiro deve ler. (MCALISTER, 1978, p. 02)

> Há muito tempo venho orando por pessoas as quais na sua grande maioria tiveram ligações com o espiritismo nas suas diversas facetas. Milhares de pais-de-santo e mães-de-santo se transformaram em cristãos sinceros e tementes a Deus, após participarem de reuniões em nossas igrejas. [...] Sentir-me-ei realizado se este livro for uma verdadeira mensagem transformadora. Espero que a sua vida, amigo, mude após a leitura sem preconceitos desta mensagem. Quero ver milhares de pessoas, que antes eram escravas ou "cavalos" dos demônios, por intermédio dessas palavras e da ação do Espírito Santo em suas vidas, se tornarem verdadeiros servos do Deus Altíssimo, adorando Jesus em Espírito e em Verdade, juntamente conosco, em nossas abençoadas reuniões. Que Deus abençoe abundantemente o meu amado leitor. (MACEDO, 1993, p. 01)

O primeiro texto é o prefácio do livro *Mãe de santo*, escrito pelo missionário Walter Robert McAlister, que foi o pai[25] de Edir Macedo, Marco Feliciano, Silas Malafaia e Pastor Lucinho e o segundo foi retirado do prefácio do livro de Edir Macedo, *Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?* Ambos vinculados à Igreja Universal do Reino de Deus. Inspirador, não? Esse último foi sucesso de vendas, com mais de quatro milhões de exemplares vendidos no mundo. Ambos focam na demonização das religiões afro-brasileiras e mediúnicas. São obras que lidas nas igrejas trazem discursos com sérias reverberações no comportamento dos seguidores, significando cada vez mais essa imposição do que é do bem e do mal, atingindo os alunos in loco sem que haja qualquer entendimento mínimo sobre o tema.

O uso desses dois textos se justifica pela necessidade de evidenciar que essas concepções permeiam as falas e comportamentos de alunos evangélicos e isso me faz refletir sobre os impactos de concepções como essas em crianças e adolescentes que frequentam essas igrejas e acabam assimilando esses discursos agressivos sobre as entidades afro-brasileiras. Ambos os livros são extremamente intolerantes e relacionam as entidades do panteão afro-brasileiro ao demônio, procurando aproximar essas práticas religiosas às descrições bíblicas do inferno e de demônios e isso acaba suscitando práticas de intolerância e estigmatização nos seguidores/leitores.

---

[25] SANTOS, valdelice conceição dos. O discurso de Edir Macedo no livro Orixás, Caboclos e Guias. Deuses ou demônios?: Impactos e impasses no cenário religioso brasileiro. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo. 2010.

A partir da pesquisa de campo na Sotero dos Reis, pude perceber de forma clara a ausência de espaços para que as religiões de matrizes africanas possam ser problematizadas de forma positiva, uma vez que na escola há a predominância de católicos e protestantes. E essa última se manifesta de forma radical, demonizando, desqualificando e "convertendo" alunos que apresentam alguma aproximação com as religiões afro-brasileiras, ao neopentecostalismo[26] e outras vertentes protestantes. Vale destacar que "a expansão das igrejas neopentecostais, com expressiva adesão das classes C e D, tem feito uma pressão e uma vigilância diante dos conteúdos que são selecionados para serem ministrados pela escola." (SANTOS, 2015, p.153) Assim, fica cada vez mais restrito os espaços destinados às diversas cosmovisões religiosas no ambiente escolar.

A escola é permeada por diferentes identidades religiosas, contudo há muita resistência em reconhecer essa diversidade. Segundo Vianna (2011), ao pensar no perfil dos jovens hoje, não se pode negligenciar a importância de abrir espaço para conhecer, discutir, narrar e refletir nas escolas acerca das diferentes religiões e religiosidades presentes na vida dos jovens do nosso país. Portanto, o aluno deve expressar sua religião no ambiente escolar e, para que suas crenças não sejam violadas é necessário pensar em ações educativas para que sejam criadas atitudes de respeito. Com isso, o ideal é abrir espaços para as narrativas de diferentes formas de religiosidade presentes no cotidiano escolar.

Diante da exigência da Lei 10.639/03, os educadores de todas as crenças são colocados diante do desafio de trabalhar em sala de aula as experiências dos alunos e as cosmologias religiosas entram nesse leque de possibilidades. Para tanto, é preciso que os professores e demais funcionários da escola se comprometam em repensar suas posturas e discutir tal temática, posto que, como descrito acima, é comum atitude de desrespeito em relação as religiões afro-brasileiras nesse ambiente. Nesse contexto, é interessante frisar que o enfrentamento da intolerância religiosa contra pessoas oriundas de terreiros tem sido travado há algum tempo em alguns setores da sociedade, todavia, essas discussões possuem poucos impactos nas salas de aula.

Com isso, a escola por ser um espaço de múltiplas identidades acaba sendo também um lugar permeado por reprodução e enfrentamento de preconceitos e intolerâncias e as religiões de matrizes africanas sofrem atitudes de desrespeito e preconceito em vários

[26] O neopentecostalismo -em consequência significa a crença de que é preciso eliminar a presença e a ação do demônio no mundo, tem como característica classificar as outras denominações religiosas como pouco engajadas nessa batalha, ou até mesmo como espaços privilegiados da ação dos demônios, os quais se "disfarçariam" em divindades cultuadas nesses sistemas. É o caso, sobretudo, das religiões afro-brasileiras, cujos deuses, principalmente os exus e as pombagiras, são vistos como manifestações dos demônios. (SILVA, 2007, p.01)

segmentos sociais, além do histórico atrelado a satanização, ausência do bem, criminalidade, etc. Com isso, esse ambiente acaba se configurando como espaço propício para constantes embates quando se trata da temática.

Diante dessa configuração, é válido destacar que a educação possui um papel de extrema importância no processo de formação identitária dos alunos, portanto, a miríade de identidades que permeia as salas de aulas precisa ser levada em consideração e problematizada. E as religiões afro-brasileiras precisam ser melhor exploradas para que, além de evitar atitudes preconceituosas, possa ajudar os alunos oriundos delas no processo de reconhecimento e valorização da sua cultura religiosa. Vale destacar que a escola foi responsável pela não valorização desses elementos, uma vez que não abriu e não abre espaço para que as diferentes culturas dialoguem. Geralmente essas religiões fazem parte do currículo oculto e podem ser apresentadas tanto de forma afirmativa quanto através do preconceito e da negação.

E é por isso que esse ambiente precisa problematizar acerca das experiências religiosas dos diferentes alunos, pois, não é possível construir atitude de respeito e valorização do sagrado do outro sem que se conheça a história, os valores e o sentido inerente à experiência de sagrado presente nessas religiões. Lamentavelmente, na escola campo pude presenciar inúmeras manifestações de intolerância, sobretudo, advindas dos alunos pertencentes às igrejas neopentecostais.

> O aumento da intolerância no Brasil ocorre, sobretudo, devido à expansão da renovação carismática católica e das igrejas neopentecostais, no seio das quais se encontram líderes religiosos que escrevem livros e apresentam programas televisivos, com o objetivo claro de desqualificar e demonizar as religiões afro-brasileiras e o efeito desses dispositivos discursivos tem-se alastrado no espaço e tempo do cotidiano escolar de forma sutis e diversificadas, através de diferentes atitudes dos sujeitos que atuam em escolas públicas. (SANTOS, 2015, p.27)

O preconceito pode se materializar de diferentes formas em sala de aula, “desde o diretor que proíbe a discussão sobre a religiosidade afro-brasileira no espaço de “sua escola”, passando pelo/a professor/a que manifesta sua posição contra esse tipo de religiosidade, até o conflito entre os colegas de turma.” (SANTOS, 2015, p.27)

No Centro de Ensino Sotero dos Reis se criou um grupo religioso que se reúne com o intuito de converter o máximo possível de adeptos ao protestantismo, sua criação se deu por iniciativa de alguns alunos e vem crescendo gradativamente. Certo dia estava em observação quando ouvi gritos. Chegando ao local me surpreendi, cerca de vinte membros do

grupo estava orando na cabeça de quatro alunos que supostamente estariam incorporados com entidades oriundas das religiões afro-brasileiras, “inimigo” para eles.

Passado o ocorrido, fui conversar com alguns deles e um aluno me disse que a meninas estavam incorporadas com entidade afro-brasileiras: “Deus me disse que ela estava com uma pombagira, eu e outros aqui temos o poder de ver os monstros que estavam incorporados, isso é coisa do inimigo, e Deus está castigando eles por se desviarem do caminho.” Depois alegou que outra menina pertencia à família de santo e atribuiu à família “a culpa” pelo que lhe ocorrera. Outra aluna do grupo disse: “fomos abençoados hoje com essa cura, só nós podemos ajudar eles a se curarem desse mal”.

A mesma aluna, que é a idealizadora do grupo, comentou com uma das diretoras, que estava comigo sobre a importância do grupo para resolver problemas como aqueles, que poderiam tirar a paz da escola, mas eles, portadores de um dom, e com a ajuda de Deus resolveram o “problema”. Os quatro alunos que supostamente estavam incorporados saíram agradecidos e com lágrimas nos olhos. Pude conversar com uma delas e a mesma afirmou que se sentia bem melhor e que a partir daquele momento não iria mais desviar o caminho do Senhor, não iria se deixar levar pelas pessoas, que ela era do Senhor.

Passei um tempo a observar as conversas paralelas do grupo após o encontro e ficou muito claro que o preconceito está impregnado, enraizado nos discursos desses alunos. Falas como “a escola está sob o poder do inimigo”, “os pais vão para a macumba e os filhos que sofrem com esse mal”, “essa religião do mal”, “magia negra”, “isso só traz coisas ruins”, “isso tá acontecendo porque a família é da macumba”, “eu não frequento esses espaços do inimigo”, “graças a deus tiramos o inimigo (pombagira) agora ela é do senhor” e tantas outras, delineiam os contornos dessa intolerância e falta de respeito com a religião e pessoas oriundas delas, o que culmina em uma série de atitudes preconceituosas e desrespeitosas no âmbito escolar.

A diretora que estava comigo nesse momento não sabia o que fazer diante da situação, pois, não pode impedir que os alunos se reúnam e não sabe como mudar essas concepções equivocadas e radicais que permeiam o imaginário deles. Nesse momento ela ressaltou a importância da minha pesquisa e a necessidade de algo que possa a auxiliar no processo de desconstrução dessas ideologias. E assegurou ainda que os pais não gostam que toquem nesse assunto, nem os pais dos alunos evangélicos, nem dos alunos pertencentes às religiões afro-brasileiras. Sobre isso, Cruz (2008) destaca que um dos grandes desafios da Lei 10.639/03 é lidar com professores, alunos e pais de alunos evangélicos que podem,

eventualmente, se sentirem desconfortáveis ao lidar com questões que para eles são usualmente colocadas sob a chancela demoníaca.

O fato é que as práticas discursivas que desvalorizam as heranças africanas e desqualificam o sentido de sagrado das religiões afro-brasileiras nem sempre foram enfrentadas como problemas sérios no espaço do cotidiano escolar. Isso porque, durante muito tempo predominaram atitudes de silêncio marcado pelo esforço de tornar invisível esse conteúdo na escola. Além do sentimento de impotência da direção e educadores que consideram a possibilidade de problematizar esses conteúdos, mas não sabem como, pois se sentem reprimidos com a forte presença dos adeptos das igrejas neopentecostais o que acaba potencializando esse silenciamento. Posto isso, é preciso criar meios de inserir esse conteúdo nessa escola e em tantas outras que devem compartilhar da mesma realidade.

Santos (2015) tenta compreender os motivos da intolerância e preconceito tão recorrentes na sociedade brasileira e destaca duas indagações, a primeira relacionada ao fundamento e a organização, tentando pensar no que "há de tão absurdo na organização e fundamentos das religiões de matrizes africanas", que poderia explicar tal pensamento a outra e "por que será que, no mercado concorrencial das religiões, as vertentes afro-brasileiras enfrentam tanto problema de aceitação e legitimidade?"

Para responder explica o que entende por religiões de matrizes africanas no Brasil[27] e destaca que alguns dos elementos citados, como a comunidade, oráculo, exercício do sacerdócio, os rituais públicos e privados, o transe ou incorporação das divindades como um dos focos da intolerância. E alega que embora a experiência de transe religioso ou incorporação de divindades/ancestral não seja prerrogativa exclusiva das religiões de matrizes africanas, ainda assim, para os intolerantes, tais práticas são inadmissíveis por um motivo básico: várias entidades são invocadas e cultuadas como expressão de religiosidade, em detrimento de um culto exclusivo a um deus transcendente.

Assim, ainda de acordo com esse autor, sobre o fenômeno do transe ou da possessão recai parte da explicação da intolerância e do preconceito. E assegura que compreender os elementos dessa religiosidade como códigos socioculturais e educativos, referentes a outra forma de sociabilidade, pode ser um dos caminhos para afastar atitudes como a indiferença e o preconceito na educação escolar.

---

[27] Entendo como religiões de matrizes africanas, no Brasil, todas as expressões religiosas em que existe algum tipo de transe ou possessão mediúnica (de orixá, inquice, vodum, ou ancestral) e rituais de iniciação, público ou privado, envolvendo a comunidade com cânticos e danças ao som de instrumentos de percussão comandados por um ou mais de um sacerdote ou sacerdotisa amparado/a por um tipo de oraculo africano, bem como mitos e histórias africanas. (SANTOS, 2015, p.72-73)

Essa perspectiva de compreensão contribui para que o/a estudante negro/a e também não negro/a adepto/a das religiões de matrizes africanas, possa ver sua religiosidade ser abordada na escola como uma referência identitária positiva, tendo em vista que a escola é um espaço e tempo de afirmação de identidade. Sobre a questão da aceitação e legitimidade dessas vertentes religiosas podem também ser pensadas pelo não reconhecimento de que Deus, o ser supremo tem outras maneiras de se fazer presente na humanidade. Os orixás, os voduns, os inquices e os ancestrais constituem-se em outras palavras de Deus na História da humanidade.

O pano de fundo dessa argumentação é o impacto da intolerância dos protestantes, com foco nos neopentecostais contra as religiões de matrizes africanas, contudo é interessante frisar que a igreja católica tem um histórico de desrespeito para com essas religiões. "[...] Durante mais de quarto séculos, a Igreja Católica, proclamou, em sua catequese, que fora dos muros cristãos existiam hereges, pagãos e infiéis e que as práticas religiosas dos africanos eram supersticiosas, demoníaca e de magia negra. (SANTOS, 2015, p.102)

Com efeito, o tema da educação das relações étnico-raciais até aparece em alguns momentos na escola campo, mas discutir as religiões de matrizes africanas tem sido um desafio para os professores. A posição desses educadores é permeada por desconhecimento dessa vertente religiosa. As professoras envolvidas de forma mais direta nessa pesquisa são católicas e assumem dificuldades em trabalhar com a temática. Além disso, o aumento exacerbado de adeptos das igrejas neopentecostais é um fator primordial nesse processo de intolerância.

Santos (2015) frisa que o problema da intolerância aparece no momento em que se abordam códigos, mitos e símbolos de universo religioso africano, pois tais elementos foram historicamente atrelados pela matriz religiosa hegemônica como expressões de paganismo e de presença de demônio no mundo. Posto isso, desde a colonização do Brasil, a catequese, o batismo e o desenvolvimento da devoção aos santos católicos foram utilizados como formas de apagar as marcas da herança religiosa africana entre nós.

Diante disso, é interessante refletir sobre a posição dos alunos oriundos dessas religiões e o constante processo de desrespeito que passam. Nesse sentido, "devemos ressaltar que a aceitação do outro, do diferente é um importante aprendizado e exercício de convívio social que precisa ter como base o respeito, por aquilo que encontramos de comum nas diferentes religiões e pelo que nos causa estranhamento." (VIANNA, 2011, p. 04)

> Crianças e adolescentes, Filhos e filhas de santo de pais adeptos das religiões brasileiras de matrizes africanas, que estão em escolas públicas, não reúnem as condições cognitivas e afetivas para suportar as práticas de intolerância de colegas e até de professores/as. Muitas vezes em silêncio, as crianças vivenciam no cotidiano da escola ataques severos contra as práticas e conteúdo do universo simbólico e religioso do qual fazem parte. Mesmo que eles/elas tentem esconder as práticas religiosas de suas famílias, há um momento em que essas vêm à tona, dentre outros motivos porque um colega de turma conhece seus pais. (SANTOS, 2015, p.152)

Geralmente há espaço para louvor e oração no âmbito da sala de aula, mas o mesmo não ocorre com as religiões de matrizes africanas, que geralmente são desrespeitadas e demonizadas. Esse tipo de situação expressa as desvantagens históricas que essas matrizes religiosas passaram. A escola precisa discutir religião, não impondo crenças, mas trazendo à tona elementos históricos de suas trajetórias. O fato do Estado ser laico não justifica tal postura pois não significa que a escola pública deva se eximir de criar pensamentos críticos sobre o significado das religiões e sua importância na vida das pessoas.

> Portanto, é importante lembrar que as religiões representam parte significativa da memória cultural e do desenvolvimento histórico das sociedades. Desse modo, a abordagem em torno da pluralidade religiosa precisa enfocar as diferentes religiões e não apenas um ou dois segmentos religiosos predominantes na sociedade ocidental. (VIANNA, 2011, p.04)

Muitos pesquisadores acreditam que a origem dessa crescente intolerância nas escolas esteja conectada à influência de alguns grupos neopentecostais, bem como do racismo histórico que permeia o país e que impregnou o imaginário popular, defendendo que tudo o que é produzido pelos negros é considerado inferior, e os membros das religiões afro são macumbeiros, sujos e praticantes do mal. Os adeptos do neopentecostalismo querem expandir sua crença e ampliar o número de adeptos, o que culmina em constantes processos de evangelização e satanização na escola e isso só insufla a perseguição contra os alunos que são vinculados às religiões afro-brasileiras.

Além disso, como já mencionado, a Igreja Católica tem papel histórico nesse processo de marginalização, mesmo que, nos últimos anos os protagonistas sejam os evangélicos, a igreja católica durante muito tempo demonizou e afastou as pessoas dessas vertentes religiosas, geralmente denominando seus adeptos de charlatões, adoradores do diabo e desregrados.

Vale lembrar que, paralelo a isso, as religiões afro-brasileiras historicamente nascem sincretizadas a práticas originalmente católicas e até hoje é comum nos altares dos terreiros a presença de imagens de santos católicos, e rezas na abertura dos trabalhos, isso ocorre em

decorrência do sincretismo que houve entre os elementos africanos com os locais, sejam católicos ou indígenas, além do mais muitos seguidores e membros de religiões afro-brasileiras são católicos também.

Com isso, acredito que a educação é a saída contra esse preconceito, e para tal é preciso investir em meios para desconstruir essa visão de que religião não se discute e permitir que os alunos de santo falem na escola a partir da sua experiência e que os outros respeitem. Caputo (2012) assegura que as crianças e jovens de candomblé são unânimes quando afirmam que todos os espaços da sociedade são cruéis, mas nenhum lugar é tão cruel quanto a escola quando se trata de humilhar e excluir alunos e alunas de candomblé ou umbanda.

A má interpretação das especificidades das práticas religiosas de segmento afro-brasileiro acaba tendo reverberações negativas e com isso se perpetuam ideias errôneas que perpassam todos os segmentos da sociedade e a escola tem papel fundamental nessa mudança de concepção. O que se deve fazer é comparar criticamente e interpretar a trajetória histórica das diferentes cosmologias religiosas. Assim, religião não se ensina propriamente, mas se deve refletir sobre esse fenômeno na escola, tendo em vista que "um dos grandes desafios para a educação é promover o respeito pelo outro como legítimo outro, sem o intento de homogeneizar as culturas, mas sim de celebrar a diversidade cultural." (VIANNA, 2011, p. 05)

2.2 Etnografia

No desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que entrei em contato com os sujeitos que constituem o Centro de Ensino Sotero dos Reis, não pude deixar de refletir sobre as inúmeras especificidades inerentes ao ambiente escolar, bem como o modo como diferentes estudos têm pensado e analisado esse espaço educativo. Assim, debruçar-me-ei sobre as singularidades imiscuídas no cotidiano escolar de forma a salientar o contexto do ensino das religiões afro-brasileiras, sobretudo, a partir da percepção dos alunos, bem como refletir acerca do próprio ensino de história. Devo frisar que as andanças pela escola me proporcionaram inúmeros questionamentos sobre a complexa realidade expressa no cotidiano desse ambiente e os desdobramentos das aulas.

Embora metodologias de caráter quantitativo sejam muitas vezes adequadas para se analisar processos que se desenrolam no cotidiano escolar, como aquele da diversidade religiosa, entendo que métodos qualitativos de análise podem oferecer possibilidades de

observação de realidades e situações que tendem a não aparecer em abordagens exclusivamente quantitativas.

Dessa forma, esta pesquisa pretende se situar no campo do chamado "cotidiano escolar". De acordo com Ferreira (2002, p. 21), a escola pode ser vista como "ambiente em que se produzem 'realidades' que devem ser compreendidas e interpretadas." Assim, o objetivo da análise do cotidiano "é escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas, Tendo como protagonistas os sujeitos que praticam a realidade tentando identificar os elementos transformadores da escola" (FERRAÇO, 2007, p. 74).

De acordo com Marli André (1995), a pesquisa etnográfica é marcada pelo contato direto do pesquisador com o objeto estudado, ela nos permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência no cotidiano do local. Assim, é relevante fazer uma breve reconstituição do caminho que aproximou etnografia e prática escolar.

Esse método, fundamentado na sociologia e antropologia, começou a ser utilizado para entender a educação na visão de André, a partir de final dos anos 70, a priori, tendo como preocupação fundamental o estudo da sala de aula e a avaliação curricular. "Para tentarmos analisar e compreender o que se passa no dia a dia escolar, temos tido que recorrer frequentemente a diferentes campos de conhecimento como a psicologia, a sociologia, a pedagogia, a linguística e a etnografia" (ANDRÉ, 1995, p.30).

> Na década de 1980 a pesquisa do tipo etnográfico ganhou muita popularidade, tornando-se quase um modismo na área de educação. Muitos trabalhos foram produzidos com a preocupação de descrever as atividades de sala de aula e as representações dos atores escolares. A maior parte desses trabalhos surgiu nos centros de pós-graduação em educação do Brasil, em forma de dissertações, teses e pesquisas realizadas pelos docentes. A cada ano novos trabalhos foram surgindo, diversificando-se em seus objetivos, fundamentos e procedimentos, de modo que, no início dos anos 90, com uma produção regular e consistente, já se torna possível fazer um balanço crítico dessa produção e identificar não só suas contribuições, mas também seus principais problemas. (ANDRÉ, 1995, p.33)

Por meio desse método, "a escola passou a ser estudada por dentro, isto é, a partir das relações sociais que acontecem no seu interior" (FERREIRA, 2002, p.20). É através dele que foi possível desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da práxis escolar, descrever as ações e representações dos seus sujeitos envolvidos, através de reconstrução de sua linguagem, de suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano com reverberações na construção da consciência histórica. (ANDRÉ, 1995, p. 135)

> Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.[...] Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRÉ, 1995, p 34)

A escola, nesta perspectiva, se torna espaço propício para observações de variadas situações, das atividades, das aulas, da vivência das pessoas que transitam naquele recinto, a fim de compreender o local, em que ela está inserida e as dinâmicas que a circundam. Deve-se reconhecer que o uso dessa ferramenta implica encarar um grande desafio. Na perspectiva de Ferraço, "qualquer tentativa de sistematização de um conceito de cotidiano implica, fatalmente, seu engessamento.

E aí está nosso maior desafio: Qual a legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível?" (FERRAÇO, 2007, p.77). Ainda na visão desse autor, o cotidiano é resultado de uma rede de fazeres e saberes dos sujeitos envolvidos, essas práticas não só estão presentes, elas são o cotidiano. Portanto, "consideramos cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano." (FERRAÇO, 2007, p.77)

Os dias na escola foram de profunda aprendizagem, desde o processo de negociação para obter espaço, da adaptação àquela realidade e inserção entre os segmentos até começar a entender como se davam as relações de poder, os espaços de cada sujeito. A priori, fiquei acompanhando uma professora da disciplina História que foi extremamente paciente e solícita.

Com o tempo fui observando certa resistência de alguns professores em se envolver com a pesquisa, ao passo que a direção sempre de portas abertas me oferecia entradas para diferentes caminhos. Depois, acompanhei outros professores. Quanto aos alunos, no geral são distantes e ríspidos, resistentes a uma primeira aproximação. Contudo, depois de assistir algumas aulas de história e procurar conversar acerca das suas percepções sobre a escola, os professores e os conteúdos, fui conquistando simpatia de alguns.

E como assegura André (1995), o estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado,

considerar a situação concreta dos alunos, do professor e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino.

Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora. “O estudo das interações sociais na escola colocava em evidência tanto os problemas sob ponto de vista da relação professor-aluno em sala de aula, como da relação destes com o conhecimento.” (FERREIRA, 2002, p.20)

> Podemos afirmar que o cotidiano, ainda pouco explorado ou valorizado como aporte teórico dos estudos sobre a escola, oferece uma gama de elementos para se conhecer o que até então, considerou-se sem importância, mas, que pode conter elementos fundamentais para se compreender melhor a dinâmica das unidades escolares. (FERREIRA, 2002, p.23)

Na ótica de Ferraço (2007), precisa-se considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas e, portanto, necessita-se levar em conta a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de *fazeres e saberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos. Posto isso, devo explorar agora esses sujeitos e o cotidiano, numa tentativa de evitar o distanciamento das redes tecidas nesse cotidiano, posto que é certamente nelas que será possível identificar representações e práticas sobre o afro-religioso.

2.3 O cenário da etnografia

A minha inserção no campo se deu em novembro de 2016, como já destacado, e durante o período de observação ouvi inúmeros relatos e presenciei situações envolvendo espiritualidade. Nesse intervalo de tempo observei as professoras de história, assisti às aulas e convivi com os demais docentes na sala dos professores, em reuniões, em conversas informais e na realização de entrevistas. Mas o foco era o alunado, passei muito tempo nas salas e nos intervalos observando as brincadeiras, conversas e ações. A ideia era entendê-los melhor e perceber os espaços que o meu tema de pesquisa ocupava naquela realidade. Trabalhei observando os alunos do ensino fundamental maior, do 7º ao 9º ano.

O primeiro contato com a escola foi extremamente amigável, uma das diretora, Ana Cristina, me recebeu com muito entusiasmo e logo me apresentou para duas professoras de história e para a outra diretora, Maria Aparecida. A partir daí comecei a

conviver com o alunado e em menor grau com os professores e minha presença era sempre questionada, alguns professores me chamavam de “estagiaria de história”, outros perguntavam se eu era jornalista ou repórter (por andar com uma câmera na mão fotografando a escola) e assim fui adentrando naquele recinto e conhecendo um pouco dos professores, contudo, devo destacar que poucos deram abertura para minhas perguntas e se importaram com meu trabalho.

Quando chegava para observações as diretoras geralmente me recebia com narrativas dos últimos acontecimentos envolvendo os alunos e os fatos inusitados de incorporação ou algo do tipo, mesmo quando estavam ocupadas elas arrumavam um tempo de conversar comigo. Além de abrir as portas para possíveis intervenções envolvendo os grupos de pesquisa e estudo dos quais eu fazia parte.

Os alunos ficavam curiosos sobre a minha função na escola e como eu constantemente questionava sobre acontecimentos envolvendo religião eles me perguntavam se eu era “da macumba” ou da igreja. Uma aluna certa vez perguntou se eu era exorcista, porque se fosse a escola estava realmente precisando. Eles geralmente parava para conversar comigo, as vezes passavam até o horário do intervalo todo falando do que acontecia na escola, dos alunos incorporados, alunos de santo e evangélicos. Enfim, estavam sempre falando, foi assim que soube quem era de santo e escondia, quem tinha se convertido, quem era bom ou ruim em tais disciplinas ou quem tinha orientação sexual x ou y.

No começo observava as aulas das professoras de história e os alunos ficavam mais eufóricos do que de costume com a minha presença, as professoras brincavam dizendo que eu estava fazendo uma avaliação do comportamento deles, mas não era levado a sério. Os alunos do 7º ano, primeiras turmas que acompanhei, eram muito barulhentos e pouco prestavam atenção nas aulas. Geralmente a professora trabalhava com o conteúdo do livro, mas poucos participavam, alguns não levavam os livros pra escola. Na hora das atividades um número ínfimo demostrava interesse, era comum ficarem se ofendendo e falando alto.

As outras turmas eram parecidas, o número de alunos por sala fica em torno de 30 a 40 e eles são muito agitados e demostravam pouco interesse em história, embora as professoras tentassem de formas diferentes prender a atenção deles. Comecei no turno da tarde e depois fui para o turno da manhã também, pois nesse horário ficavam as duas turmas de 9º ano, acompanhei a professora Lúcia Alves, com quem também tive ótimas experiências.

Ela sempre com muita gentileza me apontava alguns problemas das turmas, alunos problemáticos outros com potencial. Ela me apresentou no primeiro dia que fui e logo depois eu já estava de conversa com os alunos, em uma das turmas tinha um número grande de evangélicos, e durante uma aula falamos sobre religião afro e alguns alunos deixaram claro suas opiniões, umas desrespeitosas e muitas outras de dúvida e curiosidades, além de relatos vividos ou presenciados.

Depois de algum tempo na escola, foi conhecer um famoso túmulo que ficava nos fundos da escola, essa unidade foi construída em cima de um cemitério, no primeiro dia em que fui a escola a diretora narrou inúmeros fatos envolvendo “a pedra”, como é comumente chamada, disseram que ela rolava sozinha, que já causara acidentes e fazia parte do histórico da escola. Alunos e professores tinham receio de ir para os fundos e narravam muitas histórias.

Com o tempo fui me familiarizando com a escola, os alunos, corpo docente, e a partir desse contato fui construído meu texto baseado nessas experiências que deixo claro, foram completamente diferentes do que imaginei. Fui com uma ideia de como seria e a realidade acabou me mostrando um universo de elementos que não sabia como usar no texto a priori e muitos ficaram de fora por não saber onde, tampouco como colocar.

Depois de alguns meses convivendo com certa frequência naquele ambiente, próximo ao meu exame de qualificação, fui surpreendida com a notícia de que a escola ia fechar para reforma e os alunos iria ser remanejados para outros espaços. Depois de mais ou menos um mês sem retornar, a direto me avisou que as obras não tinham sido iniciadas e que iria voltar a ter aula pelo menos com o ensino fundamental até as férias. Passando as férias e quase um mês depois de voltarem às aulas retornei e para minha surpresa a escola ainda estava com a parte de cima interditada, praticamente destruída, o teto desabou e os pombos ocuparam o espaço.

Diante dessa situação os alunos estavam tendo aula somente no térreo e mesmo ocupando todos os lugares, como sala de informática e auditório, ainda foi preciso fazer revezamento de aulas porque os espaços não eram suficientes para todas as turmas. Com isso um problema foi intensificado, o auditório que fora construído em cima do antigo cemitério, passou a ser protagonista de inúmeros fatos e mais alunos passaram a aparecer incorporados.

No mês de outubro houve pelo menos quatro casos, sendo que as vezes eram dois ou três alunos incorporados de uma única vez. Diante dos fatos alguns professores mostraram preocupação, medo, angustia, desespero por não saber como lidar com a

situação. Uma professora destacou “graças a deus tenho corpo fechado”, enquanto narrava uma história. Os casos tinham diminuído desde que o grupo feito por alunos evangélicos tinha sido suspenso.

Um fato curioso é que ultimamente somente as meninas foram afetadas, algumas muito calmas e que durante o transe ficavam fortes e ríspidas, certa vez uma dela saiu correndo, depois de lutar com alguns meninos que tentavam segura-la. Pulou o muro e passou alguns dias sumida da escola. Uma colega de turma afirmou que “do nada ela começou a correr e querer brigar com todo mundo, estava com uma cara e voz diferente, o rosto dela mudou, ela tinha dito que isso já acontecia antes, mas que ela tinha procurado a igreja evangélica e tinha melhorado.” Outra colega destacou que “parecia que ela estava com uma criança incorporada, era igualzinho” depois ela ficou agressiva e saiu correndo. Outro caso foi de uma aluna que, segundo relatos teria incorporado uma legião e disse que uma das entidades era chamada de cobra coral, referência afro-religiosa.

No mês de novembro, a situação continuou e uma menina incorporou durante uma prova, segundo a família ela era evangélica e apresentava histórico de transe, depois de muito tempo com manifestações de incorporação o pastor da igreja que frequentava foi chamado e ela foi levada para a igreja, juntamente com os pais. Segundo a diretora, “a menina é calma e ficou transtornada, foram quatro homens, incluído o irmão, rezando na cabeça dela e a entidade não saia. Ela estava agressiva e irreconhecível”. Cheguei a questionar se ela era de santo, mas a família negou qualquer relação. Diante dessa realidade, a diretora já colocou até um banco na sala da direção porque esses casos já estão se tornando parte da rotina da escola.

As diretoras narraram uma história envolvendo uma supervisora de estágio da área de nutrição que foi visitar a escola com alguns estagiários e ao terminar a visita procurou a direção e disse que era sensitiva e que aquele espaço estava permeado por espíritos, ela os via por toda parte, contudo alegou que eles, embora agitados, eram brincalhões e tinha boas energias no espaço.

Uma professora alegou que “o auditório é insuportável para dar aula, os alunos não se aquietam, há uma presença lá, eles sentem coisas, arrepios, o clima é ruim e não sei o que fazer. Isso é no auditório só, não sinto nada nas outras salas.” Conversei com os alunos sobre os fatos curiosos que estavam acontecendo, para um número elevado é normal conviver naquele ambiente, uma menina destacou que “os professores que tem medo, nós não temos, só tem uma professora de português que faz é provocar mesmo, ela não tem medo.” Outra aluna argumentou, “não é muito normal estudar nessa escola, porque toda

hora tem alguém caindo com espirito, um porteiro viu um espirito de uma menina aqui, já viram uma senhora varrendo a escola, crianças correndo e brincando, mas eu já acostumei até."

Na realidade a etnografia na escola foi pautada, em grande medida, em conversas e boas risadas com os alunos. Foram muitas as suposições do que eu era e estava fazendo na escola e as histórias que ouvi, infelizmente não posso relatar nem metade delas. A experiência me possibilitou ter um olhar mais amplo, a partir dos relatos dos alunos sobre a escola, as disciplinas, a relação com os professores, diretores e equipe pedagógica e com as histórias que rondam aquele recinto. Embasado nisso continuo a discutir e trazer à tona aspectos envolvendo o espaço/tempo escolar e essas histórias são recorrentes desde a construção da escola em cima de um cemitério.

2.3.1 Centro de Ensino Sotero dos Reis

Figura 1 - Centro de Ensino Sotero dos Reis
Fonte: acervo pessoal

A Escola Centro de Ensino Sotero dos Reis[28] pertence à Rede Estadual de Ensino do Maranhão e tem sua trajetória permeada por inúmeras histórias envolvendo espiritualidade e encantaria. Localiza-se na Rua de São Pantaleão, em frente à Igreja de São Pantaleão, no centro da cidade e está situada em um emaranhado de referências religiosas, ficando próxima às duas casas de culto mais antigas do estado, a Casa das Minas e Casa de Nagô. Foi construída no lugar do antigo Cemitério dos Ingleses[29], o mais luxuoso Cemitério do século XIX em São Luís. Segundo relatos orais, até meados de 1970 os túmulos ainda estavam expostos nos fundos, onde foi construído o anexo em fins dessa década.

Próximo à quadra de esporte da escola ainda existe parte de uma lápide, com um nome masculino escrito em inglês (willian willians), que já causou muita euforia na comunidade escolar de todas as gerações. Várias pessoas envolvidas com a pesquisa destacaram fatos inusitados e curiosos envolvendo essa lápide. Narra-se, por exemplo, que ela mudava de lugar com frequência, só se viam os rastros pelo chão e para resolver o problema a gestão do momento providenciou um revestimento de cimento em todo o espaço, prendendo a pedra.

Em poucos dias, eventos estranhos começaram a acontecer, a quadra, que fica próximo, rachou ao meio, um segurança do turno da noite foi brutalmente assassinado por um aluno nas escadas, um guarda teria chutado a pedra e proferido ofensas e depois apareceu com o pé inchado e com muitas dores, os médicos não sabiam diagnosticar e ele melhorou somente após pedir perdão e acender umas velas no túmulo. Além de vários outros acontecimentos envolvendo os alunos, professores e demais membros da escola. Abaixo segue foto recente da pedra/túmulo.

---

[28] O nome da escola foi escolhido como homenagem a Francisco Sotero dos Reis, filósofo, crítico, jornalista e professor autodidata que teve envolvimento com a educação.

[29] Onde hoje é o Grupo Escolar Sotero dos Reis era antes ambientado o Cemitério dos Ingleses. Fundado entre os anos de 1816 e 1825, era o cemitério mais luxuoso existente em São Luís. Logo na entrada havia um portal de cantaria, que veio de Lisboa, capital de Portugal, e no local outros portões e gradeados de ferro também chamavam a atenção pela pompa. No cemitério, foram enterrados apenas 242 corpos, entre eles, diplomatas, comerciantes, comandantes de navio, e marinheiros. Retirado do blog Maranhãomaravilha, disponível em:http://maranhaomaravilha.blogspot.com.br/2011/07/misterios-pairam-sobre-o.html. Acessado em 30 de junho de 2017.

Figura 2- lápide da escola
Fonte: arquivo pessoal

Certo dia, a mãe de um aluno, que era envolvida com encantaria, chegou à escola para conversar com a direção alegando que tivera um sonho e nele recebeu a missão de ajudar a resolver o problema. Contou que o túmulo precisava ser liberado com urgência, pois, caso contrário, coisas piores iriam acontecer. No sonho ela recebeu orientações de como a ação deveria ser feita e assim se fez, no dia e hora marcada, seguindo as instruções a pedra foi liberada e com isso, amenizando bruscamente os problemas que a escola vinha passando.

Paralelo a isso, outros fatos estranhos são recorrentemente narrados pelo corpo docente e discente, como funcionários e alunos incorporados com encantados, visões de pessoas, sobretudo crianças, espaços sinistros, partes do teto que cai no aniversário de morte do vigia assassinado e também alguns funcionários alegam receber ajuda de uma colega de trabalho que faleceu há alguns anos; uma das diretoras alegou que sempre que precisa pede ajuda. “Ela sempre ajuda a achar as coisas, ela era pajé, recebia uma entidade cabocla que tinha mania de limpeza e organização, nós convivíamos muito bem com ela aqui.”

Vários acontecimentos marcam a história desta unidade, como uma professora que achou ter visto uma alma penada e saiu correndo da escola, pedindo demissão em seguida, alunos que nunca vão para ao fundo da escola onde fica a quadra e a lápide do túmulo, professores que rezam quando vão para lá, alunos que viram crianças jogando bola na quadra e pessoas conversando, alguns alegam que sentem energias negativas. Enfim,

geralmente quando perguntava algo referente a escola ou encantaria as pessoas começavam falando da existência do túmulo e as histórias que o circundam.

A escola foi inaugurada em 1948, objetivando atender, a priori, alunos de bairros circunvizinhos. No início recebia apenas alunos de 1ª a 4ª séries, funcionando nos três turnos. Com o passar dos anos recebeu nomes diferentes para cada turno. Matutino: Unidade Escolar Almeida Oliveira; vespertino: Unidade Escolar Sotero dos Reis; noturno: Unidade Escolar Enedina Leite. Posteriormente, passou a ser reconhecida apenas como Unidade Escolar Sotero dos Reis.[30] No ano de 1982 o prédio abrigava a sede e um anexo e em vista da necessidade dos alunos continuarem estudando, a partir do ano de 1997 iniciou-se o ensino de 5ª e 6ª séries e respectivamente nos anos seguintes, 7ª e 8ª séries, nos turnos matutino e vespertino, e, no noturno com o supletivo, atual Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Atualmente a escola recebe alunos de 6º ao 3º ano, funcionando nos três turnos e atende crianças e adolescentes predominantemente oriundos de família de baixa renda, principalmente da área Itaqui- Bacanga, Lira, Belira, Madre de Deus, Codozinho, Coréia, Vila Passos Centro, Fabril, Fumacê, Gapara, Anil e Monte Castelo. No mapa abaixo é possível perceber alguns desses bairros do entorno da escola.

Figura 3 –Bairros do Entorno da escola
Fonte: imagem google

O prédio, desde sua construção, sofreu inúmeras modificações estruturais. Atualmente, é composto por treze salas de aula, com Ensino Fundamental menor e maior, Ensino Médio e supletivo. Uma sala é dedicada a alunos especiais, há ainda uma biblioteca, um laboratório de informática, secretaria, sala de professores, sala de direção adjunta e

[30] Informações colhidas através de conversas informais com funcionários e alunos.

supervisão, uma cozinha, um refeitório, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma quadra de esportes coberta, dispensa, um pátio, banheiros dentro do prédio com chuveiro e adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Atualmente a escola possui em torno de 800 alunos, com onze turmas pela manhã, nove destinada ao Ensino Médio e duas do 9º ano do ensino Fundamental e onze a tarde somente com o Ensino Fundamental e supletivo a noite. E possui alguns equipamentos que são utilizados pelos professores e equipe, dois computadores administrativos, 15 computadores para alunos, TV, aparelho de DVD, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som e projetor multimídia (datashow).

A estrutura curricular conta com disciplinas que se dividem por área de conhecimento como definem as Diretrizes Curriculares Estaduais. O conteúdo é organizado pelos professores em sintonia com as exigências dos documentos oficiais da secretaria de educação. O corpo docente é formado por professores efetivos da rede estadual de ensino, professores contratados por meio de seletivos realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e professores em Condições Especiais de Trabalho (CET).

Vale ressaltar que no momento a escola está em condições físicas degradantes, com problemas sérios nas paredes e no teto, recentemente passou alguns dias fechada em decorrência de uma reforma que acabou não acontecendo, e os alunos voltaram para o prédio nas mesmas condições. Em decorrência disso, os alunos do Ensino Médio foram deslocados por pouco mais de um mês para outra escola da rede estadual, o Centro de Ensino Bernardo Coelho de Almeida – BCA, ficando só o Ensino Fundamental na escola. Além das questões estruturais, durante o carnaval de 2017 todos os ventiladores foram roubados, o que torna difícil ensinar e estudar, sobretudo no turno da tarde, devido ao calor.

É válido destacar que, diferentemente de outras muitas escolas da rede estadual, a Sotero dos Reis quase não referencias religiosas na sua estrutura, com exceção de um crucifico na entrada. Contudo, é valido frisar que grande parte dos professores, equipe pedagógica e a direção usa acessórios que remetem ao catolicismo, como pingentes, brincos, pulseiras e camisetas. A escola já teve no decorrer dos anos, uma mãe de santo, pertencente à Casa de Nagô, como subdiretora e vários alunos filhos de santo, além de pais de alunos e funcionários com envolvimento direto ou indireto com encantaria. Mesmo porque alguns funcionários e pais moram próximos a terreiros, alguns frequentam. Embora não se considerem de santo, alguns funcionários destacam a proximidade com tais vertentes religiosas.

2.4 Entendendo os sujeitos

A intenção deste tópico é apresentar um mosaico de experiências trazendo à tona alguns sujeitos para melhor compreender suas posições diante da questão posta nesse trabalho e para tal irei mergulhar no cotidiano por meio de observação participativa[31], aplicação de questionários, entrevistas e conversas informais. Vale destacar que a etnografia me possibilitou ter não só uma aproximação com o que eu desejava estudar, mas também me permitiu conhecer esses sujeitos, a partir dessa vivência cotidiana, evitando pré-julgamentos.

A ideia não é confirmar concepções que tenho, mas compreender aquele momento como possibilidade de novas perspectivas. Tendo em vista que, como alerta Cruz Neto, "esse comportamento pode dificultar o diálogo com os elementos envolvidos no estudo na medida em que permite posicionamentos de superioridade e de inferioridade frente ao saber que se busca entender." (CRUZ NETO, 2002, p. 56)

A experiência de pouco mais de um ano de convívio me fez compreender algumas especificidades da escola. Além de conhecer mais a equipe e os alunos. Deixo claro que as pessoas descritas abaixo foram solícitas e me permitiram, dentro dos seus limites, adentrar em suas rotinas. A direção da escola é composta por duas professoras, Ana Cristina e Maria Aparecida, ambas brancas, de meia idade e católicas. Elas mantêm relações de camaradagem com os alunos e professores. Isso fica evidente, por exemplo, pela sala da direção e coordenação que ficam abertas e o fluxo de estudantes é sempre grande. Na coordenação pedagógica, há alguns professores aposentados da sala de aula, geralmente com mais idade e as equipes são diferentes para os turnos.

Ana Cristina de 62 anos é natural de São Paulo, trabalha na escola desde 2005. Possui formação em matemática e física pela universidade Católica de São Paulo- PUC. Entrou a princípio como professora de matemática e depois assumiu o cargo de adjunta da direção em 2010.

[31] A técnica da observação participativa se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto observado, estabelece uma relação face a face com os observados. (CRUZ NETO, 2002, p. 59)

Figura 4 - Diretora Ana Cristina
Fonte: Arquivo pessoal

Quando perguntado sobre os espaços da escola destinado para a questão afro religiosa ela assegura que, “nós somos abertas para todo tipo de manifestações religiosas, mesmo porque não podemos inibir por ser algo natural das pessoas. Tratamos da maneira mais simples possível, tentando entender e ajudar da forma que podemos, porque muitas dessas manifestações fogem do meu conhecimento.” Quando indagada sobre a forma que a escola lida com a diversidade afro religiosa ela destaca que “a escola é aberta e recebe diferentes pessoas e quando essas manifestações aparecem procuramos respeitar, a escola não inibe, dentro do currículo temos essa abertura nas disciplinas de história, artes e literatura dentro de projetos, semana de Consciência Negra, por exemplo.”

Maria Aparecida Sousa, 53 anos, piauiense, tem formação em educação artística e música pela Universidade Federal do Piauí e artes plásticas pela Universidade Federal do Maranhão. Entrou como diretora na escola em 2009.

Figura 5 - Diretora Maria Aparecida
Fonte: Arquivo pessoal

Ela destaca que a admiração e vontade de ser professora veio desde pequena. “Meu amor pela educação é antigo, desde criança eu sonhava em ser professora.” E admite que desde que tem muito apreço pela escola, “não conhecia, mas me apeguei ao prédio e às pessoas daqui, a escola é antiga e tradicional, cheia de histórias e calor humano.” Sobre os espaços destinados à religião afro na escola ela frisa que tenta na medida do possível realizar atividades que contemplem tal discussão, uma vez que a escola está inserida em um contexto misto de religiões.

> Uma coisa que me chamou atenção quando vim para o Maranhão é que aqui o sincretismo religioso, diferente do Piauí, é muito forte aqui e não tinha visto, nem quando estudava e pesquisava essa força da religiosidade e no começo fiquei um pouco assustada e sem saber como interferir e agir diante das diversas situações que ocorrem na escola. Mas eu busquei estudar e conhecer melhor para lidar com essa situações aqui na escola. (SOUSA, 2018)

Ela destaca que a escola leva o nome do poeta maranhense Sotero dos Reis e que ele tinha a preocupação em discutir questões envolvendo o papel do negro na história e nesses termos acha válido tentar desenvolver essa consciência não só no dia da Consciência Negra.

“Acho que é preciso fazer um trabalho envolvendo a comunidade escolar como um todo, trabalhando a interdisciplinaridade nas salas de aula”.

Quanto aos professores, no geral têm mais de 35 anos, alguns possuem especialização, mas nenhum tem mestrado ou doutorado. No geral são católicos e evangélicos, não há aparentemente nenhum ligados ás religiões de matrizes africanas. Acompanhei com mais frequência duas professoras de história, Lúcia Pinheiro e Lúcia Alves, ambas negras, católicas e em vias de se aposentarem. Ministram aulas nos dois turnos e em várias disciplinas, como matemática, física, sociologia, filosofia e geografia. Há outra professora de história, mas ela não me deu abertura para observações. Tive contato próximo também com as professoras de religião, português e artes. Apliquei questionário com ambas para melhor conhecê-las.

Lúcia Maria Pinheiro, católica, de meia idade, estudou na escola na década de 1980 quando ainda havia parte do cemitério exposta. Formou-se em pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), possui especialização em gestão e ministra aula há 20 anos, em diferentes escolas no estado. Já lecionou disciplinas de história, filosofia, geografia, sociologia e ensino religioso. Está há cinco anos nessa instituição. É natural do município de Pinheiro, Baixada Maranhense e veio para a cidade para estudar, prática comum ainda no estado. Diante das situações adversas ela tem muito apresso pelo ensino de história, disciplina que ministra a muitos anos, mas também tem afinidade com filosofia, ensino religioso e geografia.

Figura 6 - Professora Lúcia Maria Pinheiro
Fonte: Lucia Pinheiro

Durante as aulas que assisti ficou evidente seu esforço em ensinar e também o cansaço diante da dura realidade da sala de aula. Embora calma, em alguns momentos ela se exaltava e buscava a todo custo prender a atenção dos alunos, o que geralmente não acontecia de modo efetivo. De acordo com as respostas do questionário, Lúcia destacou que já tinha pensado e executado alguns projetos na escola, como palestras sobre cultura afro-brasileira, sobre as diferentes religiões, com participação de pesquisadores. E assegurou que a proposta curricular inclui a Lei 10.639/03 na sala de aula, inclusive neste ano uma iniciativa dela na semana de consciência negra foi "apresentação de seminário fazendo uma visita ao passado para poder entender o presente."

E quando questionada sobre a necessidade de se discutir religião na sala ela destacou que era necessário, "para que haja um melhor entendimento e aceitação por parte de todos". Quando perguntado sobre as dificuldades em se discutir as religiões afro-brasileiras em sala de aula ela destacou a falta de informação como fator crucial nesse processo. "A falta de informação a respeito da nossa própria cultura que é uma das mais interessantes dentro de um contexto social." E sobre as formas de lidar com a intolerância ela respondeu que trabalha mostrando que devemos respeitar a escolha de cada um.

Maria Lúcia Alves, recém aposentada, é maranhense, tem 59 anos, é católica, com formação em pedagogia. Ministra aula há mais de 20 anos entre estado e município. Na escola Sotero dos Reis trabalhou com a disciplina de história.

Figura 7 - Professora Maria Lúcia Alves
Fonte: Lucia Alves

Nas respostas do questionário ela frisou que a escola tem preocupação em trabalhar a Lei 10.639 e que já fez ações em alguns anos visando discutir a temática afro-religiosa. Reafirma as dificuldades destacando que "falta materiais de fácil linguagem e acesso. Tem muita informação, mas como saber o que tirar dessas informações, além do mais temos um calendário a cumprir." Coloca também a necessidade de se discutir religião em sala alegando que, "temos que conhecer um pouco de todas as religiões" e que tenta na medida do possível lidar da melhor forma com situações de intolerância, que são recorrentes nas salas.

"É difícil ministrar aulas quando os alunos não querem colaborar e não prestam atenção" frisou ela em uma das conversas comigo. Estávamos no sexto horário e já passava do meio dia, poucos alunos ficaram pra aula e o calor era insuportável, tendo em vista que não tinha ventilador nas salas, como já destacado outrora, foram roubados no carnaval.

Nessa ocasião conversávamos e refletíamos sobre o lugar da educação na pauta do estado e das inúmeras limitações que ela e os demais professores sofrem diante da realidade da escola, das condições de trabalho, excesso de turmas e etc. aproveitei para questionar sobre os espaços do meu tema em suas aulas e ela deu uma pausa e disse, "como ensinar religião afro para esses alunos, veja o que eles pensam e como agem na sala diante de qualquer coisa que não conhecem, acho difícil trabalhar religião afro aqui, mas gostaria muito, pois acho importante mostrar esse parte da história."

Nas respostas do questionário ela frisou que a escola tem preocupação em trabalhar a Lei 10.645/03 e que já fez ações em alguns anos. Destaca também a necessidade de se discutir religião em sala alegando que, "temos que conhecer um pouco de todas as religiões" e que tenta na medida do possível lidar da melhor forma com situações de intolerância, que são recorrentes nas salas.

A professora de artes, Márcia Tereza de Sousa Duailibe Mendonça, é maranhense, branca, seguidora do espiritismo. Tem formação em artes plásticas pela Universidade Federal do Maranhão. É professora desde 2000 e ministrou aula na escola em 2007, saiu e retornou em 2016.

Figura 8 - Professora Márcia Tereza Duailibe
Fonte: arquivo pessoal

Ela afirma que tem afinidade com o conteúdo de cultura africana e afro-brasileira e realiza atividades com os alunos visando descortinar elementos referentes a esse universo. Destaca que mesmo com pouco material de artes, aproveita o que tem para problematizar o tema em suas aulas, levando os alunos a refletirem sobre a importância dessa cultura no cotidiano. Durante a execução dos dois projetos que levei para a escola ela fez intervenções válidas e destacou a importância deles naquele ambiente, além de colaborar com a execução.

> Eu sempre tentei desmistificar a religiosidade através da arte, aproveitando a parte que fala disso na disciplina, mas quando a gente começa a colocar assuntos ligados à religião na sala de aula a gente nota que tem resistência, principalmente quando é religião afro o alunos já falam que isso é coisa do demônio. E o fato de ter muitos alunos evangélicos influencia. Todos os anos tento focar na questão da diversidade religiosidade para que eles comecem a ter o respeito pelas religiões afro-brasileiras e entender como ela foi trazida e como ela é vista hoje. A minha preocupação educar os alunos para que eles possam respeitar e entender as diferenças. E além das aulas, geralmente a escola tenta fazer atividade na Semana de Consciência Negra, em gincanas e outros projetos paralelos. Inclusive fomos contemplados com um projeto da FAPEMA que envolve a memória do entorno da escola, resgatando a história da casa das minas e outros elementos culturais. (MENDONÇA, 2018)

Outra professora que colaborou com a pesquisa e respondeu ao questionário foi a Ana Célia Ferreira Ribeiro, maranhense, católica, 62 anos e com formação em letras pela Universidade Estadual do Maranhão e pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Leciona as disciplinas de ensino religioso, língua portuguesa e sociologia há 22 na escola.

Figura 9 - Professora Ana Célia Ferreira Ribeiro
Fonte: Arquivo pessoal

Quando questionada sobre os espaços destinados às religiões afro-brasileiras na escola, ela destacou que falta mais aproximação entre a escola e a comunidade. “Na minha opinião falta uma ligação mais forte entre as partes, a escola adentrar na comunidade e a comunidade na escola. Eu trabalho essas questões nas minhas aulas, as vezes com cartazes, depoimentos ou aulas extra sala, quando tenho abertura pra isso.”

Ana Célia acha que as religiões afro devem ser discutidas em sala de aula porque sempre fizeram parte da história do país e devem fazer parte do conteúdo curricular das disciplinas sobretudo, história. E deixa claro a falta de material acessível como a principal dificuldades no ensino desse assunto. Destacando que lida com situações de intolerância religiosa através de conversas informais ou trabalhando a importância históricas dos descendentes africanos e a cultura africana e afro-brasileira.

Outra disciplina que, de acordo com a Lei 10.639, deveria inserir a discussão da história e cultura afro-brasileira é Literatura e como assegura a professora Francisca Araújo dos Santos, mesmo em meio a inúmeros problemas e dificuldades, “tento inserir o tema nas minhas aulas por considerar importante para a formação dos alunos, afinal temos que conhecer para poder respeitar”. Francisca dos Santos tem formação em letras, trabalha na escola há 12 anos e ministra aulas de português, literatura, geografia, ciências, química, física, inglês, “só não ensino matemática mesmo”.

Figura 10 - Professora Francisca Araújo dos Santos
Fonte: Arquivo pessoal

Já passou por situações de intolerância na sala de aula e acredita que a melhor forma de lidar com essa problemática e tornando os alunos conscientes das diversas religiões e que há diferentes crenças naquele ambiente.

> As diferenças existem, sempre vão existir e temos que lidar com isso e ter habilidade de se sobressair em situações de preconceito e isso é feito com conhecimento. Dentro da gramatica vemos que preconceito é uma conceito prévio que se faz de algo, antes de conhecermos e não se isolar porque alguém está me discriminando. Eu sofro muito com isso, aqui eu sou a única que não tem carro na Sotero e já fui descriminadas pelas minhas colegas e sei lidar com isso. (SANTOS, 2018)

Quando perguntado sobre o modo e as dificuldades em trabalha a Lei 10.639, ela assegura que a falta de material não é um problema e destaca a falta de conhecimento sobre as religiões afro brasileiras como fator principal. Assegura que é um assunto complexo e é

preciso trazer para a sala de aula de forma simples, mesmo porque sempre tem alunos de religiões diferentes. “As vezes eu não gosto muito de entrar nesse assunto porque como eu não tenho muito conhecimento, não sei muito a respeito, eu tenho medo de no momento não saber me sobressair, mas tenho muito interesse porque essa cultura religiosa e riquíssima, ampla e bem diversificada”. (SANTOS, 2018)

Dentro de suas limitações ela busca trabalhar o conteúdo nas aulas, no momento. Como ministra aula de literatura, tenta inserir essa discussão quando tem possibilidade. E assegura que não encontra muita resistência por parte dos alunos evangélicos, que dependendo da abordagem eles dão abertura e até interagem. “Eles participam, fazem debates e sempre procuro saber quais as religiões deles e trabalho as diferenças da forma que sei.” (SANTOS, 2018).

Posto isso, fica perceptível que os professores, embora diante de inúmeras problemáticas, apontadas por eles e percebidas na observação, tentam na medida do possível lidar com as situações de intolerância na sala de aula. Contudo, a falta de material de fácil compreensão é um dos problemas mais citados. O que legitima minha suspeita e faz necessário uma intervenção nesse sentido.

Quanto aos alunos, no geral são residentes de bairros vizinhos à escola como, Itaqui- Bacanga, Lira, Belira, Madre de Deus, Codozinho, Coréia, Vila Passos Centro, Fabril, Fumacê, Gapara, Anil e Monte Castelo. São na maioria negros, de classe média baixa, alguns repetentes com problemas de aprendizagem e como explicitado nos questionários que serão problematizados no próximo tópico, são predominantemente católicos ou evangélicos, com predominância das igrejas neopentecostais.

Com base nos questionários aplicados mais da metade dos alunos são evangélicos, eles foram aplicados com alunos do 7° ao 9° ano, contudo, poucos devolveram respondido. Deixo claro que essa metodologia foi usada no começo da pesquisa e que de fato ela não representa a maioria da escola, mas a maioria que respondeu aos questionários.

Figura 11 - Mapa de Igrejas evangélicas no entorno da escola
Fonte: Imagem Google

Figura 12 - Mapa de Igrejas católicas no entorno da escola
Fonte: Imagem Google

Com expresso nos mapas acima o entorno da escola está permeado por igrejas católicas e protestantes, além dessas expostas ainda há algumas menores que não aparecem nos mapas, o que justifica o elevado número de alunos cristãos. Paralelo a isso há também um número elevado de casas de culto afro, contudo não aparecem no mapa, apenas a Casa das Minas é destaque.

Vale destacar que historicamente a religião é a válvula de escape, sobretudo para pessoas de baixa renda e com níveis baixos de escolaridade. E nos últimos anos, segundo dados do IBGE e outros indicadores sociais o número de católicos tem diminuído e em

contrapartida os segmentos de igrejas evangélicas, sobretudo neopentecostais tem aumentado de forma alarmante.

Simone R. Bohn procura entender as razões subjacentes desse aumento e assegura que, existe, portanto uma interpretação segundo a qual os evangélicos estariam associados a condições econômicas e sociais bastante adversas. “A opção pelo evangelismo seria, portanto, característica de segmentos sociais desprovidos de recursos financeiros.” e assegura ainda que “entre 1980 e 2000, o crescimento desse grupo foi significativamente maior na região nordeste do que nas demais áreas do país”. (BOHN, 2004, p.1)

Segundo o último Censo Demográfico o número de evangélicos no Brasil aumentou 61,45% em 10 anos. Em 2000, cerca de 26,2 milhões se disseram evangélicos, ou 15,4% da população. Em 2010, eles passaram a ser 42,3 milhões, ou 22,2% dos brasileiros. Em 1991, o percentual de evangélicos era de 9% e, em 1980, de 6,6%. E destaca ainda que a religião evangélica tem mais penetração entre os jovens da população o que dialoga com a realidade na da Sotero dos Reis.

Ao traçar o perfil socioeconômico desse grupo religioso com base na renda (mensal) e nível de escolaridade utilizando dados do Estudo Eleitoral Brasileiro (ESEB) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Bohn (2004) assegura que de fato, como assinala a literatura, a maior parte dos membros das igrejas evangélicas advém de estratos sociais de baixa renda. “Cerca de 67.7% dos evangélicos recebem mensalmente, no máximo, dois salários mínimos. Entre os dois segmentos sociais de maior renda (mais de seis salários mínimos), somente 8.9% optaram por se filiar ao credo evangélico.” (BOHN, 2004, p.3)

É válido pensar a realidade social desses bairros, dos quais procedem os estudantes que são os sujeitos da pesquisa: a partir de entrevistas e conversas com alunos e professores, e da análise de dados de organismos governamentais e não-governamentais, como a situação social do bairro, índice de violência, existência de terreiros e igrejas e outras variáveis. É importante salientar que alguns destes estão entre os mais violentos do mundo.

A Organização Mundial da Saúde considera epidêmico o fenômeno dos homicídios no Brasil, pois para cada 100 mil habitantes a média de homicídios, em nível global é de 6,2, na Europa é de 5, e no Brasil está próxima de 30 vítimas. No caso de São Luís do Maranhão, de acordo com a Sociedade Maranhense de Direitos - SMDH (2015), evidência brutal do genocídio em curso no estado, a taxa de homicídios entre os jovens negros de São

Luís do Maranhão alcançou a cifra de 160,1 mortes por cem mil habitantes em 2012, uma taxa comparável a San Pedro Sula ("a cidade mais violenta do mundo").

Nota-se que nesta amostra se considera toda a ilha de São Luís. A área Itaqui-Bacanga, por exemplo, é uma das mais violentas da Ilha, e seus números devem ser ainda mais alarmantes. Em termos proporcionais, para cada jovem branco morto na capital, foram mortos 6,5 jovens negros. De acordo com a SMDH, no quadro geral do Maranhão, temos um amplo predomínio de homens negros e jovens (92,9%), dentre as vítimas de mortes matadas no período 2000-2012. Apesar de representarem 29,4% do conjunto da população, os jovens foram o alvo prioritário da violência, constituindo 54,1% do total de vítimas, das quais 87% eram jovens negros.

Os dados da Grande São Luís acompanham e aprofundam as características perversas apontadas para o Maranhão. Em 2012, São Luís detinha a 6ª maior taxa de homicídios da população jovem dentre as capitais brasileiras, com 119,9 mortes por cem mil habitantes jovens. No decênio 2002-2012, a capital maranhense teve o 2º maior crescimento da taxa de homicídios dentre as capitais, com um aumento de 239,7%, abaixo apenas de Natal (RN), onde a taxa cresceu 316,4%.

Estes dados têm a intenção de constituir um panorama mais amplo para compreensão da relação escola-comunidade, e sobretudo para entender de onde vêm as crianças e adolescentes que a frequentam. Salta a vista, que em sua esmagadora maioria, esses estudantes, na maior parte negros, provém de territórios marcados por diferentes tipos de intolerância e pelo extermínio da juventude negra. Certamente, é necessário conhecer estes espaços da vida dos estudantes, afinal, como lembra Rüsen (2012), "as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática concreta".

O Relatório de Desigualdades Raciais[32], organizado pelo Professor e economista Marcelo Paixão, me ajudou a pensar as condições materiais da existência dos sujeitos, envolvidos nessa pesquisa, pensando um contexto de desigualdade racial/social e de violência. Este visa sistematizar os avanços e recuos existentes no Brasil em termos da equidade racial em seus diversos aspectos e aponta que um dos reflexos das desigualdades raciais, é que a população negra tem menos acesso à educação e é a que mais sofre de violência.

[32] O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil é uma publicação organizada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), nucleado no Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro (IE-UFRJ). Tem por objetivo analisar a evolução das assimetrias de cor ou raça e grupos de sexo no Brasil, mormente através dos indicadores sociais presentes nas bases de dados que contenham informações estatísticas sobre a população residente no país. (RADRB, 2011, p.15)

Este documento expõe as vísceras da situação dos negros no Brasil entre os anos de 1998 e 2008 e mostra o agravamento das desigualdades entre brancos e negros no Brasil. Entre os dados apresentados pelo relatório, está um diagnóstico das principais causas de mortalidade entre a população negra. E destaca que a Lei 10.639 é um importante caminho para "enfrentar o tema das relações raciais dentro do espaço escolar".

Diante disso, e tendo como base as respostas dos questionários a seguir e, sobretudo, as conversas informais com os alunos, fica evidente que muitos desses jovens acabam entrando para essas igrejas por causa da família, doenças, por medo ou mesmo por estratégia de sobrevivência. Muitos destacam que são evangélicos por influência da família, por identificação com o discurso da sociedade, sobretudo de salvação, também por amizade ou por manifestação de incorporação.

As igrejas são espaços de sociabilidade, uma vez que há um número elevado de crianças e adolescentes e chama a atenção pelas possibilidades de fazer parte de algum grupo, seja de músicas, dança, encontro de jovens ou "células", participação em acampamento, viagens. Mesmo porque é uma estratégia para muitos adolescentes saírem com autorização dos pais, em alguns casos para outras ações. Enfim há inúmeras motivações para que os jovens se identifiquem com esse segmento de fé.

2.4 Religiões e religiões afro na perspectiva discente

Com base em observações de aulas, conversas informais e aplicação de questionários abertos, neste tópico, pretende-se chegar o mais próximo possível dos alunos, para não cometer o erro de falar por eles, mas ouvi-los, com a intenção de apreender os sentidos que eles atribuem ao religioso, com ênfase nas suas imagens e concepções de religião afro. A ideia neste momento é perceber como a diversidade religiosa aparece no cotidiano dos alunos e quais são suas impressões sobre isso, pensando os lugares dessas práticas nas aulas, nas conversas informais, brincadeiras e nas respostas dos questionários aplicados em sala, uma vez que é adentrando no cotidiano que se desnuda as nuances da escola e revelam as facetas dos seus sujeitos.

Eu poderia discutir a percepção dos alunos sobre o tema de diversas formas, todavia a ideia de aplicar questionários surgiu após várias outras tentativas frustradas. Nas observações percebi alguns elementos pertinentes, mas as opiniões geralmente não ficavam

claras, nas entrevistas eles ficavam tímidos e pouco falavam. Estas questões tem relação com diversos fatores, inclusive com a geração dos sujeitos enfocados.

O texto inicial que compõe o PNLD de História do Ensino Fundamental (2017-2019) destaca que se vive em um presente hipertrofiado, em que o futuro não é mais orientado pelo passado. Isso não quer dizer que o passado não exista, mas esse passado, para toda uma geração de jovens acaba sendo depósito de eventos exóticos, estranhos. "Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem" (HOBSBAWN, 1995, p. 13).

Esse passado é relevante e atrativo como conteúdo de filmes, novelas, romances, mas não como orientação temporal para um futuro coletivo. Posto isso, é um desafio despertar a ideia de consciência histórica[33] nos alunos tendo em vista essa não valorização do que ficou para traz. Com isso, procuro pensar neste momento do texto, em como essa consciência sobre as religiões afro-brasileiras está sendo criada, ou melhor, se está sendo criada no alunado.

> Em meio a diversos desafios, um, particularmente, mobiliza muitos atores escolares em torno de temas tão conhecidos como indisciplina, desinteresse, perda da função da escola enquanto espaço público potente para o empoderamento dos sujeitos no mundo: a proposição de um ensino que conecte, efetivamente, os jovens a um saber contextualizado e que promova o protagonismo juvenil, dimensão tão cara, em nosso caso, à construção da compreensão da noção de sujeito histórico. (PNLD, 2017, p.11)

Diante disso, o professor tem o papel de corroborar o processo de análise crítica das informações para a aprendizagem escolar, não selecionando o que é importante ou não para os alunos, todavia, orientando, e essa orientação deve ser pautada nas especificidades da vivência desses estudantes. Afinal, "dentre os inúmeros polos formadores do pensamento histórico, capazes de atribuírem sentido e orientação, à escola cabe o papel da inserção do conhecimento metodizado como realimentação do conhecimento cotidiano." (CERRI, BAROM, 2011, p. 02)

> Em outro aspecto, quando pensamos nesse jovem consumidor de informações por meio do aparelho celular, é também fácil perceber que, muitas vezes, faltam-lhes filtros para diferenciar informações válidas ou não. Assim, as próprias redes sociais vêm colaborando para a disseminação de informações nas quais usos diversos do passado servem, muitas vezes, para alimentar intolerâncias e polarizações em um mundo permeado por tensões, alterizações e preconceitos. (PNLD, 2017, p.11)

[33]A consciência histórica é a constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites da própria vida prática. A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo de constituição de sentido. (RÜSEN, 2010, p. 104)

A partir do referencial ruseniano poder-se-ia pensar sobre a maneira pela qual os alunos registram consciência histórica sobre as religiões afro-brasileiras, tendo em vista que por consciência histórica entende-se "a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RÜSEN, 2001, p. 57).

De acordo com Rüsen (2010), os indivíduos buscam dar significado a sua existência no processo histórico em que formam a sua identidade coletiva, com isso, que consciência histórica os estudantes da escola Sotero dos Reis estão construindo ao assistirem aulas que não fazem referência às suas cosmologias religiosas? Posto isso, considero significativo avaliar como esses alunos interpretam a sua relação com o passado, sobre essas referências religiosas. "Neste contexto concreto do modo de interpretação da experiência do tempo, o esquema do desenvolvimento da consciência histórica também é concretizado." (RÜSEN, 2012, p. 61)

Sob as luzes dessa concepção explorarei as ideias dos alunos sobre perspectiva narrativa e significância histórica das religiões afro-brasileiras, uma vez que, com a análise dos livros didáticos, exibida no próximo capítulo, esse conteúdo é evidenciado em apenas duas passagens: "Eles (os negros) resistiam praticando religiões de origem africana" e "Entre os africanos trazidos para o Brasil havia líderes religiosos, políticos e militares, e até mesmo reis, a exemplo do rei Gezo." Portanto, ocorre um silenciamento e ausência de reflexões dessas referências em sala de aula.

A partir da análise feita dos livros didáticos pude observar não só a ausência das religiões praticadas pelos negros africanos escravizados no Brasil, mas também de temas que abordem suas contribuições para formação e desenvolvimento do nosso país, bem como seus elementos culturais e isso culmina na não identificação dos alunos negros enquanto sujeitos Históricos.

De acordo com Nascimento, "a dificuldade do aluno negro se identificar com a própria história dá-se, por exemplo, no currículo, que se apresenta como um campo de disputa. Em geral ele é engessado e excludente" (NASCIMENTO, 2012, p.18), o que indica uma predominância de concepções tradicionais sobre as religiões.

A discussão sobre a diversidade religiosa se coloca como um grande desafio para a educação laica do Brasil, pois é um debate necessário que ultrapassa a crença religiosa dos professores, além do mais, eles ainda não estão aptos para discutir isso. Certa vez na escola campo, diante de um episódio destacado de preconceito por parte de alguns alunos a direção me questionou sobre uma possível forma de problematizar sobre as religiões de matrizes

africanas em sala de aula, se os professores são católicos e os alunos, em sua maioria esmagadora evangélicos e abominam qualquer referência sobre essas religiões.

Embora a Lei 10.639/03 proponha novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira, em especial nas disciplinas de história, literatura e arte, a aplicabilidade dela é ineficiente e não norteia o trabalho dos professores na escola. O conteúdo referente às religiões afro-brasileiras deve ser explorado como elemento constituinte e formador da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos. Além do mais, existe a disciplina de Ensino Religioso no Ensino Fundamental, que deve trabalhar a diversidade de religiões existentes, trazendo à tona seus elementos históricos e sua contribuição para a construção do país.

> Ao abordarmos o Ensino Religioso tanto no ensino particular, quanto no público o estudo dos fenômenos religiosos deve ser valorizado como patrimônio cultural e histórico da humanidade, enfatizando as diversas expressões e crenças religiosas. Para tanto, é preciso compreender que a religião é um aspecto constitutivo das diferentes culturas que permeia o tecido social, ou seja, não está à parte, mas sim faz parte integrante das culturas. (VIANNA, 2011, p.04)

Diante disso, mecanismos precisam ser criados com o intuito de permitir que os alunos compreendam as religiões para que assim, possam respeitar as multiplicidades de crenças existentes no País. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina no artigo 33[34] que o ensino de religião deve integrar os currículos das escolas de ensino fundamental do Brasil. Contudo, esclarece que esse ensino não pode ser vinculado a religiões específicas.

A referida lei esclarece que os sistemas de ensino estaduais e municipais têm de criar procedimentos para definir conteúdos e habilitar os professores para trabalharem tal temática, desde que não sejam obrigatórias para os alunos e a escolas assegure o respeito à diversidade de crenças e evite o proselitismo. Vale ressaltar que, na prática, essas disciplinas geralmente são pautadas nos credos dos professores que as ministram. No caso da Sotero dos Reis, a professora de religião é católica e me assegurou que tenta trabalhar a variedade religiosa.

> Como resposta a esta falta de cultura sobre o mundo das religiões, aliada ainda a uma nova necessidade cívica de equacionar o novo mundo do

[34] Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. **§ 1º** Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) **§ 2º** Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

> terrorismo e dos fundamentalismos religiosos, a *religião na sala de aula* revela-se cada vez mais como uma realidade que necessita de um amplo debate que responda e corresponda a alguns dos desafios mais prementes do nosso mundo. (FIGUEIRA, 2008, p. 01)

Então, diante disso, coloco-me a pensar na consciência histórica das religiões na perspectiva de investigação das narrativas de alunos e professores, tendo em vista que a consciência histórica de religião que aparece nos livros didáticos é predominantemente católica. Isso dificulta as potencialidades de desenvolvimento de outros temas no âmbito da educação escolar. Portanto, narrativas a partir da perspectiva negra e negro-mestiça são necessárias para ajudar na desconstrução da inferioridade pela qual passaram os alunos negros, sobretudo, oriundos de religiões de matrizes africanas.

Acredito que uma abordagem nas aulas em diálogo com as religiões afro-brasileiras permite uma melhor compreensão por partes dos alunos, uma vez que se aproxima de realidade na qual estão inseridos. De acordo com Candau, "ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas." (CANDAU 2011, p.03)

Logo, pensar as práticas religiosas afro-brasileiras como lócus argumentativo para problematizar questões como racismo, preconceito e as diversas contribuições do negro para o país é pertinente, uma vez que o professor conheça minimamente a trajetória dessa vertente religiosa e situe sua importância na vivência dos alunos. Pois, o ensino dessa problemática é uma forma de superar o eurocentrismo cristão que coloca e tudo que o cerca como inferiores no processo histórico educacional brasileiro durante muito tempo. Para o pesquisador D'Adesky[35] (2001), "educação e cultura seriam os principais focos irradiadores de discriminação."

> A educação no Brasil é marcada pela hegemonia cultural euro-brasileira e pela exclusão das heranças culturais afro-indígenas dos currículos escolares, que subtraem das classes populares importantes instrumentos de etnicidade, autonomização social e cidadania impondo-lhe branquidade. (D'ADESKY, 2001, p. 172)

Segundo Caputo (2012), a escola pode ser comparada com uma grande árvore do esquecimento[36] ao reproduzir uma visão hegemônica da sociedade, e mostrar uma história que

---

[35] Ver D'ADESKY, Jaques. Racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro. Pallas Editora, 2001.

[36] Em, Wuidá, onde ficava um dos grandes portos de embarque de escravos, na África, os negos escravizados percorriam um caminho de cinco quilômetros da cidade até o porto. Neste percurso, todo escravo que ia embarcar era obrigado a dar voltas em torno de uma arvore, a árvore do esquecimento. Em um depoimento de um dos líderes nagôs daquela região ouvimos o seguinte: "Brasil! Brasil! Os escravos destinados às Américas eram trocados por bugingangas! Os escravos homens davam nove voltas em torno da árvore e as escravas sete.

em nada identifica os alunos negros, deixando suas raízes de lado. Na realidade a educação que se tem frequentemente reforça a desigualdade entre negros e brancos, além das vulnerabilidades sociais, a discriminação racial e falta de diálogo com o repertório da cultura negra. Isso tem reverberações, por exemplo, na evasão de alunos negros e no processo de aprendizagem.

> A escola colocaria as diferenças para andar em torno da árvore do esquecimento. Seria ela própria uma grande árvore do esquecimento, na qual alunos (as) negros, bem como suas culturas, religiões, formas de ver o mundo estariam dando voltas até que esquecessem completamente sua história. A escola estaria há muito tempo acometida pelo que Muniz Sodré chama, ao analisar os veículos de comunicação, de "síndrome do vampiro", ou seja, quando olha para a TV, o negro não se ver e não se reconhece. Ao olhar para a escola também não. (CAPUTO, 2012, p.242)

Na opinião das professoras de história entrevistadas é interessante trabalhar esse conteúdo, mas as mesmas mostram dificuldades em ministrar tal tema pela falta de conhecimento do assunto e, sobretudo, pela quantidade de alunos evangélicos presentes na escola. Durante uma aula, a professora de história falou da minha pesquisa, e justificando a minha presença na sala, mencionou as religiões afro-brasileiras e um aluno evangélico disse que não era obrigado a assistir aquilo, porque ele não poderia chamar aquelas práticas de macumba de religião. Isso me instigou a saber mais sobre a opinião deles e inspirou a perguntar sobre isso no questionário, que será discutido nos gráficos abaixo.

Os questionários foram elaborados com algumas perguntas referentes à religião, religiões afro-brasileiras e também pedia informações pessoas como nome, endereço e religião a qual pertencem. E foram entregues para alunos do 7º e 8º e 9º ano, nos dois turnos, cada turma com a média de 30 alunos. Contudo, menos da metade entregou de volta. Para garantir que devolvessem pedi para que as professoras entregassem e mesmo com a promessa de pontos extras, poucos responderam.

As justificativas foram as mais variadas, "não tive tempo, professora", "não queria me identificar", "não quero saber desse negócio de macumba", "não sei responder isso", e muitos disseram que não entregaram porque não quiseram ou que esqueceram em casa. A ideia de pedir essas informações pessoais se deu devido a necessidade de saber mais sobre eles para o desenvolvimento do texto, embora eu entenda que questionários anônimos dão respostas mais realistas.

Depois disso, supunha-se que os escravos perdiam a memória. Esqueciam seu passado, suas origens, sua identidade cultural, para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou de se rebelar. Que aberração! Que contradição! Na história humana alguém já viu um nagô esquecer suas origens? Sua identidade cultural? Se ela está tão marcada em seu rosto e tão incrustrada em seu coração? (CAPUTO, 2012, p.42)

Gráfico 1: Qual sua religião?

Quando perguntado acerca da religião a qual pertenciam, como evidenciado no gráfico abaixo, 57% dos que responderam alegaram ser protestantes, com predominância de neopentecostalistas. 28% católicos e 9% sem religião. Contudo, dentre os que alegaram pertencer ao catolicismo, certamente há alunos de religião de matriz africana e que, por receio, acabaram por responder que são apenas católicos. Os alunos de religião afro-brasileira que identifiquei não responderam.

Quando perguntado se eles acham que as religiões deveriam ser explicadas em sala de aula e por quê, no geral as respostas foram positivas como evidencia o gráfico a seguir, contudo, vale destacar que, religião para eles se resume a católica e protestante. Esse fato fica evidente, por exemplo, nas respostas da pergunta em que peço para dizerem o que eles acham que é religião. Dentre os que alegaram não seguir nenhuma crença, 55,5% deixaram claro que o tema deveria ser tratado em sala e 44,5% deles discordaram. Alguns não justificaram as respostas positivas e dentre os que discordaram, justificaram que, “é algo pessoal”, “porque eu não me interesso”, “a escola não é para isso, ela não é igreja”.

Gráfico 2: Você acha que as religiões deveriam ser explicadas nas aulas, por quê?

Dentre os alunos evangélicos, apenas 8,5% responderam que o tema não deve ser discutido na escola, 91,5% defenderam essa hipótese, contudo, a maioria deixa claro nas respostas que religião se restringe à sua, e poucos mostram uma visão diferente. Isso fica evidente em respostas como: "podemos aprender com oração nas aulas", "para conhecermos os ensinamentos da Bíblia", "para os alunos que não acreditam se converterem".

Algumas respostas são coerentes e nos fazem pensar que eles entendem religião como um conjunto de crenças diversas, portanto desarticulam dos seus credos, tais como: "apenas para quem quer ouvir, até porque ninguém é forçado a nada, mas todos devem saber o que é religião", "como são muitas deveria ser explicado um pouco de cada", "porque os alunos saberiam mais da história", "porque assim iríamos conhecer outras religiões."

Contudo, muitos fazem referência a Deus, limitando-O às religiões cristãs: "porque todos deveriam conhecer mais de Deus", "para que as pessoas saibam mais sobre Deus", "porque muitas pessoas não sabem de deus e se os professores explicarem vai ser menos", "para que adultos e crianças aprendam mais sobre a palavra de deus", "porque as vezes as pessoas esquecem de Deus por causa da correria e não só nas aulas mas no trabalho em casa e etc.", "porque vários jovens não sabem da palavra de deus", "porque nós precisamos nos aproximar do senhor e conhecendo mais sobre ele facilita."

100% dos católicos responderam que o conteúdo deveria ser discutido em sala, todavia, assim como os evangélicos alguns dão justificativas atreladas às suas crenças, alguns poucos deram respostas que me fizeram pensar que eles têm uma visão mais ampla. Por exemplo, "porque precisamos saber mais sobre as religiões, tipo como elas são, o que elas fazem", "porque as vezes muitas crianças acabam interpretando mal a palavra "religião", por

isso precisamos de pessoas mais velhas para explicar seu conceito", "para aprender mais", "porque tem gente que não conhece e também nem sabe no que crê", "porque são muitas, então deveriam nos explicar um pouco de cada."

Alguns dos evangélicos fazem apologia a suas cosmologias, por exemplo, ao responder: "encorajar as pessoas a praticar algumas delas", "para as pessoas aprenderem que precisam irem para a igreja", "devemos saber o que é religião de verdade", "para mostrar que nossa religião é boa", "para mostrar para os que não acreditam em deus".

Posto isto, fica ainda mais evidente a necessidade de se trabalhar a diversidade de crenças, já que, diante das respostas, as cosmologias afro-brasileiras não são vistas como religiões, pois é completamente excluída dessa categoria. Na realidade, a educação religiosa que se tem nas escolas se pauta na leitura da Bíblia, o que reforça umas e exclui outras tantas. O ideal é explanar acerca da importância cultural, social e política das diferentes vertentes, pois, colocar essas questões em debate implica repensar o conceito vigente e, sobretudo, chamar para discussão outras práticas, a exemplo das práticas afro e os caminhos que devem ser construídos para diminuir atitudes de preconceitos que permeiam as salas de aula do estado.

> Compreender a diversidade é um dos aspectos mais importantes do exercício cidadão, por isso o ensino sobre a diversidade religiosa pode ser considerado um exercício de compreensão em relação ao mundo que nos cercam. Portanto, é importante enfatizar que o objetivo da promoção do diálogo inter-religioso não é a busca do consenso, mas sim do respeito às diferenças. (VIANNA, 2011, p.03)

Deve-se explorar assuntos que aparentemente são banais, mas que permeiam o cotidiano deles, explicar o porquê de se ter imagens católicas em algumas escolas, de rezar o Pai Nosso quando as aulas retornam, ou de se ter tantos feriados de santo católico durante o ano, e porquê que santa tal é padroeira da cidade tal.

Bem como problematizar acerca da trajetória histórica, pelo menos, das religiões que permeiam aquele recinto. Tirando o protagonismo da Bíblia ou "a palavra do dia" e trazer à tona elementos históricos, afinal "a escola não é igreja" como asseguram alguns dos alunos. Posto isto, o primeiro passo, ao se tratar das religiões de matrizes africanas é situá-las historicamente, mostrando importância na construção do país e sua trajetória carregada de estigmas de preconceito e intolerância, além da forte ligação histórica com o catolicismo.

Como se sabe, "o Brasil é um país movido por um sentimento religioso que mescla manifestações herdadas, ressignificadas e recriadas no ir e vir das práticas, saberes e fazeres dos mais variados grupos sociais". Neste contexto, "misturam-se as heranças

africanas, indígenas, europeias e tantas outras, que postas em um imenso caldeirão cultural, revitalizam o sentido das práticas da religiosidade popular brasileira". E é "essa miscelânea que deveria estar presente nas diversas formas de ensinar a diversidade na escola, ainda é vista com o olhar da desconfiança e da negatividade" (KATRIB, TEIXEIRA, 2014, p. 13).

Nessa perspectiva,

> Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p 34)

Embasado na observação na escola ficou claro que quase não há alunos que se identificam com a religião afro-brasileira, a maioria é católica ou protestante. Como destacado na introdução, na escola há lugares que não posso adentrar, assim como nas casas de culto. Contudo a ideia é trabalhar com o que me foi dado, correndo risco de ter avançado em algum momento. Mesmo porque a tarefa desse trabalho é em demasia delicada de ser materializada, tendo em vista os aspectos que já foram explicitados outrora. Nesse momento irei lidar com as fragilidades encontradas na escola e com pensamentos e opiniões cheias de desprezos e desrespeito para com a temática.

Agora revisitando meus inscritos me deparo com várias anotações de espanto diante da realidade da escola. Nos primeiros dias em que fui observar, segunda semana de novembro de 2016, eu dizia: "o que fazer com esses alunos", "estou perdida, eles não irão me ajudar". Três meses depois, fins de março as preocupações eram as mesmas, "como tirar as informações que preciso, não conseguirei executar os objetivos", não vai dar tempo, nada disso é útil." Contudo, fui melhor conhecendo aquele ambiente, anotando tudo e extraindo o máximo que pude para o desenvolvimento do texto.

Durante o período de observação conversei com vários alunos sobre religiões afro-brasileiras e nas primeiras vezes que perguntava algo eles sempre negavam envolvimento, todavia depois de alguns dias foram falando mais de suas vivências. As informações que seguem foram colhidas de conversas informais, o que difere muito das respostas dos questionários. Alguns alegavam que tinham familiares de santo, que já tinha frequentado terreiros, geralmente em época de festas, que moravam próximo ou eram amigos de alguém que frequentava. Uma aluna comentou que tinha uma colega de turma que era de santo e inclusive já tinha manifestado em sala de aula e na ocasião o professor de inglês,

evangélico, tinha tentado tirar o caboclo dela e que por isso tinha até ficado doente, porque "não teve força para conter o inimigo".

Em uma turma de 9º ano, tive uma experiência interessante porque, embora tivessem muitos alunos evangélicos, em conversas com alguns tive a impressão de que eles conheciam muitos elementos das religiões de matriz africana. Uma aluna disse certa vez: "todos aqui têm experiências com macumba, sendo por um parente que frequenta ou é de santo, por morar perto ou só ver o que acontece nas casas."

E assegurou que mesmo sendo evangélica gostaria muito de conhecer mais sobre tal assunto, uma vez que era rodeada de referências dessas religiões. Outra destacou que a escola tinha muito energia, espiritualidade, e que sabia que tinha a ver com os terreiros que ficam nas redondezas, disse que já tinha frequentado uma vez uma casa de candomblé, mas a mãe não gostava que ela fosse, outra aluna queria conhecer mais já que só ouvia que lá se fazia o mal.

Diante do episódio narrado anteriormente, referente ao grupo formado por alunos evangélicos e a caça aos "tocados pelo inimigo", como ressaltou um estudante, posso destacar que enquanto alguns poucos demostram o mínimo de respeito por essas vertentes religiosas, a maioria demoniza e faz questão de externar suas opiniões carregadas de preconceitos. Um membro do referido grupo comentou que eles estavam em missão do senhor para limpar a escola daquele mal que era oriundo da macumbaria, que "o inimigo estava atuando nas cabeças que se desviaram do senhor" e que eles iriam "caçar e levar para a igreja para tirar isso."

O mais impressionante foi a fala de um aluno que se considera de santo e a família nega tal ligação. A direção havia me informado que em vários momentos ele disse que era filho de santo e ficava a cantarolar algumas cantigas de terreiro até que um dia manifestou incorporação e a escola chamou a família que negou de forma ferrenha qualquer envolvimento do menino com encantaria. Contudo, depois, em conversa informal ele me confirmou o fato, e disse que as duas avós eram mães de santo, mas os pais não gostavam muito da ideia.

Na mesma ocasião ele comentou sobre sua relação com os outros alunos, que geralmente o chamavam de macumbeiro, pai de santo ou se benziam quando passavam perto dele e o mandavam procurar uma igreja. Mas ele não se importava, sabia que aquilo não era errado e que um dia iriam entender. E relatou que já teve que orar em sala, durante algumas aulas por ser exigência de professores e que certa vez lhe disseram que ele era muito novo para estar envolvido com isso.

Devo destacar que, aspectos de encantaria geralmente apareciam nas brincadeiras e xingamentos, sobretudo quando querem ofender alunos negros, o que reforça a discriminação. Algumas dessas falas foram recorrentes nesses meses de campo, tais como: “é preto, tinha que ser macumbeiro”, “isso ai que ta usando, coisa de macumba né”, “tu fede a terreiro”, “não meche com esse, ele é filho do coisa ruim”, “olha o macumbeirinho passando”, “tu é só uma vítima do poder diabólico”, “ele tem parte com o diabo”, “isso é coisa de macumbeiro”, “não tenho medo dos teus santos”, “ele acende vela pra santo”, “macumba não é religião porque não usam a Bíblia”, “ele faz despachos pros santos”, “os macumbeiros fazem trato com o demônio” “ ela é feiticeira e recebe caboclo”, e tantos outros.

E quando eu perguntava porque tinham essas concepções eles respondiam que aprenderam assim, que alguém disse ou viram na TV. E esse é o resultado das cosmovisões e ideologias nas quais fomos educados e assumimos como naturais, tendo em vista que, o perfil das escolas do país é branco, cristão e racista e isso tem fortes reverberações na construção da consciência que se tem sobre essas religiões e a cultura negra no geral.

O que se percebe é que a religião, nesse contexto, acaba sendo usada de forma pejorativa contra os negros, como xingamentos e ofensas. Algumas vezes são alunos negros que fazem isso, alunos que não se reconhecem como negros e acreditam que suas referências são sempre ruins e inferiores às brancas.

Para os docentes é um desafio falar sobre a temática. As duas professoras de história que acompanhei mais assiduamente alegam que embora sejam católicas, gostariam de trabalhar com a temática, mas apresentam as dificuldades tão explicitadas outrora. Outros professores, em conversas informais, falaram do assunto, uma alegou que sentia dificuldades em trabalhar as religiões afro-brasileiras em sala de aula porque se sentia desconfortável falando de tal assunto, sendo ela evangélica, outra disse: “não tem alunos de candomblé aqui, graças a Deus.”

Retomando o resultado dos questionários aplicados aos alunos do 7º ao 9º ano, quando perguntado sobre o que é religião, 93% responderam de forma clara, mostrando que eles têm noção, contudo as definições, como mencionado outrora, geralmente são vinculadas às suas referências de credos, sejam católicas ou protestantes.

Alguns poucos desarticulam o conceito de suas crenças e tentam dar respostas com senso crítico, “é um movimento cultural e antes de tudo um movimento histórico”, “conjunto de sistemas culturais que a gente toma”, “tem a ver com os valores morais e

espirituais da humanidade", "é um modo de vida que algumas pessoas escolhem", "tem a ver com a história".

Os estudantes que não seguem nenhuma religião foram os responsáveis pela maioria das respostas confusas ou negativas: "não sei não quero saber", "sou "nasista", não posso responder", "é algo que não deveria existir", "conjuntos de coisas chatas".

Gráfico 3: O que é Religião para você?

As respostas dos 57% que alegaram ser evangélicos são claras, embora seja definida pela existência de um Deus único e ao ser cristão: "um caráter que liga a terra a Deus", "são as crenças, que as pessoas seguem um deus, dependendo de qual deus seja", "são tipos diferentes de ser cristão", "as pessoas seguem para servir deus", "acreditar em alguma coisa, em algum Deus", "é ter uma crença em deus", "é um conjunto de sistemas culturais e de crenças, além de visão de mundo, que estabelecem os símbolos que relacionam a humanidade com a espiritualidade e seus próprios valores morais".

Alguns usaram na definição peculiaridades relativas às igrejas as quais frequentam: "a minha religião é diferente de todas as outras, não se pode usar cordão e etc.", "minha religião é diferente, a gente assembleiano (a) adora um deus vivo, algumas não adoram esse deus vivo que eu falo", "na igreja não podemos fazer coisas mundanas".

Outros atrelam religião a escolha ou pacto, contudo usam palavras que remetem ao protestantismo como, congregar e converter. "Um pacto", "é uma decisão que você toma e segue", "é o que nós escolhemos para seguir o nosso senhor deus, se queremos ser católicos ou evangélicos, tudo temos que escolher", "é algo que se escolhe para se congregar", "é quando você se converte", "é um pacto que nós fazemos com deus, e também é uma escolha", "é algo que você segue, e deve ser tomado sozinho".

Uma parcela vincula religião a existência de igrejas ou templos, “vários tipos de igrejas, católica, batista, assembleia, etc.”, “é um conhecimento fundamental para o ser humano, onde através dele podemos participar dos valores éticos da igreja, o importante é participar, aprender e acima de tudo, respeitar e praticar o caminho que nos leva a deus”, “é quando vamos para o templo orar”, “é ir para a igreja”.

Dentre os 27% que são católicos muitas respostas foram conectadas a um pacto, uma escolha ou forma de se expressar com Deus: “é ter fé, saber agir com sabedoria, sem ter medo de errar, pois errar é humano, mas errar demais é burrice”, “é uma forma de se expressar com Deus”, “tipo de crença que você crer e também tem fé”, “caminho que você escolhe seguir”.

Sobre a pergunta acerca do que os pais e mães de santo fazem nos terreiros, vários responderam de forma preconceituosa, expressando concepções estereotipadas tais como: “rituais satânicos”, “macumbas, ritos e ceitas”, “macumba e rituais malignos”, “coisas ruins”, “coisas feias”, “mal para as pessoas”, “sacrifícios humanos”. 51% dos que responderam essa pergunta deram respostas como “não sei”, “não conheço” e similares, enquanto 46% deixam claro suas opiniões e somente 3%, sendo todos sem religião declarada, deram descrições positivas.

Gráfico 4: Os padres rezam, os pastores oram e os pais e mães de santo o que fazem?

Dentre os alunos que não seguem nenhuma religião 22,5% responderam de forma positiva, enquanto que, dentre os católicos e protestantes as respostas foram negativas ou não claras. 44,5% dos católicos deram resposta negativa e 55,5 não claras. Dentre os alunos evangélicos, 61% apresentaram respostas não claras e outras e 39% se posicionaram, claramente, de forma negativa.

Dos alunos que não possuem religião, 55% deram resposta negativa, a exemplo de: “macumba e rituais diabólicos”, “eles fazem macumba esse bando de desgraça”, “não tem o que fazer e querem fazer mal para as pessoas, por isso vou virar terrorista #partiuestadoislamico, e iniciar essa porra da 3 guerra mundial, [...] nosso país é democrasiata, cada um pode seguir a religião que quer e então tudo ficara bem!”. Dentre as respostas positivas, “apoiam, dão conselhos espirituais”, “rezas e conselhos”, “ajudam os que precisam”, “seguem seus deuses”.

Os alunos católicos copiaram as respostas um dos outros e no geral foram ofensivas em falas como: “tipo de rezas, trabalhos e rituais ruins”, “rituais”, “macumbas, ritos e ceitas”, “macumba e rituais malignos”, “coisas ruins”, “mal para as pessoas”, “perseguem os outros”, “fazem oferendas”, “dançam para os espíritos ruins”.

Os alunos protestantes foram os mais ofensivos nas respostas; “sacrificam crianças e fazem macumba”, “macumbas, rituais e ceitas”, “eles fazem macumba, vários rituais, oferecem aos demônios, pois eles acham que eles são poderosos”, “matam animais e dão para os demônios deles”, “recebem os demônios que não tem corpo e se apodera deles para fazer o mal”, “fazem mal as pessoas”, “ coisas ruins e feias”, “os pais e mães de santo fazem macumba, uns que fais o bem outros o mal, mais cada um com suas coisas, não me interesso”.

Retomo a discussão levantada no início desse capítulo, de que o protagonismo da discriminação atualmente é dos protestantes, eles geralmente atrelam as práticas religiosas a elementos diabólicos e demoníacos. Na realidade, essas respostas nos fazem levantar algumas situações que elucidar o que já estava sendo dito anteriormente.

No geral os alunos não reconhecem como religião as práticas afro-brasileiras e além disso o uso do termo “macumba” por quase todos, denota desrespeito e falta de conhecimento. No geral, são explicações que nos incitam a questionar qual a noção de religião que permeia o entendimento dos alunos e como se pode interferir nessa realidade, criando mecanismos de mudanças de concepção.

Dentre as nuances apresentadas nas respostas, fica claro que, no geral os alunos são evangélicos e defendem que se deve discutir religião em sala de aula, contudo a percepção de religião não abarca as cosmologias afro-brasileiras, todavia se restringe às crenças cristãs. Tendo em vista que para eles, não se pode considerar religião, aquela que não usa a Bíblia Sagrada ou que acredita em mais de um deus.

Fundamentado nisso, tenciono, pois a pensar que há um descompasso entre a realidade na qual alguns alunos estão inseridos e as discussões que permeiam tanto o livro

didático quanto a concepções que circulam na escola. Pois, o referencial de religião que se aprende na escola é o cristão e não há consciência histórica sobre as religiões de matrizes africanas. Além do mais, essas respostas mostram que é urgente a necessidade de inserir esses saberes nas salas de aulas, para superar estereótipos e preconceitos, pois é evidente o desrespeito e menosprezo por parte dos estudantes de todos os credos.

A escola, que é o lugar do diferente por natureza, deveria ser mais preparada não só para lidar, mas também aprender profundamente com essas diferenças, o que não acontece na prática. Diante disso, fica nítido que boa parte do que é produzido pelo negro brasileiro é desumanizado, desvalorizado ou considerado feio, exótico, e o discurso de alguns só reforça a ideia da religião africana como ligada ao culto ao demônio, rituais satânicos e macumbaria.

Ao pensar em no produto final que coloca as práticas afro-maranhenses como religião, proponho, antes de tudo desmistificar essas concepções arraigadas e negativas dos saberes e fazeres afro-brasileiros e fazer reflexões sobre os constantes movimentos de desrespeito nesse ambiente. E também para romper a associação das religiões afro descendentes com rituais satânicos tão recorrente nas falas dessas crianças e adolescentes. Se trabalharmos a religião como um fenômeno social e cultural isso pode contribuir no processo de respeito e valorização dessas vertentes religiosas, bem como incentivar os alunos pertencentes a esses credos a assumirem suas crenças e terem orgulho do que é produzido pelos negros.

3. RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E A LITERATURA DIDÁTICA DE HISTÓRIA

> Peça importante na composição de nosso repertório sacro, as diferentes modalidades e expressões do tambor de mina, religião maranhense por excelência, contribuem com riquíssimo panteão de divindades e entidades, com música e dança, com mitologia e crenças, com práticas mágicas e rituais religiosos, mas sobretudo com uma particular maneira de encarar a vida, de se pôr no mundo, de conceber a realidade, na qual ocupam lugar fundamental, para os crentes, os próprios encantados. Para essa concepção, a prática mágica, além do serviço religioso, representa o meio pelo qual se torna possível interferir decisivamente no desenrolar do cotidiano, para dotar os fatos da vida de qualidades que favoreçam a boa sorte, o sucesso e a felicidade que cada um almeja alcançar e compartilhar no dia-a-dia sofrido e incerto que se experimenta neste mundo. (FERRETTI. M, 2000, p.07)

Esse Capítulo se propõe, em um primeiro momento, discutir as variantes afro-religiosas no Maranhão, bem como pensar no histórico dessas manifestações no estado afim de localizar o leitor na discussão que esse trabalho se propõe. Almeja também tratar do modo como o tema do religioso e das religiões de matrizes africanas são abordados nos livros didáticos de história utilizados nas turmas de 7º, 8º e 9º ano do Centro de Ensino Sotero dos Reis.

Na realidade, é possível que através desta análise se identifiquem traços da consciência histórica e social que está sendo produzida e disseminada no que tange a pluralidade religiosa no Brasil. Vale destacar que o Brasil é laico, portanto, as escolas públicas devem evitar proselitismo, contudo, podem discutir sobre as religiões que fazem parte da vivência dos alunos, para que estes possam se sentir inseridos na história e consequentemente na sociedade.

3.1 Maranhão, terra de encantados: Variações de Religiões de matrizes africanas

O Maranhão está imbuído em um universo de misticismos e encantarias de origens africanas ou afro-brasileiras, que podem se materializar, por exemplo, através de seres encantados. Segundo Reginaldo Prandi no livro *encantaria brasileira*[37](2001), os encantados são espíritos de homens e mulheres que morreram ou então passaram diretamente desse mundo para um mundo místico, invisível, sem ter conhecido a experiência de morrer: diz-se que se encantaram. No universo plural das religiões afro-brasileiras, ou afro-índio-brasileiras,

[37] A expressão "encantaria brasileira" indica uma realidade mágico-religiosa formada de múltiplas modalidades que, embora mantenham cada uma sua autonomia ritual e mística, participam, cada vez mais, como elementos dinâmicos, de um quadro geral que reúne numa única e grande religião brasileira: a religião dos encantados. (PRANDI, 2001, p. 9)

essas entidades constituem o panteão especialmente brasileiro, justaposto ao panteão de origem africana formado pelos orixás iorubanos, voduns jejes e inquices bantos.

Mauès e Villacorta (2001) asseguram que as ideias sobre os encantados claramente derivam de lendas e concepções de origem europeia, que ainda hoje persistem no repertorio ocidental das histórias infantis e que têm inspirado várias obras de arte em diversos campos. Mas foram também influenciadas por concepções de origem indígenas. De lugares situados "no fundo" ou abaixo da superfície terrestre, e também por noções sobre entidades de origem africana, como os orixás, que não se confundem com os espíritos dos mortos.

> Encantado é um termo genérico para designar entidades que não são voduns, orixás ou inquices. No tambor-de-mina-, são entidades que descem ao mundo dos vivos com o mesmo prestígio que os deuses africanos, tendo com esses grandes correlações, relações de respeito e culto quase que paralelo. Para o povo do tambor-de-mina, o encantado não é um espirito de um humano que morreu, que perdeu seu corpo físico, não sendo por conseguinte um egum. Ele se transformou, tomou outra feição, nova maneira de ser. Encantou-se, tomou nova forma de vida, numa planta, num acidente físico-geográfico, num peixe, num animal, virou o vento, fumaça. Está presente entre nós, mas não o vemos. Ele encantou-se e permaneceu com a mesma idade cronológica que tinha quando esse fato se deu. (SHAPANAN, 2001, p. 1)

Os encantados são partes do conjunto religioso de matriz africana. Mundicarmo Ferretti (2008) aponta que o termo *religião afro-brasileira* designa uma pluralidade de manifestações religiosas organizadas geralmente bem antes da abolição, por africanos e seus descendentes, onde são cultuados e entram em transe com entidades espirituais dos jeje, nagô e bantos - voduns, orixás ou inquices.

O transe com essas entidades ocorre normalmente em rituais realizados com tambores nos terreiros (casas de culto). Em São Luís é mais comum a Pajelança e o Tambor de Mina, mas no interior do Estado essas expressões recebem classificações diversas, como Badé, Berequete, Pajelança, Jirumga, Panguará, Iemanjá, Baía, Terecô, Cura, Brinquedo de Cura ou simplesmente Brinquedo, dentre outras, mas a linha que divide essa diversidade pode ser muito tênue.

Diante dessa realidade, é interessante pensar que as pessoas geralmente não falam muito sobre o universo da encantaria. Mundicarmo Ferretti (2008) aponta que no estado o termo encantado[38] é usado tanto nos terreiros de mina fundados por africanos quanto nos mais

---

[38] Refere-se a uma categoria de seres espirituais recebidos em transe mediúnico, que não podem ser observados diretamente ou que se acredita poderem ser vistos, ouvidos ou sentidos em sonho, ou em vigília por pessoas dotadas de vidência, mediunidade ou de percepção extrasensorial, como alguns preferem denominar. São voduns, gentis (nobres) caboclos e índios que moram em encantarias africanas ou brasileiras e que incorporam em filhos-de-santo. (FERRETTI, M. 2008, p.2)

novos e sincréticos, e nos salões de curadores ou pajés das religiões de matrizes africanas. E várias localidades são conhecidas como moradas desses muitos encantados, isso pode ser visto, por exemplo, através das músicas que são cantadas nesses ambientes.

> Na ilha de São Luís, o porto do Itaqui, as praias de Olho d´Água, Ponta d´Areia, São José de Ribamar são apresentadas naquelas músicas como moradas da Princesa Ína, da Rã Preta, da Menina da Ponta d´Areia e de outros encantados. No meio do mar, entre a ilha de São Luís e Alcântara, no tão temido Boqueirão – passagem entre duas pedras -, onde o mar é mais agitado, provocando naufrágios, e onde se acredita que muitas pessoas se encantaram. Existe também no meio do mar a pedra de Itacolomi, que pertence ao encantado João da Mata, ou Rei da Bandeira, onde vive a Princesa Doralice, encantada numa troirinha (lagartixa). São também conhecidos no Maranhão como lugares de encantarias: a Praia dos Lençóis, de Rei Sebastião, e as pontas de Mangunça e de Caçacueira, onde moram as Mães d´Água de mesmo nome. (FERRETTI. M, 2008)

Sergio Ferretti (2005) destaca que há duas linhas principais de encantados, as de água salgadas vinculadas ao tambor de mina e de água doce ligada aos rituais de cura e pajelança. Eles podem se encantar no meio do mar, em rios, lagos, poços, nascentes, dunas (como exemplo temos a Ilha dos Lençóis, no município do Cururupu no litoral Norte, considerada como uma ilha encantada que serve de moradia ou de encantaria a Dom Sebastião e sua corte), e em matas (o maior exemplo é o que ocorre em Codó interior de estado, onde reina Dom Pedro Angasso e Rainha Rosa e onde Légua Boji Bua comanda uma grande linha de caboclo).

E assegura ainda que esses lugares não devem ser profanados, pois, são apresentados por quem é de santo como locais sagrados, de reabastecimento de forças e se uma área dessas for mexida por alguém que não tenha relação de proximidade com a encantaria, há um grande prejuízo para a população e grande risco de ocorrerem ali muitas mortes, como ocorreu no porto do Itaqui e na Base de Lançamento de Alcântara.

Para Mundicarmo Ferretti (2008) os encantados não são classificados como santos, anjos, demônios e nem como espíritos de mortos. São representados geralmente nos terreiros de São Luís como: 1) Seres invisíveis à maioria das pessoas ou algumas vezes visíveis a certo número delas; 2) que habitam as encantarias ou “incantes”, situados “acima da Terra e abaixo do céu”, geralmente em lugares afastados das populações humanas; 3) que tiveram vida terrena e desapareceram misteriosamente, “sem morrer”, ou que nunca tiveram matéria; 4) que entram em contato com algumas pessoas em sonhos, fora de lugares públicos (na solidão do mar, da mata, por exemplo) ou durante a realização de rituais mediúnicos em

salões de curadores e pajé, barracões de mina, umbanda, terecô (religiões afro-brasileiras) e em outros locais onde são chamados.

Os encantados podem ser representados como animais a exemplo de calangos, lagartixas, jacarés, macacos, borboletas, onça cobras, peixes, botos e outros animais, por exemplo, a princesa Doralice, encantada numa troirinha (lagartixa) e a princesa Rosalina, encantada numa cobra. O que é algumas vezes apresentado como uma espécie de prisão, como aparece na história da princesa do Rio Pimenta, que aguarda ansiosamente por um moço corajoso que consiga quebrar o seu encanto, cortando ao meio a enorme cobra em que foi encantada (FERRETTI, M. 2000, p.31).

> Essa transformação em animais às vezes aparece na mitologia como provocada por feiticeiros maus ou decorrente da ação de um pai poderoso que não permite que as filhas tenham relacionamentos amorosos ou que não aceita a gravidez de uma filha que conseguiu burlar o seu controle. Outras vezes essa metamorfose em animal aparece como provocada pelo próprio encantado, como estratégia para vencer a morte ou proteger algum recurso natural ameaçado (como a lagoa onde vive a princesa Rosalina, encantada na Cobra Grande). (FERRETTI, M. 2002).

Na realidade, o Maranhão possui inúmeras especificidades religiosas de origem afro-brasileira[39], que durante muito tempo foram perseguidas e marginalizadas e embora continue passando por situações do tipo são vistas até certo ponto como símbolo de luta e resistência e até de identidade maranhense.

O estado é conhecido como principal centro de preservação da cultura dita Mina do Brasil, é dividido em duas linhas principais, Jejê e Nagô, sendo a maioria dos terreiros de mina praticante do modelo da Casa de Nagô- Nagô, embora a vertente vista como mais tradicional e "pura" seja o modelo da Casa das Minas – Jêje. Segundo consta as pesquisas, elas são as mais antigas do estado**,** ambas localizadas no centro da cidade, Rua São Pantaleão e Cândido Ribeiro ou das Crioula respectivamente.

A Casa das Minas pertence ao vodum Zomadonu e a Casa de Nagô ao orixá Xangô. "O dono da casa é Xangô, mas Badé, seu equivalente entre os jejes, também é conhecido e cultuado" (FERRETTI, 2002, p.14). De acordo com Pacheco, "esses africanos,

---

[39] As denominações religiosas mais encontradas em terreiros maranhenses são: tambor de mina, a mais antiga e conhecida na capital; o terecô, a mais antiga no interior; a cura (pajelança de negros), bastante antiga na capital e no litoral do estado, especialmente na região de Cururupu; a umbanda, mais difundida no Maranhão após 1960, com a fundação em São Luís da "Federação de Umbanda e Cultos Afro-brasileiros"; e o candomblé, de penetração mais recente. Fora da capital maranhense alguns terreiros se apresentam ainda como de macumba (denominação muito usada no passado, no Rio de Janeiro), apesar desse termo ter se tornado pejorativo e hoje ser mais usado como sinônimo de feitiçaria. (FERRETTI, 2002, p.13).

vindos da Costa da Mina, território da atual Nigéria, Togo e Benin, se organizaram em Irmandades religiosas e deram origem aos primeiros terreiros de Candomblé, Xangô, Batuque e Tambor de mina." (PACHECO, 2004, p. 44)

> A Casa das Minas, de cultura jeje, é um terreiro de culto excluso aos voduns, aos deuses jejes, os quais, entretanto, hospedam alguns voduns nagôs, ou orixás, não havendo cultos a encantados ou caboclos. Já na Casa de Nagô, de origem Iorubá, cultua voduns, orixás e encantados ou caboclos, que são espíritos de reis, nobres, índios turcos, etc. desta casa originaram-se muitos terreiros, proliferando-se por toda a São Luís e outras localidades da região num modelo de tambor-de-mina fundado nessa concepção religiosa de culto a vodum e encantado, encantados que em muitos terreiros tem o mesmo *status* de divindade de voduns, com eles se misturam nos ritos em pé de igualdade. (PRANDI, SOUZA. 2001, p. 01)

Acredita-se que a Casa de nagô tenha sido erguida "[...] na mesma época que a casa das Minas, mas não se sabe ao certo qual das duas foi fundada primeiro. A tradição diz que as fundadoras da casa foram duas africanas, Josefa e Joana." (FERRETTI, 2002, p. 14). O que se sabe é que foram abertas em meados do século XIX por africanas. Na realidade, "essas casas constituem a matriz cultural do tambor-de-mina, que permaneceu restrito à cidade de São Luís até a virada do século XX, quando começou a se espalhar para outros estados e para o interior." (PACHECO, 2004, p. 47-8) Atualmente, é comum se encontrar fortes traços dessas manifestações nos municípios no Maranhão.

O termo *tambor de mina* deriva de denominação dada no Brasil a escravos sudaneses de diversas etnias, embarcados no forte português de São Jorge Del Mina, na Costa do Ouro, atual Gana (RODRIGUES, 1935, p.164-5; FERRETTI, S. 1996, p.11). Embora não se possa afirmar com segurança quando a *mina* (*tambor de mina*) surgiu na capital maranhense, sabe-se, com base em documentos encontrados na Casa das Minas e no Arquivo Público do Estado, que, na 2ª metade do século XIX, tanto aquele terreiro como a Casa de Nagô já funcionavam no lugar em que se encontram hoje e pediam licença para fazer festa (FERRETTI, M. 2001, p. 191-192).

O termo *tambor de mina* é considerado, na visão de Ferretti[40] (1996) uma maçonaria de negros, pois é uma religião que preserva histórias, lendas, mistérios e tem muitos aspectos de sociedade secreta. Esses mistérios e lendas fazem parte dos encantamentos que povoam o imaginário, a arte popular, a poesia e a música maranhense.

Lembramos que as religiões afro-maranhenses são também locais privilegiados de difusão de outras manifestações da cultura popular, como o bumba-meu-boi, o tambor de

---

[40] FERRETTI, Sérgio F. *Querebentâ de Zomadônu: Etnografia da Casa das Minas do Maranhão.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009. Original: 1983, 1ª ed. UFMA: 1986, 2ª ed. EDUFMA: 1996.

crioula, a festa do Divino, os reisados, os pastores, e outras festas populares tipicamente maranhenses. A população que participa e gosta de todas essas tradições culturais, em grande parte é a mesma. Entre outras características das religiões afro-maranhenses, podemos destacar que elas são religiões iniciáticas, de transe ou possessão, que cultuam entidades semelhantes aos santos católicos, considerados intermediários entre os devotos e a divindade superior.

No Tambor de Mina Nagô são cultuados voduns e orixás, que são de origem africana, e gentis e caboclos (entidades genuinamente brasileiras). Essas entidades são organizadas em nações e em famílias e possuem muitas peculiaridades, como nomes, iconografia e até diferença de idade. Os ensinamentos são passados de geração para geração dentro dos terreiros através da experiência dos pais e mães de santo, que ensinam seus filhos fazendo uso da oralidade. Assim, os cânticos, toadas, cantigas, doutrinas ou pontos são transmitidos através da fala e vivência dos mestres de santo (FERRETTI. M. 1996, p. 48).

Em alguns terreiros, como na Casa de Nagô, não é fácil diferençar voduns, gentis e caboclos. Na Mina todos são organizados em famílias, tem mitologia e identidade, falam, cumprimentam a assistência, podem dar um passe, benzer ou usar sua energia (vibração) para curar uma pessoa da casa ou um frequentador do terreiro (embora não deem consulta). Mas, existe uma coisa que os distingue claramente das outras entidades espirituais: as doutrinas (pontos cantados) de caboclo são em português. Podem ter algumas palavras africanas, mas suas letras podem ser compreendidas pela assistência e repetidas pelos filhos-de-santo quando falam dos ensinamentos e mistérios de sua religião (FERRETTI, M. 1997, p.07).

Uma das variantes afro-religiosa no estado é a pajelança/tambor de cura/ pajelança de negro/ Brinquedo de Santa Bárbara/ *pajé*, comum, sobretudo na baixada maranhense, em municípios como Cururupu, Mirinzal, Pinheiro, Serrano, Porto rico, Central, Cedral e outros. Essa vertente é também conhecida no Amazonas, embora com características peculiares, chamada também de encantaria ou pajelança de caboclo rural e indígena.

> A palavra *pajé*, conhecida como de origem tupi, foi usada também no Maranhão, desde meados do século XIX, para designar "feiticeiros" negros, que realizavam "curas" e rituais reprimidos pelas autoridades, participados por negros e por pessoas das camadas populares, como pode ser constatado em *Códigos de Postura* municipais de Codó (1848), Guimarães (1856) e São Luís (1866) (FERRETTI, M. 2001, p.35). A palavra *pajé* aparece também na segunda metade do século XIX em notícias de jornais, como nome de uma nova religião surgida no Maranhão. (FERRETTI, M. 2008, p.07).

Seus praticantes são geralmente chamados de pajé, curador ou curandeiro. Talvez a maior peculiaridade ou diferenciação das outras vertentes afro-maranhense é que na pajelança depois de incorporarem as entidades, os curandeiros costumam se afastar do barracão para realizar algumas consultas e, nessa oportunidade fazem uso frequente de estratégias usadas pelos pajés indígenas.

> Há muitas diferenças entre o Tambor de Mina e a Pajelança. Na Mina, várias pessoas entram em transe ao mesmo tampo e dançam em roda. Diversas pessoas recebem sua entidade e permanecem em transe com ela durante quase todo ritual. Na Cura, o transe costuma ocorrer em uma pessoa que recebe sucessivamente diferentes entidades. Oferecem a ela duas ou três saudações e a entidade se retira, sendo substituída por outra. Ao longo da noite, o pajé ou a pajoa pode receber cerca de uma centena de entidades que ficam pouco tempo. O pajé segura um maracá, um penacho de arara, amarrando os braços e a cintura com fitas. As entidades se agrupam em linhas e são considerados como encantados em pássaros, peixes, répteis e outros animais, ou em príncipes, princesas e caboclos. Os instrumentos musicais da mina são dois ou três tambores acompanhados de cabaças. Na cura, usam-se principalmente pandeiros e palmas, podendo também haver acompanhamento com tambores. (FERRETTI, 2013, p.4)

Uma entidade muito conhecida na pajelança é o Rei Sebastião, “que habita em várias praias de ilhas existentes ao longo do litoral entre Belém e São Luís, é entidade comum em cultos de pajelança e de origem africana tanto no Pará como no Maranhão.” (MAUÉS, VILLACORTA, 2001, p.07) Fala-se em três moradas dele (ilha de Maiandeua, ilha de Fortaleza e ilha dos Lençóis) dessa entidade e em três filhas que também são cultuadas.

> Quanto ao Rei Sebastião, como encantado, é um personagem cujas origens remontam a Portugal. Trata-se do mesmo rei Dom Sebastião que morreu durante a batalha de Alcácer-Quibir, na segunda metade do século XVI, na luta contra os mouros no norte da África e cuja morte precoce foi uma das razões que levaram Portugal a cair sob o domínio da Espanha em 1580. [...] gerando em Portugal uma lenda, segundo a qual, Dom Sebastião não morrera, mas se encantara, devendo em breve retornar para a Europa com seus exércitos para liberar seu povo do domínio estrangeiro. (MAUÉS, VILLACORTA, 2001, p.08)

Outra variante é o Terecô, “tal prática é conhecida como festa do tambor da mata, brincadeira, brinquedo de Barba, encantaria de Barba Soeiro, verequete ou berequete. Apesar de exibir elementos jeje e alguns nagô, a identidade do terecô é mais afirmada em relação à cultura banto (angola, cambinda).” (FERRETTI, M. 2003, p.1). Tradicional do munícipio de Codó-Ma, que acabou se difundindo, para as regiões centrais do Maranhão, comum em Caxias, Bacabal, São Mateus, Pedreiras, São Luís Gonzaga, Coroatá, Alto Alegre do Maranhão e em outros estados da Federação do Brasil como Pará e Amazonas.

> A origem africana do *terecô* tem sido objeto de especulações e de controvérsias entre pesquisadores e pais-de-santo (EDUARDO, O 1948;

> OLIVEIRA, J 1989; FERRETTI, M. 2001). Sobre ela existe pelo menos duas hipóteses bem conhecidas, ambas apoiadas em Costa Eduardo (EDUARDO, O 1948) e no depoimento de antigos tercozeiros, reproduzidos por paisde- santo entrevistados. Na primeira, o *terecô* seria de origem banto - angola, 'cambinda' – e não se confundiria com a *mina* (jeje, nagô, ou com outra da tradição africana da *mina* maranhense), embora pudesse ser comparado a ela e tenha sido "cruzado" (sincretizado) com ela (FERRETTI, M. 2001). Na segunda, ele seria uma *mina jeje-nagô* "desfigurada", que teria sido levada para o interior (FERRETTI, M. 2008, p.05).

Muitas vezes essa vertente é confundida com a *umbanda* ou com a *mina*, acredita-se que o *terecô* possui traços que apontam para uma origem africana diferente das que predominaram na *mina*. Seus praticantes são chamados de terecozeiros, macumbeiros, umbandistas, ou doutores do mato. "Afirma-se que nesses trabalhos e práticas terapêuticas os terecozeiros associam à sabedoria herdada de velhos africanos conhecimentos indígenas, práticas do catimbó e da feitiçaria europeia e que também se apoiam no tambor-de-mina, na umbanda e na quimbanda." (FERRETTI, M. 2001, p.6)

Uma característica marcante são as vestimentas mais exuberantes e coloridas que as demais vertentes no estado, além da predominância de homens a frente das casas. De acordo com Fladney Freire (2016), na ocasião das festas,

> [...] cantos e louvações são entoados aos santos e orixás, vestimentas e indumentárias são cuidadosamente elaboradas pelos sujeitos e grupos para reverenciar o mundo dos caboclos e dos orixás, Léguas, princesas, exus e tantas outras expressões da vida espiritual que acabam fazendo parte do mundo dos homens, mulheres e crianças que, mais que lhes acolher, a eles se conectam, conformando, como que, uma só realidade, um enredo de fé e devoção, de reverência e ousadia, de festa e cura, de introspecção e extroversão, enfim, um mundo no qual o humano é encantado e o encantado é humano.

A Umbanda e o candomblé também são comuns no Maranhão, Ferretti M (2008) aponta que mesmo a integração ocorrida entre a mina, o terecô e cura ter sido responsável pelo surgimento no Maranhão de formas híbridas de religião afro-brasileira em terreiros que se tornaram mais conhecidos como de "curador" ou "da mata", aquelas tradições religiosas maranhenses foram também sincretizadas com a macumba do Rio de Janeiro e, mais recentemente, com a umbanda, a quimbanda e o candomblé.

Na realidade, como os terreiros maranhenses passaram a adotar mais a denominação umbanda após o surgimento da Federação de Umbanda e Cultos Afros do Maranhão, fundada por José Cupertino de Araújo, da década de 1960. A partir de então as casas de culto tiveram que se filiar a esse federação como forma de se legitima o que justifica, sobretudo, nos municípios o uso comum de termos como "tenda de umbanda tal", "casa de umbanda tal". Quanto ao candomblé, não é muito comum em São Luís, embora seja realizado

na Casa Fanti-Ashanti desde a década de 1950, e tenha certa influência em alguns outros terreiros do interior do estado.

Assim, embora se tenha uma variedade considerável de denominações, as religiões afro maranhenses são interpretadas pela literatura do tema como tambor de mina. “Cada terreiro pode ser pensado como um mundo à parte, mas todos eles estão referidos à unidade maior que é o tambor de mina como religião, unidade a que se chega ou pelo próprio sentimento de pertença do conjunto dos devotos ou pelo trabalho de abstração do cientista.” (FERRETTI.M. 2000, p. 07)

3.1.2 Panorama sócio histórico das Religiões de matrizes africanas no Maranhão

De acordo com a antropóloga Yvonne Maggie essas religiões sempre foram vistas como inferiores no processo de evolução cultural e eram seguida pelas camadas mais pobres da população e assegura ainda que chama-las de afro “escondia um medo de chama-las de religiões negras, as origens africanas lhes davam um caráter mais “limpo e aristocrático”. A África está longe, os africanos são estrangeiros e isso lhe confere outro status.” (MAGGIE, 1975, p.16)

> Sendo seus membros negros, suas crenças deveriam ser condizentes com o estágio “primitivo” e porque não “inferior” dessa raça. Mais tarde, com o aprimoramento das abordagens cientificas, o primitivismo foi associado às camadas baixas da população brasileira que, com forte contingente negro, adotavam essas religiões por não terem ainda alcançado estágios mais altos da evolução cultural, a “civilização”. (MAGGIE, 1975, p.14)

Contudo, deve-se reconhecer que existiram muitos obstáculos para que as crenças dos negros africanos sobrevivessem em meio ao catolicismo dominante no novo mundo e se estruturassem enquanto religião. Os negros estavam geralmente relacionados à infantilidade, atavismo, aos desregramentos lascivos, ao fetichismo e essas ideias foram propagadas por muito tempo. Na virada do século XIX para o XX, Nina Rodrigues, por exemplo, corrobora com esse imaginário, quando, escrevendo a obra “O animismo fetichista dos negros baianos”, reforçando a inferioridade da raça negra do ponto de vista intelectual, físico, moral e religioso.

As religiões afro- brasileiras foram por muito tempo vistas apenas como cultura popular ou folguedos e muitos relatos desde o início da colonização acabam atribuindo características negativas aos negros e suas crenças, e os cultos de matriz africana estariam atrelados a coisas diabólicas. Eram vistos geralmente como rituais de magia negra e adoradores do demônio. Seus rituais eram espaços nos quais ocorriam até sacrifícios

humanos, seus membros eram chamados de feiticeiros ou macumbeiros. Por muito tempo essas ideias foram propagadas, fortalecendo um imaginário depreciativo sobre as vertentes afro e seus praticantes.

Na realidade há um debate significativo sobre as relações entre os africanos e seus descendentes e práticas culturais correlatas e as práticas europeias, especialmente católicas. Reconhece-se hoje que dos encontros e desencontros orquestrados desde o período colonial surgiram práticas sincréticas, umas com mais ou menos marcadores identitários étnico-religiosos.

Reginaldo Prandi (1999) preocupado em entender o histórico afro-religioso no Brasil, divide a história das religiões afro-brasileiras em três etapas: sincretização, branqueamento e africanização. Na primeira delas, sincretização, que coincide com o início do processo de colonização, se teriam formado as modalidades tradicionais, como candomblé (Bahia), xangô (Pernambuco e Alagoas), tambor de mina (Maranhão e Pará) e batuque (Rio Grande do Sul). Essas religiões teriam se materializado em sincretismo com o catolicismo e em grau menor com as religiões indígenas. A religião africana só parcialmente teria se reproduzido no Novo Mundo, pois, na escravidão, a família se perdeu, o grupo étnico se perdeu.

O catolicismo, com o fim da escravidão, na formação da sociedade nacional, estruturada em classes, tornou-se a cultura de inclusão, hegemônica; permitia ao negro manter uma dupla ligação religiosa. Em virtude do rico patrimônio cultural que lograram conservar, as religiões negras, especialmente a partir dos anos 1960, reencontraram-se com a sociedade brasileira no campo das artes, fornecendo à cultura popular muito de seu repertório, que é convertido em arte profana para o consumo das massas, ganhando, em troca, reconhecimento e prestígio. Mas antes disso houve um longo percurso em que a religião dos orixás foi deixando de lado seus aspectos africanos para incorporar uma face mais europeia, mas branca.

Assim, na segunda fase, que seria característica dos anos 1920-30, teria ocorrido o branqueamento, na formação da umbanda. No fim do século XIX, chega o espiritismo de Alan Kardec ao Brasil. No início, era religião de classe média, depois também frequentada por pobres e negros. O primeiro centro de umbanda teria sido fundado em 1920 no Rio de Janeiro como dissidência de um kardecismo que rejeitava a presença de guias negros e caboclos, considerados pelos espíritas mais ortodoxos como espíritos inferiores.

Com a umbanda, iniciou-se vigoroso processo de valorização de elementos nacionais, como o caboclo e o preto-velho, que são espíritos de índios e escravos. Mesmo quando proletária, essa religião era culturalmente europeia: premiava o conhecimento pelo

aprendizado escolar e não pela tradição oral. Limpava-se a religião de seus elementos da tradição iniciática secreta e sacrificial. Mas a umbanda rompeu de certo modo com a concepção kardecista de mundo, que vê esta terra mais como um lugar de sofrimento.

A umbanda também era herdeira do candomblé: a vida neste mundo implica a obrigação de gozá-lo. A umbanda incentiva a mobilidade social. Mobilidade que está aberta a todos. A umbanda pode ajudar pela manipulação do mundo pela via ritual, como o despacho a Exu nas encruzilhadas. Assim, para Prandi (1999), até o final dos anos de 1950, a história das religiões afro-brasileiras é uma história de apagamento de características de origem africana e sistemático ajustamento à cultura nacional de preponderância europeia, que é branca. Mas, no processo de branqueamento, muitas práticas rituais e concepções religiosas negras impuseram-se na sociedade branca.

Assim, chega-se à terceira fase, a africanização, a partir dos anos 1960. A africanização corresponde à transformação do candomblé em religião universal. O candomblé torna-se aberto a todos, sem barreiras de cor ou origem racial. O processo de africanização implica a negação do sincretismo, adoção de aprendizado não oral e mudança ritual e doutrinária. Faz-se uma reflexão a respeito das condições sociais que o candomblé renovado enfrenta em sua expressão no mercado religioso.

Durante os anos de 1960, muitos nordestinos migram para o sudeste em industrialização, levando consigo o candomblé, que começou a se infiltrar na umbanda. A umbanda foi remetida ao candomblé, sua velha e “verdadeira” raiz original. Nos anos 1960, muda a mentalidade mundial, a racionalidade é posta em suspenção, os modelos do conhecimento universitário de explicação do mundo são duvidados. Chega o pós-moderno, sobretudo no sudeste. A juventude começa a valorizar a cultura do outro (do ocultismo, do oriental, e também a cultura do negro).

As tradições de origem africana centradas na Bahia e em outros pontos do país encontram suporte para se multiplicar no sul. O candomblé se instala como religião para todos. Num primeiro momento, membros do sudeste e do sul para buscar legitimidade vão à Bahia, pensada como lugar da tradição. Num segundo momento, começa o processo de africanização propriamente dito: não é mais a Bahia, mas a própria África o lugar da língua, dos ritos e mitos “verdadeiros”. Ao negar o sincretismo, deixando para trás a religião da Igreja, seus ritos e santos, o novo candomblé se põe em pé de igualdade com o catolicismo, deixa de ser religião subalterna, já não se vê a si mesmo como a religião do escravo.

Portanto, observa-se nesta visão de Prandi a ideia de que, em última instância, o sincretismo resultou basicamente do fato de o Brasil ser uma sociedade profundamente

desigual e os africanos e seus descendentes serem obrigados a cultuar seus deuses e entidades espirituais imbricando-os com as divindades católicas. Evidentemente, alguns outros autores, embora pudessem concordar com esta visão de Prandi, que se pode denominar de um tanto quanto teleológica, poderiam ver o sincretismo como algo que embora tenha sido gerado por um mundo desigual, produziu um mundo cultural e religioso autêntico.

Sérgio Ferretti, por exemplo, faz uma interpretação que se poderia chamar de positiva do sincretismo[41], ele está preocupado em descrever como realmente as coisas se dão na prática, no cotidiano da vida do povo-de-santo. Em última instância, talvez, para esse pesquisador, o povo-de-santo do Maranhão não vê nenhum problema em ser católico e ser do tambor de mina, ao mesmo tempo. Ferretti não veria necessidade na africanização pensada como afastamento total do catolicismo, nem interpretaria esses sujeitos como seres que estariam subsumidos na ideologia dominante.

Não se pode negar de fato, como destaca Prandi (1999), que houve violência simbólica, quando a crença dos povos africanos e descendentes no Brasil foi proibida de ser manifestada, e estes tiveram que criar mecanismos a fim de manobrar o sistema católico. Para alguns pesquisadores as religiões de origem africana são consideradas subalternas, o que implica dizer que foram submetidas a rígido controle social e jurídico ao longo de sua trajetória histórica. Tendo em vista que foram impedidas de se manifestarem como livre expressão da cultura brasileira.

A partir deste contato com o catolicismo, as casas de culto de matriz africana acabam construindo uma comunicação dinâmica com os festejos populares. Hoje, a maior parte do calendário religioso afro-maranhense está atrelada ao vasto ciclo de festas associadas ao calendário litúrgico católico. Fortemente influenciada por essa religião, suas entidades espirituais são devotas dos santos e suas cerimônias de origem africana aliam-se às práticas católicas.

Assim, não há como desvincular essas duas vertentes religiosas. Com isso, é interessante pensar em como essas casas de culto afro-maranhense, conseguiram manter-se estruturadas em uma cidade com forte domínio católico. De fato, isso leva a criação de um laço profundo entre religião afro-maranhense e catolicismo, sobretudo o catolicismo popular. O fato é que o sincretismo certamente tem relação direta com os tempos da escravidão. Segundo Reis,

---

[41] FERRETI, Sergio. **Repensando o Sincretismo**. São Paulo: Editora USP / São Luís: FAPEMA, 1995.

> Em tempos passados, ao longo da primeira metade do século XIX, os batuques africanos tinham sido proibidos porque muitas autoridades acreditavam que serviam de anti-sala para a revolta escrava. Paralelamente a tais preocupações, as posturas municipais, as resoluções e os editais policiais justificavam a proibição pelo incomodo que os tambores causavam aos moradores da cidades e vilas, além de supostamente promoverem bebedeiras, desordens e desviarem os escravos de seus afazeres. (REIS, 2009, p. 142-3)

Com isso, mesmo imbuído nesse contexto de perseguição e conflitos alguns membros dessas manifestações se mantiveram firmes e criaram mecanismos de negociação para manter suas casas em funcionamento, seja no centro ou na periferia das cidades. Além desse esforço de membros das casas de culto, a partir de meados do século XX, através do trabalho de pesquisadores com essas figuras, suas práticas foram sendo percebidas como uma espécie de continuidade dos elementos culturais presentes em África e também como forma de resistência.

Como observa A. Evaldo A. Barros é, sobretudo, como denúncia e com a exigência de que medidas policiais e corretivas sejam tomadas que a maioria dos relatos disponíveis nos jornais maranhenses e brasileiros até meados do século XX tendem a se referir às práticas referentes à religiosidade afro-brasileira e de caráter indígena: estas práticas seriam como fios que contaminariam o tecido social, urgindo sua devida remoção. Geralmente, inscreve-se o vasto panteão religioso e cultural negro-mestiço como constituído de rituais de magia negra, de adoradores do demônio e lócus de sacrifícios humanos; entendia-se que tudo isso ia contra a tranquilidade e moral das chamadas pessoas da sociedade, ainda que, ao mesmo tempo, nos próprios jornais, se reconhecesse que pessoas de diferentes classes recorressem aos poderes de pajés, pais e mães-de-santo.

> Nota-se que os populares envolvidos com tambor de mina e pajelança, em maior ou menor grau, são apresentados como uma espécie de inimigos da região, uma ameaça que questionava a viabilidade de um Maranhão erudito, refinado e singular de acordo com os símbolos de distinção e civilidade paradigmaticamente personificados na Atenas Brasileira. (BARROS, 2007, p. 230)

As religiões de matrizes africanas podem ser entendidas como um sistema de representação cultural que exige uma análise histórica minuciosa, levando em consideração os preceitos e imposições do cristianismo do colonizador que deixou sua simbologia impregnada nas práticas dessas manifestações. De acordo com Gilberto Freyre, a religião tornou-se o ponto de encontro entre as duas culturas, a do “senhor” europeu e a do negro africano. E a partir desse hibridismo é possível fazer reflexões de como elas surgiram e se efetivaram, passando pelo processo de transição e ressignificação, uma vez que de início não era

percebida como religião propriamente dita, todavia como manifestações do povo, ou símbolo de resistência, ou ainda elemento de diversão de pobres e pretos.

O fato é que ao longo dos anos foram sendo repensadas e ganharam espaço na sociedade, mesmo que este nunca tenha sido um espaço amplo, mas socialmente restrito. Contudo, é interessante que se pense no histórico de perseguição a que esses rituais e seus agentes foram submetidos. Na verdade, um primeiro momento na história do Maranhão em que se passaria a valorizar, de maneira ainda tímida, elementos da religião afro-brasileira, seria no Estado Novo, sobretudo, através da figura do folclorista Antonio Lopes, que era diretor do principal jornal da época, o *Diário do Norte*, através do qual anunciava algumas festas de tambor de mina (BARROS, 2007). Isto não significou o fim das perseguições. Na realidade "a intolerância a terreiros continuou muito forte na primeira metade do XX, além de ser exigidos dos terreiros alvarás de funcionamento e a obtenção de licença para fazer festas foram criados órgãos públicos que passaram a fiscalizar terreiros", (FERRETTI, M. 2004, p. 21).

Na segunda metade do século XX, a repressão diminuiu consideravelmente, porém o preconceito e a discriminação continuaram. Já na década de 1950 a igreja católica romana ameaçou de excomunhão os fiéis envolvidos com espiritismo, macumba, feitiçaria, bruxaria ou qualquer outro ritual que fosse diferente do que ela adotava. Deflagrando assim, uma grande campanha contra o espiritismo e a umbanda no Maranhão. Além disso, havia um rígido controle policial nos terreiros, com liberação só mediante uma taxa que vigorou, segundo Vivaldo da Costa Lima (1977), até 1988, ou seja, cem anos após a abolição. Diante disso é interessante pensar nesse processo como algo que se dá de forma lenta e gradual.

Na década de 1960, período agitado pela ditadura civil- militar, emerge em São Luís a Federação da Umbanda e Cultos Afro-Brasileiros, implantada pelo pai de santo José Cupertino. Em viagem ao Rio de Janeiro, Cupertino conheceu essa federação, trazendo-o para o Estado do Maranhão, com o objetivo de oferecer maior segurança ao povo-de-santo, aos membros da religião afro-brasileira, especialmente os curadores. Isto teria possibilidade maior tranquilidade especialmente no que concerne à realização dos cultos.

> Com a institucionalização da Umbanda e a criação das federações, a religião desenvolve um processo de maior respeito diante das autoridades policiais, uma vez que o objetivo principal das federações dentre vários aspectos e fornecer assistência jurídica aos terreiros que a ela estiverem cadastrados, isto é, respalda-los legalmente perante as perseguições policiais, além de realizar patrocínio de cerimônias coletivas, fiscalizando os terreiros filiados e até mesmo impor algumas regulamentações aos rituais. (SILVA. 2008, p.39)

A partir dos anos 1970 percebe-se uma maior visibilidade e valorização das religiões de matriz africana no Maranhão. Na década de 1980 ou, mais precisamente, em 1983 alguns membros de grandes terreiros da Bahia decidiram definir sua religião através da ruptura com o sincretismo buscando uma forma própria de se caracterizar. Com isso, assumindo uma identidade, marcando uma posição clara diante de si, dos outros e do estado. Nos anos seguintes se percebe a mudança de concepção em diferentes níveis da sociedade. No Maranhão, um sinal de mudança de mentalidade foi o tombamento a nível federal em 2002 da Casa das Minas[42], além da participação de pais e mães de santo em conselhos de cultura e eventos promovidos pelo governo.

Contudo, o processo através do qual as religiões afro-brasileiras vão ganhando visibilidade positiva é lento e descontínuo. Barros (2007) aponta que ao longo do século XX alguns movimentos a nível regional e nacional impactaram em mudanças nas formas como o Estado e mesmo a sociedade lida com a cultura popular e, especialmente, com elementos das religiões afro.

O historiador destaca que se deve considerar, em primeiro lugar, "o Estado Novo, que institui uma política ao mesmo tempo paternalista e repressiva em relação à cultura popular", de "louvação" à "raça negra", tida como modelo de trabalhadores, "mas também período de forte disciplinamento e perseguição a elementos das manifestações de cultura popular e negra"; a institucionalização da ação do Estado brasileiro no campo da cultura, quando, entre 1937 e 1966, "a preservação dos bens de valor cultural visava desenvolver atividades como estudar, documentar, consolidar e divulgar os bens culturais isolados, promovendo um mapeamento cujo objetivo era não deixar que esses bens desaparecessem em ruínas".

A representação da nação como democracia racial e como positivamente mestiça a partir dos anos 1920 e de modo mais intenso a partir da década de 30, no Brasil e em outros países da América Latina, como México e Cuba; e o debate em torno da questão nacional retomado no pós-guerra (1946-1964), em que se apresenta a necessidade de uma vanguarda para ajudar a produzir uma autêntica cultura nacional para o povo, categoria vaga e policlassista"; também o modernismo, "um projeto comprometido com a tradição que buscava nas classes populares os motivos da cultura nacional, ocupando a atenção de seus intelectuais a apreciação de questões nas quais se imbricavam modernidade, brasilidade, tradição e

[42]O IPHAN já tombou em outros lugares também 3 terreiros na Bahia, a Casa Branca (em 1982) o Opô Afonjá (em 1999) e o Gantois (em 2003). Temos também várias notícias de tombamento a nível nacional. (FERRETI. M. 2004. p. 24)

origens populares"; o movimento regionalista, "que pretendia buscar as raízes da região, no caso o Nordeste, inventando, legitimando ou supondo a existência de tradições, identidades e diferenças regionais dentro do território nacional"; o movimento folclórico que, pensando encontrar nas "obras do povo" os sinais de brasilidade comumente identificados com culturas e identidades afro-brasileiras, tem uma forte mobilização nacional entre 1947 e 1964.

E, ainda, as discussões levantadas pelos congressos afro-brasileiros, realizados em Recife (1934) e Salvador (1937), em torno do "problema do negro" no território nacional, e a institucionalização acadêmica das discussões sobre as relações entre negros e brancos no Brasil, a partir dos anos 1930. Para Barros, "em grande medida, os processos de adaptação de identidade maranhense" no século XX "podem ser interpretados como produtos e agentes dessas transformações". (BARROS, 2007, p. 18-19)

Como se sabe, seria somente a partir dos anos 1960, e mais acentuadamente da década seguinte, no contexto da modernidade desenvolvimentista, que, no Brasil, a "convivialidade racial" e a herança cultural negra emergiriam como matéria-prima na implementação de políticas estatais regionais e nacionais. A esta constatação chegou o antropólogo Jocélio Teles Santos (2005), enfocando particularmente o contexto da Bahia, analisando como a cultura afro-brasileira adentra no universo simbólico do poder através de ações e implementações oficiais.

De acordo com Barros, indícios dessas mudanças nos anos 1960-70 podem ser elencados. "Em 1965, um grupo de tambor de mina se apresentou nos jardins do Palácio dos Leões, sede do governo do Estado, para o presidente da República, Castelo Branco, e para o governador, José Sarney, e ministros de Estado." (BARROS, 2007, p. 21) Este evento pode ser interpretado como marcos da emergência de um outro cenário, o da "cultura [popular e negra] no poder 'instituído', quando essa cultura "se 'reifica' como estratégia de luta e embate, pois se há um poder nas representações culturais, existe um duplo poder nas representações culturais quando estão no poder" (SANTOS, 2005, p. 234).

Vale destacar que a história da encantaria maranhense é complexa e de difícil construção mesmo porque até pouco tempo quase nada existia sobre esse assunto no Estado. Durante a década de 1940 alguns trabalhos acadêmicos foram realizados tendo como referência a Casa das Minas e de Nagô, como o de Nunes Pereira em 1947. Esse autor teria tido uma aproximação com a Casa das Minas na infância, pois sua mãe e uma tia eram filhas da casa. Daí surgiu o interesse em fazer pesquisas identificando sobrevivências daomeanas no culto afro da Casa das Minas, deixando um trabalho etnográfico que em muito contribuiu para estudos posteriores. Para ele, como destaca o antropólogo Ferretti:

> A casa das Minas era "uma sociedade africana transplantada para o Brasil", comenta inúmeros aspectos da organização da casa e do culto, enfatizando a coesão familiar, o regime matriarcal, a terminologia de parentesco relacionada aos voduns. Para ele, "aquele centro foi desde sua origem casa para reunião social política e religiosa". Além disso destacando o papel da mãe Andressa na conservação das tradições africanas. (FERRETTI, 2009, p.17)

Outra pesquisa relevante foi produzida por Octavio da Costa Eduardo, antigo professor da Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Seu trabalho de 1948 faz comparações entre as comunidades urbanas e rurais, discutindo conceitos de aculturação, mudança cultural, dinâmica e foco cultural, dedicando grande parte da obra ao estudo da religião afro. Este, assim como o primeiro, tomou como referência principal a Casa das Minas de São Luís.

Na realidade, por muito tempo essa casa foi referência para os pesquisadores. Em 1952, o fotógrafo e etnólogo francês, Pierre Verger, também publicara um artigo sobre esse terreiro mina, que foi fundamental para a elevação da já anunciada nobreza desta casa. Verger sugeria que esse terreiro fora fundado por uma rainha do Daomé vendida como escrava, pois, segundo ele, alguns voduns daquela casa se identificavam com membros da família real de Abomey. Em sua versão, hoje muito aceita, a Casa das Minas fora fundada por Na Agontimé.

Em contrapartida a imprensa escrita diária maranhense manteve certa distância da Casa das Minas. Uma distância que talvez fosse inspirada pelo respeito que aquela casa impunha e pela discrição com que seus membros costumavam se apresentar. Esse olhar lançado apenas para as casas mais tradicionais criou certo padrão que se perpetuou por muito tempo no Maranhão, colocando a Casa das Minas como referência religiosa no estado sem levar em consideração as variantes regionais que tangenciam o âmbito religioso.

Alguns outros autores deixaram valiosas contribuições sobre o culto afro-maranhense, a exemplo do espírita maranhense Waldemiro Reis em trabalho publicado na década de 1950. Ele trata de fatos relacionados a macumbeiros e curandeiros do Maranhão. Além desse, outro destaque foi o sociólogo Roger Bastide, que publicou sua obra originalmente na década de 1960, contudo só teve divulgação em português na década de 1970. Esse pesquisador usando como referência também a casa das Minas, o que ele chama de "vodum em conserva", e os escritos dos estudiosos anteriores, acaba perpetuando o imaginário desta como referência no Maranhão. Após essas publicações só a partir da década de 1970, outros olhares vão ser lançados para as manifestações religiosas afro-maranhenses.

A década de 1970 foi marcada pela efervescência de produções intelectuais. Vale deixar claro que o estudo das religiões por muito tempo foi alvo, sobretudo, da área da antropologia. A partir de então alguns autores preocupados em entender, a partir das práticas e representações do povo, alguns desdobramentos sociais vão retomar essas pesquisas, ainda com foco na maioria das vezes na tradicional Casa das Minas. Porém, fazendo uma releitura das informações anteriores. Como exemplo, é importante ressaltar as pesquisas realizadas pelos antropólogos Sérgio e Mundicarmo Ferretti, que desde a década de 1970 se preocupam em desvendar o universo das religiões afro-maranhenses. Atualmente os estudos sobre essas manifestações tem ganhado novos rumos, sendo discutindo no âmbito de grupos de pesquisa, a exemplo do GPMINA- Núcleo de Pesquisa Religião e Cultura Popular e NEAFRICA- Núcleo de Estudos África e Sul Global.

3.2 Materiais didáticos, paradidáticos e educação étnico-racial

Esse trabalho está embasado na Lei 10.639/03 e embora o foco seja apenas as religiões afro-brasileiras, acho válido trazer elementos relacionados a trajetória do conteúdo de África e afro-Brasil para situar o leitor. Neste caso será dada atenção especial à trajetória desse assunto nos livros didáticos, para que, em um segundo momento, eu possa apresentar as religiões que aparecem nos livros didáticos e fazer uma reflexão acerca dos espaços e porque não dizer não espaços que as religiões afro-brasileiras ocupam nos livros didáticos da escola-campo. Além de legitimar a necessidade das seções didáticas apresentadas no próximo capítulo.

Para tanto é interessante ressaltar que o conteúdo referente à história e cultura africana e afro-brasileiras geralmente é visto sob as lentes eurocêntricas nos materiais didáticos[43], o que acaba perpetuando interpretações racistas e discriminatórias. Essas concepções se incorporam nos discursos dos alunos, criando, com isso, representações deturpadas sobre o continente africano e sua cultura. Geralmente, a África aparece em pequenas passagens da História do Brasil ou Geral, atrelada à escravidão, ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às graves crises em que estava imbuída

[43] O didático é construído com um objetivo muito específico que é instruir o aluno, fornecendo informações e fixando-as por meio de exercícios, eles são frequentemente utilizados nas atividades escolares, tanto em sala de aula como fora, e caracterizam-se por uma linguagem direta e objetiva. Já o livro paradidático, além de ensinar, também cumpre a função de divertir, nesse sentido explora, com mais frequência, a linguagem lúdica, usando as dimensões da razão, das sensações e das emoções para instruir. (BAKKE, 2011, p. 95-96)

grande parte dos países africanos formados no século XX, o que fica evidente que esse conteúdo torna-se, geralmente, um complemento nos manuais didáticos.

> Na realidade educacional das escolas brasileiras ainda existem currículos e materiais didáticos silenciadores do preconceito, das discriminações e das injustiças sociais historicamente praticados contra a população africana no País. Muitas crianças, jovens e adultos abandonam ou não ingressam no ensino formal temendo nossos "males de origem" que persistem em adotar nas nossas escolas padrões eurocêntricos mal digeridos e não identificáveis com nossas raízes culturais em detrimento das nossas bases culturais de natureza indígena, africana e Afro-Brasileira. Este distanciamento cultural promove a sensação de falta de pertencimento identificatório e contribui para aumentar o índice de evasão escolar da população afro-brasileira. O chicote ainda soa contra tambores da alegria e das gingas linguísticas e corpóreas africanas e afro-brasileira presentes nos 4 (quatro) cantos deste imenso território. [...] percebemos que há muita coisa a fazer e uma das ferramentas poderosíssima para a construção voltada para nossas bases ou raízes culturais está na construção descolonializada do currículo no Livro Didático. (XAVIER, 2015, p. 3)

Diante de tal problemática, deve-se frisar que desconstruir concepções a muito arraigadas e construir novos conhecimentos sobre um continente complexo e polissêmico como a África e as relações afro-brasileiras se configura como um desafio para os professores de história da Educação Básica do Brasil. Esse fato pode ser justificado tanto pela imagem negativa, pautada, sobretudo, no processo de escravidão, que foi construída e perpetuada nesses manuais didáticos, quanto pelo desconhecimento dos profissionais da área sobre o conteúdo.

Vale destacar que os livros didáticos permeiam o cotidiano escolar há quase dois séculos e embora sejam apenas "mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos" (BITTENCOURT, 2004, p. 296), em alguns casos é o único subsídio que o professor se utiliza para trabalhar em sala-de-aula. Certamente, este fato não se justifica nos dias atuais, uma vez que meios como a internet disponibilizam uma gama de materiais que podem ser utilizados. Todavia, em alguns casos não são acessíveis aos professores por uma série de motivos, como falta de conhecimento técnico, falta de internet e condições financeiras para imprimir o material ou tempo, de modo que nem sempre essas ferramentas se tornam de fato disponíveis em sala de aula.

Desta maneira, penso que o material didático, tendo em vista sua crucial importância, deve ser produzido de forma cautelosa e tentando abranger as diferentes culturas que permeiam a escola, não eliminando partes da história. Os conteúdos devem corrobora para a construção de uma lógica histórica que leva a reflexão e crítica por parte dos alunos, além de propiciar que os mesmos se reconheçam enquanto pertencentes à História. Portanto

deve abarcar a realidade na qual os alunos estão inseridos, dialogando a história geral com elementos específicos da realidade deles, como as cosmologias religiosas, trajetória histórica das populações que construíram a história do país, bem como os rastros culturais que esses grupos deixaram.

De acordo com o proposto no Plano Nacional do Livro Didático, do triênio 2017-2019, "há uma necessidade de se problematizar em sala de aula a pluralidade cultural na qual nós estamos inseridos", problemática muito enfatizada nos temas transversais dos PCNs, quebrando assim com a ideia harmonizadora de igualdade entre as raças e nações. A proposta, nesse contexto, é mostrar a trajetória de desigualdade que marca a história dos negros nesse país e isso só é possível desnudando esse conteúdo no ambiente escolar e para tal é necessário, dentre outros movimentos, que os professores disponham de materiais de apoio que corroborem com tal proposta.

Sobre a questão étnico-racial, de acordo com Bakke, (2011), pode-se dizer que é possível identificar dois momentos distintos dessa produção didática e paradidática já visando a implantação da Lei 10.639. No primeiro momento, há uma maior produção e reedição de livros paradidáticos, principalmente na área de literatura infanto-juvenil, ou então de livros didáticos temáticos, que abordavam exclusivamente a história da África e da cultura afro-brasileira, para, num segundo momento, ter-se a inclusão deste conteúdo no livro didático regular.

Cabe destacar que entre as produções desse primeiro momento, uma que ganhou notório destaque foi a coleção *A África está em nós* de Walter Benjamin produzida em 2004, que está disponibilizado na escola-campo, contudo devido a imprecisões foi retirado de circulação. Essa coleção faz algumas recomendações sobre como problematizar o conteúdo da História da África em sala de aula, por exemplo, exaltando o papel dos anciões e dos *griots* como memória histórica desses povos, a história da ancestralidade e da religiosidade africana, a importância das civilizações núbia e egípcia no desenvolvimento da humanidade, o estudo de civilizações pré-coloniais, o florescimento de universidades africanas no século XVI como de *Tambkotu*, *Gao* e *Djene*. Contudo apresenta equívocos em várias passagens.

Com relação à cultura afro-brasileira, esse paradidático defende que deverá ser pautada nas cosmologias próprias do afrodescendente presente tanto no cotidiano quanto em celebrações como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba, candomblé. Assim como trabalhar com grandes personalidades negras, como Zumbi, Aleijadinho, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, Solano Trindade, Milton

Santos, Abdias do Nascimento, Martin Luther King, Malcon X, Leopold Senghor, Cheick Anta Diop, Nelson Mandela.

Contudo, acredito que não é necessariamente preciso mudar todo o currículo, mas abrir fissuras para olhar com outros olhos o existente e inserir as discussões de História e cultura africana e sobretudo afro-brasileira. O conteúdo de África acaba sendo inserido pelo fato de se encaixar na cronologia europeia, e a história e cultura afro-brasileira geralmente aparece como curiosidade ou informação extra, quando aparece.

> De um modo geral, tal inscrição se deu, originariamente, pela vinculação dos temas de história da África à temporalidade moderna, com o intuito de se justificar historicamente o tráfico moderno e a escravização de pessoas que vieram compulsoriamente para o Brasil, o que tem recebido, ao longo dos últimos anos, abordagens mais adensadas na medida em que a ampliação dessa perspectiva temporal desvincula a associação identitária negritude/ escravidão, além de permitir um olhar mais plural acerca da complexidade das sociedades africanas em uma historicidade alargada. Tal inscrição ainda tende a se demonstrar de modo irregular entre os livros de 6º a 9º ano, e ainda se verifica a presença de obras que demarcam os temas vinculados à História da África aos marcos centrais da escravidão na sociedade brasileira e aos recortes temporais eurocêntricos. (PNLD, 2016, p.32)

Vale destacar nesse contexto que a produção e distribuição do material didático obedece uma lógica mercadológica e muitas vezes os conteúdos que permeiam essas discussões não são levados em consideração. O que desencadeia essa deficiência nas salas de aula do país. É interessante pensar também em quem está produzindo esse material. Geralmente, são os livros das mesmas editoras que permanecem no mercado, em que as macroestruturas predominam, ou seja, a história ainda tende a ser explicada pela perspectiva da economia e política.

Sobre a coleção utilizada na escola campo *História, Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior[44], produzida em 2015, embora com algumas deficiências, traz à tona no manual do professor contribuições para se trabalhar o conteúdo da Lei 10.639/03. Apresentando bibliografias ao final de alguns capítulos, especificamente no capítulo destinado à História da África, com sugestões de práticas pedagógicas e materiais como filmes, livros, músicas a serem trabalhadas em sala de aula. Contudo, não observei quase nada sobre as religiões afro-brasileiras, mas há destaque para algumas manifestações culturais e curiosidades sobre os saberes e fazeres dos negros.

---

[44] Doutor em educação (área de concentração: História da Educação) pela pontifícia universidade católica de São Paulo. Mestre em ciências (área de concentração História social) pela universidade de São Paulo. Lecionou na rede pública e particular e em cursinhos de pré-vestibulares. É autor de coleções paradidáticas. (Trecho retirado De um livro didático analisado)

De acordo com a resenha o PNLD essa coleção aborda de forma significativa tal temática, apontando que, “merecem destaque as orientações sobre as possibilidades de abordagem significativa e pertinente do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08”. (PNLD, 2016, p. 107)

> Na coleção integram-se os conteúdos da História do Brasil e da História Geral, em uma perspectiva cronológica linear. Apresenta-se uma proposta pedagógica que privilegia a formação de sujeitos capazes de pensar historicamente e de desenvolver o senso crítico. A coleção apresenta um trabalho cuidadoso com a História da África, afrodescendentes e indígenas. As mulheres são tratadas em sua condição de sujeitos históricos e seu papel é problematizado no decorrer da história. Esses temas aparecem em todos os volumes da coleção. (PNLD, 2016, p. 105)

Vale alertar que ensinar história da África é um caminho fundamental para romper com a estrutura eurocêntrica que caracterizou a formação escolar brasileira e um passo significativo é ter materiais didáticos com abordagens significativas e que desmistifiquem as concepções há tempos arraigadas. Contudo, embora as leis e outros documentos estejam em vigência, a prática escolar ainda é bastante deficitária e pautada, sobretudo, no uso desse manual didático como apoio.

> O tratamento da História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas recebeu atenção especial na coleção. Todos os volumes trazem discussões capazes de favorecer o trabalho do professor na construção de uma sociedade brasileira mais tolerante, do ponto de vista de sua formação étnico-racial. A obra apresenta a participação dessas populações como agentes da história, dando visibilidade aos vários lugares ocupados pelos indígenas, africanos e afrodescendentes na sociedade, em diferentes temporalidades. (PNLD, 2016, p. 109)

O conteúdo de África aparece de forma mais expressiva no livro do 7º ano, no quarto capítulo, com o título *Povos e culturas africanas: Malineses, Bantos e Yorubás*. Este começa com um mapa atual do continente africano e cinco imagens de pessoas de alguns países, dentre as quais três são mulheres. E destacando que “a África é um continente com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, dezenas de países e centenas de povos com culturas e línguas singulares; por ser o berço da humanidade é o lugar de origem de ancestrais de milhões de brasileiros.” E continua “a África e sua história tem grande importância para nós.” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.64).

Ainda na página inicial, antes do texto há uma dica para o professor, que dialoga com o proposto pela Lei 10.639/03 e os PCNs. Na página inicial, antes do texto há uma dica

para o professor, que dialoga com o proposto pela Lei 10.639/03 e os PCNs com a sugestão dos temas transversais:

> A ideia aqui foi mostrar a diversidade de povos e culturas do continente africano, privilegiando, no entanto, pessoas de territórios africanos onde, no passado, viveram ancestrais de milhares de brasileiros, a exemplo da Nigéria, de Angola e de Moçambique. O conhecimento das histórias dos antigos habitantes dos territórios ocupados hoje por esses países é importante para que possamos compreender e evidenciar para os alunos os laços que ligam a história brasileira à história africana. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.64)

O foco do capítulo são três grandes impérios, Malineses, Bantos e Yorubás, evidenciando a origem, formação, duração e os destaques, seja no ramo da arte, cultura, economia ou política. No final há duas páginas sobre os "Iorubás no Brasil", contudo, deixa de fora o aspecto religioso, priorizando apenas a arte, "A arte de matriz iorubá pode ser vista em várias regiões do Brasil, mas é a Bahia seu principal polo de irradiação; lá nasceram ou vivem os grandes nomes da música e das artes plásticas de matriz iorubá." (BOULOS JUNIOR, 2015, p.78)

O texto destaca ainda vários "herdeiros da tradição iorubá" como os integrantes dos blocos Olodum e Ilê Aiyê, o outros como Carlinhos Brown e a cantora Margareth Menezes, na arte olasticas destaca os escultores Emanoel Araujo e Mestre Didi e os pintores Carybé e Menelaw Sete, mostrando através de imagens vários trabalhos desses artistas.

É revelador o grande espaço reservado às temáticas oriundas de uma abordagem eurocêntrica da História. Mesmo dedicando um número razoável de páginas (vinte e quatro) ao conteúdo de África, fica claro que o foco ainda está atrelado às macroestruturas. "No Manual do Professor, a proposta teórico-metodológica e didático-pedagógica está explicitada de maneira clara, destacando a preferência pela história política e pelo passado público." (PNLD, 2016, p. 107)

A coleção apresenta um Projeto Gráfico-Editorial significativo, tendo como pontos positivos a grande quantidade de ilustrações, que possibilitam perceber a diversidade cultural, material e imaterial do continente, contudo, isso fica praticamente ausente no conteúdo escrito. Além disso, os capítulos são compostos por diferentes tipos de textos: historiográficos, literários, oficiais, bibliográficos, depoimentos, entrevistas e com uma variedade de linguagens (cinematografia, fotografia, obras de arte, desenhos e mapas).

Salienta-se a existência de um glossário, que aparece com palavras em destaque disseminado nas páginas, com explicações sobre conceitos, significados de palavras e de expressões, além de informar sobre nomes de lugares e pessoas. "A obra utiliza recursos

variados para promover a aprendizagem dos estudantes, reconhecendo seus saberes e interesses e propondo abordagens conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma coerente com a proposta didática expressa no Manual." (PNLD, 2016, p.109)

Acredito que é uma limitação concentrar a discussão nos aspectos econômicos e políticos da África. O capítulo destinado a esse conteúdo enfoca três impérios e deixa de fora os aspectos referentes às religiões africanas e afro-brasileiras, por exemplo. Sobre as religiões africanas, destacam o islamismo, mas de forma muito tímida e embora tenha uma unidade destinada somente ao conteúdo das religiões também no mesmo manual, em nenhum momento se debruça sobre as cosmologias religiosas africanas e tampouco afro-brasileiras.

Sobre as atividades que compõem os capítulos, de modo geral, são bem contextualizadas e dialogam com a avaliação do PNLD, "o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia do estudante são bem explorados, em diferentes atividades e textos, contribuindo para a superação da ideia de História como verdade absoluta". (PNLD, 2016, p.108). A proposta pedagógica da coleção se caracteriza pela proposição de atividades diversificadas, que investem na leitura de textos e de imagens, ensejando a promoção da crítica e do pensar historicamente.

No geral, as questões são de interpretação, em que o aluno precisa analisar o que está posto no enunciado com uso de textos, mapas, contos, imagens, provérbios, entrevistas, dentre outros. E, em alguns casos, comparar concepções, por exemplo, ainda com relação ao conteúdo do 7º ano a África, há uma questão referente a um conto africano sobre a criação do universo. Uma pergunta pede que o aluno pesquise sobre a versão bíblica da criação do mundo e dos seres humanos e, a seguir, aponte uma semelhança e uma diferença entre essa versão e o mito de yorubá apresentado.

O conteúdo de África permeia de modo significativo o manual do professor do 7º ano, é composto por nove páginas e aponta elaborações pertinentes a Lei 10.639/2003 e, sobretudo, destaca a luta de vários seguimentos sociais para sua criação, além de trazer à tona elementos da cultura afro-brasileira. Para introduzir o assunto, o autor disserta algumas linhas sobre cidadania e movimentos sociais: "Vamos apresentar de modo breve uma importante experiência cidadã da nossa história: a luta do movimento negro[45] pela inserção da África nos

[45] [...] Portanto, desde 1981, o mais destacado dos movimentos sócias de defesa dos direitos das populações negras no Brasil já reivindicava a inserção da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, o que, por si só, evidencia sua importância nas conquistas posteriores envolvendo legislação e Estado. Nas décadas seguintes, o movimento negro manteve-se ativo e, juntamente com seus aliados da sociedade civil conseguiu uma grande conquista em 2003 quando coroada uma luta de décadas, foi promulgada a Lei de número 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.348)

currículos escolares" (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 347). Quanto à bibliografia, percebe-se que tenta englobar a vasta produção acadêmica dos últimos anos com indicações de sites e filmes.

> O primeiro elemento vislumbrado historicamente nas obras didáticas, desde a promulgação da Lei 10.639, envolveu a dimensão da inscrição informativa e cronológica de tal temática, o que assegura, portanto, o cumprimento do Edital do PNLD em relação à obrigatoriedade de abordagem da temática africana e afro-brasileira. (PNLD, 2016, p.32)

Vale ressaltar que, em meio a diversos desafios que permeiam o âmbito escolar, um, particularmente, mobiliza muitos atores, a proposição de um ensino que conecte, efetivamente, os alunos a um saber contextualizado e que promova o protagonismo juvenil, ou seja, a construção da compreensão de sujeito histórico. Diante do exposto, podemos aferir que discutir a história da África é fundamental.

Além de ser um dos momentos propícios para se trabalhar temáticas como a origem da desigualdade social, do racismo e preconceito, tratar das relações étnicas e raciais, das questões envolvendo intolerância religiosa, etc. Para tanto, é preciso que a escola instrumentalize-se a fim de fornecer subsídios para tratar dessas questões.

De acordo com os PCNS (1998), o que se busca é a construção de um repertório básico referente à pluralidade étnica e cultural, suficiente tanto para identificar o que é relevante para a situação escolar como para buscar outras informações que se façam necessárias. Esta deverá também contribuir na constituição da memória coletiva do estudante, bem como na identidade nacional que se reconstrói a cada dia.

Assim, evidencia-se que é no interior desse amálgama que se pode articular discussões e levar os alunos a reflexão através do diálogo do tema em questão com suas vivências. Contudo, para isso, é necessário ocorrer mudanças significativas no âmbito da sala de aula, principalmente, voltada para a desconstrução da imagem negativa do continente africano na literatura didática vigente e na formação dos professores.

Neste contexto, Oliva (2003) destaca que, a partir da década de 1990, houve mudanças significativas nos currículos escolares de história saindo-se de uma história positivista e incorporando estudos tais como os marxistas e a Nova História. Com isso, podemos perceber um esforço na introdução de novos eixos temáticos envolvendo abordagens diferentes, associadas a escrita de manuais e que informavam os rumos distintos que o ensino da disciplina História tomava. Entretanto, é necessário pensar que mesmo com a maior abrangência do ensino de história baseado na Nova História percebem-se muitas lacunas.

Por exemplo, os primeiros trabalhos que lançam olhar sobre o conteúdo de África nos livros didáticos partiam de uma visão eurocêntrica e muitas vezes causando visões imprecisas e distorcidas sobre essas questões. O que pode ser reflexo de formações deficientes, de poucas bibliografias, e até concepções pessoais de quem está elaborando esses materiais didáticos. E isso nos faz refletir sobre o que se sabe sobre a África e cultura afro-brasileira, e como se pode ensinar esse conteúdo de forma livre de estereótipos.

3.2.1 Religiões que permeiam o livro didático

Esta análise objetiva enfocar o lugar do "religioso", especialmente das religiões nos livros didáticos de história, do 7º, 8º e 9º ano da coleção *"História, Sociedade e Cidadania"* de Alfredo Boulos Júnior, produzida em 2015 e utilizados na escola-campo. Observando, além do conteúdo em si, o uso de imagens, boxes informativos, curiosidades, exercícios e referências. Antecipadamente, informa-se que não foram identificadas referências sobre as religiões de matriz africana nem sobre religião africana nesse material, o que culmina na ausência do universo religioso afro na consciência histórica produzida a partir desses livros didáticos.

Se o que passa efetivamente a ser considerado história, ou parte dela, e aquilo que configuraria a consciência histórica dos estudantes, tem relação direta com esses livros didáticos e as aulas nas quais eles são estudados, então, não há espaço para as religiões afro nessa consciência em construção. Religião, nesse livro, está atrelada ao Cristianismo (católico ou protestante) e mesmo ao Islamismo e ao Budismo: fora destes universos de sentidos religiosos não há espaço para identificação do religioso na consciência histórica e social.

Na medida em que subvalorizam os processos sociais e culturais do continente africano e dos afrodescendentes, e sobrevalorizam aqueles processos que envolvem o continente europeu e seus descendentes, pode-se argumentar que os livros didáticos do Brasil são racialistas e racistas, e pensar nas implicações desse processo é fundamental para compreender a formação dos alunos. Esses manuais são permeados por lacunas, imprecisões e exclusões de conteúdos em detrimento de outros, a questão das relações raciais aparece de forma muito sutil e embora traga informações pertinentes no manual do professor deixa a desejar na parte destinada aos alunos.

Rüsen (2011) assegura que todos os especialistas concordam que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história, contudo, os aspectos didáticos específicos de sua análise ainda requerem um estudo aprofundado e concreto em dois níveis. O teórico,

em que se dá uma explicação e uma argumentação dos pontos e dos critérios de análises adequados à especificidade do livro de história e, naturalmente, o empírico, em que se tratará dos conhecimentos, ordenados sistematicamente, que deverão ser aprofundados e das configurações que lhe serão dados. E destaca também que "[...] a investigação ainda possui outro déficit muito mais grave, que reside em outro âmbito: quase não existe investigação empírica sobre qual o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula." (RÜSEN, 2011, p.111)

Os três volumes aqui discutidos possuem as capas abaixo e estão organizados da seguinte forma:

Figura 13 - Capas dos Livros utilizados na escola- campo

- 7º ano (320 páginas). Unidade I - Diversidade e discriminação religiosa: Os francos. O feudalismo. Os árabes e o islamismo. Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás. China e Japão. Unidade II – Arte e Religião: Mudanças na Europa feudal. Renascimento e Humanismo. Reforma e Contrarreforma. Unidade III - A formação do Estado Moderno: Estado moderno, absolutismo e mercantilismo. As Grandes Navegações. América: astecas, maias, incas e tupis. Unidade IV - Nós e os outros: Espanhóis e ingleses na América. Colonização portuguesa: administração. Economia e sociedade colonial açucareira.

- 8º ano (320 páginas). Unidade I - Dominação e Resistência: Africanos no Brasil: dominação e resistência. A marcha da colonização na América portuguesa. A sociedade mineradora. Unidade II - A Luta pela Cidadania: Revoluções na Inglaterra. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos. A Revolução Francesa. A Era

Napoleônica. Unidade III - Terra e Liberdade: Independências: Haiti e América espanhola. A emancipação política do Brasil. O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada. Regências: a unidade ameaçada. O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração. Abolição e República. Estados Unidos e Europa no século XIX.

- 9º ano (336 páginas). Unidade I - Eleições: passado e presente: Industrialização e imperialismo. A Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa. Primeira República: dominação. Primeira República: resistência. Unidade II - Política e propaganda de massas: A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo. A Segunda Guerra Mundial. A Era Vargas. Unidade III - Movimentos sociais: passado e presente: A Guerra Fria. Independências: África e Ásia. O socialismo real: China, Vietnã e Cuba. Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática. Regime militar. Unidade IV - Ética na Política: O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu. A Nova Ordem Mundial. O Brasil na Nova Ordem Mundial.

Posto isso, adentra-se no conteúdo desses manuais, pois de acordo com o PNLD, "considera-se que os temas selecionados são problematizados à luz das experiências sociais dos alunos, para que, a partir disso, os estudos históricos tenham conexão com a realidade vivida." (PNLD, 2016, p. 108) Acredito que deixam muitas lacunas no que tangencia não só o conteúdo em destaque nesta pesquisa, mas também questões de gênero e outras.

> O trabalho com os afrodescendentes não se limita à discussão sobre a escravidão, enfatiza resistências e lutas no passado e no presente, apresentando aspectos afirmativos da sua história e cultura. As populações indígenas são tratadas com ênfase na história desses povos na América, particularmente, no Brasil, revelando elementos culturais e as suas lutas. Há textos principais, complementares, boxes e atividades que promovem reflexões atualizadas sobre a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes, bem como sobre as populações indígenas. (Todos os volumes trazem discussões significativas que podem favorecer o trabalho do professor construção de uma sociedade brasileira mais tolerante, do ponto de vista de sua formação étnico-racial. Destacam-se as propostas de discussões sobre as lutas, as resistências e a valorização da cultura material e imaterial dessas populações. BRASIL, 2016, p. 109)

A seguir trago um quadro/resumo sobre as religiões que permeiam os livros didáticos citados com todas as pesagens em que aparece alguma referência religiosa a fim de legitimar a ausência do conteúdo das religiões afro-brasileiras e por conseguinte a problemática da ausência de consciência histórica sobre as mesmas.

LIVRO DO 7º ANO

Unidade 1: *Diversidade e discriminação religiosa*	Começa com uma imagem que reúne líderes de três grandes religiões monoteístas: judaísmo, islamismo e cristianismo. E em seguida questiona: Você já presenciou uma pessoa discriminando outra por sua religião? Você já foi discriminado por sua religião? O que você pensa sobre a intolerância religiosa? Depois de mais uma imagem, destaca "o islamismo, o judaísmo e o cristianismo têm como fundamento o amor ao próximo e a paz entre os seres humanos. Apesar disso, a intolerância religiosa entre seus seguidores já ocasionou muitas guerras ao longo da História." Isso serve de base para o capítulo que segue e tratará das cruzadas e do contexto de formação da Europa Medieval.
Capítulo 1: *Os Francos*	Faz referência ao cristianismo quando mostra a vida de rei Clóvis que se casa com Clotilde e converte-se ao cristianismo como estratégia de expansão de território. Em seguida traz uma imagem atual da Basílica de São Pedro, acompanhada de um box explicativo: A igreja que se vê na imagem é a Basílica de São Pedro, situada na praça de mesmo nome. O atual estado do Vaticano, sede da igreja católica, faz parte das terras doadas pelos reis carolíngios pepino, o breve, Carlos Magno, seu filho e sucessor. (BOULOS JUNIOR, 2015, p.19) Nas atividades do capítulo há referência a igreja católica e aos grandes reis, por exemplo, há uma imagem do batismo do rei Clóvis e duas questões que evocam o ritual do batismo católico: "Quem pode estar batizando o rei Clóvis" e "o que o batismo de Clóvis significou".
Capítulo 2: *O feudalismo*	É permeado por discussões sobre o cristianismo, fala da formação do clero e todo o poder que esse setor tinha. No glossário explica o significado de clero, bispos, abades, monges, párocos. Nas atividades aparecem algumas questões referentes a esses

	conceitos.
Capítulo 3: *Os árabes e o Islamismo*	Começa com três imagens de crianças em diferentes locais lendo o Corão. No decorrer do texto trata do surgimento da Meca, de Maomé, o profeta criador do islamismo e transição de politeísmo para monoteísmo. No glossário explica o significado de mulçumano, hégira, corão, versículo. No box *para saber mais*, traz texto sobre o surgimento do Corão, o livro sagrado dos mulçumanos. O tópico seguinte é destinado ao islamismo, mostra uma imagem da Meca, "nessa imagem de 2011, milhares de fiéis oram ao redor da Caaba, em Meca, na Arábia Saudita, a cidade hoje é o principal centro religioso do mundo e um dos primeiros centros comerciais da Arábia Saudita." (BOULLOS JUNIOR, 2015, p. 50) E um texto descrevendo islamismo e os deveres de todo mulçumano. No box *Dialogando* destaca, "por que será que Meca recebe tantas pessoas todos os anos?" No box *para saber mais*, explica a diferença entre Xiitas e Sunitas. Essas questões aparecem nos exercícios.
Capítulo 4: *Povos e culturas africanas: Malineses, Bantos e Iorubás*	Com 25 páginas, é dividido em quatorze tópicos, com seis mapas e imagens de obras de arte, personalidades conhecidas, produtos originários da África e outras referências. No box *Para saber mais*, traz três assuntos, curiosidades referentes aos G*riôs* e a tradição oral do conhecimento no continente africano, outro sobre a cidade de *Tombuctu*, centro comercial que se transformou em centro intelectual e outro sobre o *Jongo*, herança cultural dos povos bantos, comum em vários estados do Brasil. Outro Box, "*Dialogando*...," apontando duas discussões, uma sobre ditado popular e outra sobre arte africana.

Capítulo 5: *China e Japão*	Traz elaborações sobre o budismo, e a trajetória de Buda, “budismo é uma religião que se formou a partir dos ensinamentos de Sidarta Gautama, um príncipe nascido no século VI a. C., numa região então pertencente a Índia.” (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 92) O livro destaca também as oito regras de Buda para se chegar ao nirvana e um mapa mostrando a expansão do budismo na Ásia. Outro tópico intitulado *O budismo na China* evidencia os mecanismos de legitimação dessa religião na China e como os mosteiros budistas estavam atrelados ao conhecimento, pois eram grandes centros de saber e de ensino. “Assim como o cristianismo se espalhou de Roma para o resto da Europa, o budismo se alastrou da china para diversos pontos do oriente, como os atuais Tibete, Coreia e Japão.” (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 95) O conteúdo aparece de forma sucinta nas atividades.
Unidade 2: *Arte e Religião*	Começa com imagens sobre arte e traz à tona no capítulo seis, *as mudanças na Europa feudal* e logo explora a força da Igreja Católica. E o cristianismo continua aparecendo nos tópicos seguintes, “em defesa da igreja” e “as cruzadas”, além de aparecer nas imagens de pinturas e esculturas. Na Europa medieval, um espaço marcado pela violência, [...] a maioria da população buscava refúgio e amparo espiritual na Igreja. Esse apego dos fieis era um dos pilares do poder da igreja, mas sua força se devia também à organização e à riqueza que ela possuía”. (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 95)

Capítulo 7: *Renascimento e Humanismo*	Embora faça pouca referência às religiões, traz elaborações sobre diminuição do poder da Igreja Católica. Alega que > Os humanistas rejeitavam a cultura dominante fortemente influenciada pela igreja e pelos manuais e textos medievais. Mas isso não quer dizer que eram ateus; na verdade eram cristãos; mas queriam reinterpretar as mensagens da Bíblia, com base nos ideais de antiguidade." (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 144) E pela primeira vez aparece a palavra Bíblia nessa obra. Nas atividades algumas questões saltam aos olhos, por exemplo, uma sobre uso de imagens, o exercício mostra duas fotografias e faz cinco questões de interpretação sobre a Igreja Católica.
Capítulo 12: *Economia e sociedade colonial açucareira*	No tópico sobre as invasões holandesas no Brasil, o livro toca somente nos conflitos entre os senhores de engenhos (católicos) e os holandeses (protestantes) e embora, seja o momento que muitos africanos foram trazidos forçadamente para a colônia, não há referência alguma sobre suas crenças e cosmologias religiosas.

LIVRO DO 8º ANO	
Unidade 1: *Dominação e Resistência*	Embora comece com o contexto do processo de escravidão no Brasil, faz referência apenas à congada como forma de resistência escrava, > [...] e umas das formas de resistência dos escravizados que aqui viveram foi a congada, bailado em que eles representavam, entre cantos, danças e o som ritmado de seus tambores, a coroação de um rei ou uma rainha do Congo, área situada no coração da África." (BOULOS JUNIOR, 2015, p.10)

Capítulo 2: *A marca da colonização na América Portuguesa*	Destina um tópico aos jesuítas, “membros da companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534 por Inácio de Loyola.” (BOULOS JUNIOR, 2015, p.41) E suas missões no processo de colonização, em que iniciavam os indígenas no catolicismo e os incentivaram a lutar contra o tratado de Madri. No final do capítulo aparece uma imagem das ruínas da igreja de São Miguel das Missões (RS).
Capítulo 3: *A sociedade mineradora*	Começa com uma imagem do interior da igreja Nossa Senhora do Pilar, em Ouro Preto e faz indagações acerca da sociedade, religião e arte naquele contexto histórico. Em um segundo momento destaca o papel das imagens de santos católicos, chamados “santos do pau oco”, no transporte das pedras preciosas e no final traz o tópico “Religião, festa e resistência”. Na sociedade do ouro cada grupo tinha a sua irmandade: os brancos ricos integravam a do Santíssimo Sacramento; já os negros reuniam-se na Rosário dos Pretos.” Destaca também que “as festas foram também uma forma de resistência dos negros das regiões mineiras; por meio delas conservavam algumas tradições apreendidas com seus pais e avós, uma das festas era a congada”. (BOULOS JUNIOR, 2015, p.64) Mais uma vez o catolicismo aparece como sendo a única religião dos negros e apenas as festas como forma de resistência.
A Unidade 2: *A luta pela cidadania no* Capítulo 4: *Revoluções na*	Destaca os intensos conflitos envolvendo grupos religiosos puritanos e anglicanismo. A maior parte da burguesia e a *gentry* seguiam o puritanismo e defendiam que cada um deveria agir conforme a Bíblia e a sua

Inglaterra	própria consciência; para os puritanos, a igreja deveria ser independente do Estado. Já a alta nobreza e os reis ingleses praticavam o anglicanismo, religião na qual o chefe da Igreja é o próprio rei. (BOULOS JUNIOR, 2015, p.74)
Capítulo 5: *O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos*	Faz uma crítica ao fanatismo religioso, "para os iluministas, a maioria das pessoas estavam mergulhadas na ignorância, no fanatismo religioso; só a razão as esclareceria." (BOULOS JUNIOR, 2015, p.97).
Capítulo 6: *A revolução Francesa e a separação entre Estado e Igreja*	Traz trechos pontuais sobre a composição do primeiro Estado francês e divisão do clero, a abolição do dízimo e os privilégios do clero e confisco dos bens da Igreja. "Alto clero: cardeais, bispos e abades. Baixo clero: padres, frades e monges." (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 118)
Unidade 3: *Terra e Liberdade* Capítulo 10: *O Reinado de D. Pedro I: Uma cidadania Limitada*	Destaca que, nas sociedades hispano-americanas, os melhores cargos, sejam no governo, Exército e Igreja eram ocupados pelos Chapetones. Há uma informação, no box *"para saber mais",* sobre a execução do Frei Caneca e uma citação enaltecendo a importância da Igreja Católica quando destaca, "Os sinos das igrejas mineiras tocaram o dobre de finados para lembrar ao imperador a morte do Jornalista." (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 118) (se referindo a Líbero Badaró) e a explicação no glossário de "Dobre de finados". Na realidade, o que pude perceber foi que, no contexto do século XX, as religiões perdem bastante espaço no livro didático.
	Aparece uma referência às religiões dos negros no tópico sobre a

11: *Regências: A Unidade Ameaçada*	Revolta dos malês na Bahia e uma pequena legenda de uma fotografia. “Entre os africanos trazidos para o Brasil havia líderes religiosos, políticos e militares, e até mesmo reis, a exemplo do rei Gezo, que se vê na imagem ao lado.” (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 223) > Na época essa revolta foi chamada de insurreição Nagô, pois quase 70% dos rebeldes eram de etnia Nagô, nome dado aos iorubas na Bahia. Depois, ficou conhecida como Revolta dos Malês, porque seus principais líderes – Pacífico Licutan, Ahuna, Manuel Calafate- seguiam o culto malê, uma religião mista, composta de elementos africanos e mulçumanos contidos no Corão. Mas nem todos os rebeldes eram malês; muitos praticavam outras religiões e só participavam da revolta movidos pela esperança de uma vida melhor. Os afrodescendentes, escravos ou libertos, eram explorados no trabalho desprezados por sua cor e prosseguidos por causa de suas religiões. Todos entraram no Brasil como escravo. Tinham motivos de sobra para deixar de lado as diferenças de origem e de religião e lutar contra os opressores. (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 222) Nas atividades, na 6ª questão é apresentada uma imagem no Benin, África com um pequeno texto, “Auguste Amaral, presidente da associação dos retornados Brasileiros, em Porto-novo, Benin, assiste a missa de Nosso Senhor do Bomfim, na Igreja de São Francisco Xavier.” E três questões em seguida. Em que ambiente essas pessoas estão? O que estão fazendo? E na faixa desse senhor que aparece em destaque está escrito Nosso Senhor do Bomfim; como explicar o culto a esse santo (padroeiro da Bahia) em plena África?”
	Menciona as religiões como forma de resistência assim como a capoeira, mas como em momento anterior, mostra fotos de capoeira e nenhuma outra referência às religiões afro-brasileiras. Em um segundo momento apresenta elaborações sobre a primeira

Capítulo 12: *Abolição e República*	Constituição da República, dentre elas a separação entre a Igreja Católica e o Estado. A Igreja Católica foi separada do Estado e os brasileiros passaram a ter liberdade de culto. Até aquela época havia apenas o casamento religioso, e o principal documento era a certidão de batismo. Com a separação entre Igreja e Estado, criou-se o registro civil para nascimento, casamento e óbito. (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 222)
Capítulo 13: *Estados Unidos e Europa no século XIX*	Toca no poder da Igreja Católica no Itália Unificada e no box *para saber mais,* destaca a questão Romana com o seguinte texto: O papa Pio X, entretanto, não aceitou a pedra dos domínios territoriais da Igreja. Por isso, rompeu relações com o governo Italiano, considerando-se prisioneiro e fechou-se no Vaticano. Nascia assim a chamada questão Romana, só resolvida em 1929, ano em que o papa Pio XI e o então governante da Itália, Benito Mussoline, assinaram o tratado de Latrão. Por esse acordo criou-se dentro da cidade de Roma, o minúsculo Estado do Vaticano, que é dirigido pela Igreja Católica. (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 303).

LIVRO DO 9º ANO	
Capítulo 1: *Industrialização e imperialismo*	Fala dos países que lideraram a corrida pela dominação da África. Destaca, “no Sudão, os britânicos usavam a violência; os sudaneses, que praticavam a religião mulçumana, reagiam travando com eles a chamada ‘guerra santa’. (BOULOS JUNIOR, 2015, p.19) e em seguida em um box explica o conceito de guerra santa. “Segundo o historiador Albert Hourani, a expressão guerra santa quer dizer: esforço em favor de Alá” (BOULOS JUNIOR, 2015, p.19)
	Destaca a importância de alguns líderes religiosos, que se

Capítulo 5: *Primeira República: Resistência*	opuseram a opressão da primeira república. O capítulo começa com a Guerra de Canudos, mostrando a importância do líder religioso, beato, Antônio Conselheiro, seus seguidores e a decisão de viver conforme a Bíblia na comunidade de Canudos, na Bahia. Em seguida trabalha com a Guerra do Contestado, "Entre Santa Catarina e Paraná, numa área contestada (disputada) por esses dois estados, ocorreu outro movimento de sertanejos pobres e muito religiosos". (BOULOS JUNIOR, 2015, p.80) Neste contexto, destaca a construção das vilas santas, explicando no glossário, que eram "nomes que os sertanejos do contestado davam aos seus povoados". (BOULOS JUNIOR, 2015, p.82). No box *"para saber mais"* o destaque é o beato José Lourenço, que junto com Padre Cícero criaram a comunidade religiosa chamada Caldeirão. José Lourenço era paraibano e chegou ao Grato, interior do Ceará, atraído pela fama de sano de Padre Cícero. Logo, os dois estabeleceram uma relação de confiança mútua. Então, o padre Cícero confiou ao beato um sítio e para lá passou a enviar pessoas que chegavam em busca de abrigo, comida e trabalho. (BOULOS JUNIOR, 2015, p.83)
Unidade 2: *Política e propaganda em massa* Capítulo 6: *A grande depressão, o Fascismo e o Nazismo*	Destaca os princípios básicos do Nazismo, de acordo com Hitler fala do antissemitismo. "Os nazistas justificavam seu ódio pelos judeus dizendo que eles haviam contaminado a 'raça ariana'. Assim, para salvar a Alemanha e purificar a raça ariana, os judeus deviam ser eliminados". (BOULOS JUNIOR, 2015, p.110) No box *para saber mais* explica com mais detalhes o antissemitismo nazista e destaca seis medidas discriminatórias que o Estado Nazista tomou contra os Judeus. Nas atividades há uma questão com um texto sobre o referido conteúdo.
	Aparece o extermínio dos judeus no episódio conhecido como

Capítulo 7: *A Segunda Guerra Mundial*	Holocausto. Os capítulos oito e nove *A Era Vargas* e *A guerra Fria,* não mencionam religião. No dez *Independências: África e Ásia* há um trecho destinado à Mohandas Gandhi e seu papel no processo de independência da Índia. Frisando que "Gandhi empenhou-se de várias formas (praticou inclusive greve de fome) para unir hindus e mulçumanos (24% da população da Índia), em torno da luta pela independência." (BOULOS JUNIOR, 2015, p.120)
Capítulo 11: *O socialismo Real: China, Vietnã e Cuba*	A palavra religião aparece no tópico sobre dominação e resistência na China, destaca que a religião cristã era uma imposição aos chineses no processo de dominação estrangeira. As potencias estrangeiras exerciam sua dominação com o apoio do imperador Qin, que se deixava corromper por elas. [...] O slogan dos rebeldes (Revolta dos broxes) era "reviver Qin e destruir os estrangeiros", pois eles acreditavam que chineses cristãos iludiam o imperador fazendo com que ele se voltasse contra o povo e as religiões da China. (BOULOS JUNIOR, 2015, p.190)
Capítulo 14: *O fim da URSS e a democratização do leste europeu*	Aparecem referências religiosas na guerra na Bósnia, que o autor chama de conflito religioso. "[...] Ainda em 1991 a Macedônia também se declarou independente; no ano seguinte foi a vez da Bósnia, onde viviam bósnios mulçumanos (44%), sérvios ortodoxos (31%) e croatas católicos (17%)." (BOULOS JUNIOR, 2015, p.264) Em seguida destaca algumas atrocidades que ocorreram durante o conflito. Essa tragédia se deve em boa parte à "limpeza étnica" adotada por Milosevic, que mandou suas milícias matarem milhares de civis, criarem campos de concentração para prisioneiros bósnios e croatas, violentarem mulheres mulçumanas e as engravidarem, alegando que era preciso injetar sangue sérvio na população mulçumana. (BOULOS JUNIOR, 2015, p.264)

Capítulo 15: *A nova Ordem Mundial*	Destaca no contexto da Índia, “é um dos países mais populosos do mundo, possuindo também uma grande diversidade religiosa. Berço do budismo e do hinduísmo (religião da imensa maioria da população), a índia conta também com um grande número de seguidores do islamismo.” (BOULOS JUNIOR, 2015, p.277) Em um segundo momento do capítulo frisa a atual situação entre palestinos e judeus e mostra que entre os principais obstáculos à paz está “o fundamentalismo de grupos islâmicos que promovem atentados terroristas contra civis israelenses e se recusam a aceitar o estado de Israel”. (BOULOS JUNIOR, 2015, p.288) No tópico sobre o Irã, ganha destaque o Estado Teocrático, com o aiatolá Khomeini. “O Estado Teocrático chefiado por Khomeini era antiocidental e radicalmente contrário aos Estados Unidos. Seu governo baseava-se na Sharia (a lei islâmica).” (BOULOS JUNIOR, 2015, p.289) No glossário explica os conceitos de Aiatolá, Xiitas e Estado teocrático. *Aiatolá* literalmente significa sinal de Deus na Terra; o aiatolá é visto como um interprete da vontade divina. *Xiitas*, seguidores da corrente do islamismo que defende que somente os descendentes de Ali (marido de Fátima, filha de Maomé) podem ser considerados sucessores legítimos de Maomé. Já para os sunitas, Maomé não deixou sucessores; assim, cabe ao povo de cada país a escolha do governante, desde que ele seja mulçumano. *Estado teocrático*, país em que a vida política e social está subordinada a normas religiosas. (BOULOS JUNIOR, 2015, p.289). No tópico sobre o Afeganistão é frisado que, “após a revolução islâmica no Irã, o fundamentalismo islâmico se expandiu. No Afeganistão, o grupo fundamentalista Talibã chegou ao poder em 1996, impondo ao país uma ditadura teocrática e antiocidental.” (BOULOS JUNIOR, 2015, p.290) Além disso, ganha destaque a figura de Osama Bin Laden, atrelada à organização terrorista

	islâmica Al Quaeda, “cujo objetivo era promover uma guerra contra ‘os infiéis’ do Ocidente.” (BOULOS JUNIOR, 2015, p.291) O conteúdo aparece em algumas questões, como no tópico *vozes do presente,* em que é apresentado um texto sobre os jovens que são atraídos pelo Estado Islâmico e pede leitura e escrita de texto.
Capítulo 16: *O Brasil na Nova Ordem Mundial*	Toca no assunto no tópico sobre os Povos indígenas hoje, quando destaca a luta dos indígenas e a colaboração de algumas organizações como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) ligado à Igreja Católica.

Em linhas gerais, pode-se concluir que a religião que permeia de forma incisiva o material didático é a católica, aparecendo em quase todos os conteúdos de forma direta ou indireta. O capítulo em que fala do processo de colonização do Brasil, o primeiro contato dos alunos com o que viria a se chamar Brasil, já começa destacando o papel dos jesuítas e do ato de “fincar a cruz no chão” e “rezar a primeira missa para os nativos". Isso nos diz muito sobre o que é realmente é ensinado e aprendido nas escolas do país.

Assim, como os alunos podem criar consciência histórica sobre as religiões africanas e afro-brasileiras se esse conteúdo não aparece durante o processo de formatação básica deles? Além do mais, religiões como o judaísmo, hinduísmo e protestantismo aparecem, mesmo que de forma tímida, geralmente atrelada a outros processos históricos, então por que é tão difícil incluir o conteúdo das religiões afro-brasileiras?

O fato é que, além da ausência desse conteúdo os professores deixam de lado a discussão mesmo em momentos oportunos, como em algumas passagens da história do Brasil. Por exemplo, as religiões poderiam aparecer como uma forma de resistência dos negros durante o processo de escravidão ou como herança cultural, poderiam ser entendidos sobre o prisma da importância dos movimentos religiosos para os processos de independência de diferentes religiões do continente africano, e tantas outras possibilidades.

Portanto, o que se busca é a construção de um repertório básico referente à pluralidade étnica/cultural, suficiente tanto para identificar o que é relevante para a situação escolar como para buscar outras informações que se façam necessárias. Essa informação

deverá também contribuir na constituição da memória coletiva do aluno, bem como na identidade nacional que se reconstrói cotidianamente.

Assim, evidencia-se que, é no interior desse amálgama que podemos articular discussões e levar os alunos a reflexão através do diálogo do tema em questão com suas vivências. Contudo, para isso é necessário ocorrer mudanças significativas no âmbito da sala de aula, principalmente, voltada para a desconstrução da imagem negativa do continente africano na literatura didática vigente e na formação dos professores. Assim, pautado nessa ausência e na experiência na escola-campo trago a seguir seções sobre diferentes temáticas relacionadas às religiões de matrizes africanas dialogando com os capítulos em que elas podem ser inseridas. A ideia é auxiliar os professores do ensino básico a discutir o tema sem fugir do manual didático.

4. SEÇÕES DIDÁTICAS

Até aqui foi discutido como as religiões afro-brasileiras aparecem nos documentos oficiais, nos currículos, livros didáticos, plano político pedagógico e no cotidiano escolar, além de frisar como se pode abrir fissuras no currículo para discuti-las. Posto isso, é chegada a hora de materializar a discussão com as seções didáticas, almejando, com isso, diminuir as ausências que permeiam os manuais didáticos e auxiliar nas discussões dos docentes. Esse material pedagógico será direcionado aos professores, sobretudo do Ensino Fundamental maior.

4.1 Galeria digital: "Como trabalhar as religiões afro-brasileiras em sala de aula"

Na tentativa de superar algumas das limitações identificadas no estudo sobre a encantaria em sala de aula, esmiuçado nos momentos anteriores, essa proposta objetiva uma positivação e maior conhecimento das religiões afro brasileiras e com isso melhor aceitação dos alunos, sobretudo, dos que são oriundos ou tem vivencia com essas matrizes religiosas. Mas seria possível desenvolver estratégias que contribuam para a construção de um quadro no qual as religiões afro-brasileiras possam ser pensadas dentro da normalidade do mundo? Certamente, sim, embora o desafio seja grande.

Nesta perspectiva, após várias reflexões, e a partir dos dados observados na escola-Sotero dos Reis, trago a galeria on-line, composta de seções didáticas, vinculada ao site do Museu AfroDigital com o tema "Como trabalhar com religiões afro-brasileiras em sala-de-aula" essa galeria irá compor um espaço destinado a educação que está sendo criando no site e possibilitara que outros pesquisadores com propostas afins disponibilizem seus materiais futuramente.

O Museu Afrodigital é um projeto aprovado com recursos da CAPES-PROCULTURA e desenvolvido inicialmente pelo Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO/UFBA, envolvendo ainda a Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Maranhão. Está filiado à rede da memória virtual da Biblioteca Nacional como depositório digital. O museu é um serviço público, um "museu sem donos" no dizer do Professor Dr., idealizador do projeto, Lívio Sansone.

Trata-se de um dispositivo de acesso fácil que mostra o cotidiano e a cultura de minorias étnicas e de grupo marginalizados, além de trazer à lume elementos que configuram

a memória e a história de um povo. Visa estimular a memória social de minorias étnicas e de memórias nacionais. Tendo em vista que a presença da cultura africana no Brasil é encontrada em acervos particulares e públicos, sobretudo nos estados aglutinadores de afrodescendentes com o Maranhão.

Assim, vislumbrado um resgate da cultura afro-brasileira, trago as seções didáticas, apresentando fácil linguagem para promover diálogos que evidenciem as raízes históricas reafirmando sua importância para o presente. O foco principal foi produzir um material útil aos docentes para trabalharem questões referentes a religião afro junto a temas e conteúdos já previstos nos livros didáticos.

A galeria é composta de 5 seções e cada uma delas poderá ser utilizada como complementar em alguma aula específica. A ideia foi reunir temas variados já que a história e cultura afro-brasileiras são evitadas nas salas de aula, sobretudo quando envolve a religião. As seções são compostas por textos, imagens, indicações de filmes, com sugestões de uso em sala de aula.

Vale pontuar que essas sugestões não abarcam a imensidão do tema, todavia são possibilidades de abordagens para os docentes. É possível vislumbrar através dos tópicos selecionados que o universo das religiões afro tem reverberações na história geral do Brasil em vários momentos, o que indica a necessidade de discutir esse tema com as aulas. Ainda que seja um desafio trabalhar todos os conteúdos do livro no ano letivo, faz-se necessário pensar essas questões atreladas a outros já previstos no material didático, tendo em vista que irão colaborar para uma melhor formação dos alunos e propiciar mais respeito pela diversidade religiosa.

DIVERSIDADE AFRO- RELIGIOSA NO MARANHÃO

As pessoas geralmente não falam muito sobre o universo da fé, mas é difícil pensar o Maranhão ou mesmo o Brasil sem levar em consideração suas referências espirituais. Sejam deuses, anjos, demônios, santos, almas penadas, almas milagrosas ou encantados.

O Maranhão está inserido em um universo de misticismos e encantarias de origens africanas ou afro-brasileiras, que podem se materializar de diferentes formas. A antropóloga maranhense Mundicarmo Ferretti (2008) aponta que o termo *religião afro-brasileira* designa uma pluralidade de manifestações religiosas organizadas geralmente bem antes da abolição, por africanos e seus descendentes, onde são cultuados e entram em transe com entidades espirituais das etnias jeje, nagô e bantos, com os voduns, orixás ou inquices respectivamente. O transe com essas entidades ocorre normalmente em rituais realizados com tambores e cânticos nos terreiros, também chamados de casas de culto.

Em São Luís é mais comum a Pajelança e o Tambor de Mina, mas no interior do Estado essas expressões recebem classificações diversas, como Badé, Berequete, Pajelança, Jirumga, Panguará, Iemanjá, Baía, Terecô, Cura, Brinquedo de Cura ou simplesmente Brinquedo, dentre outras, mas a linha que divide essa diversidade pode ser muito tênue.

O estado é conhecido como principal centro de preservação da cultura dita Mina do Brasil, sendo dividida em duas linhas principais, Jejê e Nagô, sendo a maioria dos terreiros de mina praticante do modelo da Casa de Nagô- Nagô, embora a vertente vista como mais tradicional e "pura" seja o modelo da Casa das Minas – Jêje. Segundo consta as pesquisas, elas são as mais antigas do estado**,** ambas localizadas no centro da cidade, Rua São Pantaleão e Cândido Ribeiro ou das Crioula respectivamente.

A Casa das Minas pertence à entidade Zomadonu (que é um vodum, entidade vinda da África) e a Casa de Nagô pertencente ao orixá Xangô. "Acredita-se que a Casa de nagô tenha sido erguida na mesma época que a casa das Minas, mas não se sabe ao certo qual das duas foi fundada primeiro. A tradição diz que as fundadoras da casa foram duas africanas, Josefa e Joana." (FERRETTI, 2002, p. 14). O que se sabe é que foram abertas em meados do século XIX por africanas.

A Casa das Minas é o terceiro do Livro de Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) sendo tombada em 2002 ao lado do Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho Ilê Axé Iyá Nassô Oká, tombado em 1987, e do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, em 1999, ambos de Salvador (BA).

O termo *tambor de mina* deriva de denominação dada no Brasil a escravos sudaneses de diversas etnias, embarcados no forte português de São Jorge Del Mina, na Costa do Ouro, atual Gana. E é o que deu abertura para as outras denominações existentes no estado. Na imagem ao lado temos Dona Denir Prata Jardim, ultima chefe da Casa das Minas, faleceu em 2015. A fotografia compõe o acervo imagético disponível no site do Museu afrodigital do Maranhão.

Imagem: Dona Denir Prata Jardim, ultima chefe da Casa das Minas, faleceu em 2015
Fonte: Museu afrodigital do Maranhão

Uma das variantes afro-religiosa no Maranhão é a pajelança/tambor de cura/ pajelança de negro/ Brinquedo de Santa Bárbara/ *pajé*, comum em alguns municípios, sobretudo, baixada maranhense, em municípios como Cururupu, Mirinzal, Pinheiro, Serrano, Porto rico, Central, Cedral e outros. Essa vertente é também conhecida no Amazonas, embora com características peculiares, chamada também de encantaria ou pajelança de caboclo rural e indígena.

Imagem: Terreiro de pajelança/ Bacuri do Maranhão
Fonte: Arquivo pessoal

Imagem: Terreiro Ylê de Oxalá/Serrano do Maranhão
Fonte: arquivo pessoa

Imagem: ponto de assentamento/ Terreiro Ylê de Oxalá /Serrano do Maranhão
Fonte: arquivo pessoal

Seus praticantes são geralmente chamados de pajé, curador ou curandeiro. Talvez a maior peculiaridade ou diferenciação das outras vertentes afro-maranhense é que na pajelança depois de incorporarem as entidades, os curandeiros costumam se afastar do barracão para realizar algumas consultas e, nessa oportunidade fazem uso frequente de

estratégias usadas pelos pajés indígenas. A imagem acima mostra um maracá, muito utilizado pelos pajés nos rituais de cura. A imagem foi capturada em um terreiro de pajelança no município de Bacuri do Maranhão e compõe a decoração do espaço.

Uma entidade muito conhecida na pajelança é o Rei Sebastião, que habita em várias praias de ilhas existentes ao longo do litoral entre Belém e São Luís, é entidade comum em cultos de pajelança e de origem africana tanto no Pará como no Maranhão.

Imagem: Filha de santo- festa da Roupa Nova- Bacabal/MA
Fonte: Arquivo pessoal

Outra variante é o Terecô, "tal prática é conhecida como festa do tambor da mata, brincadeira, brinquedo de Barba, encantaria de Barba Soeiro, verequete ou berequete. Apesar de exibir elementos jeje e alguns nagô, a identidade do terecô é mais afirmada em relação à cultura banto (angola, cambinda)." (FERRETTI, M. 2003, p.1).

Tradicional do munícipio de Codó, acabou se difundindo para outras regiões do Maranhão, comum em Caxias, Bacabal, São Mateus, Pedreiras, São Luís Gonzaga, Coroatá, Alto Alegre do Maranhão e em outros estados da Federação do Brasil como Pará e Amazonas. A imagem acima mostra uma filha de santo, em transe, do terreiro de Dona Roxa, município de Bacabal.

Imagem: Terreiro do seu Folha seca-Bacabal-MA
Fonte: Arquivo pessoa

De acordo com Mundicarmo Ferretti muitas vezes essa vertente religiosa é confundida com a *umbanda* ou com a *mina*, acredita-se que o *terecô* possui traços que apontam para uma origem africana diferente das que predominaram na *mina*. Seus praticantes são chamados de terecozeiros, macumbeiros, umbandistas, ou doutores do mato. “Afirma-se que nesses trabalhos e práticas terapêuticas os terecozeiros associam à sabedoria herdada de velhos africanos conhecimentos indígenas, práticas do catimbó e da feitiçaria europeia e que também se apoiam no tambor-de-mina, na umbanda e na quimbanda.” (FERRETTI, M. 2001, p.6)

Imagem: Dia de roupa nova/ terreiro de Seu Folha Seca/BACABAL-MA
Fonte: Arquivo pessoal

Uma característica marcante são as vestimentas mais exuberantes e coloridas que as demais vertentes no estado, além da predominância de homens a frente das casas. De acordo com Fladney Freire (2016), na ocasião das festas,

> [...] cantos e louvações são entoados aos santos e orixás, vestimentas e indumentárias são cuidadosamente elaboradas pelos sujeitos e grupos para reverenciar o mundo dos caboclos e dos orixás, Léguas, princesas, exus e tantas outras expressões da vida espiritual que acabam fazendo parte do mundo dos homens, mulheres e crianças que, mais que lhes acolher, a eles se conectam, conformando, como que, uma só realidade, um enredo de fé e devoção, de reverência e ousadia, de festa e cura, de introspecção e extroversão, enfim, um mundo no qual o humano é encantado e o encantado é humano.

Na imagem abaixo temos o pai de santo/terecozeiro mais conhecido do Maranhão, o pai Bita do Barão, natural do município de Codó. A fotografia foi capturada pelo fotografo maranhense Márcio Vasconcelos e faz parte do acervo do Museu Afro digital do Maranhão.

Imagem: Pai de santo Bita do Barão
Fonte: Museu afrodigital do Maranhão

A Umbanda e o candomblé também são comuns no Maranhão, Ferretti M (2008) aponta que mesmo a integração ocorrida entre a mina, o terecô e cura ter sido responsável pelo surgimento no Maranhão de formas híbridas de religião afro-brasileira em terreiros que se tornaram mais conhecidos como de “curador” ou “da mata”. Aquelas tradições religiosas maranhenses foram também sincretizadas com a macumba do Rio de Janeiro e, mais recentemente, com a umbanda, a quimbanda e o candomblé.

Mas a umbanda maranhense apresenta tantas características da mina, do terecô e da cura que nem sempre é facilmente reconhecida por umbandistas do Centro-Sul. A imagem ao lado representa umas guias e foi capturada no município de Mirinzal, baixada maranhense.

Imagem: Guias/ Mirinzal-MA
Fonte: Arquivo pessoal

Os terreiros maranhenses passaram a adotar mais a denominação umbanda após o surgimento da Federação de Umbanda e Cultos Afros do Maranhão, fundada por José Cupertino de Araújo, da década de 1960. A partir de então as casas de culto tiveram que se filiar a esse federação como forma de se legitima o que justifica, sobretudo, nos municípios o uso comum de termos como "tenda de umbanda tal", "casa de umbanda tal".

Quanto ao candomblé, não é muito comum em São Luís, embora seja realizado na Casa Fanti-Ashanti desde a década de 1950, e tenha certa influência em alguns outros terreiros do interior.

Indicação de filme

SAI DESSA, EXU!, de Roberto Moura (curta-metragem/documentário/18')
O filme apresenta o funcionamento de um centro umbandista, as diferenças entre Umbanda e Macumba, a diversidade dos tipos sociais entre os adeptos e frequentadores. Além de mostrar o surgimento das federações, das leis que dão liberdade de culto e as fiscalizações aos centros.

INDICAÇÃO DE MÚSICA

- **Ponto br – na eira**

Ponto br é um coletivo formado por músicos contemporâneos e mestres da cultura tradicional, que propõe o espaço da arte como local de encontro e diálogo possíveis entre vertentes e gerações, revelando uma outra via para o fazer artístico. Experimentando saberes e sonoridades, o show na eira tem como resultado uma sonoridade única e atemporal. Com Ponto br e Burrinha de Porto Novo.

- **Rita benedito**
- **Maria Bethânia**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRETI, Mundicarmo (org). **A mina maranhense, seu desenvolvimento e suas relações com outras tradições afro-brasileiras.** Publicado em MAUÉS, R. e VILLACORTA, G. Pajelança e religiões afro-brasileiras. Belém: EDUFPA, 2008.

_____.Terecô, a Linha de Codó. In.: PRANDI, Reginaldo (org.) **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. PALLAS: Rio de Janeiro, 2001a.
_____. 2003

FERRETI, Sergio. ***Andressa e Dudu* – os Jeje e os Nagô:** apogeu e declínio de duas casas fundadoras do tambor de mina maranhense. In.: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) Caminhos da Alma. São Paulo: Summus, 2002.

FERRETTI, S. F. Repensando o sincretismo. São Paulo: Edusp: Fapema, 1995.

FERRETTI, S. F. Querehentã de Zomadônu: etnografia da Casa das Minas. 2. ed. São Luís: Edufma, 1996.

FREIRE, F. F. S. . TEMPO DA ROUPA NOVA: BELEZA E PODER NO TERECÔ DE BACABAL(MA). In: 30º Reunião Brasileira de Antropologia, 2016, João Pessoa. Políticas da Antropologia: Ética, Diversidade e Conflitos, 2016.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E RACISMO

> Esta é a incrível história de uma baiana, cuja marca de faca, em seu braço direito, predestina-a desde o nascimento a ser mãe-de-santo, servindo os orixás e sacrificando aos exus a partir dos nove anos de idade. Nesta quarta edição, reestruturada, você vai sentir a repugnância experimentada por Georgina Aragão dos Santos Franco, ao ser enclausurada num quarto fétido, cheirando a sangue seco, sangue este com que lhe cobriram o corpo inteiro, ao 'fazer o santo'. Adivinhará depois toda sua alegria e euforia, quando finalmente descobriu não mais pertencer sua alma ao diabo, pois o sangue de Jesus Cristo passou a ser em sua vida mais forte e poderoso que quaisquer oferendas, vôos ou obrigações. Estou convencido de que você voltará muitas vezes a ler esse livro, como também o passará às mãos de amigos, parentes ou conhecidos que seguem as seitas afro-brasileiras. Aliás, este é um livro que todo brasileiro deve ler. (MCALISTER, 1978, p. 02)

> Há muito tempo venho orando por pessoas as quais na sua grande maioria tiveram ligações com o espiritismo nas suas diversas facetas. Milhares de pais-de-santo e mães-de-santo se transformaram em cristãos sinceros e tementes a Deus, após participarem de reuniões em nossas igrejas. [...] Sentir-me-ei realizado se este livro for uma verdadeira mensagem transformadora. Espero que a sua vida, amigo, mude após a leitura sem preconceitos desta mensagem. Quero ver milhares de pessoas, que antes eram escravas ou "cavalos" dos demônios, por intermédio dessas palavras e da ação do Espírito Santo em suas vidas, se tornarem verdadeiros servos do Deus Altíssimo, adorando Jesus em Espírito e em Verdade, juntamente conosco, em nossas abençoadas reuniões. Que Deus abençoe abundantemente o meu amado leitor. (MACEDO, 1993, p. 01)

O primeiro texto é o prefácio do livro *Mãe de santo*, escrito pelo missionário Walter Robert McAlister, que foi o pai[46] de Edir Macedo, Marco Feliciano, Silas Malafaia e Pastor Lucinho e o segundo foi retirado do prefácio do livro de Edir Macedo, *Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?* Ambos vinculados à Igreja Universal do Reino de Deus.

Esse último foi sucesso de vendas, com mais de quatro milhões de exemplares vendidos no mundo. Ambos enfocam a demonização das religiões afro-brasileiras e mediúnicas. São obras que lidas nas igrejas trazem discursos com sérias reverberações no comportamento dos seguidores, significando cada vez mais uma imposição do que é do bem e do mal.

---

[46] SANTOS, valdelice conceição dos. O discurso de Edir Macedo no livro Orixás, Caboclos e Guias. Deuses ou demônios?: Impactos e impasses no cenário religioso brasileiro. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo. 2010.

Isso nos faz refletir sobre os impactos de concepções como essas em crianças e adolescentes que frequentam essas igrejas e acabam assimilando esses discursos sobre as entidades e crenças afro-brasileiras.

Ambos os livros são extremamente intolerantes e relacionam as entidades do panteão afro-brasileiro ao demônio, procurando aproximar essas práticas religiosas às descrições bíblicas do inferno e de demônios e isso acaba suscitando práticas de intolerância e estigmatização nos seguidores/leitores.

É preciso pensar nos motivos que levam os adeptos das religiões afro-brasileiras a passarem por tanta situação de preconceito e intolerância por conta de sua religião. Muitos pesquisadores acreditam que a origem dessa crescente intolerância esteja conectada à influência de alguns grupos neopentecostais, bem como do racismo histórico que permeia o país e que impregnou o imaginário popular, defendendo que tudo o que é produzido pelos negros é considerado inferior, e os membros das religiões afro não são pessoas de bem.

O que é intolerância religiosa?

É a discriminação contra as pessoas e grupos que têm diferentes crenças ou religiões, e é marcada principalmente pelas atitudes agressivas e ofensivas;

A intolerância religiosa passa a se configurar quando a pessoa age com indiferença, violência ou de **qualquer outro modo que fira a dignidade** de outrem;

Por exemplo, humilhar, perseguir, discriminar ou agredir alguém por ter uma religião ou crença diferente de outra pessoa são atos de intolerância religiosa;

No Brasil, a **intolerância religiosa é um crime de ódio**, classificado como inafiançável e imprescritível. A pena para os culpados varia entre 1 a 3 anos de prisão, mais o pagamento de multa.

O pesquisador Erisvaldo Pereira dos Santos (2015) tenta compreender os motivos da intolerância no Brasil e faz duas reflexões, a primeira relacionada ao fundamento e a organização, tentando pensar no que "há de tão absurdo na organização e fundamentos das religiões de matrizes africanas", que poderia explicar tal pensamento a outra é "por que será que, no mercado concorrencial das religiões, as vertentes afro-brasileiras enfrentam tanto problema de aceitação e legitimidade?"

Para responder explica o que entende por religiões de matrizes africanas no Brasil[47] e destaca que alguns dos elementos citados, como a comunidade, oráculo, exercício

[47] Entendo como religiões de matrizes africanas, no Brasil, todas as expressões religiosas em que existe algum tipo de transe ou possessão mediúnica (de orixá, inquice, vodum, ou ancestral) e rituais de iniciação, público ou privado, envolvendo a comunidade com cânticos e danças ao som de instrumentos de percussão comandados por um ou mais de um sacerdote ou sacerdotisa amparado/a por um tipo de oraculo africano, bem como mitos e histórias africanas. (SANTOS, 2015, p.72-73)

do sacerdócio, os rituais públicos e privados, o transe ou incorporação das divindades como um dos focos da intolerância.

E alega que embora a experiência de transe religioso ou incorporação de divindades/ancestral não seja prerrogativa exclusiva das religiões de matrizes africanas, ainda assim, para os intolerantes, tais práticas são inadmissíveis por um motivo básico: várias entidades são invocadas e cultuadas como expressão de religiosidade, em detrimento de um culto exclusivo a um deus transcendente.

Embora o protagonismo seja das igrejas evangélicas, vale destacar que a igreja católica tem um histórico de desrespeito para com essas religiões. "[...] Durante mais de quarto séculos, a Igreja Católica, proclamou, em sua catequese, que fora dos muros cristãos existiam hereges, pagãos e infiéis e que as práticas religiosas dos africanos eram supersticiosas, demoníaca e de magia negra. (SANTOS, 2015, p.102)

Imagem: Noite de roupa nova/ Bacabal-MA
Fonte: arquivo pessoal

O desconhecimento acerca dessas religiões afro-brasileiras aumenta o preconceito e a intolerância contra o povo que as praticam. Por isso, no estágio em que nos encontramos, as religiões afro-brasileiras são taxadas de demoníacas e seus praticantes são abordados como "macumbeiros". A imagem ao lado exemplifica que os terreiros são espaços de solidariedade e ajuda mútua, em que há respeito e acolhimento. Foi capturada no município de Bacabal.

Na raiz desse preconceito e intolerância se encontra o racismo aos negros, aos costumes e religiosidades dos seus ancestrais e a fé que vivenciam. Esse racismo pode ser verificado quando se intui, por exemplo, que as religiões afro-brasileiras são compostas só por pessoas negras, de baixa escolaridade e renda social precária. Quando na realidade há participação de membros de várias esferas da sociedade.

Ainda que na Constituição federal declare que "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos", casos de ataques contra religiões afro-brasileiras crescem cada vez mais. Os ataques a terreiros são noticiados com bastante frequência e agressões verbais e físicas são cometidas contra os féis de religiões afro-brasileiros.

O professor Vagner Gonçalves da Silva, antropólogo e especialista em religiões afro-brasileiras, afirma que as origens da violência contra essas crenças remontam os tempos da escravidão e embora em moldes diferentes continua assolando os praticantes e adeptos.

A população negra no Brasil, sobretudo, os adeptos das religiões afro brasileiras passam constantemente por situações envolvendo racismo e intolerância e com frequência sofrem agressões e ataques físicos e simbólicos contra suas crenças e templos. Além da luta pela sobrevivência, do atraso social, econômico e político.

A Lei 11.635/07, que criou o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, foi sancionada em 2007, pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A data foi escolhida para homenagear a yalorixá Gildásia dos Santos, conhecida como Mãe Gilda, falecida em 21 de janeiro de 2000, em Salvador (BA). Pouco antes de sua morte, a líder religiosa foi alvo de uma série de ataques difamatórios. O caso acabou se tornando um símbolo da luta contra a intolerância religiosa.

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2016 trouxe como temática da prova de redação a necessidade de rompermos com tais violências, problematizando os "caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil". Na prova, os inscritos puderam falar das suas experiências e possíveis tentativas de vivermos um caminho de paz e unidade entre as religiões. Sabemos que as comunidades e povos de matrizes africanas são forjados pela resistência e luta pelo culto e memória da sua ancestralidade. Com isso, vemos que essas características reverberam a força do povo preto no Brasil.

A má interpretação das especificidades das práticas religiosas de segmento afro-brasileiro acaba tendo reverberações negativas e com isso se perpetuam ideias errôneas que perpassam todos os segmentos da sociedade e a escola tem papel fundamental nessa mudança de concepção. O que se deve fazer é comparar criticamente e interpretar a trajetória histórica das diferentes cosmologias religiosas.

Assim, religião não se ensina propriamente, mas é possível refletir sobre esse fenômeno na escola, tendo em vista que um dos grandes desafios para a educação é promover o respeito pelo outro como legítimo outro, sem o intento de homogeneizar as culturas, mas sim de celebrar a diversidade cultural.

A imagem ao lado representa uma criança, pertencente à religião afro, fotografia capturada no terreiro de seu folha seca, município de Bacabal. Agora imaginemos como é o cotidiano desse garotinho na escola, será que ele pode expor sua religião como se fosse o catolicismo? Será que pode usar suas guias sem sofrer críticas e passar por situações constrangedoras e de represália pelos colegas? Vamos refletir!

Imagem: festa dos erês/ Terreiro de seu Folha Seca -Bacabal-MA
Fonte: arquivo pessoal

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL**. Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

MAC ALISTER, Robert. **Mãe de Santo**. Rio de Janeiro. Empreendimentos Evangélicos – GB, 1968.

MACEDO, Edir. **Orixás, Caboclos e Guias Deuses ou Demônios**. Rio de Janeiro: Universal, 16ª edição, 1993.

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

Significado da Intolerância religiosa in: https://www.significados.com.br/intolerancia-religiosa/. Acessado em 23 de março de 2018.

VIANNA, M. S. **Diversidade religiosa no contexto escolar**. Revista da Católica, v. 3, p. 10-20, 2011.

JOSÉ NEGREIROS: TAJETÓRIA DO PAI DE SANTO

Relatos constituintes através da memória oral sugerem que Negreiros seja o apelido que José Pio Coelho ganhou quando era jogador do Sampaio. Como seu nome era José, ficou Zé para diferenciá-lo de outros jogadores. Por ser negro, acrescentaram Negreiros.

Sua figura, observa o historiador A. Evaldo A. Barros (2007, p. 240; 268), era construída, sobretudo, relacionada a acontecimentos inesperados. Nessa perspectiva, os títulos de reportagens de jornais dos anos 1950 que o tinham como figura central são exemplares: "governadores e parlamentares que se elegem por causa de Negreiros", "pobres que enriquecem do dia para a noite", "até o Moto - popular time de futebol do Estado -, teria sido campeão por causa de Negreiros".

Imagem: Zé Negreiros
Fonte: – JORNAL PQN (3/10/1951 p. 3)

Negreiros estava atrelado a múltiplas dinâmicas sociais que marcaram os meados do século XX. O fato é esse pai de santo ia conquistando projeção inclusive fora do Maranhão, e alguns diziam que ele seria "o maior macumbeiro do Maranhão", "superior ao Joãozinho Dagoméia, do Rio de Janeiro".

Negreiros se tornara um afamado pai de santo do tambor de mina no Maranhão[48], enfermeiro, maçom, circense, fundador do bloco de carnaval Cadete da Lua, ex-combatente do exército brasileiro, jogador do Sampaio Corrêa Futebol Clube e pai de 28 filhos, além de dar conta de várias esposas. Um dos seus filhos, Jose Itabajara Coelho, seu sucessor, ao se

[48]"Tambor de mina é a designação popular no Maranhão para a religião de origem africana que, em outras regiões do país, recebe denominações como candomblé, xangô, batuque, macumba e etc.; é o nome de uma religião afro-brasileira desenvolvida por antigos escravos africanos e seus descendentes" (FERRETI, 2009)

referir às diversas companheiras do seu genitor, destacou: “meu pai era um homem vaidoso”. Nasceu em 1897, vivenciou grande parte do Século XX, até ser vitimado por um acidente vascular cerebral no ano de 1983.

Filho do carpinteiro Jose Alexandre Coelho e da lavadeira Maria Joana Coelho que, segundo seu filho, “lavava roupas, como se dizia na época, para casa de branco”. Negreiros nasceu e cresceu no Lira, um bairro ludovicense de operários que, no início do século XX, era considerado bairro periférico, longe do centro comercial da cidade. Seus poderes mediúnicos afloraram desde cedo, tendo em vista o contato com terreiros da vizinhança, como a Casa das Minas e Casa de Nagô.

No início teve dificuldades para aceitar a sua espiritualidade, tendo por isso, em fins dos anos 1930, fugido com um circo para o Rio de Janeiro. Entretanto na sua volta descobriu ser inevitável, passando então a incorporar o caboclo Légua Bogi Bua e, a partir da proximidade com essa entidade, adentrou a vida espiritual, com terreiro funcionando inicialmente na rua da Palha e depois na rua da Cruz, centro de São Luís.

Em meados do século XX, período marcado por constantes perseguições, sobretudo da polícia aos terreiros de mina da cidade, seu filho explica a permanência da casa de culto do pai no centro em razão das “boas relações”: “Meu pai era amigo de gente importante, existia um respeito com ele, a polícia era amiga dele e o sistema fazia parte do terreiro.” Depois se mudou para o bairro do Turu, onde fundou o terreiro destinado ao seu Légua, em 1945 com sua então cônjuge. Após o término dessa relação, em fins dos anos 1970, mudou-se, juntamente com seu terreiro, para o bairro da Jordoa, no qual dava sessão e consultas e fundou outro no bairro do Tirirical, destinado ao Índio Canela, outra entidade presentificada nas práticas do terreiro.

Negreiros era devoto ferrenho de São Judas Tadeu e São Raimundo Nonato, típicas figuras do catolicismo romano, tanto que dedicou o seu terreiro do Turu a proteção do último. Carregava consigo somente entidades masculinas como seu Légua Bogi Bua, caboclo Itabajara, João de Una, Boço Jara, dentre outros. Entretanto, fazia obrigações para entidades femininas e também caboclas, que incorporavam apenas nos seus filhos de santo: como Jurema, Janaina, Iemanjá, Zé Pilintra, Exu caveira, Tranca rua, Pomba Gira e Pretos Velhos.

“No terreiro do meu pai frequentavam todos os tipos de pessoas, do alto ao baixo escalão da sociedade, ele atendia todos de forma igual”, destaca seu filho José. E continua: “ele recebia muitas pessoas de fora, especialmente do Rio de Janeiro e Belém, (cidade para qual preparou muitos filhos de santo), desde políticos a figuras afamadas da TV, como a atriz global Elizabeth Savala, com quem manteve uma boa amizade”. Na verdade, é interessante

perceber o papel dele na disseminação da religião na sociedade. A partir de análise de documentação de época, Barros (2007, p. 269) aponta que "pais-de-santo como Negreiros tiveram o mérito de difundir o tambor de mina a todos os níveis da sociedade maranhense."

Este pai de santo manteve significativas relações de camaradagem com importantes políticos, donos de jornais, médicos e membros de outras esferas sociais, que lhe garantiram muitos benefícios, facilitando com isso, não só a tranquilidade nas suas casas de culto, como também sua projeção positiva no seio da alta sociedade.

Sua fama foi crescendo a ponto de se tornar manchete de jornal, a exemplo do que apontava *A Pacotilha* (1954), jornal ludovicense do período: "gente da alta sociedade na casa de Zé negreiros", destacando assim a sua importância. Em virtude da sua percepção como vidente vários delegados de polícia recorreram ao seu terreiro com o objetivo de desvendar casos de difícil solução. Segundo seu filho, "até o Vasco da Gama, quando veio jogar aqui na cidade, foi à casa dele para conhecê-lo, já que à época diziam que quem não o conhecesse não conhecia São Luís".

Através da leitura dos jornais da época e das interpretações dos relatos do seu filho é possível perceber o papel desse pai de santo no alargamento do universo religioso do cenário social ludovicense, principalmente quando este tira do ambiente tradicional elementos de sua religião e possibilita que outras pessoas o conheçam. Foi o caso da apresentação de um espetáculo de Negreiros e suas filhas de santo intitulado "Lamento de Xangô", apresentado no final da década de 1970, no teatro Artur Azevedo. A montagem teatral fora considerada, naquele contexto, uma afronta para a sociedade, já que um negro, sobretudo membro de religião de matriz africana, se apresentava no principal teatro da cidade.

Enquanto a Casa das Minas, naquele momento era objeto de estudo dos intelectuais, a Casa de Zé Negreiros tinha sobre si os olhares da imprensa, o que pode ser percebido através de reportagens de Masson e de Azoubel para os jornais Pacotilha e O Globo, em 1954. Estes cobriram três dias de festa em seu terreiro no mês de agosto, fazendo uma leitura diferente da que era feita até então por parte da imprensa, naquele momento. "Os tambores de mina outrora definidos somente como macumba ou feitiçaria, ou simplesmente bailes, passam a ser vistos como uma religião " (BARROS, 2007, p. 271)

Outro ponto que marca a sua influência no período em destaque foi a gravação de um disco patrocinado pela rádio Difusora, em seu terreiro, que contava a vida do seu Légua, bem como vários casos ali ocorridos. Esta ação torna-o um dos primeiros pais de santo do

Maranhão a gravar um vinil[49]. Foi um homem de grandes amizades com importantes figuras do ramo da música como é o caso do cantor e compositor Ary Lobo, que fez algumas músicas dedicadas a ele, sendo a mais conhecida o "Coco da Juliana":

Coco da Juliana (Ary Lobo)

Formara a roda de coco/
Na casa de Juliana/
A coisa lá tava boa /
Durou mais de uma semana/
As mulheres que tava animada /
Dançava e brincava naquele salão/
Cantava o coco praiano/
Com grande animação /
Zé negreiro na roda do coco /
Pulava e brincava rufava o pandeiro/
Juliana deu um nó na saia/
Desafiando Zé negreiro/
Surgiu um sujeito valente/
Cheio de aguardente/
Com a foice na Mao/
Dizendo aqui não tem homem/
Procurando confusão/
Juliana gritou para o povo/
Aqui ninguém briga porque eu não quero/
Passou a mão no trabuco/
Mandou o sujeito para o cemitério.

Dos muitos filhos de santo e dos 28 filhos biológicos, somente um seguiu os passos do pai, Itabajara Coelho, de sua esposa Dinair Alves de Souza Coelho. Este acompanhava o pai em viagens, inclusive para fora do Brasil, como Guiana Francesa e Espanha. Tendo assumido o terreiro com Negreiros ainda em vida e com certa resistência deu continuidade às obrigações. Embora por problemas internos não mantenha todas as festividades que ocorriam no tempo de seu pai, foi responsável pela preparação de muitos filhos de santo que, posteriormente, constituíram seus terreiros.

Em 1968 Negreiros foi vitimado por um primeiro AVC, que o deixou com sequela, uma deficiência no braço e na perna direita. Contudo, mesmo com certa limitação, se manteve firme nas obrigações com o terreiro, passou os anos seguintes trabalhando sem descanso, recebendo "sermões" do seu médico, Gabriel Cunha. Porém, em 30 de outubro de 1983, com 86 anos, veio a falecer no Hospital Geral de São Luís.

[49] JOSÉ NEGREIROS (vinil).[1979/1982?], São Luis-MA.

Imagem: Zé Negreiros
Fonte: Pacotilha O Globo (3/8/1954, p. 2)

Terreiro de Zé Negreiros/ Legua Boji Búa da Trindade

O terreiro grande de Zé Negreiros alcunhado de Terreiro de Legua Bogi Búa da trindade, em homenagem ao seu santo de cabeça, foi aberto em 1945 no bairro do Turú, atual Posto Natureza, na época zona rural de São Luís. Essa casa permanece viva na memória de muitas pessoas com mais de 60 anos, que frequentavam ou conheciam sua fama, que hora ou outra aparecia nos jornais na resolução de casos ou envolvendo políticos famosos.

Imagem: terreiro Terreiro de Zé Negreiros/ Legua Boji Búa da Trindade
Fonte: Pacotilha O Globo (3/8/1954, p. 2)

De acordo com as fotos encontradas nos jornais ficou perceptíveis detalhes da estrutura do barracão, mostrando parte da fachada, o que permite ver que era uma construção simples, feita de pau a pique. Esta foi a primeira estrutura, segundo depoimento do filho Itabajara Coelho, e teria pegado fogo pouco tempo depois de erguida. Com isso, houve a necessidade de uma construção mais resistente, feita em formato de campo de futebol. Contudo, a casa de segredo, onde os filhos de santo eram preparados, se manteve com as mesmas características de construção, era feita de palha.

Embora esse pai de santo tenha construído outras casas no centro da cidade, essa foi a de maior representatividade no âmbito social. No começo era isolado do centro e o único meio de transporte que lhe dava acesso era o carro de boi. Com isso, segundo relatos orais, por ser frequentado por pessoas da alta sociedade, incluindo políticos, foi necessário abrir o caminho para a passagem de automóveis, o que originou a Avenida São Luís Rei de França, atualmente, uma das principais da capital maranhense.

Coelho (2017) argumenta "Negreiros era amigo de poderosos, José Sarney era próximo de papai, ele que mandou abrir a estrada do Turu para poder ir ao terreiro." O Terreiro de Zé Negreiros/ Legua Boji Búa da Trinade, promovia além das festas dos santos, apresentações de grupos folclóricos como bumbas, reisados, Divino Espírito Santo, Tambor de Crioula e frequentemente fazia sorteios de prêmios, entrega de presente para as crianças, dentre outras atrações, além das festas com muita comida, atraindo com isso pessoas das imediações e de outros bairros.

Essa Casa buscava mecanismos de inserir a comunidade nas festividades. Uma das formas utilizadas por esse Pai de santo foi através das "Vozes", programa de rádio que era instalado em alguns bairros de São Luís. Ele possuía a voz intitulada "Bom Jesus dos Navegantes". Através desta, interagia com o público ouvinte e como forma de incentivar a participação fazia sorteios de muitas coisas como ingressos para os jogos de futebol, cestas, dentre outros prêmios. Alguns desses eram doados pela própria rádio, enquanto outros eram comprados por ele mesmo.

Negreiros também tinha uma relação de paixão com futebol, esse terreiro era um exemplo disso, possuía formato de campo de futebol, com espaço no centro para as apresentações e as arquibancadas para os convidados. Além do respeito dos times locais, Coelho (2017) destaca que "as camisas dos jogadores do Moto dormiam no terreiro com meu pai, dois dias antes das grandes partidas, além dele benzer os jogadores." Tamanha era a crença no poder dele.

Referências

BARROS, A. Evaldo A. *O Pantheon**:** Culturas e Heranças Étnicas na Formação de Identidade Maranhense (1937-65)*. Salvador: PÓS-AFRO/FFCH-UFBA/CEAO, Dissertação de mestrado, 2007.
COELHO, José Itabajara. 2017. Entrevista concedidas a Reinilda Santos.

FERRETI, Sergio, 1937. Querebentã de Zomadônu: etnografia da casa das minas do maranhão- 3 ed- Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. *José Negreiros*: “pulava e brincava, rufava o pandeiro”. In: Boletim da Comissão Maranhense de Folclore. Número 56, junho de 2014, p. 14-15.

Religiões afro-brasileiras e catolicismo

Não é possível entender os meandros das religiões de matrizes africanas no Brasil sem relacionar com o catolicismo, uma vez que os segmentos afros se constituíram imbuídos nas práticas católicas. Os sujeitos do continente africano que foram escravizados viram na religião uma forma de manter viva suas crenças e tradições ancestrais. Na imagem ao lado capturada em uma casa de culto afro no município de Bacuri do Maranhão, aparece uma imagem tradicional de Jesus Cristo, o que evidencia essa relação.

Imagem: representação de Jesus Cristo/ Bacuri-MA
Fonte: Arquivo pessoal

Com isso constituíram espaços de fé, simulando sua devoção às entidades africana e afro-brasileiras venerando “santos” com características similares. Naquele contexto era comum esconder as entidades afros nos santo católicos. Por exemplo, quando rezavam em sua língua para Santa Bárbara, estavam cultuando Iansã ou quando se dirigiam a Nossa Senhora da Conceição, estavam falando com Iemanjá.

Dentre os africanos escravizados no Brasil se destacavam dois grupos: os bantos, oriundos de regiões como o Congo, Angola e Moçambique) e os sudaneses, advindos da Nigéria e do Benin, que são os iorubas, ou nagôs, e os jejes. Mas, a religião oficial no Brasil era o catolicismo, trazido pelo branco europeu e as religiões afro-brasileiras estavam atreladas a feitiçaria e seus membros eram mal vistos pela sociedade.

Além do mais as festas ou comemorações para essas entidades não eram permitidas. Só com o tempo essas vertentes religiosas foram ganhando espaço e conquistando mais fiéis. Contudo, ainda é a religião que mais sofre atitudes de intolerância, além de ser a mais perseguida no país.

Essas manifestações possuem um histórico de perseguição, geralmente atreladas a rituais de macumba, espaço da criminalidade e da ausência do bem. Seus praticantes estavam geralmente relacionados à infantilidade, fetichismo e essas ideias foram propagadas em todas as esferas da sociedade. As religiões afro- brasileiras foram por muito tempo vistas apenas como cultura popular ou folguedos.

De acordo com o antropólogo Sergio Ferretti (1995), a partir do contanto com o catolicismo, as casas de culto de matriz africana acabam construindo uma comunicação dinâmica com os festejos populares. Hoje, a maior parte do calendário religioso afro-maranhense está atrelada ao vasto ciclo de festas associadas ao calendário litúrgico católico. Fortemente influenciada por essa religião, suas entidades espirituais são devotas dos santos e suas cerimônias de origem africana aliam-se às práticas católicas.

Um santo católico que tem culto muito difundido no Brasil é São Benedito. Ferretti (1999) destaca que, no Maranhão, como em diversas outras regiões, São Benedito é considerado padroeiro e protetor dos negros. E visto popularmente como um santo esperto e mesmo vingativo, mas que protege seus devotos, sejam eles ricos ou pobres.

Diz-se que São Benedito era preto, gostava de dançar tambor de crioula, que é uma dança de negros, e por isso até hoje se faz esta brincadeira em sua homenagem. São Benedito, sincretizado com a entidade Verequete, é considerado guia ou chefe dos terreiros de tambor de mina.

Imagem: Mãe Dilma com São Benedito/ Santa Inês-MA
Fonte: Arquivo pessoal

O pesquisador Reginaldo Prandi (1999) divide a história das religiões afro-brasileiras em três etapas: sincretização, branqueamento e africanização. Na primeira delas, sincretização, que coincide com o início do processo de colonização, se teriam formado as modalidades tradicionais, como candomblé (Bahia), xangô (Pernambuco e Alagoas), tambor

de mina (Maranhão e Pará) e batuque (Rio Grande do Sul). Essas religiões teriam se materializado em sincretismo, mistura com o catolicismo e em grau menor com as religiões indígenas. A religião africana só parcialmente teria se reproduzido no Novo Mundo, pois, na escravidão, a família se perdeu, o grupo étnico se perdeu.

Assim, na segunda fase, que seria característica dos anos 1920-30, teria ocorrido o branqueamento, na formação da umbanda. No fim do século XIX, chega o espiritismo de Alan Kardec ao Brasil. No início, era religião de classe média, depois também frequentada por pobres e negros. O primeiro centro de umbanda teria sido fundado em 1920 no Rio de Janeiro como dissidência de um kardecismo que rejeitava a presença de guias negros e caboclos, considerados pelos espíritas mais ortodoxos como espíritos inferiores.

Com a umbanda, iniciou-se vigoroso processo de valorização de elementos nacionais, como o caboclo e o preto-velho, que são espíritos de índios e escravos. Mesmo quando proletária, essa religião era culturalmente europeia: premiava o conhecimento pelo aprendizado escolar e não pela tradição oral. Limpava-se a religião de seus elementos da tradição iniciática secreta e sacrificial. Mas a umbanda rompeu de certo modo com a concepção kardecista de mundo, que vê esta terra mais como um lugar de sofrimento.

Assim, chega-se à terceira fase, a africanização, a partir dos anos 1960. A africanização corresponde à transformação do candomblé em religião universal. O candomblé torna-se aberto a todos, sem barreiras de cor ou origem racial. O processo de africanização implica a negação do sincretismo, adoção de aprendizado não oral e mudança ritual e doutrinária. Faz-se uma reflexão a respeito das condições sociais que o candomblé renovado enfrenta em sua expressão no mercado religioso.

Durante os anos de 1960, muitos nordestinos migram para o sudeste em industrialização, levando consigo o candomblé, que começou a se infiltrar na umbanda. A umbanda foi remetida ao candomblé, sua velha e “verdadeira” raiz original. Nos anos 1960, muda a mentalidade mundial, os modelos do conhecimento universitário de explicação do mundo são duvidados. Chega o pós-moderno, sobretudo no sudeste. A juventude começa a valorizar a cultura do outro (do ocultismo, do oriental, e também a cultura do negro).

As tradições de origem africana centradas na Bahia e em outros pontos do país encontram suporte para se multiplicar no sul. O candomblé se instala como religião para todos. Num primeiro momento, membros do sudeste e do sul para buscar legitimidade vão à Bahia, pensada como lugar da tradição.

Num segundo momento, começa o processo de africanização propriamente dito: não é mais a Bahia, mas a própria África o lugar da língua, dos ritos e mitos “verdadeiros”.

Ao negar o sincretismo, deixando para trás a religião da Igreja, seus ritos e santos, o novo candomblé se põe em pé de igualdade com o catolicismo, deixa de ser religião subalterna, já não se vê a si mesmo como a religião do escravo.

Portanto, observa-se nesta visão de Prandi a ideia de que, em última instância, o sincretismo resultou basicamente do fato de o Brasil ser uma sociedade profundamente desigual e os africanos e seus descendentes serem obrigados a cultuar seus deuses e entidades espirituais imbricando-os com as divindades católicas.

Não se pode negar de fato, como destaca Prandi (1999), que houve violência simbólica, quando a crença dos povos africanos e descendentes no Brasil foi proibida de ser manifestada, e estes tiveram que criar mecanismos a fim de manobrar o sistema católico. Para alguns pesquisadores as religiões de origem africana são consideradas subalternas, o que implica dizer que foram submetidas a rígido controle social e jurídico ao longo de sua trajetória histórica. Tendo em vista que foram impedidas de se manifestarem como livre expressão da cultura brasileira.

Assim, não há como desvincular essas duas vertentes religiosas. Com isso, é válido pensar em como essas casas de culto afro-maranhense, conseguiram manter-se estruturadas em uma cidade com forte domínio católico. De fato, isso leva a criação de um laço profundo entre religião afro-maranhense e catolicismo, sobretudo o catolicismo popular.

Nas imagens abaixo, capturadas pelo fotografo Márcio Vasconcelos, é possível perceber inúmeras referências católicas nas paredes dessa casa de culto. Essa prática é comum nos terreiros das variadas vertentes de religiões de matrizes africanas.

Imagem: mãe Lima /Cururupu
Fonte: Museu afrodigital do Maranhão

Imagem: Mãe Mercês/ Vargem Grande.
Fonte: Museu afrodigital do Maranhão

REFERÊNCIAS

FERRETTI, S. F. *Repensando o sincretismo*: estudo sobre a Casa das Minas. São Paulo: Edusp; São Luís: FAPEMA, 1995.

_____. *Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural*. In: CARDOSO, C & BACELAR, J. (Org.) **Faces da Tradição Afro-brasileira**. Rio de Janeiro/Salvador: Pallas/CEAO, 1999.

PRANDI, Reginaldo (org.) **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. PALLAS: Rio de Janeiro, 2001a.

_____. *Os candomblés de São Paulo*: a velha magia na metrópole nova. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1991.

_____. Religião paga, conversão e serviço. **Novos Estudos**. São Paulo, 45, p. 65-77, 1996.

_____. **Referências sociais das religiões afro-brasileiras**. Sincretismo, Branqueamento, Africanização. In.: CAROSO, Carlos & BACELAR, Jefferson. Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Salvador: CEAO; Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

Religiosidade afro-brasileira e resistência

"Damos o nosso coração, alegria e amor a todos sem distinção de cor Mas depois da ilusão, coitado Negro volta ao humilde barracão".
Candeia - Dia de Graça (1978)

Peça importante na composição de nosso repertório sacro, as diferentes modalidades e expressões do tambor de mina, religião maranhense por excelência, contribuem com riquíssimo panteão de divindades e entidades, com música e dança, com mitologia e crenças, com práticas mágicas e rituais religiosos, mas sobretudo com uma particular maneira de encarar a vida, de se pôr no mundo, de conceber a realidade, na qual ocupam lugar fundamental, para os crentes, os próprios encantados. Para essa concepção, a prática mágica, além do serviço religioso, representa o meio pelo qual se torna possível interferir decisivamente no desenrolar do cotidiano, para dotar os fatos da vida de qualidades que favoreçam a boa sorte, o sucesso e a felicidade que cada um almeja alcançar e compartilhar no dia-a-dia sofrido e incerto que se experimenta neste mundo. (FERRETTI. M, 2000, p.07)

A trajetória do negro no Brasil sempre foi de luta, resistência e sobrevivência. Durante o processo da escravidão uma das formas de resistência ao colonialismo e ao catolicismo dominante foi a religião. Os sujeitos escravizados trouxeram consigo suas cresças e cosmologias que misturadas com o catolicismo e elementos de origem indígenas deram origens às religiões afro-brasileiras, difundidas em quase todo o país hoje. Essas manifestações se constituíram em meio a muitas dificuldades e ainda sofre para ganhar espaço e se efetivar enquanto religião na sociedade.

Podemos pensar que religiões de matrizes africanas como o Candomblé, a Umbanda e Tambor de Mina, podem ser vistas como uma espécie de instituição de resistência cultural. Primeiramente dos africanos, e depois dos afro-descendentes, diante de um sincretismo forjado pela história. Historicamente pode-se afirmar que os terreiros de religião afro-brasileira, em suas variadas e múltiplas formas, tornaram-se espaços de resistência e luta política.

Acredita-se que as primeiros casas de culto foram aparecendo e se firmando a partir do século XIX. O primeiro terreiro oficialmente registrado no Brasil foi o Ilê Iyá Nassô Oká e de lá se originaram outras duas grandes casas: o Gantois, da célebre Mãe Menininha, e o Opô Afonjá, de Mãe Aninha e Mãe Senhora, ambas na Bahia e caracterizados como Candomblé, vertente mais comum e conhecida.

Em São Luís é mais comum a Pajelança e o Tambor de Mina, mas no interior do Estado essas expressões recebem classificações diversas, como Badé, Berequete, Pajelança, Jirumga, Panguará, Iemanjá, Baía, Terecô, Cura, Brinquedo de Cura ou simplesmente Brinquedo, dentre outras.

Mais do que o culto à entidades diversas, se caracterizando como politeístas, as religiões de matrizes africanas reúnem um legado de preservação cultural e uma história de luta e resistência dos negros. Os milhares de africanos que foram escravizados em outros continentes foram separados de tudo que representavam suas identidades.

Fala-se em uma *árvore do esquecimento*, no Benin-África (explicada no box ao lado) em que dando-se voltas ao redor dela esqueciam-se de sua cultura. Depois disso, supunha-se que os africanos perdiam a memória. Esqueciam seu passado, suas origens, sua identidade cultural, para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou de se rebelar contra os opressores.

Os sujeitos escravizados viram na religião uma forma de manter viva suas crenças e tradições ancestrais, desta forma constituíram espaços de fé com as representações simbólicos dos seus lugares de origem, embora em alguns casos isso fosse escondido através de representações católicas, era comum camuflar as entidades afro nos santo católicos.

Essas manifestações possuem um histórico de perseguição, geralmente eram vistas como rituais de macumba, práticas diabólicas, espaço da criminalidade e ausência do bem. Seus praticantes estavam geralmente relacionados à infantilidade, atavismo, fetichismo e essas ideias foram propagadas na sociedade. As religiões afro-brasileiras foram por muito tempo vistas apenas como cultura popular ou folguedos.

A partir do contanto com o catolicismo, as casas de culto de matriz africana acabam construindo uma comunicação dinâmica com os festejos populares. Hoje, a maior parte do calendário religioso

ÁRVORE DO ESQUECIMENTO

Em, Wuidá, onde ficava um dos grandes portos de embarque de escravos, na África, os negos escravizados percorriam um caminho de cinco quilômetros da cidade até o porto. Neste percurso, todo escravo que ia embarcar era obrigado a dar voltas em torno de uma arvore, a árvore do esquecimento. Em um depoimento de um dos líderes nagôs daquela região ouvimos o seguinte: “Brasil! Brasil! Os escravos destinados às Américas eram trocados por bugingangas! Os escravos homens davam nove voltas em torno da árvore e as escravas sete. Depois disso, supunha-se que os escravos perdiam a memória. Esqueciam seu passado, suas origens, sua identidade cultural, para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou de se rebelar. Que aberração! Que contradição! Na história humana alguém já viu um nagô esquecer suas origens? Sua identidade cultural? Se ela está tão marcada em seu rosto e tão incrustrada em seu coração? (CAPUTO, 2012, p.42)

afro-maranhense está atrelada ao vasto ciclo de festas associadas ao calendário litúrgico católico.

Fortemente influenciada por essa religião, suas entidades espirituais são devotas dos santos e suas cerimônias de origem africana aliam-se às práticas católicas. Na imagem ao lado, capturada no município de Santo Antônio dos pretos, no interior de um terreiro, pelo fotografo Marcio Vasconcelos, é evidenciada essa devoção.

Imagem: devoto/ de Santo Antônio dos pretos
Fonte: Museu afrodigital do Maranhão

As religiões de matrizes africanas sempre foram muito reprimidas no Brasil, isso se deu em grande medida pela não aceitação de outras religiões, a exemplo do catolicismo e protestantismo. Constantemente aparece histórias de perseguições e casos de intolerância contra esse vertente de fé. Terreiros são perseguidos, mães e pais de santo sofrem violências de inúmeros tipos, as vezes somente por portar algum elemento da religião. Crianças de santo sofrem preconceito nas escolas, pessoas envolvidas de forma indireta ou diretamente sofrem problemas no trabalho, isso faz com que muitos escondam o envolvimento com a religião.

A imagem a baixo ilustra um adolescente batendo tambor em um ritual de terecô. É comum adolescentes cumprirem a função de abatazeiro em terreiros. Esse é um momento em que podem socializar, viajar com o grupo para apresentarem em outros municípios. Prática comum nas igrejas cristãs, em que há grupos que se organizam e podem viajar ou utilizar aquele ambiente como espaço de sociabilidade, mas muitos desses jovens sentem vergonha em expressar suas crenças.

Imagem: Abatazeiro/ Bacabal - MA

Fonte: Arquivo pessoal

REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FERRETI, Mundicarmo (org). **A mina maranhense, seu desenvolvimento e suas relações com outras tradições afro-brasileiras.** Publicado em MAUÉS, R. e VILLACORTA, G. Pajelança e religiões afro-brasileiras. Belém: EDUFPA, 2008.

_____. **Encantaria de "Barba Soeira"**: Codó, capital da magia negra? - São Luís: CMF. 2000. 191 p.

FERRETTI, S. F. *Repensando o sincretismo*. São Paulo: Edusp: Fapema, 1995.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Caminhos da Alma**. Memória afro-brasileira. São Paulo: Summus, 2002.

_____. (org) **Intolerância religiosa**: Impactos do neopentecostalíssimo no campo religiosa afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar brasileiro se configura como um espaço de exclusão, além disso é no interior desse recinto que se constroem e se validam representações do mundo social, é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, muitas vezes estereotipadas. Posto isso, esse trabalho é uma maneira de repensar ou pensar os espaços e os não espaços das religiões de matrizes africanas na sala de aula. Além de um diagnóstico, mesmo que restrito, de uma realidade de exclusão dessas discussões na educação básica, com o uso desse material os professores, além de abrir fissuras paras discutir a realidade de muitos alunos, podem colocar em choque crenças e concepções já arraigadas.

A partir da experiência no Centro de Ensino Sotero dos Reis pude observar não só a ausência das religiões praticadas pelos negros africanos escravizados no Brasil, mas também de temas que abordem suas contribuições para formação e desenvolvimento do nosso país, bem como seus elementos culturais e isso culmina na não identificação dos alunos negros enquanto sujeitos históricos. E essa dificuldade de identificação pode ser percebida, por exemplo, no currículo, que se apresenta como um campo de disputa, e em geral é engessado e excludente, o que indica uma predominância de concepções tradicionais sobre as religiões. Portanto, ocorre um silenciamento e ausência de reflexões dessas referências em sala de aula por quase todas as partes desse conjunto.

Então, diante disso, coloco-me a pensar na consciência histórica das religiões afro brasileiras na perspectiva de investigação das narrativas de alunos, professores e outros sujeitos envolvidos na pesquisa, tendo em vista que a consciência histórica de religião que aparece nos livros didáticos e na escola é predominantemente católica e protestante. Isso dificulta as potencialidades de desenvolvimento de outros temas no âmbito da educação escolar. Com isso, narrativas a partir da perspectiva negra e negro-mestiça são necessárias para ajudar na desconstrução da inferioridade pela qual passaram os alunos negros, sobretudo, oriundos de religiões de matrizes africana.

A proposta aqui foi delinear dificuldades e identificar aspectos que permitam oferecer aos educadores contribuições para trabalhar este tema na cultura escolar pautado na ideia de respeito à diversidade religiosa e diálogo entre elas, tendo em vista que a escola tem um papel importante no processo de reconhecimento e valorização e deve contribuir para o empoderamento dos sujeitos socioculturais, sobretudo, os subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes presentes na

escola e estratégias como a utilização de linguagens plurais, variedade de recursos didáticos ou uso da realidade dos alunos como forma de problematizar determinados conteúdos.

Assim, acredito ser essa uma importante forma de construção de uma escola mais democrática e dinâmica, o que supõe articular igualdade e diferença nas salas de aula. Tendo em vista que a dimensão cultural é inerente aos processos pedagógicos, pois, como assegura Candau, (2008) “está no chão da escola” e enseja processos de aprendizagem mais significativos, no instante em que permite que os alunos se percebam enquanto sujeitos ativos. Ajudando assim no processo de combate a esse silenciamento, invisibilidade e sentimento de inferiorização desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABUDE, Kátia Maria. **A guardiã das tradições:** A história e o seu código curricular. Tempo, v.11, n.21, p 163-171,2006.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Petrópolis: DP ET alii, 2008.

AMORIM, Roseane Maria de. "**As políticas de Ações Afirmativas e a implementação da lei 10.639/03 no cenário educacional brasileiro:** (Des) Encontros e Acertos no cotidiano escolar". In: X Encontro Nacional de História Oral – testemunhos histórico e político. Recife, 26 a 30 de abril de 2010.

ANDRÉ, Marli. E. D. A.de. **A etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas**. Linhas, v. 6, n.1, p. 57-78, 2005.

ASSUNÇÃO, Mathias R. **A formação da cultura popular maranhense. Algumas reflexões preliminares.** Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, São Luís: CMF, n. 14, ago. de 1999a. Disponível em http://www.cmfolclore.ufma.br.

BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, FFLCH/USP, 2011.

BARRETTO, Maria Amália Pereira. **Os Voduns do Maranhão**. São Luís: FUNC, 1977.

BARROS, Antônio Evaldo Almeida. **O Pantheon Encantado:** culturas e heranças étnicas na formação de identidade maranhense. 2007. 317 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais, Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2007.

_____. Nos (des)caminhos da cura: identidades, diferenças e desigualdades no universo da pajelança no Maranhão. In: Soraya Fleischer; Carmem Tornsquist; Bartolomeu Medeiros. (Org.). *Saber Cuidar, Saber Contar: Ensaios de Antropologia e Saúde Popular*. Ilha de Santa Catarina: Editora da UDESC, 2010.

_____. *Invocando deuses no templo ateniense*: (re)inventando tradições e identidades no Maranhão. Outros Tempos (UEMA. Online), v. 3, p. 156-182, 2006.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma Sociologia das Interpretações de civilizações. São Paulo: Ed. Civilizações, 1971 (1960), 2. v.

BENJAMIN. Roberto E.M. **A África Está Em Nós:** História e Cultura Afro-brasileira. *João Pessoa, PB. Editora: Grafset. 2009*

BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos orixás- um estudo sobre a experiência religiosa do candomblé.** Rio de janeiro: Vozes, 1998.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Conceitos básicos. Ensino de História:** conteúdos e conceitos básicos. IN: KARNAL, Leandro. (org) História na sala de aula: Conceitos práticas e propostas. São Paulo. Contexto, p. 37-48, 2003.

BITTENCOUT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo, Cortex Editora, p183-220,2008.

BOHN Simone R. **Evangélicos no Brasil. Perfil socioeconômico, afinidades ideológicas e determinantes do comportamento eleitoral.** Opin. Publica vol.10 no.2 Campinas Oct. 2004

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. R. Mest. Hist., Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010, p.74

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. CERRI, Luis Fernando. **O ensino da história a partir da teoria de Jörn Rüsen.** Seminário de pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

CAIUBY NOVAES, Sylvia. **A construção de imagens na pesquisa de campo em Antropologia**. Revista Iluminuras, Porto Alegre, v.13, n.31, p.11-29, jul./dez. 2012.

_____. "Brasil em Imagens: caminhos que marcam e antecedem a antropologia visual no Brasil". In: DIAS DUARTE, Luiz Fernando (Org.) **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil – Antropologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010. Coedição Instituto Ciência Hoje, Editora Barcarola e Discurso Editorial. p. 457-487.

CANDAU, V. M. e LEITE, M. S. Diálogos entre Diferença e Educação (2006); In: CANDAU. V. M. (org) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras.

_____. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU. V. M. (org) **Didática:** questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação.

_____. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras. v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro : Pallas, 2012.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. (Org.). **Ensino de História e educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa. Paraná: Ed. UEPG, 2007, p. 60.

COSTA, Beatriz Moreira Costa. **Histórias que minha avó contava**. São Paulo: Terceira Margem: CESA-Sociedade Cientifica de Estudos de Arte, 2004.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64.
CRUZ, Robson Rogério **Macumba na sala de aula:** dilemas e desafios do ensino da "cultura negra" entre educadores evangélicos. Paper apresentado na 26ª reunião brasileira de antropologia. Porto Seguro, 01 a 04 de junho de 2008.

D'ADESKY, Jaques. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro. Pallas Editora, 2001.

DE PAULA, Benjamin Xavier, GUIMARÃES, Selva. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

DOMINGUES Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v.12, n.23. 2007. P.114. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07_ Acesso em: 27 de jan de 2017.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso**. Tempo soc, Oct. 1999, vol.11 no.2, São Paulo, ISSN 0103-2070. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200013.
Acessado em: 22 de maio de 2017.

FERRAÇO, C.E. **Pesquisa com o cotidiano**. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98. p. 73-95, jan./abr. 2007.
_____. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2008a.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e Diversidade Cultural:** desafios e possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **COTIDIANO ESCOLAR:** uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. Sociedade em Debate, Pelotas, 8(3)49-72, Dezembro/2002. Disponível em: www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/552/492 . Acessado em: 27 de maio de 2017.

FERRETI, Mundicarmo (org). **A mina maranhense, seu desenvolvimento e suas relações com outras tradições afro-brasileiras.** Publicado em MAUÉS, R. e VILLACORTA, G. Pajelança e religiões afro-brasileiras. Belém: EDUFPA, 2008.

_____. **Brinquedo de Cura em terreiro de Mina.** Rev. Inst. Estud. Bras. no.59 São Paulo Dec. 2014

_____. **Encantados e encantarias no folclore brasileiro.** Apresentado no VI Seminário de Ações Integradas em Folclore. São Paulo, 2008.

_____. **Encantaria de "Barba Soeira"**: Codó, capital da magia negra? - São Luís: CMF. 2000. 191 p.

FERRETTI, Mundicarmo. *Desceu na guma*: o caboclo do Tambor de Mina em um terreiro de São Luís. 2. ed. São Luís: EDUFMA, 2000.

_____. **Maranhão Encantado: encantaria maranhense e outras histórias**. São Luís: UEMA Editora, 2000. --------. Lugares sagrados e encantarias maranhenses. Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, nº 40, junho 2008, p. 3-4.

_____. Pajelança do maranhão no século XIX: o processo de Amélia Rosa. Transcrição documental por Jacira Pavão da Silva. -São Luis: CMF: FAPEMA, 2004.

_____. Terecô, a Linha de Codó. In.: PRANDI, Reginaldo (org.) **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. PALLAS: Rio de Janeiro, 2001a.

FERRETI, Sergio. ***Andressa e Dudu* – os Jeje e os Nagô:** apogeu e declínio de duas casas fundadoras do tambor de mina maranhense. In.: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) Caminhos da Alma. São Paulo: Summus, 2002.

_____. **Encantaria maranhense de Dom Sebastião**. Revista Lusófona de Estudos Culturais/ Lusophone Journal of Cultural Studies Vol. 1, n.1, pp. 262-285, 2013.

_____. **Repensando o Sincretismo**. São Paulo: Editora USP / São Luís: FAPEMA, 1995.

_____. **Perspectivas das religiões afro-brasileiras no Maranhão.** Trabalho apresentado na Mesa Redonda Perspectivas das Religiões Afro-Indígenas e Populares. XVIIª Semana Acadêmica e IIª de Ciências Religiosas. IESMA, São Luís, 20/10/2005.

_____. *Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural*. In: CARDOSO, C & BACELAR, J. (Org.) **Faces da Tradição Afro-brasileira**. Rio de Janeiro/Salvador: Pallas/CEAO, 1999.

_____. **Identidade Cultural Maranhense na Perspectiva da Antropologia**. Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, São Luis, n. 27, 2003.

FERRETTI, M. M., R, op. cit., 2004; NUNES, H. R. **Perseguição religiosa: a pajelança na imprensa codoense entre os anos de 1894-1896**. Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, São Luís, n. 34, p. 9-12, jun. de 2006.

FERRETTI, Mundicarmo & FERRETTI, Sérgio. **Transe nas religiões afro-brasileiras do Maranhão**. IX Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina. IFCS – UFRJ, 1999

FERREIRA, Marcia. **Currículo e cultura:** dialogo com as disciplinas escolares ciências e biologia. In: MOREIRA, Antônio Flavio e CANDAU,Vera Maria (org). Currículo, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: vozes, 2014.

FIGUEIRA Eulálio. **Por que ensinar sobre religião na sala de aula? uma abordagem pragmatista face ao ensino religioso**. Revista Brasileira de História das Religiões – Ano I, no. 1–Dossiê Identidades Religiosas e História, 2008. p. 01-11. Disponível em: www.dhi.uem.br/gtreligiao/n1-2008.html . Acessado às 23 horas, em 23 de junho de 2017.

FLORES, Elio Chaves. **Etnicidade e ensino de História:** a matriz cultural africana. Tempo, v. 11, n. 21, 2006.

FONSECA, D. J.. **A história, o africano e o afro-brasileiro.** Cadernos de Formação – Pedagogia Cidadã, UNESP-PROGRAD, v. 01, n.01, p. 57-68, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **O uso de diferentes Linguagens no ensino de história e geografia.** Ensino em Revista. pp 53-57. Jan/dez. 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 50ª edição. Global Editora. 2005.

FREIRE, F. F. S. . TEMPO DA ROUPA NOVA: BELEZA E PODER NO TERECÔ DE BACABAL(MA).. In: 30º Reunião Brasileira de Antropologia, 2016, João Pessoa. Politicas da Antropologia: Ética, Diversidade e Conflitos, 2016.

GIUMBELLI, Emerson. **Ensino Religioso em Escolas Públicas no Brasil**: notas de pesquisa. Debates do NER, v. 1, n. 14, p. 50-68, 2009.

GIUMBELLI, E.; CARNEIRO, Sandra Maria Corrêa de Sá. **Religião nas escolas públicas:** questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. Revista Contemporânea de Educação, v. 2, 2006.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. A escrita da História e ensino da História, tensões e paradoxos. IN, ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo.GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da História Escolar:** Memória e historiografia. Rio de janeiro. FGV,2009. P35-50.

_____. **Nação e Civilização nos Trópicos:** o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, n. 1, 1988.

_____. **Identidade Agudá espelhada no tempo: fotografia como instrumento de pesquisa social - um relato de experiência.** *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum.* [online]. 2014, vol.9, n.2, pp.557-565.

_____. **Linguagem fotográfica e informação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 2002.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**, Brasília: IBGE, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.História, Legislação e fundamentos do Ensino Religioso. Curitiba: Ibepex, 2008.

LAVELEYE, D. de. As duas direções de um mesmo sincretismo: a Pajelança e a Mina maranhense nos tambores de Cura. XX. In.: XX **Reunião Brasileira de Antropologia**. Salvador, abr. de 1996.

LIMA, Vivaldo da Costa. **A família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia**: um estudo de relações intragrupais. Bahia: Corrupio, 1977.

MAC ALISTER, Robert. **Mãe de Santo**. Rio de Janeiro. Empreendimentos Evangélicos – GB, 1968.

MACEDO, Edir. **Orixás, Caboclos e Guias Deuses ou Demônios**. Rio de Janeiro: Universal, 16ª edição, 1993.

MAGGIE, Yvonne. **Guerra dos Orixás**: Um estudo de ritual e conflito. Rio de Janeiro:Zarah, 1975.

_____. "**Uma Nova Pedagogia Racial?",** in Revista de Antropologia da USP. São Paulo: v. 68, n. 22, p. 112-129, 2006.

MARRERA, Fernando Milani e SOUZA, Uirys Alves de. **A tipologia da consciência histórica em Rüsen.** Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.byPPGH-UNISINOS.

MENESES, J. G. de C. et. al. **Educação básica: políticas, legislação e gestão**. SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MARTINS. Estevão C de Rezende. **História: Consciência, Pensamento, Cultura, Ensino.** Educar em Revista. Curitiba. Brasil, nº 42, out./dez., editora UFPR, p,43-58. 2011.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. VILLACORTA, Gisela Macambira. Pajelança e encantaria amazônica. In.; PRANDI, Reginaldo (org.) **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. PALLAS: Rio de Janeiro, 2001a.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **A história ensinada:** Algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, v. 9,p. 37-62, out. 2003.

_____. **Ensino de História:** Argumentação e construção de sentido na História ensinada. Práxis Educativa, v. 6, n. 1, 2011.

MOREIRA, Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e cultura(s):construindo caminhos**. Em: Revista Brasileira de Educação. N.23, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro**: trajetória e reflexões. Estud.av. vol.18 no.50 SãoPaulo Jan./Apr. 2004.http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019. Acessado em 22 de abril de 2017.

NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NA PESQUISA DE CAMPO EM ANTROPOLOGIA**. Revista Iluminuras, Porto Alegre, v.13, n.31, p.11-29, jul./dez. 2012.

NUNES, A. E. da S. e OLIVEIRA, E. V. (orgs.) **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação profissional e tecnológica:** Lei 10.639/03 na rede federal de educação profissional e tecnológica Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NUNES, Herliton Rodrigues. **Perseguição religiosa:** a pajelança na imprensa codoense entre os anos de 1894-1896. Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, São Luís, n. 34, p. 9-12, jun. de 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.

OLIVEIRA, Amurabi**. A Vez das Religiões Afro-Brasileiras no Ensino Religioso**? As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/03. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 171-188. 2014.

OLIVEIRA, Jorge de Itaci (Kada Dom Manja). **Orixás e Voduns nos Terreiros de Mina**. São Luís: VCR Produções e Publicidade LTDA, 1989.

OLIVEIRA, L. B. et. al. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental.** SP: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Maria da Glória. **Historiografia, memória e ensino de história:** percursos de uma reflexão. História da Historiografia, n. 13, dez. 2013, p. 130-143.

PACHECO, Gustavo de Britto Freire. **Brinquedo de Cura.** Um estudo sobre a pajelança maranhense. 2004. 284 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

PAIXÃO, Marcelo. ROSETTO, Irene, CARVANO M. Luís. (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil;** 2009-2010.Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

PARÈS, Luís Nicolau. Apropriações e transformações crioulas da pajelança cabocla no Maranhão. In.: CARVALHO, M. R. (org.) **Índios e Negros:** Imagens, Reflexos e Alteridade. Salvador: PCB, 2004.

PASSOS, Joana Célia dos. "Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular". In. NOGUEIRA, João Carlos (Org.). **Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular.** Florianópolis: Editora Atilènde, 2002.

PENTEADO, Andrea e CARDOSO JUNIOR, Wilson. Arte, cultura e sujeitos na escola os lugares de poder. In: MOREIRA, Antônio Flavio e CANDAU, Vera Maria (org). **Currículo, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis: vozes, 2014.

PEREIRA, Amilcar Araújo. "A pesquisa e o ensino de história da África a partir da lei 10.639/03". In: LAIA, Maria Aparecida de e SILVEIRA, Maria Lucia da (orgs**). A**

universidade e a formação para o Ensino de história e cultura africana e indígena. São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE, 2010.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639**. Estudos Históricos, v. 21, n. 41. jan./jun. 2008.

PRANDI, Reginaldo (org.) **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. PALLAS: Rio de Janeiro, 2001a.

_____. **Os orixás e a natureza**. Artigo que é capítulo do livro "Segredos guardados: orixás na alma brasileira" do autor, pela Editora Cia das Letras, Rio de Janeiro, 2005a.

_____. **Herdeiras do axé** – sociologia das religiões afro-brasileiras. Editora HUCITE, São Paulo, 1996.

_____. Religião paga, conversão e serviço. **Novos Estudos**. São Paulo, 45, p. 65-77, 1996.

_____. **Referências sociais das religiões afro-brasileiras**. Sincretismo, Branqueamento, Africanização. In.: CAROSO, Carlos & BACELAR, Jefferson. Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Salvador: CEAO; Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

_____."**Religião, biografia e conversão**". Em BARBOSA, Dimas Lara (org.). *O itinerário da fé*, vol. 1. São Paulo, Paulus, 2001(b), pp. 51-76.

PRANDI, Reginaldo. SOUZA, Patrícia Ricardo de. Encantaria de Mina em São Paulo. In.: PRANDI, Reginaldo (org.) **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. PALLAS: Rio de Janeiro, 2001a.

PROENÇA, Wander de Lara. **O Método da Observação Participante**: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. Revista Aulas. ISSN 1981-1225 Dossiê Religião N.4 – abril 2007/julho 2007 Organização: Karina K. Bellotti e Mairon Escorsi Valério.

REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano**: escravidão liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. – São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A Escrita da História Escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.13-32

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica - **Teoria da história:** fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado - Teoria da história II:** os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **História viva - Teoria da história III:** forma e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

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

SANTOS, Reinilda de Oliveira. **NO TEMPO DE ZÉ NEGREIROS:** Religião afro-brasileira, sociedade e memória no Maranhão (c. 1950-70). Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão. 2015.

SANTOS, Maria do Rosário Carvalho & SANTOS NETO, Manoel dos. **Boboromina, terreiros de São Luís**: Uma interpretação sócio-cultural. São Luís: SECMA/SIOGE, 1989.

SANTOS. Jocélio Tales dos. **O poder da cultura e a cultura no poder:** a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2005. 264 p.

SANTOS, Sales Augusto. A lei nº 10.639 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/0***3*. Brasília: MEC; Secad, 2005, pp. 21-37

_____. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** Soc. estado. vol.23 no.1 Brasília Jan./Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100010 . acessado em 27 de outubro de 2017.

SANTOS, valdelice conceição dos. **O discurso de Edir Macedo no livro Orixás, Caboclos e Guias. Deuses ou demônios?**: Impactos e impasses no cenário religioso brasileiro. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo. 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Lei nº 3505 de 07 de maio de 1996. https://camara-municipal-de-sao-luis.jusbrasil.com.br/legislacao/582071/lei-3505-96.

_____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental:** currículos, formação e prática docente. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia**: avanços e limites. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos.** OPSIS, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304 ,jan-jun 2011.

SILVA, Márcia Andréa Teixeira da. **Liberdade de culto:** uma abordagem do processo de diminuição às perseguições policiais em terreiros de Culto Afro-Brasileiro em São Luís na década de 1960 / Márcia Andréa Teixeira da Silva. – São Luís, 2008.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães Fonseca. **Ensino de História hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História, v. 30, n. 60, 2010.

SHAPANAN. Francelino de. Entre caboclos e encantados mudanças recentes em cultos de caboclos na perpectiva de um chefe de terreiro. IN.; PRANDI, Reginaldo (org.) **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. PALLAS: Rio de Janeiro, 2001a.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Caminhos da Alma**. Memória afro-brasileira. São Paulo: Summus, 2002.

_____. (org) **Intolerância religiosa**: Impactos do neopentecostalíssimo no campo religiosa afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2007

_____.**Neopentecostalismo e Religiões Afrobrasileiras:** significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no brasil contemporâneo, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132007000100008. Acessado em: 20 de junho de 2017.

SOUSA, Francisca Roseane Franco Ribeiro de. **Ensino Religioso na educação escolar:** Intolerância contra religiões afro-brasileiras. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.1, n.1, 2010. 1. Disponível em< http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/13494/7653 > acessado em: 21 de abril de 2017.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. TEIXEIRA, Andelúcia Maria Nascimento. **Cultura afro-brasileira e Educação:** conexões e desafios entre o ensino religioso e a Lei 10.639/03 no Município de Uberlândia–- FACED/UFU, 2014.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004 a.

VERGER, Pierre F. **Orixás, deuses iorubas na África e no Novo Mundo**. 5. ed. Salvador: Corrupio, 1997.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03:** Entre as ações da Política Nacional do Programa de Igualdade Racial e a Política Educacional no Maranhão; -São Luís: EDUFMA, 2015.

VIANNA, M. S. **Diversidade religiosa no contexto escolar**. Revista da Católica, v. 3, p. 10-20, 2011.

VIEIRA FILHO, Domingos. Folklore sempre. **Revista de Geografia e História do Maranhão**, São Luís, dez. de 1954.

XAVIER, Antônio Roberto. **A Legislação e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**: desafios e perspectivas. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVIII, n. 135, abr 2015.
Disponívelem:<http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15916>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017:** apresentação – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 39 p.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017:** História – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Temas transversais**. Brasília: MEC. SEF,1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 2009.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

_____. **L. Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei 10.639,** de 9 de Janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação 2014-2024**. São Luís, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão**. SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014.

_____. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental:** História. 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís: SEEDUC, 2010b.

SMDH. **SMDH em defesa da vida:** O extermínio da Juventude Negra no Maranhão. Nota da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos. São Luís: SMDH, 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA ESTRUTURADA COM OS ALUNOS- SUJEITOS DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO SOBRE OS ESPAÇOS DESTINADOS ÀS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRASNO CENTRO DE ENSINO SOTERO DOS REIS

NOME Ian Soares da Santa, não quero me Identifica

RELIGIÃO Não. Sei e Não tenho isso e Ateista

ENDEREÇO Não Sei o meu Endereço Urgoral pra que Endereço? ~~isso é opcional~~

O QUE É RELIGIÃO PARA VOCÊ?

Não Sei e não tenho interesse de Saber

Eu so Ateista Outra não posso fala

VOCÊ ACHA QUE AS RELIGIÕES DEVERIAM SER EXPLICADAS NAS AULAS, POR QUÊ?

Não porque pra mim não A Entereço Venhum ☺

OS PADRES REZAM, OS PASTORES ORAM E OS PAIS E MAES DE SANTO O QUE FAZEM?

Segundo As pessoas que Seguem Essa Religião, Ele Earam, faz bas bagulho a muito. E de nosso não é do meu Entreresse de Saber. Fds. ☺ pra e pra Sei Real oque eles fazem macumba essa bande de desgraça. Não tem o que fazer e querem fazer mal pra as pessoas. Por isso que Eu Vou via terrorista # PartiuEstadoEslamico, E Dois vai e iniciar Essa porra da 3 Guerra mundial Ser aganta Com a Coreia do Sule do Norte. E acaba Como Sofrimento Povo Esse bande pra governantes de todo mundo merece e morre tlg.

Nos pais e democrasista cada um pode seguir A Religião que quê Então e so respeita que tudo fica bem! ☺

boa formatura!

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES- SUJEITOS DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO SOBRE OS ESPAÇOS DESTINADOS ÀS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS NO CENTRO DE ENSINO SOTERO DOS REIS

NOME Lúcia Maria Pinheiro

HÁ QUANTOS ANOS MINISTRA AULA 20 anos

MINISTRA AULAS EM QUAIS OUTRAS DISCIPLINAS História, filosofia e Ensino Religioso

A PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA INCLUIU A LEI 10.639/03, QUE TORNA OBRIGATÓRIO O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA? COMO VOCÊ TRABALHA COM ELA?

Apresentação de seminários, fazendo uma visita ao passado para poder entender o presente.

VOCÊ ACHA QUE AS RELIGIÕES DEVERIAM SER EXPLICADAS NAS AULAS DE HISTÓRA, POR QUÊ?

Sim. Para que haja um melhor entendimento e aceitação por parte de todos.

QUAIS AS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA AO TRABALHAR A TEMÁTICA DAS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS?

A falta de informações que os jovens não tem a respeito da nossa própria cultura que é uma das mais interesante dentro de um contexto social.

COMO VOCÊ LIDA COM SITUAÇÕES DE INTOLERÂNCIA E PRECONCEITO CONTRA AS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS EM SALA DE AULA?

mostrando que devemos respeita a escolha de cada um.

APÊNDICE C – DEPENDENCIAS DA ESCOLA SOTERO DOS REIS

APÊNDICE D - PROJETO MUSEU-ESCOLA

APÊNDICE E - PROJETO AFROS E ETNICOS