

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-RETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL**

“O TAMBÔ É DAS MULHÉ”:

falas e experiências de mulheres na cultura popular negra em audiovisual para uso
na sala de aula.

LAIANA LINDOZO BARROS CUTRIM

São Luís
2019

LAIANA LINDOZO BARROS CUTRIM

“O TAMBÔ É DAS MULHÉ”:

falas e experiências de mulheres na cultura popular negra em audiovisual para uso na sala de aula.

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

Orientador: Prof. Dr. Fabio Henrique Monteiro Silva

São Luís
2019

Cutrim, Laiana Lindozo Barros.

“O Tambô é das mulhé”: falas e experiências de mulheres na cultura popular negra em audiovisual para uso na sala de aula. / Laiana Lindozo Cutrim Barros. – São Luís, 2019.

148 f.

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

Orientador: Prof. Dr^o Fabio Henrique Monteiro Silva.

1. Ensino de História. 2. Mulher. 3. Cultura Popular. I. Título

CDU: 93/94:[37:398.1]

LAIANA LINDOZO BARROS CUTRIM

“O TAMBÔ É DAS MULHÉ”:

falas e experiências de mulheres na cultura popular negra em audiovisual para uso na sala de aula.

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

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (orientador)
PPGHIST/UEMA

Prof.^a Dr.^a Marcia Milena Galdez (Arguidora)
PPGHIST/UEMA

Prof.^a Dr. Nielson Rosa Bezerra (Arguidor)
FEBF/UERJ

Prof. Dr. ^a Tatiana Raquel Reis Silva (Arguidora)
PGHIST/UEMA
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Crescer não é fácil. Alguns passos são muito dolorosos e cansativos: os últimos dois anos são um exemplo desse processo. Nesse caminho, cada passo dado foi acompanhado por um número incontável de pessoas: companheiros, colegas, mestres, amigos, familiares, etc. Assim, agradecer se torna complexo.

Agradeço imensamente a todos os amigos e familiares que me acompanharam nessa jornada e me deram suporte para seguir em frente.

À minha família pelo suporte emocional e afetivo.

Aos professores da Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST) que me proporcionaram novas leituras, conhecimentos e visões de mundo.

À minha banca de qualificação, Milena Galdez e Nielson Bezerra pelos recomendações.

Ao meu orientador Fábio Henrique Monteiro Silva pela paciência.

À Leide e Inácio pelo apoio e amizade.

À todos meus companheiros de turma pelos momentos descontraídos.

À Wendell Brito pelas raízes que construímos e pelos voos que alçaremos juntos.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A proposta de repensar os espaços didáticos e materiais pedagógicos dedicados a conteúdos como cultura e história africana e afro-brasileira, história das mulheres, etc. são, acima de tudo, caminhos para (re)ler os silenciamentos históricos designados a esses espaços geográficos, políticos, sociais, culturais, etc. Nas últimas décadas, a construção de novos debates acerca desses espaços criam pontes cada vez mais fortes entre o âmbito escolar e os espaços de pesquisa acadêmica, cada vez mais ocupados por representatividades afro-brasileiras. Paralelo a isso, faz-se necessário repensar a própria representatividade de nossos sujeitos históricos por meio de temáticas condutoras, que constroem a possibilidade de colocar nas mãos de nossos alunos signos de representatividade feminina e também afro-brasileira. A inserção do feminino no espaço de sala de aula é de significativa importância para representar os espaços de poder ocupados por elas em diferentes círculos sociais e políticos, mas que são constantemente esquecidas nas páginas da nossa história masculina, branca e elitista. A utilização de falas e experiências de mulheres da cultura popular e negra fazem parte desse processo de desconstrução teórica e metodológica, podendo ser apresentadas no âmbito escolar como meio de produções audiovisuais que permitam que os alunos possam experienciar sensorialmente o outro, o mundo e nós mesmo.

Palavras-Chave: Ensino de História; Mulher; Cultura Popular.

ABSTRACT

The proposal to rethink the didactic spaces and pedagogical materials dedicated to contents such as culture and history of African and Afro-Brazilian, history of women, etc. are above all ways to (re) read the historical silencings assigned to these geographical, political, social, cultural, etc. spaces. In the last decades, the construction of new debates about these spaces creates increasingly strong bridges between the academic scope and the academic spaces of research, increasingly filled with Afro-Brazilian representativeness. Parallel to this it is necessary to rethink the very representativeness of our historical subjects through conductive themes. Through them the possibility of placing in the hands of our students signs of female and Afro-Brazilian representativeness is built. The insertion of the feminine in the classroom space is of significant importance to represent the spaces of power occupied by them in different social and political circles, but which are constantly forgotten in the pages of our white, bourgeois male history. The use of popular female actors and popular black and white actors is part of this process of theoretical and methodological deconstruction, and can be presented in the school context as a means of audiovisual productions that allow students to experience sensorially or other, the world and us same.

Keywords: History teaching; Woman; Popular culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 01 – EM SALA DE AULA: reflexões acerca da presença feminina e negra no ensino de História	21
1.1. Silenciamentos no âmbito escolar	21
1.2. Etnografia	28
1.3. Espaço etnografado: U. E. B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado	30
1.3.1. Material didático	39
1.3.1.1. História, Da Pré-História à Antiguidade.....	41
1.3.1.2. História, Idade Média e Idade Moderna	44
1.3.1.3. História, Idade Contemporânea	47
1.3.1.4. História, Século XX e XXI.....	51
1.3.1.5. A visibilidade da diversidade de papéis e funções	55
CAPÍTULO 02: ENTRE ELAS: experiência e vozes femininas no âmbito da cultura popular ...	57
2.1. Mulheres Negras: representações e imaginário social.....	60
2.2. Dentro da roda: negritude e experiência de campo	73
2.3. Cultura feminina: mulheres e seus espaços de poder na cultura popular	81
2.3.1. Polifonia feminina: pretas, brancas, coureiras, capoeiras, professoras, mães e mais .	84
2.3.1.1. “O nome dela é Roxa [...] desde piquinininha”.....	85
2.3.1.2. “Minha paixão é gigante, por essa cultura popular linda e rica que o Maranhão tem”.....	88
2.3.1.3. “O que atrai é a alegria”.....	92
2.3.1.4. “Pra mim ser corera é motivo de orgulho, é motivo de resistência”.....	95
2.3.1.5. “Libertador”.....	99
2.3.1.6. “A potência tá nas nossas tradições”.....	102
2.3.1.7. “Capoeira minha guia”	105
2.3.2. Caixeiros do Divino	112
CAPÍTULO 03: ELAS NA RODA: o audiovisual como forma dinâmica e didática no ensino de História	116
3.1. História e cinema	117
3.2. Cinema e educação	121
3.3. Documentário	125
3.3.1. “Elas na Roda”: documento e ferramenta de acessibilização do conteúdo	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE 1	145

INTRODUÇÃO

A cultura popular maranhense esteve presente nos entremeios das minhas paixões. Nascer e crescer no bairro do Desterro, em meio ao centro histórico, com referências familiares e escolares também encantadas por esse mundo, me fizeram inevitavelmente ter esses ambientes como partes do meu crescimento. Mas foi apenas no ambiente acadêmico que cada uma dessas danças, poesias e artes, se redefiniram aos meus olhos. Cada nova leitura e debates nos quais participava me tornaram cada vez mais ciente de quanto eu era parte de algo que até então não reconhecia.

Tornei-me *negra*¹ aos 17 anos e esse tipo de reconhecimento vem carregado de um alento e de uma inquietação não tão fácil de digerir. Quando entendi que minha pele e meus cabelos são tomados como marcas identitárias e/ou de inferiorização em uma construção social (GOMES, 2008) os laços com meus ancestrais, cada traço, antes apenas parte do meu cotidiano, se tornou algo mais parte de mim. Quando no ano de 2007 adentrei no curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, nunca imaginava que me tornaria um *eu* tão diferente do que era até então.

Além de minhas raízes negras, um outro campo de leitura e pesquisa também ganhou novos significados aos meus olhos, foi dentro dos muros da universidade que me descobri *feminista*. O mundo mudava drasticamente aos meus olhos, mesmo sem efetivamente sair do lugar, minha mente viajava e cada cena ganhava novos tons, cores e sabores. Até o fim da minha graduação me descobri uma *mulher negra feminista*. Sendo toda essa subjetividade parte dos textos aqui apresentados.

Minhas pesquisas no âmbito da cultura popular se iniciam no ano de 2011. Na época, não sabia muito bem para qual caminho seguir. Alguns meses antes, havia conhecido o professor que viria a ser meu orientador, Nielson Rosa Bezerra², foi ele que num desses momentos de conversa

¹Utilização valorativa do termo “negro” reconhecido pelo Movimento Negro desde o período da década de 1970, onde este “africaniza-se” e promove uma identidade étnica positiva do negro. Em caso individual, o reconhecimento de traços físicos e culturais nos quais estava inserida.

² Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense/CNPq. Mestre em História pela Universidade Severino Sombra (2004). Licenciado em História pela Fundação Educacional Duque de Caxias (1998). Recebeu Bolsa de Fixação de Doutor na Universidade Estadual do Maranhão, onde trabalhou como Professor Visitante de "História e Cultura Afro Brasileira" (2010-2012). Realizou estudos de Pós-Doutorado na The University of West Indies - Campus Cave Hill, Barbados (2011). Atualmente é Diretor de Pesquisa e Assuntos Pedagógicos do Centro de Referência Patrimonial e Histórica de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Também é

me apresentou a possibilidade de ver as diversas manifestações culturais maranhenses como campo de pesquisa. Partindo dessa ideia, iniciei a pesquisa que resultou na monografia defendida no começo de 2012, intitulada “‘VAMOS DAR UM BAILE NO SALÃO DA BARONESA’: as representações femininas na dança do Cacuriá em São Luís – MA”, trabalho que se insere no campo dos estudos sobre cultura popular maranhense e afro-brasileira, além de pensar as representações femininas presentes no cacuriá ludovicense. A análise das representações de mulheres negras no âmbito social e artístico brasileiro, me permitiu pensar e repensar acerca das construções desse feminino no cacuriá, além de refletir acerca de certos espaços de poder designados a elas nesses ambientes.

No ano de 2011, fui estagiária do Departamento de Patrimônio Histórico, Artístico e Paisagístico do Maranhão (doravante DPHAP), parte da Superintendência do Patrimônio Cultural. O DPHAP se dividia em mais dois braços: a Divisão de Conservação e Restauração (DCR) e a Divisão de Estudo, Pesquisa e Referência (DER), da qual fazia parte. Diariamente estava em contato de forma sólida com as diferentes maneiras que o Estado buscava para manter nossa memória arquitetônica literalmente de pé, mas também foi nesse local que passei a compreender o peso da educação patrimonial para a preservação desses espaços, sejam eles materiais ou imateriais.

No começo de 2012, deu-se início minha jornada como professora do Ensino Fundamental Maior e, por meio dessa experiência, me encontrei no papel de educadora, vendo na prática o quão importante o espaço escolar é na construção não apenas de alunos, mas de cidadãos presentes e conscientes de si. Apresentar-lhes os diferentes caminhos de pensar o mundo no qual se encontravam, tornou-se parte de uma missão pessoal e profissional. Tudo isso foi consolidado no ano de 2015, quando ingressei na U. E. B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado, unidade escolar vinculada à Secretaria de Educação do Município de São Luís. Nesse mesmo espaço, tenho contato com uma parcela da população que estava ligada de forma muito mais significativa a todo e qualquer debate que havia até então levado para sala de aula.

No ano seguinte tive a possibilidade de participar de um curso de extensão³ que tem por interesse preparar professores municipais para lidar com temáticas referentes a história e cultura

coordenador do Curso de Pós-Graduação em História da África e da Cultura Afro Brasileira na Fundação Educacional de Duque de Caxias (2013-2014).

³ Curso de extensão oferecido aos professores da rede municipal da cidade de São Luís pela Fundação Josué Montello, com a carga horária de 40 horas, nomeado “Língua e Cultura Yoruba: Contextualizando a Lei 10.639/03.

afro-brasileira em sala de aula, os dados até então que eram apenas empíricos no meu cotidiano estavam agora escritos em papel e debatidos em âmbito público. Daí em diante a possibilidade de desenvolver uma pesquisa no campo dos estudos afro-brasileiros deixava de ser um mero interesse acadêmico-profissional, para se tornar acima de tudo uma possibilidade de inserção dessas temáticas em sala de aula, até então não evidenciadas nas legislações de alguns anos atrás.

Partindo desse interesse, busquei ambientes nos quais pudesse desenvolver esses debates e expandir minhas leituras. Nesse sentido, me aproximei de algumas atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEÁFRICA). Conseguindo acompanhar palestras, reuniões, cursos e oficinas ministradas por diferentes pesquisadores acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. Esse momento teve um papel inestimável para apreensão e apropriação de conhecimentos dessas temáticas, podendo manter contato com diferentes pesquisadores, partilhando ideias e propostas de ensino por meio de eventos e debates em sala de aula.

Cercar-me de pesquisadores e amigos que se interessavam por essas temáticas me manteve constantemente ligada ao âmbito acadêmico, mesmo inevitavelmente ocupada com minhas práticas de sala de aula. No ano de 2017, consegui adentrar o Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, começando assim a desenvolver pesquisa acerca das experiências femininas no cacuriá de São Luís.

O primeiro ano dessa etapa foi preenchido por disciplinas e eventos desenvolvidos pelo programa, permitindo, assim, a reafirmação de conceitos e categorias propostas inicialmente no projeto, além de transformar algumas percepções de minha linha de pesquisa. Inicialmente focada na utilização de definições como *identidade*, textos e debates desenvolvidos nesse período influenciaram a utilização de uma conceituação referente a *identificação*, *autoidentificação* e *categorização*, proposta necessária para pensar o pertencimento dos sujeitos pesquisados a certos espaços sociais.

No artigo “Más allá de ‘Identidad’”, Roger Brubaker e Frederick Cooper apresentam a proposta de repensar o conceito *identidade* e sua utilização. A partir de suas análises, essa categoria abarcaria um campo tão amplo que acabaria por se esvaziar de significados mais específicos. Além de apresentar essa ideia, eles também listam, descrevem e exemplificam por meio de pesquisas já existentes outras possibilidades a serem utilizadas, entre elas as já citadas

anteriormente: *identificação*, *autoidentificação* e *categorização*. Cada uma dessas pensada a partir da percepção dos sujeitos pesquisados e seus meios de vivência.

Por último, com o propósito de estabelecer convivência com os sujeitos aos quais buscava pesquisar, iniciei contato com o Laboratório de Experiências Artísticas (LABORARTE), onde busquei participar do curso de cacuriá proporcionado por eles, no intuito de conectar-me àqueles brincantes. Por incompatibilidade de horários, busquei caminhos alternativos pelos quais pudesse dar início a minha pesquisa de campo. Com intenção de criar redes de contato com brincantes de cacuriá, comecei a participar de uma oficina de tambor de crioula de nome “Mulheres que dão no couro”, junto a professora Carla Belfort.

A participação nessa oficina propiciou-me convivência e contato com outras *coureiras*, *tambozeiras*, *capoeiras*, *brincantes* de cacuriá, etc. Percebi ali a possibilidade de ver e sentir novos caminhos e olhares no meio da cultura popular. Essa experiência me abriu olhos, ouvidos e coração para a sensibilidade de cada letra, toque e dança que conhecíamos e praticávamos a cada encontro. Ter contato, a partir daí, com diferentes brincantes e mestras da cultura popular maranhense tornava cada vez mais palpável a necessidade de repensar os espaços designados ao feminino nesse ambiente, deixando de estagná-las e defini-las como pertencentes a um único lugar.

O que até então apresentava-se como uma pesquisa que buscava compreender o papel feminino na origem e na popularização do cacuriá, transforma-se e carregava um propósito menos restritivo. Compreender as redes de relações construídas entre brincantes de diferentes manifestações, nos permitiu vislumbrar o quão ramificado eram os contatos e interesses dos sujeitos pesquisados.

Hoje meus caminhos de pesquisa estão traçados paralelos às rodas de tambor e aos toques de caixa. Essas mulheres, objetos de minha pesquisa, se tornaram cada vez mais significativas no meio de apreensão e estudo desses espaços. O estudo dessa temática é um campo fértil para apresentar em âmbito escolar os mais diferentes espaços sociais presentes em nossa cultura regional, pensando conceitos como gênero, classe e raça, aproximando cada vez mais os espaços de produção acadêmica do ambiente escolar.

Desde sempre me reconheci nos “batuques de preto”, mas entrar, tocar, dançar, versar, pungar, me inseriu em uma energia que até então era apenas conceitualmente acadêmica. O sorriso de cada rosto, o suor em cada testa, o calor da fogueira, as saias rodando; tudo fica mais

sólido. Essas experiências tornam as falas de cada uma dessas mulheres significativamente mais importantes, pois elas não são apenas brincantes, caixeiras, tambozeiras, coureiras, etc. Elas têm histórias e vozes a serem escutadas.

Mulheres e cultura popular em sala de aula: primeiros passos

Como primeiro passo em direção a proposta dessa pesquisa, a ideia de discutir a cultura popular em sala de aula partiu de uma inquietação que se apresentou por meio de meus alunos. Em todas as ocasiões nas quais me apresento em sala de aula – sejam em escolas particulares ou públicas – me identifico como uma mulher negra. De maneira repetitiva, diferentes alunos, sendo meninos ou meninas, pobres ou ricos, brancos ou negros; cada um deles respondia de forma imediata e acalentadora que eu não era negra e sim morena.

O modo como a cultura afro-brasileira é estereotipada de forma negativa, traz às falas dos alunos certo ressentimento quanto ao seu pertencimento e identificação individual e/ou coletiva. Partindo dessa inquietação que havia sendo gestada desde meus primeiros anos como professora em sala de aula, decidi perceber os espaços designados – ou não – ao negro e sua cultura no espaço escolar, dentre eles o material didático utilizado pelos alunos, focando na escola municipal U. E. B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado, localizada na área designada como Itaquí-Bacanga. A escolha desse ambiente está ligada primeiramente ao acesso profissional que tenho ao local, além do fato de ter sido nesse espaço que me vi assolada por um silenciamento de vozes e identidades negras.

Vale destacar que, nas últimas décadas, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira vêm sendo respaldados pela Lei nº 10.639 e Lei nº 11.645, cada uma delas respectivamente aprovadas em 2003 e 2008. A primeira obriga o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, sendo complementada pela segunda que se refere a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. A aprovação dessas leis coloca em campo de debate a sua própria efetivação no ambiente escolar, seja em sala de aula ou fora dela.

Para tanto, este trabalho propõe não limitar essa percepção de multiculturalismo às páginas dos livros didáticos, mas ir além e perceber a construção de um modelamento de identidades desses alunos nos corredores das escolas por meio de suas experiências pessoais e coletivas, possibilitando a construção de sua consciência histórica e a ocupação de seu espaço

social. Para isso, não basta pensar e incentivar a obrigatoriedade dos ensinamentos de História da África e História Indígena, mas também corroborar com a desconstrução de imagens preconceituosas relacionadas a esses meios.

Boaventura Santos, ao falar de pensamento abissal, nos permite enxergar o quão excludente o modelo eurocêntrico é com estruturas diferenciadas de sua própria formação, aquilo que se encontra *do outro lado da linha* acaba por ganhar traços de invisibilidade, portanto, pouco relevante para a estruturação de uma sociedade fora de seu estado natural. África e América – como territórios coloniais – acabam por se encaixar nesses campos de exclusão quando são percebidas como “grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento” (SANTOS, 2009, p. 28), limitadas dessa forma a um espaço de selvageria.

Essa visão eurocêntrica acerca dos povos e culturas africanas e ameríndias mostrou-se eficaz ao assegurar a dominação desses povos, pois no momento que se faz a negação de um modelo cultural para enquadrá-lo nos padrões “civilizatórios”, acabam lhes sendo impostos padrões culturais por meio da evangelização, do modelo educacional, entre outras formas de opressão.

Tais mecanismos de dominação ainda se perpetuam historicamente em nossos espaços escolares. Nesse sentido, a construção de uma consciência histórica junto aos alunos deve ser vista paralelamente à desconstrução de conceituações preconceituosas e racistas, onde esses indivíduos possam se enxergar como parte de uma sociedade multicultural que se estende para além de diversidades de cor.

Embora a lei preveja a obrigatoriedade de alguns conteúdos no ensino de história, ela virá a impactar não apenas na organização, seleção e elenco de temáticas. Uma das principais decorrências de sua recepção pela escola é o movimento de reconfiguração de narrativas nas aulas de história, em que o Brasil afro-brasileiro (e sua ancestralidade histórica) passa a ser compreendido de forma positivada – o mesmo poderá ser dito sobre a história africana.

A previsão de uma educação das relações étnico-raciais, nesse contexto, é tal vez menos um conteúdo e mais um fundamento da ação educativa, capilarizando-se por todo o currículo (PEREIRA, 2008, p. 27).

A aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 deve ser observada em seus ecos sociais e não há melhor forma de mensurar essa efetivação do que no ambiente escolar. Por meio dessa conclusão, não há melhor agente e observador desse processo do que o próprio professor, pois, nesse papel, ele incentiva o aluno a construir e a modelar sua autoidentificação.

Minhas experiências profissionais me permitem afirmar a viabilidade de uma pesquisa acadêmica na qual se busca incentivar o aluno como agente construtor do conhecimento histórico. A dicotomia ensino/pesquisa, tão disseminada em nossas universidades e escolas, deve ser paulatinamente excluída para que possamos permitir aos alunos que esses se percebam também como produtores de conhecimento e assim se apropriem da história africana, afro-brasileira e indígenas presente em seus currículos escolares, podendo reconhecer-se como parte integrante de nossa formação sociocultural.

Quando a didática se torna algo externo à história, o ensino passa a atuar como um reproduzidor das produções científicas. “A maior parte dos historiadores considera que essa mediação nada mais tem a fazer do que assumir, inalterados, os conteúdos e formas produzidos pela história como ciência” (RÜSEN, 2010, p. 89).

O espaço escolar se tornar parte essencial a partir do qual não seria possível visualizar a efetivação dessas propostas de pesquisa. Como um microcosmos que reflete em seu íterim relações e processos comuns em espaços sociais, a escola é parte fundamental de uma (des)construção proposta.

Trabalhando na área do Itaqui Bacanga – já citada Unidade de Educação Básica Cônego Sidney Castelo Branco Furtado, no bairro da Vila Ariri, adjacências do Anjo da Guarda – a percepção desse ambiente social, cultural e econômico diferenciado foi tornando-o espaço de questionamentos pouco debatido nos ambientes de formação de docentes. As especificidades daquela comunidade interferem em debates de sala de aula e fora dela e, conseqüentemente, fazem parte da formação dos alunos. A construção de identidades individuais e/ou coletivas encontradas nesse meio, permitem perceber a necessidade concreta de leis que estabeleçam, no campo educacional, temas que perpassam a discussão da diversidade cultural.

Ao delimitar a área do Itaqui-Bacanga – Unidade de Educação Básica Cônego Sidney Castelo Branco Furtado, no bairro denominado Vila Ariri – como localização específica desse estudo, abrimos espaço para debater também questões sociais relativas à formação do própria espaço geográfico.

Itaqui - Bacanga (IB) é uma região composta por 27 comunidades de periferia, rurais e urbanas à margem da capital do Estado, São Luís. As comunidades que compõe IB estão compreendidas abaixo de uma linha imaginária que se estende da ponte da represa Bacanga ao Porto de Itaqui (ANDRIGUETO, 2009, p. 54).

Crescendo de forma desordenada, a área do Itaquí-Bacanga forma-se a partir de conglomerados urbanos avançados sem planejamento. No artigo *CIDADE SOB O SIGNO DO MEDO: notas sobre as populações periféricas estigmatizadas de São Luís da década de 1980 aos dias atuais*, Jesus Marmanillo Pereira aborda muitas áreas periféricas de São Luís – incluindo bairros do Itaquí-Bacanga – como produtos de confronto, destacando a precariedade de construções e a falta de infraestrutura básica.

A partir dessas observações, propõe-se a percepção desses bairros como áreas carregadas de estigmas, o que interfere diretamente nas relações sociais e educacionais daqueles ambientes. A segregação espacial entre centro e periferia acaba por acentuar distinções de classe e/ou raça. “Desde a década de 1970, é possível comprovar que a pobreza brasileira é marcadamente negra, enquanto a riqueza é predominantemente branca” (PEREIRA, 2008, p. 70).

Esse espaço se torna singular por suas especificidades, permitindo-nos, por meio do ambiente escolar, observar a construção de múltiplas identidades, sendo essas fundamentadas e modeladas em diferentes ambientes sociais. Ações de melhoramento de espaços educacionais devem ser vistas de forma a fortalecer a construção de identidades locais, pois cada espaço carrega em si singularidades. “A primeira lição da experiência em sala de aula é que as fórmulas só servem quando são idealizadas numa aula estática” (KARNAL, 2010, p. 11).

Percebemos, então, que observações e ações feitas em determinados espaços definem resultados específicos.

A principal característica destas hipóteses e problematizações dizem respeito ao seu relacionamento intrínseco com as interações sociais vivenciadas pelos alunos, pois eles são sujeitos sociais, com um determinado pertencimento de classe e com inserção em uma determinada cultura. Ademais, o conhecimento prévio dos alunos tem que ser considerado a partir de sua diferenciação do conhecimento do adulto. Ele inclui, também, informações sobre o presente e o passado, possui uma lógica própria não sendo, portanto, aleatório (AISENBER *apud* SCHMIDT, 1999, p. 148).

A busca de uma relação orgânica entre universidade e escola se torna essencial na construção de um meio educacional profícuo, onde professores e alunos façam parte de um debate pelo qual possamos superar essa separação. Esse trabalho busca fazer parte desse debate, onde a formação do historiador deixe de segregar a didática da pesquisa, principalmente no que tange à pesquisa educacional. E qual seria o melhor espaço para essa relação, senão a escola?

Em uma entrevista para a revista *Camine* da Unesp, a Dra. Maria Auxilidora Moreira dos Santos Schmidt diz:

Então essa dicotomia (ensino/pesquisa) se ela é histórica, ela não é natural, então por tanto ela pode ser superada. E a superação dessa separação (...) ela envolve então propostas, ações, projetos; a universidade debruçar sobre si mesma e trabalhar junto com a escola (...) e sempre uma unidade entre o ensino na universidade, pesquisa e extensão (CAMINE. Entrevista com a Dra Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt para a revista Camine -bloco 1. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=O9c9OjMzj18>>. Acesso em: 10 out. 2015).

Projetos e propostas são formas de renovação de uma escola que se encontra engessada de muitas formas. Ações e reflexões devem colocar em debate elementos norteadores da redefinição de conteúdos e suas abordagens em ambiente escolar, sendo esses visualizados muito além dos currículos oficiais, pois cada espaço designa uma forma e um conteúdo específico.

Nesse contexto, faz-se necessário ressaltar a Lei Nº.10.639/03, que constitui-se um elemento essencial no processo de construção/reconstrução, conhecimento/reconhecimento e valorização de diferentes perspectivas e compreensões concernentes à formação e às configurações da sociedade brasileira contemporânea, no sentido de desconstruir as significações e representações preconceituosas e racistas que tem se configurado nos conteúdos didáticos e no espaço da escola (VALETIM e BACKES *apud* PEREIRA, 2009, p. 70).

Para além das leis 10.639/03 e 11.645/08, percebe-se tentativas de reconstruir esse currículo escolar, inserindo temas de relevância social. Um desses meios são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzidos pelo Ministério da Educação. Um conceito inovador dessa proposta é o que se chama de temas transversais, que tem como propósito permitir a interdisciplinaridade por meio de certos conteúdos, esses são: Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo.

Dentre esses temas destacamos a valorização da Pluralidade Cultural como forma de incentivo a uma educação multicultural. O documento do MEC ainda destaca

a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das 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 (PCN, 1998, p. 121).

Essa mesma proposta ainda apresenta como um de seus objetivos gerais para o ensino fundamental

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 (PCN, 1998).

Há ainda outro tema que essa pesquisa deseja salientar e conseqüentemente fornecer subsídios e se justificar. Observar e possibilitar o questionamento acerca de materiais didáticos utilizados e distribuídos pela Prefeitura de São Luís, o que concerne à presença feminina e negra nessas páginas, dando destaque a coleções utilizadas na U.E.B. Cônego Sidney Castelo Branco. Nesse espaço escolhido, observa-se a falta de uniformidade na utilização de livros didáticos, dentre as muitas coleções utilizadas nessas escolas – quando não há a falta do material – destacamos como exemplo o *Projeto Teláris*, dividido em quatro livros designados para 6º, 7º, 8º e 9º ano.

O impacto dessas imagens limitadas e estereotipadas em sala de aula modela no aluno conceitos que definem sua própria consciência histórica. O reconhecimento dessa pluralidade cultural não nos levou a valorização dessa multiplicidade, perceber esse impacto nos alunos em ambiente escolar nos viabiliza compreender como incentivar essa valorização.

Conclusivamente, a divulgação dessas percepções e observações é inegavelmente de grande importância. Pela voz de alunos, pais e professores podemos influenciar na divulgação dessa construção identitária, podendo assim plantar uma semente para futuras gerações. Uma educação centrada na perspectiva de construir sujeitos que compreendam suas identidades e seus espaço social e cultural, incentiva crianças e jovens a pensar em uma sociedade múltipla, porém igualitária.

Objetivamos a utilização do espaço escolar como laboratório, para que, dessa forma, possamos investigar o cotidiano escolar por meio de ações e relações que se desenvolvam nesse ambiente, assim podendo visualizar os espaços referentes ao estudo e debate de temáticas relativas a cultura popular e a conceitos de gênero e história das mulheres em sala e fora dela. Traços significativamente presentes no cotidiano dos alunos se veem silenciados no ambiente escolar, o que se destaca quando buscamos pensar a conjuntura política atual de nossa educação.

Todo esse texto parte de uma hipótese. É inegável o desalinhamento entre a realidade que nossos alunos vivenciam em seus cotidianos e a imagens construídas nos currículos escolares, esses reduzidos e enxutos de temáticas que se referem a uma cultura e história africana e afro-brasileira. Seja pela não presença dessas textualidades em manuais para professores, a não preparação de profissionais para esses campos de debates e ensino ou de forma mais significativa a apatia e acomodação desses mesmo profissionais no grupo do corpo docente de qualquer escola.

Buscando salientar outras possíveis formas de (re)pensar os espaços de poder feminino e negro, partimos desse princípio destacando conceitos que nos permitem debater essa pluralidade de percepções a partir desses espaços/indivíduos. Categorias como: gênero, raça, cultura negra, feminismo negro, empoderamento, interseccionalidade, lugar de fala, corpo-território, performance, espaços de poder, decolonialidade, etc. Nos apresentam leituras múltiplas e consistentes acerca de nosso campo de pesquisa.

Nesse espaço de investigação, os intercruzamentos de diferentes categorias de análise tornam-se imprescindíveis. Com referência a essa perspectiva, nos utilizamos da ideia de *interseccionalidade*. Conceito esse que, para além de pensar as múltiplas identidades, também nos apresenta a possibilidade de utilizá-la como “lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais” (AKOTIRENE, 2018, p. 58), também colocando em debate os princípios de entendimento do *feminismo negro* que percebe a mulher negra em diferentes *avenidas identitárias* (AKOTIRENE, 2018), vulnerável a um sistema de opressão definido a partir de princípios como: “raça”, gênero, classe, sexualidade, etc.

A *interseccionalidade* como instrumento de análise nos incentiva a perceber as facetas do que Sônia Beatriz dos Santos (2007) chama de *feminismo negro diaspórico*, utilizado para designar os diferentes feminismos negros existentes na diáspora (afro-americano, afro-latino, afro-caribenho, etc.). Pensar as vivências provindas de grupos cujas práticas políticas e intelectuais decorrem de suas experiências em comum de opressão, “mais do que compartilhar experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, essas mulheres partilham processos de resistência” (RIBEIRO, 2017, p. 26).

Referente ao conceito de gênero, buscamos pensá-lo a partir dos estudos da antropóloga Margaret Mead que – mesmo antes da utilização e popularização da categoria gênero – por meio de suas observações de campo (três sociedades diferentes da Nova Guiné) notou que papéis e comportamentos sociais de homens e mulheres podiam diferenciar-se de acordo com a sociedade e a cultura na qual esses indivíduos estivessem inseridos. Concluindo-se então que as definições biológicas de um corpo não seriam pontos de análises únicos para entender as diferenciações entre homens e mulheres.

No que tange ao debate acerca da noção de “raça” nos utilizamos das ideias de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2012), no princípio de que “raça” se destaca tanto como uma categoria política necessária no processo de organização de uma resistência contra o racismo no

Brasil quanto como uma categoria analítica, se mostrando útil ao ser a única que permite perceber as desigualdades sociais e discriminações em nosso país como derivado de um princípio racial e não apenas de classe.

Tratar conceitualmente a categoria “raça” também coloca em debate os princípios referentes a etnicidade. Segundo o antropólogo Lívio Sansone, a primeira seria uma das muitas maneiras de se vivenciar a segunda (SANSONE, 2007, p. 16). Partindo desse contexto, buscamos pensar o que estamos chamando de cultura popular dentro do que Sansone caracteriza como “cultura negra, essa sendo definida como a subcultura específica das pessoas de origem africana dentro de um sistema social que enfatize a cor, ou a ascendência a partir da cor, como um critério importante de diferenciação ou segregação das pessoas” (SANSONE, 2007, p. 23).

Dentre os conceitos já citados, cada uma delas nos leva a pensar perspectivas de indivíduos e espaços diferenciados, nos possibilitando assim a utilização do conceito *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017), onde as realidades de grupos transcendem as experiências individuais e nos propõe entender como o lugar social e vivências históricas compartilhadas restringem e delimitam oportunidades. Partindo do princípio de localização desses grupos nas relações de poder, retornando assim à *interseccionalidade*, no qual as diferentes formas de ser mulher estariam consolidadas nos princípios de “raça”, gênero, sexualidade, classe, etc.

Como já citado, as experiências comuns de grupos específicos não se limitam as vivências como oprimidos, mas também a partir de suas variadas formas de resistência e formação de irmandades. Essas alianças decaem nessa pesquisa ao utilizarmos o conceito de *empoderamento* – inspirada em Paulo Freire e sua Teoria da Conscientização – onde essa aliará em seu interim a conscientização crítica do indivíduo junto a posterior transformação prática de seu cotidiano. Conectando-se a ideias comumente difundidas entre pensadoras negras e feministas que definem o pensamento e a ação ligados entre si (bell hooks, Angela Davis).

Quando falamos sobre *empoderamento*, estamos, inevitavelmente, nos dirigindo a uma atividade em âmbito político, porém esse também perpassa todas as áreas de formação de um indivíduo e sua coletividade. A estruturação de alianças e irmandades em espaços de cultura popular são marcadas de forma significativas pelos processos de transmissão de *performances*. Diana Taylor (2013) propõe a compreensão desses comportamentos expressivos como forma de construção e propagação de identidades culturais e memórias sociais, reconhecendo esses

conhecimentos – e nos que os transmitem – como significativos espaços de poder a serem valorizados.

Reconhecer a *performance* como meio de construção e propagação de conhecimentos é reconhecer o próprio corpo como resultado de constructos sociais. Nesse ensejo nos utilizamos da categoria *corpo-território*, implicando na percepção desse como *tecido cultural* (OLIVEIRA *apud* MIRANDA, 2016, p. 22) e espaço de experimentação. Na cosmovisão afro-brasileira “o corpo é peça principal [...] que carrega os símbolos, o imaginário, os mitos, os saberes, valores, enfim, toda relação com o real do seu grupo e conseqüentemente é um *corpo-território*” (MIRANDA, 2016, p. 24).

Todo o pensar acerca da resistência de indivíduos e coletividades oprimidas, nos leva ao princípio da *decolonialidade*, onde reconhece-se a produção de conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões e/ou experiências de sujeitos subalternos. Fomentar a produção de conhecimentos contra-hegemônicos abarcam as diferentes *interseccionalidades* apresentadas em nosso meio de pesquisa (feminismos negros, cultura negra). Registros e análises desses campos de pesquisa se tornam de extrema importância ao restituírem fala a sujeitos até então silenciados e destituídos dela.

CAPÍTULO 1 – EM SALA DE AULA: reflexões acerca da presença feminina e negra no ensino de História.

Desde seus inícios, a escola exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar sujeitos, - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns, mas não todos- ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir- as diferenças entre os sujeitos (LOURO *apud* BOHN, 2009, p. 40).

Mesmo reconhecendo os diferentes processos legais e cotidianos de transformação pelo quais os ambientes escolares vêm passando na busca pelo reconhecimento e pela inclusão da diversidade em sala de aula, inevitavelmente temos que reconhecer e destacar que o âmbito escolar que ainda notamos em instituições educacionais não são os mais propícios e acolhedores quando busca-se pensar o desenvolvimento de diferenças identitárias, sejam elas de classe, de sexualidade, de gênero ou de raça.

Neste capítulo, buscamos perceber o lugar de história da África e da cultura afro-brasileira nos espaços escolares, além de pensar a presença feminina nesses mesmos ambientes de sala de aula, sendo esses presentes tanto por meio de códigos, leis, currículos, material didáticos, etc. Dessa forma, ao pensarmos acerca dessa problemática, possibilita-se visualizar os trajetos pelos quais essas temáticas vêm sendo inseridas na educação brasileira, conseqüentemente destacando seus pontos fracos, vulnerabilidades e êxitos.

Essas análises nos permitem o discernimento dos discursos debatidos em sala de aula, conseqüentemente da consciência histórica e social semeada no ambiente escolar no que se refere às imagens de mulheres e negros presentes em sala de aula, permitindo que a discussão de vivências presentes no cotidiano dos alunos, incentivando que esses possam se reconhecer como parte da história e da sociedade sobre a qual leem em seus livros e falam em suas aulas.

1.1. Silenciamentos no ambiente escolar

Pensar a educação brasileira a partir de sua origem é inevitavelmente retornar aos primórdios da colonização da América Portuguesa e seus laços diretos com o processo de catequização feito pelos grupos religiosos que chegavam junto aos exploradores. A catequização

imposta por esses grupos consolidou traços ainda presentes, até hoje, na sociedade brasileira, consequentemente em nosso ensino público. A fundação do colégio da Companhia de Jesus traz a terras tupiniquins um modelo educacional onde o silenciamento de diferentes grupos de pessoas – negros, índios, mulheres, etc. – é necessário perante a perpetuação de uma história na qual esses mesmos não são identificados.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas da América Portuguesa, o ensino público ainda era extremamente ligado a Igreja Católica. A proclamação da República também não modifica essas raízes. A Constituição de 1891, ao separar Estado de Igreja, coloca no papel uma proposta pouco vista em prática em nossas áreas educacionais, onde visualiza-se o perfil de uma educação branca, europeia, cristã e masculina. Consequentemente, vemos o apagamento de histórias e culturas referentes a mulheres, indígenas e africanos.

A história como área de ensino e pesquisa surge no Brasil respectivamente, a partir da criação de um curso secundário com a criação do Colégio D. Pedro II e a inauguração do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ambos seguindo uma referência francesa pós-revolução, dando fundamentação para a formação curricular de programas e manuais didáticos. Entre os anos de 1841 e 1951, vê-se a estruturação de dezoito programas de ensino referentes a diferentes reformas curriculares desenvolvidas nesse período, todas organizadas pela Escola D. Pedro II.

Mesmo não focando nos textos desses programas, Silva e Fonseca (2010) deixam claro que esses são reveladores ao que tange os objetivos, posições políticas e questões teóricas para o processo do ensino de história e sua formatação como disciplina escolar, destacando também estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico e as formas que eles são debatidos em sala de aula.

“As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16). Não diferente dos currículos escolares que não se apresentam neutros em suas estruturas, mas carregados de recortes e escolhas, sendo um constante espaços de disputas consequentemente constante processo de construção. Sejam resultado de políticas públicas, indústria editorial ou resultado da experiência cotidiana do professor, eles sempre carregam em seu ínterim interpretações, visões, escolhas referentes a um certo grupo que detém o poder.

O que hoje se consolida como lugar da história no âmbito educacional vem da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano seguinte, pelo Ministério da Educação. Tudo ligado diretamente aos interesses educacionais pensados na década de 1990, em um contexto específico de globalização econômica, desenvolvimento tecnológico e consolidação democrática brasileira. As lutas que se desenvolvem na década de 1980, e a promulgação da Constituição de 1988, abrem as portas para transformações tanto à política educacional quanto ao ensino de história.

Além da extinção de disciplinas (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política e Estudos dos Problemas Brasileiro) e o início da avaliação de livros de didáticos a partir do ano 1994, a formação de docentes ganha uma maior concentração do interesse nos âmbitos federais, estaduais e municipais, buscando uma formação em nível superior para professores que lecionassem em séries iniciais do ensino básico e fundamental.

O texto da LDB também define em suas linhas conteúdos prioritários a serem levados para sala de aula. Por meio oficial, fica definido o que da história e da cultura brasileira deveria ser levado para sala de aula, além de destacar a utilização da tríade a que se referia a formação do povo brasileiro: indígena, africano e europeu. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também fortalecem esse local da história ao defini-la no papel de disciplina singular, separando-a da disciplina de geografia, junção feita em período anterior ao governo da Ditadura Civil-Militar.

Em relação a intencionalidade da disciplina história, essa legislação coloca em destaque sua importância no que se relaciona a uma vasta gama de tópicos que caracterizariam a formação do cidadão brasileiro: consolidação de uma identidade, reconhecimento do outro, valorização de sua cidadania, respeito a pluralidade cultural, fortalecimento da democracia.

Na década de 1930, com sua obra *Casa-Grande & Senzala*, o sociólogo Gilberto Freyre propõe uma imagem positiva da mestiçagem, onde cada uma das raças formadoras do Brasil – negra, índia e europeia – teriam um papel significativo na formação do brasileiro, desenhando, a partir daí, a ideia de um país mestiço e forte por essa causa, negando os ideais acerca da degeneração racial criados no século XIX. Essa proposta constitui parte inegável do que chamamos “democracia racial”, passando a afirmar a nação brasileira como um espaço onde não existiriam diferenças sociais entre negros e brancos, dessa forma excluindo por muito tempo dos anais da história o legado social de um sistema patriarcal e escravista.

O manto que encobriu e silenciou essas diferenças sociais e suas fundamentações históricas decaíram em toda sociedade brasileira e, de forma drástica, causou desgastes intenso na fomentação da educação brasileira, intensificando paulatinamente ideias e hábitos no cotidiano brasileiro e de nossas escolas.

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).

Questionar-se e pontuar acerca das informações que aprendemos sobre África nos leva, de forma direta, a um apanhado de imagens negativas, estereótipos e silenciamentos que não teríamos percebido até pensar sobre eles. A história do povo negro no Brasil se limitou em suas raízes mais profundas a estar ligada diretamente a ideia de escravidão, limitando negros e negras a dois campos representativos: primeiro no âmbito econômico como mercadorias de consumo e posteriormente na esfera cultural, na qual é circunscrito como um animal estranho e exótico. Essa visão instituída durante todo um período histórico cria degraus cada vez maiores de acessibilidade de grande parte da população afro-brasileira às principais áreas da vida social.

Espaços sociais como áreas de trabalho e a educação são constantemente marcadas como áreas de exclusão e segregação de afro-brasileiros. Derivado de um processo que nos aparta desses espaços desde antes da formação de uma sociedade industrializada e com suas definições de classe, a discriminação racial se apresenta como anterior a essas estruturas. O manutenção de uma hierarquia racial pós-abolição, que perpetua brancos acima de negros, fica mais clara quando os segundos são preteridos na fila do desemprego. No âmbito da educação, a segregação não é tão adversa, segregados em seus espaços de habitação e ocupação suas formações escolares são secundarizadas.

Constantemente estando invisibilizada dos livros de história e das salas de aula, a história do negro no Brasil só passou a ser percebida e concretamente levada para os ambientes escolares depois de anos de luta do movimento negro junto a intelectuais e outros grupos sociais que possuíam os mesmos interesses. No período que Petrônio Domingues chama de Segunda *Fase* (1945-1964) do movimento negro vemos que

o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 115 e 116).

“Tratava-se não só do acesso aos bancos escolares, mas também da participação do negro na elaboração e aplicação dos currículos e conteúdos escolares” (BAKKE, 2011, p. 47). Não se limitando a assegurar a educação formal ou a inclusão do negro em uma sociedade de classe, mas a contratação da educação como um meio para um fim, o reconhecimento e fortalecimento de uma “identidade negra” (BAKKE, 2011).

Com a redemocratização do país e por meio de diferentes mobilizações ocorridas no período, o Movimento Negro Unificado – criado em 1978 – consegue inserir na Constituição de 1988 contribuições como o reconhecimento dos direitos quilombolas e a inclusão da pluralidade cultural nos currículos escolares da escola básica (BAKKE, 2011, 49). Nesse mesmo movimento, vemos a busca da valorização cultural, onde a pluralidade étnica brasileira fosse reconhecida como legado nacional e não relegada a “cultura popular” ou “folclore”.

A década de 1980 também é marcada pela criação da Fundação Palmares – “responsável pela preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro e pela implantação de políticas nessa área” (BAKKE, 2011, p. 49) – no interior do Ministério da Cultura e logo o amplo reconhecimento de Zumbi – líder do Quilombo de Palmares – como herói nacional. Políticas de afirmação foram reivindicadas

não apenas o reconhecimento da especificidade racial e cultural do negro, como também a inclusão dessa população como cidadãos, a afirmação dos seus direitos civis e uma política de redistribuição, ou de cotas, dentro de uma lógica de reparação aos séculos de exclusão sofrida pelos negros (BAKKE, 2011, p. 49).

Ainda com bases no “mito da democracia racial” o movimento negro ganha forças significativas quando, na década de 1990, o então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, reconhece a existência de racismo no Brasil e a partir de então vemos mudanças concretas apresentadas de forma oficial quanto às políticas relacionadas educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático oficializam ideias como a pluralidade cultural como tema transversal no currículo escolar e a inserção de imagens e texto que valorizassem a pluralidade cultural e racial do nosso país.

A inclusão de questões sociais por meio de temas transversais permite que essas mesmas temáticas ganhem tanto peso em sala de aula quanto as temáticas gerais das disciplinas. Tomados como significativos para a formação do cidadão brasileiro – por critérios como: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social –, tópicos como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, ganham espaço e importância nos currículos oficiais.

Ao que nos interessa nos Parâmetros Curriculares Nacionais citamos:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997, p. 27).

O PCN reconhece toda uma herança autoritária, paternalista, escravocrata e clientelista; além da clara presença do racismo não apenas na sociedade brasileira, mas também no âmbito escolar. Por meio dessa temática há a proposição da construção de uma cidadania presente em uma sociedade pluriétnica e pluricultural a partir das seguintes etapas:

- conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;

- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; • exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças.

Mesmo sem força de lei, os PCNs delineiam os formatos propostos para se pensar a pluralidade cultural brasileira, infelizmente não colocada em prática nas salas de aula. Apenas nos anos 2000, após anos de luta nos quais os movimentos sociais pressionaram pelo desenvolvimento de políticas afirmativas vê-se o surgimento da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

[...]

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

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

E da lei 11.645 de 10 de março de 2008:

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

[...]

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

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

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

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

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

Ambas abrindo caminhos oficiais sobre o trabalho de ideias acerca da pluralidade cultural brasileira e seus fundamentos históricos, inseridas especificamente nas disciplinas de educação artística, literatura e história brasileira.

A implementação das leis 10.639 e 11.645 acabam por ser consideradas uma linha de chegada em um processo histórico de lutas e movimentos sociais, onde a população negra e indígena ganham espaço de representatividade e valor histórico, um ponto de partida para mudanças sociais. Influenciando em uma clara mudança pedagógica de reconhecimento das raízes de nossa formação nacional, além de ser parte necessária para se pensar um conjunto de políticas e propostas de melhoramento educacional para todos os brasileiros.

1.2. Etnografia

A construção de um trabalho que parte do princípio de um ambiente escolar nos incentiva a pensar ambientes de proposição muito mais amplos que os próprios espaços físicos referentes a sala de aula ou dependências escolares, mas nos permite inserir nesses estudos e percepções lugares de observação e debate muito maiores, espaços esses referentes a todos aqueles que constituem a comunidade escolar – mães, pais, professores, funcionários, etc.

Estar inserido em um ambiente de sala de aula no papel de professora nos forneceu um local de observação privilegiado e singular quanto a visualização desses traços cotidianamente presentes no espaço educativo, seja partindo nos ambientes comuns entre os alunos, seja a espaços vetados a esses (coordenação, direção, sala dos professores). Destaquemos que esses âmbitos de circulação nos levam a pensar questionamentos e inquietações sobre uma realidade agregada de diferentes pessoas e grupos em um cotidiano comum, além dos espaços de sala de aula.

Problematizar o ambiente escolar, por muitas vezes, acaba se tornando delicado ao percebermos que inevitavelmente acabaremos por quantificar para enfim podermos organizar pensamentos que partem de uma percepção das relações existentes nesses espaços. Mas entendemos que métodos mais qualitativos de análise desse cotidiano, ampliam a nossa possibilidade de oferecer pontos de vista diferenciados daqueles que se limitam a quantificação.

Os sujeitos que buscamos perceber nesses espaços estão encaixados no processo das dinâmicas escolares. Esses *sujeitos das escolas*⁴ (FERRAÇO, 2007, p. 74) estão para muito além de apenas alunos e professores; mães, pais, vigias, merendeiras, coordenação e qualquer outro que *viva a escola* (FERRAÇO, 2007, p. 74). Pensar as múltiplas *redes de saberes fazeres* (ALVES *apud* FERRAÇO, 2007, p. 74) do cotidiano desses espaços nos permite visualizar e construir ideias de intervenção nele, buscando “a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas” (FERRAÇO, 2007, p. 74).

Em idos da década de 1970, as pesquisas que buscavam pensar o sistema educacional brasileiro eram diretamente focadas em fontes quantitativas, o que levava a percepções estatísticas e limitadas sobre esses espaços. O uso de uma percepção tecnicista desse âmbito escolar delimita esses estudos a finalidades, sem pensar as causas e os porquês. Decorrente das críticas a esses trabalhos, surgem estudos que tomam como base metodológica princípios como a etnografia.

A pesquisa etnográfica propõe a busca de dados qualitativos de pesquisa, onde os integrantes desse estudo têm suas perspectivas levadas em conta e colocadas em plano descritivo. Essa pesquisa tem como necessidade de desenvolvimento o contato direto e prolongado do pesquisador com seu ambiente de pesquisa, conseqüentemente com a situação que se propõe a problematizar.

A pesquisa etnográfica e a proposta que se segue a ela passa pela clara leitura e percepção do pesquisador. Como proposto por Ferração “em nossas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossa história de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos” (FERRAÇO, 2007, p. 80). Os estudos do cotidiano se desenvolvem no processo de acontecimento da rotina daquele espaço,

⁴ Considerarmos como *sujeitos da escola* com o cotidiano todos aqueles que acabam por influenciar nesse cotidiano, ou seja, são: alunos, professores, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas.

percebendo e nos reconhecendo como parte relativa daquelas relações e redes pelo qual passamos e convivemos.

Essa dimensão do que é, de fato, *realizadopensadofalado* no miudinho dos cotidianos das escolas permite-nos, como *sujeitopesquisador*, além de poder afirmar que o local tem importância (Ferraço, 2001), poder nos assumir como pertencentes a diferentes redes que expressam o entremeado desses *saberesfazeres* cotidianos, associados aos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos (FERRAÇO, 2007, p. 82).

Sujeitos esses personagens principais e essenciais em nosso processo de pesquisa, logo parte ativa da *tessitura* do cotidiano, onde eles seriam os responsáveis por essas redes de *saberesfazeres* na qual debruçamos nossos olhares.

1.3. Espaço etnografado: U. E. B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado

Meus interesses de pesquisa se desenvolveram a partir da minha incorporação como professora seletivada do município de São Luís, na Unidade de Educação Básica Cônego Sidney Castelo Branco Furtado. Em todo meu período de docência nessa instituição, minha atenção esteve continuamente voltada a relatos e acontecimentos que presenciei nesse espaço escolar nos últimos três anos.

Nesse intervalo de tempo, minha observação foi direcionada a alunos, professores, reuniões, coordenação e conversas informais. Apenas no ano de 2017 – com minha entrada no programa de pós-graduação do PPGHIST – meu foco passou a ser o corpo discente, tendo como objetivo entendê-los e pensar de que forma meu tema de pesquisa poderia ser percebido naquela realidade. A partir desse ano, passei a trabalhar e observar alunos do ensino fundamental maior pertencentes a cinco turmas diferentes, essas pertencentes a 7º, 8º e 9º ano.

Sempre mantive um contato muito aberto e amigável com a coordenação e professores acerca de meus planos de aula e inserção de temáticas sobre do ensino de África, cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, o mesmo em relação a debates sobre a presença da mulher nos livros de história. A direção sempre se mostrou muito acessível a todas as minhas propostas de trabalho, tento problemas unicamente quando a própria estrutura da escola se mostrava limitada. O apoio da direção também foi significativo quanto a minha participação em cursos de formação acerca da religiosidade africana em sala de aula, mesmo quando havia um número reduzido de vagas.

Quando fui relatar minha proposta de pesquisa à direção e informar sobre a utilização da escola como campo de pesquisa, a diretora, Germana Amarante⁵, se mostrou satisfeita com o interesse, mas da mesma forma foi direta ao esclarecer que poderia haver alguma resistência quanto a utilização de temáticas que se referissem a África, principalmente qualquer um que pudesse ser relacionado a religiosidade afro-brasileira.

A U. E. B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado, a cada ano letivo, tem em funcionamento dez turmas, sendo que a cada ano o número de turmas por série/ano se modificam dependendo do número de alunos designados para cada sala. Nosso processo de observação focou-se em turmas de 7º e 9º ano, onde eu era professora de História designada, além de me propor a observar e conversar com grupos de alunos em diferentes momentos de debates em sala de aula e fora dela.

Inúmeras foram as vezes que, durante os debates em sala de aula, comentários que tomavam como referência a cor da pele, o crespo dos cabelos, os lábios grossos, a religiosidade, o jeito de falar, o gênero, levaram a farpas trocadas entre os alunos. Temáticas variadas nos levavam a debates cada vez mais diversificados sobre gênero e “raça”, onde constantemente fui perguntada se era “da macumba”, por questioná-los acerca de seus conhecimentos sobre religiões de matriz africana.

Por causa das inúmeras greves pelas quais as escolas do município vêm passando nos últimos anos (2016 e 2017), os anos letivos de algumas UEB's não acompanham a ordem cronológica dos calendários, por isso o ano letivo de 2017 se estendeu até 29 de março de 2018, já o seguinte se iniciou em 09 de abril. Toda essa relocação de calendários levou a parada de disciplinas, continuidade de outras, adaptação de planos de aula, além da ampliação e remodelação de propostas e projetos.

A Unidade de Educação Básica Cônego Sidney Castelo Branco Furtado foi inaugurada e entregue à população pelo prefeito João Castelo e pela secretária de educação municipal Sueli Tonial em 22 de dezembro de 2010. A escola se compunha de uma estrutura de dez salas de aula, biblioteca, secretaria, diretoria e sala de professores, quatro banheiros para alunos, dois banheiros para professores e funcionários, refeitório e uma sala de informática – hoje desativada e sem computadores.

⁵ Diretora da U.E.B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado a três anos, designada para esse cargo na metade do ano letivo de 2017.

Localizada na Av. José Sarney, na Vila Ariri, passou por oito anos de degradação estrutural, onde telhado, mesas, cadeiras, ventiladores, livros, janelas, número de profissionais, etc., pararam de suprir a necessidade daquela população a alguns anos.

No ano de 2015, quando fui anexada ao quadro de profissionais da escola, fui a única professora de história da escola por quase um ano e meio, suprimo a necessidade de aulas de cinco turmas, já as outras cinco ficavam sem aulas de história ou algum professor que tivesse necessidade de suprir horários vagos cumpria esse *déficit*, independente de qual fosse sua disciplina de origem.

Cada uma dessas limitações acabou por balizar algumas das atividades que podem ser praticadas pelos professores e pela coordenação no intuito de manter alunos interessados e assíduos nas salas de aula. A proposta de construção de um projeto anual com a título e temática geral de “Ética na Escola”, nos permite trabalhar com uma variedade de temas que causam debates, inquietações e produções interessantes por parte dos alunos.

Com iniciativa e incentivo da direção da escola, a proposta de temáticas-problemas como: gravidez na adolescência, drogas, racismo, intolerância religiosa, doenças sexualmente transmissíveis, etc, permitiu que levássemos aos debates de sala de aula de forma mais frequente os temas transversais propostos pelos PCNs.

O começo desse ano letivo deu-se com resoluções referentes a organização do projeto anteriormente citado e suas especificidades. Cada professor se encontrou designado a uma turma e tema sorteado ou, se não contemplado com algum dos temas oferecidos pela coordenação, se propor a trabalhar juntamente a outro professor, possibilitando espaços de interdisciplinaridade que seriam demonstrados e apresentados em uma data específica próximo ao final do ano letivo – ainda não definida nesse ano.

Os textos levados para debate e os moldes de apresentação eram definidos após as reuniões entre o professor e sua turma escolhida. De minhas observações, a turma que conseguimos acompanhar durante um ano desse projeto foi a 71 no ano de 2017 – hoje alunos do 8º ano. Essa experiência nos permitiu fomentar nos alunos a curiosidade da pesquisa, por meio de textos, documentários e pesquisas de campo propostas pelos próprios alunos/pesquisadores.

Com o tema “Pluralidade Cultural” os alunos até então pertencentes ao 7º ano (turma 71) pesquisaram, debateram e construíram apresentações acerca da sociedade brasileira e sua formação pluricultural e pluriétnica em que trouxeram para sala de aula vestimentas, imagens,

cartazes e falas que mostravam os resultados de suas pesquisas e dos debates em sala de aula. Não diferente do esperado, os momentos de pesquisa, debate e construção do material em sala de aula levaram ao levantamento de questionamentos sobre o que não conheciam e também tensões acerca daqueles traços que não se relacionavam com suas crenças e interesses próximos.

Destacamos dessa experiência as divisões temáticas feitas por eles, onde cada subgrupo seria responsável pela apresentação de um subtema. Eles assim dividiram: culinária, danças, religiões e artesanato. Em uma turma formada por 41 alunos, a divisão dos grupos foi o maior momento de discussões e debates, quando questionados com qual temática queriam ficar apenas poucos não tiveram problemas ao ficar no grupo sobre religiões – mesmo não sendo sua primeira escolha.

Como argumento geral, utilizavam o “minha mãe não gosta que eu veja essas coisas” ou “minha mãe vai brigar”, o que efetivamente me levou a receber na semana seguinte a visita de um pai que questionava meu posicionamento sobre pesquisas referentes a “macumba”. Levado à direção, o pai, a contragosto, permitiu a participação do filho nos debates e momentos de pesquisa, infelizmente no dia da apresentação a criança tinha uma consulta médica inadiável.

No dia da apresentação, cada equipe ficou nervosa, empolgada e organizada, com suas devidas exceções. As apresentações seriam feitas para as diferentes salas da escola, então cada um deles deu o seu melhor na preparação de suas falas e acervo visual. As receitas culinárias apresentadas e saboreadas em sala; as músicas cantadas, dançadas e reconhecidas pelo público; material artesanal colocado para visualização; imagens de rituais religiosos. Cada um deles tendo um impacto simbólico no público que ficava entre animado e desinteressado com alguns comentários sobre “macumba”, “comida de índio”, “comida de santo”, “minha vó tem”, “minha tia sabe fazer”, etc.

Como finalização das apresentações, convidamos alguns alunos dos 6º, 7º e 9º ano que se propuseram a jogar capoeira no pátio da escola. Todas as turmas se reuniram para assistir, cantar e bater palmas.

No dia seguinte, após a apresentação dos projetos, chegou aos meus ouvidos alguns desentendimentos que haviam ocorrido com uma das alunas. Como parte de uma das apresentações, acerca de danças maranhenses, uma das alunas se caracterizou com uma indumentária de índia do bumba-meu-boi – o que causou descontentamento em sua mãe. Nas palavras da diretora: “Ela não ficou feliz com a roupa da menina e disse que não era coisa de

Deus”, não muito feliz com os problemas que aquilo poderia acarretar, no fim das contas, não houveram repercussões maiores, mas a aluna não se matriculou no ano seguinte (não sabemos se por esse fato).

Para além de olhar e pensar o negro no Brasil, a desconstrução de certas imagens perpetuadas parte de um caminho mais longo, mas não tão distante, onde as reflexões sobre África, africanos e identidade negra atingem também nossa sala de aula e nossos alunos. Em um espaço escolar onde a maioria do alunado tem na pele a cor negra, apresentar a eles indivíduos e histórias nas quais eles possam se identificar e se perceberem representados é uma forma direta de interferir na frequência escolar, na formação de suas identificações pessoais, na forma de se relacionar com o outro no espaço escolar, etc.

Como conteúdo básico do 7º ano do Ensino Fundamental Maior, encontramos listada uma temática que se refere a África subsaariana. Ao acompanharmos o material didático disponível – que será apresentado em um próximo tópico – esse conteúdo acaba por ser inserido em planejamento no segundo bimestre do ano letivo. Um dos processos de preparação para o início desse conteúdo é iniciarmos com a pergunta: “O que sabemos sobre África?”

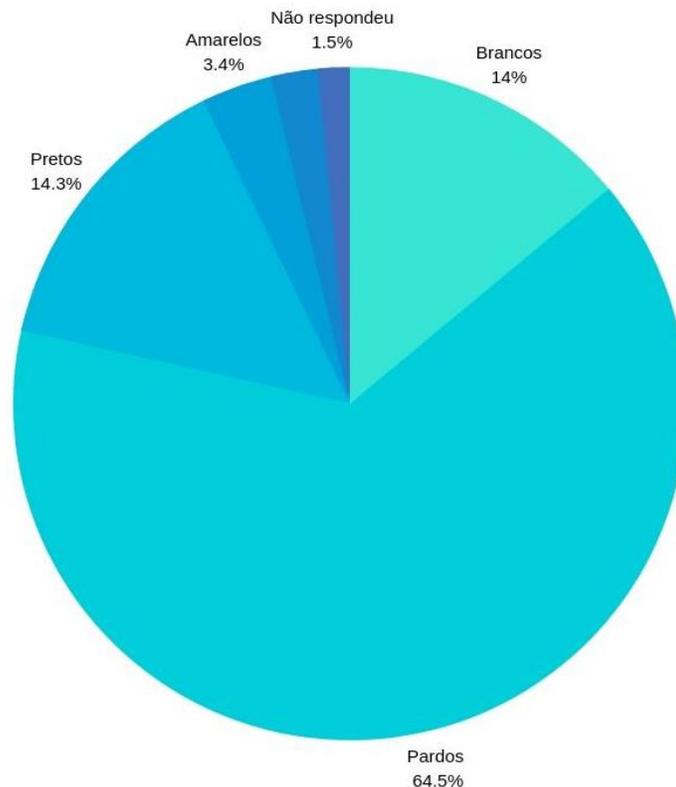
Em cada sala que esse conteúdo é trabalhado, produzimos cartazes com imagens, desenhos e frases – quando na impossibilidade de produzir cartazes, construímos uma lista de palavras no quadro – sobre a opinião prévia que esses alunos têm de África. Com algumas poucas variações, geralmente chegamos a um cartaz (quadro) recheado de imagens marcadas por estereótipos e preconceitos – quando não a clara falta de informação – construídos pela mídia a qual eles tem acesso via televisão ou internet.

Imagens da savana africana, rostos pintados, armas arcaicas, escravidão, fome, seca, doenças, guerras, animais, pirâmides, etc. Um grupo inimaginável de ideias que limitam o continente africano aos espaços da selvageria animal, as grandes áreas de savana, ao subdesenvolvimento, a tradição, a violência. Local esse ao qual eles não veem vantagem de pertencer e reconhecer como parte de si. Essa construção conceitual torna-se, em sala de aula, um debate acalorado acerca do *eu* e do *outro*. Onde os lábios grossos do colega e o cabelo crespo da amiga tornam-se parte de um debate amplo sobre pertencimento e representatividade.

Mesmo essa pesquisa buscando alcançar dados informativos que se guiassem a partir da participação dos sujeitos pesquisados de forma qualitativa, uma das primeiras atividades de pesquisa que fiz com as turmas que estou trabalhando esse ano foi responder com eles um

questionário (ANEXO 1), para que pudesse ter acesso a certas informações quantitativas que nos dessem subsídios em nossa análise. O gráfico abaixo apresenta parte dessa informação quantificada que se refere diretamente a cor de pele pela qual esses alunos se reconhecem.

GRÁFICO 1 – Cor da pele pela qual alunos das turmas de 7º, 8º e 9º ano da UEB Cônego Sidney Castelo Branco.



Fonte: acervo pessoal.

As informações fornecidas no gráfico mostrado foram adquiridas diretamente com 236 alunos pertencentes a sete turmas entre 7º e 9º ano da U. E. B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado; todos adolescentes entre 12 e 16 anos, moradores da área Itaqui-Bacanga (Anjo da Guarda, Mauro Fecury I e II, Vila Ariri, Vila São Luís, Vila Nova, Vila Luizão, etc.). As informações acima se tornam pertinentes quando acabam por influenciar na contextualização que os sujeitos dessa pesquisa têm do seu *eu*, dos *outros* e de seu relacionamento com o âmbito escolar.

As ideias de pertencimento e representatividade de um indivíduo derivam de sua própria forma de identificar-se.

As ideias entre cor e classe é, obviamente, complexa. Se, historicamente, a cor e a classe estiveram estreitamente associadas, no sentido de a tez escura e o fenótipo africano se associarem a uma posição de classe baixa, a relação entre mobilidade social e a identidade negra é comumente mais complexa do que se costuma presumir (SANSONE, 2007, p. 55).

Utilizando categorias definidas pelo IBGE durante os recenseamentos da população brasileira, também entendemos que essas definições podem não ser claras e ter suas definições reavaliadas em diferentes regiões e espaços. Brancos, pardos (mestiços/mulatos), preto, amarelos (asiáticos) e indígenas ainda suprem nossa proposta de classificação para essa pesquisa.

Na sua obra “Negritude sem Etnicidade”, Livio Sansone nos apresenta um levantamento feito em seu estudo acerca do sistema de classificação racial no Brasil e suas diferentes gerações. Nesse levantamento quantitativo, feito com base na opinião do sujeito e do pesquisador, ele chega à conclusão de que muitos dos indivíduos pesquisados acabavam por definir-se de forma mais clara do que a percepção do pesquisador, sendo que na opinião do mesmo isso se relaciona diretamente a uma tentativa de desenfatar a negritude (SANSONE, 2007, p. 64).

De 236 alunos pesquisados, 37 se definiram como brancos (15,67%), 171 como pardos (59, 74%), 38 como pretos (16,10%), 9 como amarelos (3,81%), 6 como indígenas (2,54%) e 4 deles não responderam. Dentro desse princípio e a partir de uma leitura externa aos questionários, a definição mais numerosa quanto a ser pardo, reflete boa parte das ideias de Sansone. “Esse sistema de classificação reflete o conflito e a negociação em torno da cor e, em linhas mais gerais, às várias maneiras pelas quais a ideologia racial é vivenciada nos diferentes grupos e instituições sociais” (SANSONE, 2007, p. 60).

Dentro da pesquisa feita por meio de questionários, e alguns relatos acompanhados em diferentes dependências da escola, também destacamos outra percepção que se debruça de forma diferenciada entre alunos negros e alunas negras, sua percepção estética de si mesma.

Dos 236 alunos pesquisados, 128 são meninas. Quando questionadas acerca de seus corpos e de que forma os mudariam se possível, algumas delas listaram traços físicos que desejariam modificar, cada uma delas almejando a mudança de características negroides (negativa) para características mais caucasianas (positivas): “quero olhos azuis ou verdes”,

“mudar meu cabelo enrolado”, “cor da pele” (quando se identificavam como pretas ou pardas), “boca grande”, “nariz grande” e “bumbum grande”.

Os 108 alunos participantes da pesquisa se referem especificamente a: “mudar cabelos” (quando crespos), “mudar minha cor” (quando se identificavam como pretos ou pardos) e “mudar meus olhos para verde”. Com exceção do último tópico citado, os anteriores eram justificados a partir da ceara do *bullying* e dos apelidos constante.

A desqualificação de traços físicos ligados a características negroides está ligada intrinsecamente a todas as construções negativas acerca do negro no Brasil e no mundo. A mídia carrega em suas entranhas uma *mea-culpa* ao que se refere a construção de uma imagem de beleza branca, magra, de olhos claros e cabelos lisos, onde o bonito não está ao alcance dos nossos espelhos. Mas não apenas a mídia reproduz essas imagens normatizadas de um mundo ainda centralizado no masculino, branco, burguês e hétero.

Professores de todas as formações, culturas e crenças se encontram hoje em uma posição desafiadora de conseguir levar para âmbito de sala de aula propostas de ensino nas quais os alunos possam enxergar suas experiências como parte dessa formação. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 passam a fazer parte de um processo pelo qual não só professores, mas também outros funcionários da escola reconheçam e modifiquem certas posturas acerca de temáticas ligadas a África e afro-brasilidade.

Como espaço de construção e difusão de diferentes formas de identidade – de si e do outro – o âmbito escolar torna-se espaço de debate e disputas onde as intolerâncias e preconceitos devem ser desconstruídas. As tensões presentes no que diz respeito a traços culturais relacionados a matriz africana – seja ele religioso ou não – configura-se de forma a silenciar ou negativizar certas posições e desrespeitos acerca dessas experiências, podendo levar a constantes disputas quando relacionadas a essas temáticas.

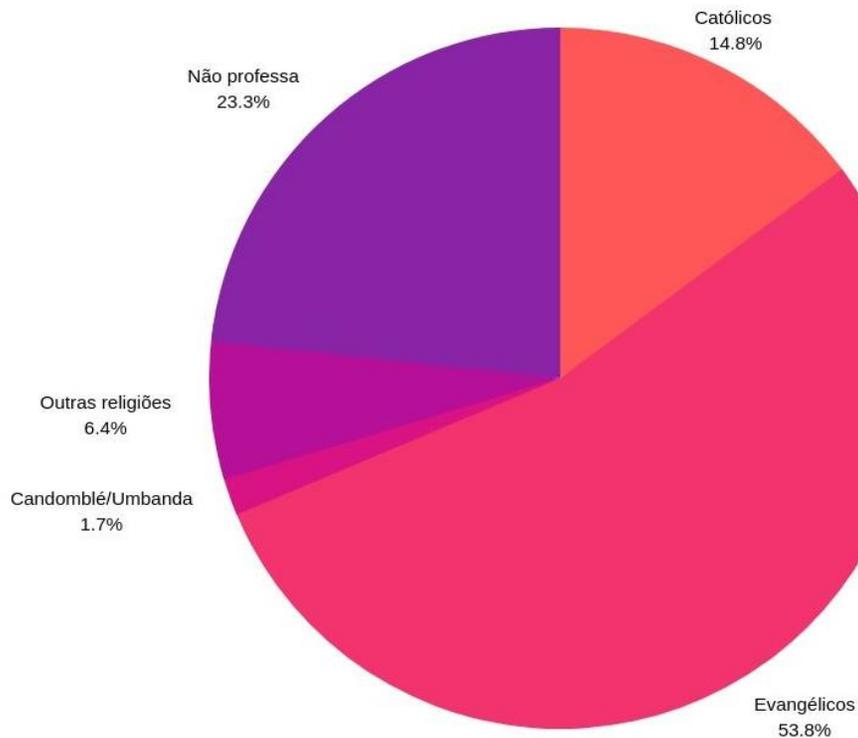
O fato é que as práticas discursivas que desvalorizam as heranças africanas e desqualificam o sentido sagrado presente nesse patrimônio cultural, constituindo-se como um tipo de intolerância religiosa, nem sempre foram enfrentadas como problemas sérios no espaço e no tempo, do cotidiano escolar. Isso porque, durante muito tempo, predominaram atitudes de silêncio marcadas pelo esforço de tornar invisível esses conteúdos na escola. (SANTOS, 2015, p. 27-28).

Quando Erisvaldo Pereira dos Santos fala acerca das resistências e silenciamentos anteriormente relacionados a religiosidade de matriz africana, ele também apresenta um ideal que

permeia todo um conjunto relacionado a essas heranças. O que se refletem em uma gama de preconceitos que se destacam em diferentes formatos: por parte dos alunos que se negam a certos debates ou desrespeitam certas posições, por parte dos pais que proíbem seus filhos de ter acesso e participar de certos círculos de debate, por parte da direção/coordenação ao difundir em espaço escolar características de um único modelo de fé, etc.

Na U. E. B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado, vimos de forma significativa as formas como as crenças ligadas a igrejas neopentecostais ganham espaço, principalmente quando relativas ao número de alunos que se professam evangélicos e a forma como cada um deles se relaciona com sua própria fé no espaço escolar.

GRÁFICO 2 – Religião professada pelos alunos das turmas de 7º, 8º e 9º ano da UEB Cônego Sidney Castelo Branco.



Fonte: acervo pessoal.

A representação gráfica acima destaca de forma clara esse posicionamento religioso, onde cristãos se destacam em números, entre 236 questionados, destacamos: 35 católicos (14,83%),

127 evangélicos (53,81%), 4 de candomblé/umbanda (1,6%), 15 se inserem em outras religiões (6,35%) e 55 professam não seguir religião alguma (23,30%).

O grande percentual de evangélicos se reflete na própria relação da escola com esse grupo religioso, mesmo que não seja de forma clara ou mesmo agressiva a presença de grupos de oração em sala de aula ou em horários de intervalo, deixam claro uma presença significativa de certas opiniões acerca de suas posições religiosas, mesmo que de forma velada.

Muitas das religiões de matriz africana anteriormente silenciadas são agora demonizadas e negativizadas por religiões ligadas a igrejas neopentecostais ou de renovação carismática (SANTOS, 2015). Incontáveis foram as vezes em que os debates em sala de aula ganharam tons mais acalorados quando termos que se referem a religiões afro-brasileiras são usados de forma a relacioná-las a demônios e ofensas.

A reflexão dessas opiniões está presente em diferentes espaços aos quais esses alunos têm acesso, enfim a construção de uma percepção diferenciadas e mais tolerante acerca do diferente deve partir do âmbito escolar, para que nem silenciamentos e demonizações sejam o resultado da ignorância sobre certos temas.

1.3.1. Material didático

Todo o levantamento descrito nas linhas anteriores acerca do espaço U.E.B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado nos apresenta diferentes episódios nos quais percebemos as limitadas e/ou estereotipadas imagens construídas no cotidiano desses alunos acerca de categorias como: mulher, cultura negra, religiosidade de matriz africana, etc. Mas não é apenas pelos meios tradicionais – TV, internet, jogos, etc. – que essas imagens negativizadas são constantemente espetacularizadas na vista e no subconsciente desses indivíduos.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2005, p. 22).

Zilma Ramos de Oliveira propõe que uma criança apresentada a um meio é tanto influência quanto influenciada por ele. Todo nosso processo de observação descrita e pensada no tópico anterior parte do princípio de que os diferentes ciclos de convivência dos alunos,

anteriormente citados, são formados e formam parte deles como indivíduos. Passando dos ciclos familiares, espaços de lazer até chegar ao âmbito escolar.

O espaço escolar ainda se destaca como local de influência de algumas dessas imagens/ideias. Mesmo diante de uma revolução tecnológica que se apresentam em diferentes áreas do conhecimento humano, o livro didático ainda é perceptivelmente presente e necessário no âmbito de sala de aula, para alguns espaços sendo o único material didático acessível e utilizado em sala, acabando por muitas vezes sendo ferramenta de direcionamento de professores e alunos.

Tomando como princípio a importância que esse material acaba por ocupar em sala de aula, também devemos destacar que ele pode ser utilizado em vertentes bem opostas:

enquanto instrumento que pode contribuir no favorecimento de uma conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem a realidade social, por meio de uma política cultural comprometida com a difusão dos valores das diversas culturas, ou ainda, sua utilização como instrumento de manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais hegemônicos, através do “silenciamento” sobre determinadas culturas, principalmente aquelas consideradas “minoritárias” e sobre outras realidades diversas (SILVA; CARVALHO, 2019, p. 1).

Nesse espaço, nos propomos a apresentar o material didático utilizado pelo corpo discentes e docente da U. E. B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado no intuito de descrever o material disponibilizado a esses alunos, destacando nesse levantamento os espaços no qual percebemos a presença ou os silenciamentos designados a mulheres e negros nas linhas da História, pensando assim de que forma esses livros podem limitar ou ampliar as visões e construções de mundo dos alunos.

No ano letivo de 2017 – que se estendeu até 29 de março de 2018 –, os livros didáticos entregues para os alunos, foram uma mistura de diferentes materiais disponíveis na escola em quantidade suficiente para suprir cada uma das turmas. Por esse motivo, a utilização de diferentes coleções em diferentes séries e turma foi inevitável. Escolhemos aqui tratar da coleção entregue aos alunos no ano letivo de 2018 – começado em 9 de abril do mesmo ano – disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

A coleção que iremos apresentar nas linhas que se seguem é o “Projeto Teláris” de autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, da editora Ática, 2ª edição, ano de 2016, direcionada ao ensino do Ensino Fundamental Anos Finais.

Destacamos logo de início que, por ser um livro dedicado a escolas públicas, o material da gráfica acaba sendo de menor qualidade o papel e impressão, com por pequenas diferenças na produção textual. Essa coleção apresenta a alunos e professores disposições temáticas que agregam em cada unidade um conceito generalizador que abarca os capítulos inseridos nesse, junto a um texto introdutório com linguagem simples e direta elucubrando sobre aquele conceito.

A abertura de cada unidade começa com uma ou duas imagens e textos que tratam de assuntos do presente, permitindo ao aluno perceber a conectividade da História com o dia a dia de cada um. Ao longo dos capítulos estão presentes seções como: “Você sabia?” que destaca uma pequena curiosidade acerca do texto principal; “Passado presente” reforçando as relações entre passado e presente; “Enquanto isso...” que aparece no final do capítulo mostrando outros acontecimentos históricos da mesma época apresentada no capítulo que se passou.

As seções “Raio X” e “Olho Vivo”, que apresentam documentos históricos, em geral imagens que destacam tópicos de leitura e análise de fontes que representam interesses e visões de mundo de pessoas e grupos sociais. “Conexões” que trabalha com interdisciplinaridade. “Esquema-resumo” que faz um apanhado dos assuntos trabalhados em formato de mapa de ideias. E, por fim, “Atividades” trabalha diferentes formas relacionais de produção de conhecimento como: “Para organizar ideias” exercício de compreensão de texto; “Teste seus conhecimentos” questões objetivas; “Diálogos” reflete e relaciona sua comunidade e a História; “Interpretando documentos” análise de diferentes tipos de documentos; “Nosso mundo hoje” artigos jornalísticos; “Hora de refletir” relaciona o capítulo com o tema geral da unidade; “Minha Biblioteca” indicações de leitura e “Mundo virtual” indicação de sites de pesquisa.

1.3.1.1. História, Da Pré-História à Antiguidade

O livro dedicado ao 6º ano se apresenta com o nome “História, Da Pré-História à Antiguidade” com a ilustração de uma pirâmide na capa. O tema condutor da primeira unidade é “Tecnologia”. O primeiro capítulo, com o nome “Por que estudar História”, logo na primeira página apresenta a fotografia de uma família indígena da etnia Guarani Mbya, formada por três mulheres, sendo uma delas criança. Na página seguinte, uma fotografia de um grupo de quatro crianças brincando, três delas meninas. No restante do capítulo, localizamos na representação de uma linha do tempo a imagem de Barack Obama e outra de Dilma Rousseff em suas respectivas

posses como presidentes. No box informativo, “É possível contar toda a História?” visualizamos duas fotografias, uma com um estudante negro em uma biblioteca e outra com uma lavradora e um comentário sobre o trabalho feminino.

O segundo capítulo, de nome “Nossas origens”, inicia dando destaque à origem no *Homo erectus* na África e ilustra essa informação com uma imagem descritiva de um acampamento desses hominídeos de traços negroides. Na página 31 também vemos uma representação do *Australopithecus afarensis*. Em um box informativo de nome “Diferentes, porém iguais”, as imagens que o acompanham destacam a presença de homens e mulheres de diferentes etnias e culturas. Na página 38, o “Você sabia?” traz curiosidades sobre o povo *hadza* como um dos últimos povos caçadores-coletores, localizam-se na Tanzânia, África. No capítulo seguinte “O povoamento da América” destacamos uma imagem da página 47 e um “Você sabia?”, da página 50, com representações e informações sobre Luzia, que teria vivido a 11,5 mil anos na Américas.

A unidade 2 dá destaque ao tema “Civilizações”, ao lado da imagem de uma pintura de uma tumba egípcia. No capítulo inicial “Povos Mesopotâmicos”, destacamos uma imagem e o subtítulo dela, onde em “Nosso mundo hoje” vemos a fotografia de uma manifestação contra a morte de três ativistas curdas em Paris.

O capítulo 5, “A civilização egípcia”, inicia apresentando um *shaduf* - tecnologia ainda utilizada nas áreas campesinas de África - e uma comparação com representações em pintura de uma câmara mortuária. Falando dessas permanências, o autor destaca mudanças ao trazer a imagem de uma eleitora egípcia. Na página 85, destaca-se a presença do Egito no continente africano e na página seguinte a pirâmide social dando destaque à presença da esposa, mãe e filhas do faraó. Na página 88, o painel da pintura de um túmulo onde seus donos – uma mulher e seu esposo – estão em destaque por sua classe social.

Já no capítulo 6, “Hebreus, persas e fenícios” destacamos apenas uma imagem presente na página 107 que expõe uma representação bíblica onde o rei Salomão resolveu a disputa entre duas mulheres por causa de um bebê.

A unidade 3 inicia com a fotografia de um grupo de jovens quenianos durante a dança *adumu* junto a temática “Diversidade”. O texto de contextualização, com o nome “A riqueza das diferenças”, vem acompanhado de imagens de refugiados haitianos negros no Brasil, o Khumbh Mela na Índia, com a presença de várias mulheres e a imagens de duas noivas na parada do orgulho gay na Noruega.

O capítulo 7, “Formação e unificação da China”, dedica um parágrafo para falar do papel feminino na organização familiar chinesa e na página seguinte insere o box “O reino das mulheres na China” falando do povo *mosuo* onde as mulheres tomam as decisões de amor, sociais, econômicas, etc. O capítulo seguinte é “A Índia e sua cultura milenar” onde destacamos a fotografia de 1900 onde vemos uma família brâmane em que há um pai, filho e mãe no centro cercadas por três filhas. Em outras imagens, vemos em destaque as deusas hindus Parvati, Ganga e Lakchimi.

O capítulo nomeado “Civilizações da África antiga”, desenvolvido em apenas 10 páginas, inicia com uma imagem de comemoração da separação entre Sudão e Sudão do Sul, seguido do mapa do continente e a divisão do que eles chamam de África do Norte e África Subsaariana, destacando intercâmbio cultural entre essas duas áreas por causa dos povos do deserto. Trata, a partir daí, de Cartago e seu comércio com o Mediterrâneo, a Cultura nok, o Reino Kush, o Reino Ashum, dando destaque a suas políticas, economias, tecnologias e sociedades.

Já na conclusão, existe um box informativo sobre a Rainha de Sabá acompanhado de um afresco com sua representação. O “Ponto de Chegada” trata de concluir o capítulo com o tema da unidade “diversidade” apresentando documentos literários e artigos referentes a textos da UNESCO.

A unidade 4 traz o tema “Política”. O primeiro capítulo, “Grécia: uma mistura de povos”, destaca-se a imagem da estátua de uma atleta espartana, sem muito mais explicações; a imagem da estátua da deusa Artémis, junto a um texto descrevendo algumas dessas entidades e a seção “Olho Vivo”, onde vemos um vaso grego com a representação das mulheres que os carregavam na cabeça cheio de água como uma de suas funções diárias. O capítulo seguinte foca nas cidades-estados gregas com o nome “O mundo das pólis” destacando duas imagens que se referem a imagem feminina, uma – no início – com uma professora em sala de aula e outra da deusa Nike.

O capítulo 12, “Roma: origens de um império”, trata as mulheres em espaços limitados, um comentário de duas linhas acerca de sua presença nos banhos públicos, um afresco onde não se observa a presença de mulheres e o levantamento sobre os deuses romanos no qual lista nove deusas entre os treze deuses listados. Na conclusão, existe um box “Enquanto isso...” que trata da dinastia ptolomaica no Egito e mostra a imagem de Cleópatra e descreve um pouco de sua relação com César e Marco Antônio.

O capítulo final desse livro trata sobre “Os povos germânicos e a desagregação do Império Romano”. Nas páginas 230 e 231, vemos um parágrafo designado a falar da importância feminina na organização da família e na transmissão dos costumes orais.

1.3.1.2. História, Idade Média e Idade Moderna

O livro destinado ao 7º ano recebe o nome de “História, Idade Média e Idade Moderna”. A primeira unidade tem o tema gerador “Território e governo” e o texto “Espaços sobre controle” acompanhado com fotografias, sendo uma delas em Soweto, onde jovens negros desfilam em homenagem ao assassinato de jovens em protestos no ano de 1976.

O capítulo que abre o livro é “Os árabes e o islamismo” onde não há nenhuma referência específica sobre mulheres, mas apresenta um mapa na página 21 que representa a expansão do Império Islâmico ao norte da África. No capítulo seguinte, “Nos tempos do feudalismo”, a imagem de abertura mostra um campeonato entre cavaleiros com donzelas e damas de companhia ao fundo. Na página 34 existem duas linhas dedicadas a falar da mulher do senhor feudal como responsáveis pelos cuidados do castelo, outro destaque às mulheres se dá no tópico “Controle social” onde essas são perseguidas pela Igreja por saberem curas com ervas.

No capítulo 3, “As Monarquias Nacionais”, vemos, na abertura, uma fotografia da torcida do Brasil em um dia de jogo, existindo mulheres entre os torcedores, em sua maioria brancos. Na seção “Olho Vivo” há a apresentação da obra “Efeitos do bom governo na vida da cidade”, onde destaca-se um grupo de moças dançando, cantando e tocando em roda, mostrando o valor do luxo e da beleza para os burgueses.

Em outra sessão sobre “o Tribunal do Santo Ofício” existem duas linhas que citam as mulheres como parte do grupo perseguido como bruxas. Passando para tratar acerca da monarquia inglesa, dedica-se algumas linhas sobre o apogeu do absolutismo na Inglaterra com Elizabeth I, sem imagem alguma. Na sessão “Minha Biblioteca” propõe-se a leitura da obra “Joana d’Arc e suas batalhas” de Phil Robins.

A unidade 2 vem com o tema “Tolerância” e apresenta uma fotografia com dois amigos, um branco e um negro. O texto inicial “O respeito às diferenças” é acompanhado com uma fotografia dos jogadores do Grêmio com uma faixa contra o racismo e outra da parada gay na Bahia em 2013.

O capítulo 4, “Renascimento e Reforma: o Europeu em transformação”, utiliza como imagem guia a obra “Escola de Atenas” destacando, entre tantos intelectuais homens, a matemática Hipátia de Alexandria. Na conclusão do capítulo apresentam a obra “A primavera” com a presença de Afrodite, Flora e ninfa Cloris. Na área de “Interpretando documentos” existe a obra “A morte da Virgem” com a Virgem Maria em destaque entre os apóstolos.

O quinto capítulo, “As Grandes Navegações”, traz na seção “Conexões” com o tema “Monstros do imaginário europeu” a imagem de um andrógino, criatura metade homem, metade mulher. O continente africano é tratado como localidade por onde se navegavam e em um único caso local de ocupação e exploração. O capítulo 6 enfoca a “África Subsaariana”, tratada anteriormente no livro do sexto ano, dando destaque aos reinos de Gana e Mali e depois dos povos bantos e iorubás, cada um dos tópicos com um box tratando das relações entre África e Brasil “Os iorubás e o candomblé no Brasil” e “Os bantos em terras brasileiras”, junto a imagens e representações de cada cultura. Na página 119, dando destaque a tradição oral das culturas africanas, propõe-se uma atividade de pesquisa e apresentação de histórias referidas a lendas africanas. Outra atividade que destaca essa relação Brasil/África é a construção de um livro de receitas de origem africana, pensando receitas, linguagens, ingredientes, etc.

O capítulo 7, “América espanhola: conquista e colonização”, destaca a seção “Olho Vivo” com o códice que descreve o casamento e a presença feminina nesse ritual como noiva, matrona e casamenteira. Fechando a unidade, existem dois documentos tratando o conceito de tolerância.

O início da unidade 3 é marcado com o tema “Trabalho” e com o texto “Diferentes formas de trabalho” acompanhados de fotografias. A primeira é de trabalhadoras migrantes recolhendo entulho e da Dr^a. Eloisa Bonfá. O primeiro capítulo recebe o nome “Os indígenas e o começo da colonização” onde a presença das mulheres se faz pela primeira imagem que destaca meninas da etnia indígena Sataré-Maué e no box de informações “Tribunal da Inquisição em Portugal” que cita novamente mulheres como perseguidas pela inquisição por bruxaria.

No capítulo 9, “Africanos na colônia portuguesa”, inicia-se tratando sobre a escravidão em África e o tráfico negreiro com participação de reinos africanos, imagens referentes a escravos como objetos de compra e venda, uma litogravura de um navio negreiro e o destaque das mulheres e crianças em andar diferente dos homens.

A seção “Diálogos” propõe uma atividade de debate sobre preconceito e discriminação no cotidiano dos alunos. Na página 186 abre-se um box informativo “A herança africana no Brasil”

com uma imagem na página seguinte representando negros de ganho com três mulheres presentes. A seção “Olho Vivo” trata do ofício de cirurgião cumprido por negros e mestiços com base em conhecimentos trazidos de África, na imagem anexa a única mulher presente é a esposa do cirurgião esperando o pagamento.

Ainda no capítulo 9, destaca-se um tópico sobre as formas de resistência de negros e, dentro desse tópico, trata-se das fugas, do banzo, dos quilombos, de Palmares, revoltas, festas religiosas, etc. onde diferentes imagens ilustram esse tópico com presença feminina e masculina. A seção “Conexões” trata de “Zumbi ontem e hoje” por meio de textos e músicas, seguido do tópico “O Brasil africano” citando diferentes artistas de origem e descendência africana: Mestre Capela, Mestre Ataíde, Paulo Lins, Ana Maria Gonçalves, Conceição Evaristo, Gilberto Gil, etc. além de falar sobre arte e outras influências negras. Na área “Nosso mundo hoje” anexa-se um texto sobre “Mãe Stella assume cadeira na Academia Brasileira de Letras”. Fechando o capítulo, destaca-se a seção “Minha Biblioteca” que apresenta opções de leitura como: “Contos e lendas afro-brasileiras: a criação do mundo” de Reginaldo Prandi, “Uma história da cultura afro-brasileira” de Walter Fraga e “Um Brasil que veio da África” de Arlene Holanda.

No capítulo 10, “A produção de açúcar e os holandeses”, destaca-se na página 204 a planta da Casa-grande do Engenho Noruega com uma representação harmoniosa entre os habitantes desse espaço (senhores e escravizados) e o texto questiona essa representação. Cita-se o fato de não ser comum engenhos comandados por mulheres, mas que existiam mesmo que incomuns, pois o espaço social delas era doméstico e subordinado ao senhor de engenho. Descreve-se também a senzala quando propõe-se falar sobre a mão de obra escravizada, além de criar-se um box sobre “O cavalo marinho comanda a desta do engenho” e falar sobre a influência das diferentes culturas presentes no Brasil. Na seção “Olho Vivo” quando se fala sobre Maurícia destaca-se a grande presença de escravizados em Pernambuco.

A unidade 4 tem como tema gerador “Deslocamentos populacionais” apresentando uma imagem de uma mulher com seus filhos refugiados da Síria. O capítulo que abre a unidade é “Expandindo as fronteiras na América” e cita a presença do escravizado na reconquista dos territórios na América portuguesa do domínio holandês, além da reprodução da obra “Soldados índios de Curitiba escoltando selvagens”, onde os nativos prisioneiros são mulheres e suas crianças.

O capítulo 12, “A corrida do ouro”, vem com imagem guia a “Lavagem do ouro no monte Itacolomi”. A partir da análise dessa imagem destaca-se a presença dos escravizados nas práticas braçais, os brancos como fatores e os maus tratos aos cativos. Abre-se um tópico para tratar da referência sobre as negras do tabuleiro como personagens presentes na obra e também sobre a resistência ao regime opressor existente.

O box informativo “Mineração e culinária” destaca a culinária como referência a mistura de povos e culturas no Brasil, citando ingredientes e pratos desse período. A seção “Olho Vivo” destaca o teto da igreja de São Francisco de Assis para citar as obras de mestre Ataíde, onde a Virgem tem traços bem brasileiros e os anjos são pardos. Como fechamento na seção “Minha Biblioteca” indica-se o livro “Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro” da autora Maria José Silveira, tratando da relação de amizade entre Ana e um menino cafuzo.

1.3.1.3. História, Idade Contemporânea

O livro do 8º ano recebe o nome de “História, Idade Contemporânea”. Tendo na capa uma fotografia do “Arco do Triunfo” em Paris, a unidade 1 tem como tema “Igualdade” e o texto inicial é “Igualdade jurídica e social” acompanhado pela imagem da jovem francesa Pascale Julliard Elenore Laloux, portadora de síndrome de Down.

O capítulo 1, “Iluminismo e Monarquia constitucional na Europa”, se inicia com a imagem de uma farmacêutica trabalhando como representação de um processo e ideal científico, na página seguinte há a representação do que teria sido uma festa a deusa da Razão. A imagem guia para o restante dos tópicos que se seguem são pautadas na obra “Leitura da tragédia ‘O órfão da China’ no salão de Madame Geoffrin”, já em destaque a anfitriã dessa festa é citada na página 21 e 22 como importante mercenas. Outras mulheres são apresentadas nessa obra no tópico “Participação das mulheres”, onde são destacadas a atriz Claire-Josèphe Lérís, a escritora e organizadora de salões Jeanne-Julie-Eléonore de Lespinasse e a também anfitriã de salões Anne-Marie Fiquet du Boccage, destacando a importância dos salões para o Iluminismo e o papel significativo dessas mulheres.

Concluindo os textos, existe o box informativo “As mulheres e a ciência moderna” de uma página inteiro onde lemos sobre Mary Wortley Montagu e Èmilie du Châtelet junto a uma

imagem da primeira. Nas atividades ainda observamos uma questão objetiva sobre as mulheres citadas no capítulo.

O capítulo sobre “Revolução Industrial” apresenta na página 38 uma imagem do livre “A vida e as aventuras de Michael Armstrong, o garoto da fábrica” de autoria da inglesa Frances Milton Trollope, obra dedicada à mostra a exploração da mão de obra feminina e infantil nas fábricas têxteis, representado também na imagem e tratado no tópico “O trabalho infantil e o feminino”. Ao falar-se da organização do proletariado apresenta-se na página 49 a fotografia que mostra a manifestação de mulheres russas junto a uma explicação acerca do dia Internacional da Mulher e de disputas políticas na Rússia.

No terceiro capítulo, “Revolução iluminista: Estados Unidos e França”, cita-se a presença africana como mão de obra nas colônias do sul e cria-se um tópico “Exclusão social de negros e indígenas” depois que se apresenta os movimentos de independência. Quando se passa a debater a Revolução Francesa, as imagens que apresentam a Assembleia Constituinte mostram mulheres apenas como plateia, mas na página 69 anexa-se a imagem “Mulheres retornando de Versalhes” na qual vemos mulheres que participaram e lutaram durante a revolução. Cita-se a seguir a decapitação de Maria Antonieta, em outubro de 1793.

Na seção “Olho Vivo”, se destaca uma alegoria usada durante a revolução onde se percebe o destaque dado a imagem das mulheres também representantes do campesinato. O box informativo “Ideias iluministas revolucionam o Haiti” destaca a presença negra nas, até então colônias francesas, dando destaque a revolução de escravizados ocorrida nesse local, informações junto a uma imagem.

No fechamento da unidade, na seção “Ponto de chegada”, é apresentado documentos acerca da legislação trabalhista, tratados internacionais sobre trabalho e um gráfico diferenciando o rendimento médio mensal das pessoas de acordo com o sexo, dando destaque a diferenciação de ganhos entre os sexos e ainda propõe a entrevista de mulheres que se encontram no mercado de trabalho.

A segunda unidade tem como tem “Movimentos Sociais” utilizando-se do texto “Quando a união faz a força” junto a imagens de movimentos sociais, onde destacamos movimento de mulheres brancas contra a violência, discriminação e guerra na Turquia. No capítulo 1, “Iluminismo e revoltas na colônia portuguesa”, a presença de negros apenas se destaca quando se fala da Conjuração Baiana ao citarem a população significativamente africana e escravizadas,

além de mestiços. Por essa causa, vê-se que um dos objetivos da Conjuração era o fim da escravidão. No tópico “Punições aos rebeldes”, destaca-se a punição de escravizados com chicote e quatro foram designados à pena de morte. Ao lado do texto, se destaca uma imagem com a descrição de todos eles, todos mestiços. Destaca-se no “Interpretando documentos” fragmento da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão.

O capítulo 5, “Da independência ao Golpe da Maioridade”, começa com a imagem em destaque de Dilma Rousseff em sua reeleição no ano de 2015. Falando da transferência da família real para a América, cita-se a necessidade das mulheres de rasparem os cabelos por motivo dos piolhos entra elas Carlota Joaquina. Ao destacarem as condições do Rio de Janeiro na época falam dos “tigreiros”, escravizados transportadores de dejetos. Muitas representações de artistas europeus são produzidas nesse período destacando muitas vezes o cotidiano entre eles escravizados e mulheres a partir da percepção europeia, o que é destacado pelo autor do livro. Na seção “Olho Vivo”, apresenta-se a obra “Proclamação da Independência” de François-René Moreaux onde, de forma proposital, não visualizamos negros e índios, que são substituídos por mulheres e crianças que aparentam camponeses europeus. Já na página 118, a obra encomendada de Jean-Batiste Debret coloca em tela o imperador coroado cercado de famílias negras, indígenas, paulistas e membros do exército.

Ao tratar as lutas de consolidação da independência, apresenta-se uma imagem de Maria Quitéria de Jesus, heroína baiana dessas lutas. No tópico que inicia a apresentação do Primeiro Reinado, temos duas imagens onde brancos pobres estão representados com sua única escrava e outra com a representação de negros de ganho.

Após a abdicação de D. Pedro I ao trono, passam a falar do Período Regencial e das revoltas que se desenvolvem nesse período, destacamos aqui a Revolta dos Malês e a Balaiada que tem participação significativa de escravizados na luta pelo fim da escravidão. Na seção “Minha Biblioteca”, se aconselha a leitura de “Garibaldi e Manoela: uma história de amor” de Josué Guimarães.

A unidade 3, com o tema “Nação e nacionalismo”, abre suas páginas com a imagem da Congada Rosa de Atibaia, com presença feminina e masculina. O texto “O que é nacionalismo” é acompanhado por fotografias de mulheres palestinas cujas casas foram destruídas em Gaza. O capítulo 6 sobre “Neocolonialismo” inicia mostrando rei de uma selva africana: o Trazan, simbolicamente representando a dominação do homem branco sobre a África.

A utilização de imagens, nas quais brancos têm papel de liderança e negros de subordinados, é presente em todo o capítulo de forma proposital para destacar essa dominação. As imagens mais chocantes talvez sejam as que referem ao tópico “Congo Belga: exemplo da barbárie europeia” onde podemos ver duas crianças sem suas mãos direitas, por causa da exploração desmedida dos europeus ali presentes. No box informativo “Racismo e pretexto civilizatório” descreve-se a justificativa europeia para a ocupação da África se utilizando da teoria evolucionista criada por Charles Darwin. Apresenta também um quadrinho do europeu Tim Tim resolvendo o problema dos negros africanos “selvagens”. O último tópico sobre a ocupação da África fala sobre “Resistência africana” destacando, em texto e imagens, as lutas encabeçadas principalmente pelo povo zulu no sul do continente africano. A segunda parte desse capítulo trata da ocupação da Ásia, destacamos aqui a charge representando a disputa pelo território da China com a presença de duas mulheres, representando a Inglaterra (rainha Victoria) e a França (rainha Marianne). Na “Minha Biblioteca”, propõe-se a obra “A África explicada aos meus filhos” do autor Alberto da Costa e Silva.

O capítulo 7, “O governo de Pedro II”, observamos uma litogravura feita em homenagem a Lei do Ventre Livre onde destacamos a presença de uma mulher branca representando a liberdade e mulheres negras com seus filhos aos seus pés, acima dele vemos o imperador e outro políticos responsáveis pela lei. No box “Eleições: diretas ou indiretas?” destaca-se a exclusão de mulheres e negros das eleições. Ao falar da produção do café, destaca-se a mão de obra escravizada sendo substituída pela mão de obra imigrante, o que se destaca no tópico “Vergonha da escravidão” quando se mostra um Brasil buscando modernidade, mas com o pé preso a escravidão e a uma população negra moradora de cortiços superlotados.

A seção “Raio X” traz informação e imagem acerca do Cemitério dos Pretos Novos, no Rio de Janeiro. As últimas três páginas textuais do capítulo tratam sobre leis para o fim gradativo da escravidão (Eusébio de Queirós e Ventre Livre), além de um box “Para inglês ver” tratando da não efetivação dessas mesmas leis. O tópico “Teorias racistas e a imigração europeia” fala sobre a substituição de uma mão de obra vista como preguiçosa, incapaz e inculta por trabalhadores europeus que trariam desenvolvimento ao país. Em “Minha Biblioteca” aconselha-se a leitura de “O cortiço” de Aluísio de Azevedo e “Navios negreiros” de Castro Alves e Heinrich Heine.

A unidade 4 traz o tema “Terra e meio ambiente”. No capítulo 8, “A Guerra do Paraguai e o fim da escravidão”, destaca-se a imagem de abertura de baianas para a lavagem de monumentos

a Zumbi no Rio de Janeiro, homenageando o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. A imagem guia dos próximos tópicos é uma fotografia da guarda pessoal de Caxias formada apenas por negros. No tópico acerca da Guerra do Paraguai, observamos uma fotografia de mulheres e criança paraguaias em decorrência de homens indo à guerra.

Ao descrever o exército brasileiro destaca-se o tópico “Negros, pobres e mestiços” onde vemos que as tropas eram formadas em sua maioria por negros, provavelmente escravizados em busca de alforria ou que foram recrutados a força. O box “Você sabia?” informa sobre o recrutamento indígena e a participação das mulheres na produção de munições, no cuidado dos feridos, preparação comida e ir a lida no campo de batalha. O último tópico trata sobre o “Fim da escravidão” descrevendo a presença negra no exército, as pressões inglesas, as campanhas abolicionistas e o próprio fim da escravidão. Dois quadros de “Você sabia?” apresentam curiosidades acerca dos negros nessa sociedade, o primeiro fala sobre a Lei de Terras e o impedimento de terras públicas para negros, pobres e imigrantes; já o segundo fala sobre a abolição da escravidão no Ceará e no Amazonas em 1884 e o exército não capturando mais escravos fugidos desde 1887. O quadro “Passado presente” fala sobre a luta contra o preconceito e a discriminação.

O capítulo 9 “A Proclamação da República” não diferentes representações da república a partir de um símbolo feminino entre essas imagens se apresenta “A Liberdade guiando povo”.

1.3.1.4. História, Séculos XX e XXI

O livro dirigido ao 9º ano recebe o nome de “História, Séculos XX e XXI”. A primeira unidade tem como tema “Cidadania” com o texto de abertura “Os direitos e deveres de todos nós” acompanhado de três fotografias: a primeira VII Marcha Estadual Zumbi do Palmares em Porto Alegre; a segunda traz trinta casais homossexuais em um casamento gay coletivo e a terceira retrata um protesto indígena e de integrantes do Movimento dos Sem-Teto em Brasília.

O primeiro capítulo “Brasil: nasce uma República” tem como imagem guia a obra “A Pátria” de Pedro Bruno, onde um grupo de mulheres e uma criança costuram a bandeira do Brasil, uma alegoria para o nascimento da nação. Cita-se a morte de mulheres, crianças e idosos nos assassinados cometidos para controlar Canudos e Contestado. Em um box informativo ao se referi a “Reformas urbanas e Revolta da Vacina” define a população mais pobre (negros,

mestiços, brancos pobres) moradora de cortiços como origem de doenças, conseqüentemente tendo suas casas derrubadas e sendo expulsas para os morros onde ainda foram perseguidos pelas campanhas de vacinação contra varíola. Tópicos referentes à mão de obra operária destaca a presença feminina ao falar sobre mão de obra feminina e infantil, além de se utilizar de imagens de fábricas.

O box informativo “A imprensa operária e negra” destaca o posicionamento desses jornais acerca de uma sociedade mais justa e igualitária. Mais dois destaques foram feitos em box informativo, o primeiro da “Revolta da Chibata” que mostra em texto e imagem a participação de negros como marujos nas revoltas citadas e o segundo “Olho Vivo” destaca a obra “São Paulo” da pintora Tarsila do Amaral.

O segundo capítulo, “Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa”, se utiliza de uma imagem guia que ilustra um cartaz de convocação para a Primeira Grande Guerra, onde vemos a presença de duas mulheres brancas, representação essa analisada na página 52 no tópico “A participação das mulheres” descrevendo suas participações na produção de munições e no campo da enfermagem. Também na página 54 utiliza-se um cartaz convocatório, onde as mulheres são chamadas por uma senhora branca de braços abertos a comprar bônus de guerra para ajudar o exército norte-americano. A segunda parte desse capítulo trata da Revolução Russa que dá apenas um destaque a imagem feminina no capítulo, ilustrada na página 57 e destacada na página 59, uma mulher em suas formas voluptuosas é pintada no colo de um homem que representaria o exército russo.

A unidade 2 tem como tema “Violência” e tem o texto “Diga não a violência” como introdução acompanhado de fotografias de movimentos sociais contra a violência, em uma das imagens vimos uma mulher enfrentando a patrulha de choque da polícia militar no Paraná. O primeiro capítulo dessa unidade se intitula “O totalitarismo e a Segunda Guerra Mundial” logo de início o box informativo “Os Anos Loucos” traz a imagem “Noite no cabaré” onde vemos a representação de homens e mulheres em momentos de diversão e descontração.

No que se refere ao negro, apenas entende-se que esses também seriam segregados a partir das ideias defendidas pelo nazismo. Ao destacar “A doutrinação de crianças e jovens” em um box informativo, fala-se meninos e meninas, jovens e moças sendo direcionados aos ideais nazistas e fascistas. Na coluna “Nosso mundo hoje”, debate-se a presença de grupos de extrema direita no

Brasil, descrevendo que esses neonazistas atuariam contra gays, negros, movimentos de esquerda, etc.

Tratando da Segunda Guerra Mundial, o capítulo já se inicia dando destaque por meio de fotografia a mulheres que participaram da luta armada anti-fascista, mas logo depois em box “Você sabia?” fala sobre mulheres que foram perseguidas e agredidas por terem se relacionado com soldados alemães. No box “O cotidiano da população durante a guerra”, destaca-se em texto e fotografias o papel feminino durante a Segunda Guerra, assim como na Primeira, tanto em seu papel de mãe quanto em trabalhos mais “masculinos” como soldadoras. O box “A Guerra Civil Espanhola” apresenta duas fotografias: uma de grupos de combate da Frente Popular integrados também por mulheres armadas outra com Dolores Ibárruri, líder comunista, fazendo um discurso aos soldados das brigadas internacionais.

No bloco de “Atividades”, destacamos a utilização do famoso cartaz de propaganda “We Can Do It!” em uma questão objetiva e em outro momento vemos parte da obra “Diário de Anne Frank”.

O quarto capítulo, “Brasil: da Revolução de 1930 à ditadura civil-militar”, tem em sua primeira página as imagens das capas de duas obras de Monteiro Lobato: “A menina do nariz arrebitado” e “Reinações de Narizinho”. Na página 111, no tópico “Mudanças políticas”, apresenta-se uma fotografia da jornalista Antonieta de Barros primeira mulher a participar da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, também citam no texto como 1933 o primeiro ano de votos e candidatas mulheres em participação e uma deputada, a médica paulista Carlota Pereira de Queiroz.

Ao pensar sobre o papel dos meios de comunicação, ilustra-se com a imagem da cantora Dalva de Oliveira na rádio Cruzeiro do Sul. As mudanças referentes ao cotidiano acabam por citar a presença feminina quando relativo aos hábitos domésticos. Cita-se como parte do tópico “O teatro e o cinema” o surgimento do Teatro Experimental do Negro e acrescentam informações em um box “Você sabia?”. O capítulo se conclui com um box informativo falando sobre a “Marcha sobre Washington” e uma imagem do reverendo Martin Luter King.

A unidade 3 é nomeada “Liberdade” e diz “Liberdade é um conceito cujo significado varia de acordo com o lugar, o grupo social e o tempo” (livro 9º ano p. 137). O texto de abertura “O que significa ser livre” é acompanhado de fotografias da qual destacamos estudantes participando de manifestação pela libertação de meninas sequestradas de uma escola pelo Boko

Haram na cidade Lagos. No capítulo 5 “A Guerra Fria e a expansão do socialismo” destacamos primeiro a fotografia da página 156 com a astronauta russa Valentina Tereshkova, primeira mulher enviada para o espaço e segundo um box informativo “Manifestações feministas” descrevendo em três parágrafos reivindicações do feminismo.

O capítulo 6 “África e Ásia lutam pela independência” inicia-se falando sobre o neocolonialismo e ilustram como uma imagem De uma cidade na Namíbia e sua arquitetura alemã. Cada tópico nesse capítulo dá destaque a liberdade buscada pela África e Ásia, iniciando com o tópico “A autodeterminação dos povos”; “A independência da África” dando destaque as lideranças negras africanas e ao movimento pan-africanista; falam individualmente da independência de países como: Uganda, África do Sul, países que foram ex-colônias portuguesas e ex-colônias francesas; e conclui com um box informativo destacando “O apartheid” ilustrada por uma fotografia que mostra crianças brancas brincando em uma lagoa e uma placa “apenas crianças europeias”.

Quando se inicia a falar da independência da Ásia, a primeira imagem é de um grupo de mulheres andando pelas ruas de Mumbai protestando contra a prisão de uma mulher presa em outra manifestação com os produtos britânicos. Na página 177, acrescenta-se um box de nome “A luta contra o racismo no Brasil” falando sobre ações do movimento negro desse período e a imagem do periódico “Quilombo”.

A unidade 4 tem como tema o “Consumismo” e um texto inicial chamado “Uma ameaça para a Terra” e destacamos a fotografia que mostra a imagem de uma mulher catadora de papel empurrando carrinho pelas ruas de Pindamonhangaba. O capítulo 7 “A ditadura civil-militar brasileira” apresenta em “Conexões” a fotografia de Rita Lee e o grupo “Os mutantes” no Terceiro Festival de Música Popular Brasileira da Record junto a música “Gente fina é outra coisa”, o painel recebe o tema “Censura na música popular”.

Na página 195 está em destaque a fotografia de Alzira Grabois com cartaz que pergunta sobre os desaparecidos nas guerrilhas do Araguaia. Cita-se também a participação da resistência a ditadura militar grupos associados a moradores de bairros periféricos (pobres, negros, marginalizados). No box informativo de nome “A campanha da anistia” traz a imagem de Therezinha Zerbini pioneira pelo Movimento Feministas pela Anistia.

No capítulo 8, “O fim da Guerra Fria e os conflitos no Oriente Médio”, a primeira citação acerca do espaço social das mulheres se refere a emancipação feminina que o xá Mohamed Reza

Pahlevi apoiava junta a costumes ocidentais. Posterior a Revolução Iraniana referem-se as mulheres retornando as tradições islâmicas. O capítulo seguinte “O Brasil e o mundo: séculos XX e XXI” com informações acerca dos problemas sociais brasileiras referentes ao assassinatos e violência contra negros, mulheres e membros da comunidade LGBT. Na página 235 destaca-se as fotografias das políticas Margaret Thacher, Dilma Rousseff e Cristina Kirchner.

No tópico “O terrorismo” destacamos a fotografia de Malala Yousafzai que foi atacada por fundamentalistas islâmicos ao defender a liberdade de educação para meninas, na foto ela discursa em Oslo. No tópico “O Brasil que queremos” as ilustrações trazem conceitos significativos na página 246 vemos um aluno negro em sala de aula, uma fotografia de Maria da Penha Maia Fernandes e uma explicação de três linhas acerca a Lei Maria da Penha. E como fechamento do capítulo o box “A Primavera Árabe” com uma grande fotografia de mulheres em seus véus protestando no Cairo contra o governo do Egito.

1.3.1.5. A visibilidade da diversidade de papéis e funções

O livro didático, enquanto método e meio de ensino, também carrega em sua estrutura formações ideológicas que ajudam a construção representações acerca de grupos sociais inteiros. Os conteúdos e as maneiras de apresentá-lo interferem na forma de compreensão de certas imagens reproduzidas nessas páginas.

A invisibilização de mulheres e negros foram nossos focos de percepção para entender as estruturas de construção e representação feitas para com essas minorias. Não se perceber presente em materiais didáticos ou se enxergar de forma estereotipada podem levar alunos e alunas a se compreenderem de forma estigmatizada, influenciado diretamente sua auto-rejeição e inferiorização de sua identificação como mulher ou de seu grupo étnico/racial.

A ideia de *representação* proposta pelo historiador Roger Chartier nos permite observar as imagens e categorias construídas nos materiais didáticos como construções sociais carregadas de significados ideológicos definidos a partir de grupos com interesses específicos, o que acaba por interferir diretamente na forma de compreensão dos indivíduos sobre si e sobre o outro. A utilização de estereótipos nos leva a inferiorizar grupos e indivíduos, calando suas vozes nos espaços escolares.

A coleção descrita nas páginas anteriores apresenta, em seu interim, diversos momentos nos quais se observa a presença feminina e negra, na maioria das vezes não interseccionalizada. No processo de levantamento e observação dos espaços designados a mulheres e negros nesse material didático, percebemos que de forma comparativa este ainda se dedica a proporcionar mais espaços a vozes até então silenciadas.

A utilização de imagens, fotografias, fontes arqueológicas, box informativo, permitiu a essa coleção apresentar aos alunos informações integradas ao texto principal, porém ainda compreendidas como princípios de curiosidade, em cada uma delas informações limitadas e pouco inclusivas perante o espaço masculino contextualizado nos espaços principais. A utilização de fontes variadas com imagens não apenas de uma população masculina, burguesa e branca torna os textos mais representativos, permitindo que o corpo discente se perceba como inserido no conteúdo apresentado ali.

O “Projeto Teláris” dá um primeiro passo para tornar o ensino e o estudo de História um espaço de representatividade e reconhecimento de si como sujeito histórico por parte dos alunos. A utilização dos espaços textuais para exemplificar a participação e o processo emancipatório feminino em diferentes momentos da História, além de citar grupos de formação social diferenciada e não patriarcal, permite que seja visível a multiplicidade cultural existente em nosso mundo.

CAPÍTULO 2 – ENTRE ELAS: experiência e vozes femininas no âmbito da cultura popular

Caixeiras, coureiras, tambozeiras, benzedadeiras, organizadoras de festejo, brincantes, dançarinas de cacuriá: todas partes sólidas de um mundo de manifestações que se encontram constantemente sendo apresentadas, representadas, vividas, transformadas, ensinadas, relidas. Personagens participantes de nossa memória e história, individual e coletiva. Cada uma delas constituída de suas próprias experiências pessoais, familiares e comunitárias embaladas por seus costumes e tradições, além de um processo de globalização que torna nossos mundos cada vez mais compartilhado e múltiplo.

Poucos estudos tratam de pensar os espaços femininos no âmbito da cultura popular. Genericamente apresentam pesquisas onde manifestações são constantemente apresentadas, porém sem possibilitar a visualização dos indivíduos que constituem esses costumes, entre eles essas mulheres, tornando a *cultura feminina*, presente nesses espaços, secundarizada.

Os papéis sociais de homens e mulheres são culturalmente construídos desde que estes se encontram no ventre materno. Desde as escolhas feitas para nomes, cor de enxoval, brinquedos, etc. O primeiro passo para ocupar seu espaço na sociedade é dado ao nascer, quando essa criança é identificada como menino ou menina, daí em diante ela começa a receber mensagens do que a sociedade espera dela, sendo ensinados pelos pais, família, mídia e pela sociedade em geral, diferentes modos de pensar, sentir e agir. Enfim, podemos afirmar que cada sociedade define diferentes atitudes, crenças e códigos para um indivíduo dependendo a qual sexo ele é definido.

Pensar, definir, quantificar, identificar a presença feminina em seus lugares e papéis sociais são necessários dentro de um processo de reconhecimento das relações de gênero existentes dentro de nossa estrutura histórica. O estudo dos espaços de socialização feminina e seus objetos de identificação fazem parte de um grande grupo de temas que se destacam de forma significativa, podendo ser agregado a um até então naturalizado binômio dominação masculina/submissão feminina. Esses destaques nos permitem pensar os diferentes espaços de poder e cultura desses indivíduos, além de sua coletividade enquanto gênero.

Os espaços masculinos, até então definidos, (re)pensados, quantificados e qualificados, colocam e conceituam esses mesmos espaços em linhas bem definidas de poder e dominação. Trabalhos que exploram as modalidades de sociabilidade masculina pensando seus diferentes

locais de poder e socialização como um reconhecimento de seus domínios e qualificação positiva de seus papéis socioculturais.

Propor uma reciprocidade quanto a produção de pesquisas que tenham o feminino como objeto de estudo acaba por produzir trabalhos que pensam espaços ligados a ideia de produção como: lavadouros, forno, mercado, casa, etc; além de propor o pensamento de momentos específicos de períodos de vida como: nascimento, casamento, morte, etc.

Os espaços culturais, referentes a produção de locais de lazer são eventualmente limitados e definidos como lugares masculinos, excluindo e simplificando os espaços públicos como não femininos. Não é incomum a exclusão do conceito de gênero de estudos que buscam pensar princípios como identidade nacional ou regional, e mesmo a investigação interna de manifestações populares silenciam esses espaços de poder feminino. Em geral, os estudos realizados sobre cultura popular não se propõem a fazer uma análise sobre a ocupação feminina nesses espaços e, o que acabam fazendo, é fixar papéis, locais e funções de acordo com o sexo.

Por muitas vezes, pensar as relações de gênero acaba reduzindo-as exclusivamente a uma natural relação de dominação masculina/submissão feminina, tornando o espaço da mulher restritivamente formado apenas por aqueles não pertencentes ao mundo masculino, conseqüentemente secundarizado. Pois mesmo quando propomos pensar esses poderes socialmente complementares ainda se observa uma relação hierarquizada entre esses espaços de poder. Concluindo-se que pensar os espaços dessa *cultura feminina* ainda definem locais, objetos e modos de sociabilidade que não “desqualificam” a mulher, mas também não as “qualificam”.

Neste capítulo, busco por meio da História Oral, pensar as experiências dessas mulheres dentro e fora de diferentes manifestações culturais e de que forma essas vivências as constroem como indivíduos singulares e participantes desse mundo culturalmente múltiplo. Esse formato de pesquisa se torna fundamental como documento, método e didática de ensino. Sua estrutura de funcionamento está carregada de diálogos e subjetividade, construindo por meio dessa uma multiplicidade de vozes e diálogos. Possibilitando utilizá-la como princípio de texto a ser lido e pensado, além de material de leitura, ensino e observação de temáticas variadas em sala de aula.

Quando nos dispomos a trabalhar com essa metodologia de pesquisa e pensamos esse método como o registro de memórias de pessoas em situações de diálogo, podemos erroneamente simplificar essa proposta de forma a torná-la uma simples entrevista sem em realidade preenchê-la de significados conceituais necessários para pensar os procedimentos metodológicos e teóricos

necessários para cumprir com diferentes etapas de um trabalho. Esse meio a tudo isso, se torna necessário, ao nos vermos inseridos em campos de trabalho onde a cultura popular e seus integrantes fazem parte da pesquisa.

A cultura pode não ser algo a ser examinado ou apreendido, mas suas manifestações culturais e costumes podem ser visualizados como vestígios para percepção de diferentes espaços sociais, culturais, históricos e políticos, onde o sujeito histórico, sua memória e suas identidades são parte concreta de nossa leitura histórica.

Pensar uma fonte oral é estar em contato com um material multifacetado. O processo de perguntar e responder em um diálogo fazem parte de uma estrutura complexa, onde a memória se torna a fonte dessas lembranças. Pensando de forma clara e concreta a impossibilidade de se ver a memória humana como um arquivo mecânico, os elementos de nossa memória são constantemente filtrados e reelaborados de acordo com as circunstâncias que nos encontramos no momento: experiências de vida, sensações, emoções, odores, momentos históricos, etc. Enfim, lembranças são construções de fatos vividos e não apenas em situações individuais – mas como Halbwachs (2015) descreve – e sim sociais e coletivas.

Pensar essa coletividade nos permite destacar traços necessários a serem percebidos no âmbito da história oral, o que Pollak (1992) chama de elementos constitutivos da memória: acontecimentos vividos pessoalmente e aqueles vividos por tabela. A partir disso agregando significados ainda maiores para os laços referentes a uma memória coletiva, cada uma dessas interferindo de forma direta nos nossos reconhecimentos pessoais.

Observamos que, por meio deles, podemos pensar e demonstrar em âmbito de sala de aula toda uma perspectiva histórica, contextualizada a partir dos olhos, das palavras e da percepção de quem passou por aquela vivência; uma riqueza oferecida por esse material construído durante nossa pesquisa de campo.

Cada narrativa carrega em seu ínterim a percepção de fatos vivenciados a partir de uma leitura e construção linguística do entrevistado, nos permitindo que ampliemos nossa visão sobre o passado a partir da subjetividade do vivido, destacando-se o fato de que as lembranças não congelam em um instante. Reconstruindo assim as memórias em falas.

Outra especificidade da entrevista de história oral é o fato de um de seus principais alicerces ser a narrativa. Um acontecimento vivido pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se constitui, (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o

entrevistado transforma o que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido (ALBERTI, 2006, p.170-171).

Convém sempre perceber que as entrevistas feitas são acima de tudo “uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e muitas vezes de gerações diferentes” (ALBERTI, 2006, p. 178). De forma complexa, as narrativas são fruto de diálogos de uma relação fluida, onde pesquisador e narrador se encontram em constante troca de ideias e posicionamentos diferenciados.

A pesquisa de campo concretiza esse encontro por meio dessa narração. Memórias são evocadas, organizadas e verbalmente elaboradas. Essa interatividade tornando o pesquisador parte de um processo de construção dessas narrativas, para além de registrar performances e memórias, nos tornamos provocadores de lembranças. Quando propomos a esses indivíduos a rememorarem suas vivências, cada uma delas toma novos contornos, fazendo com que eles explorem aspectos de suas experimentações até então não pensados.

Cada palavra, experiência, olhar, sorriso, gracejo trocado nos momentos de pesquisa de campo tornam as entrevistas usadas como fontes desse texto uma base sólida não apenas para produção acadêmica, mas também um espaço de compartilhamento entre grupos de mulheres buscando identificações entre si e suas paixões. Formam-se rodas de tambor junto a rodas de conversa e a despeito da presença de um pesquisador ou não, sente-se a formação de laços de irmandade, talvez incompreensíveis para aqueles que não estão tocando, versando ou cantando.

Neste capítulo, busco pensar falas de diferentes narradoras. O perfil delas é variado, o que nos leva a pensar as diferentes experiências e caminhos que as levaram até onde nos encontramos. Brancas, negras, maranhenses ou não, da capital, do interior, mestras, aprendizes, mães, feministas. Partindo dessa diversidade, me proponho a desenhar algumas linhas que conectem essas mulheres e que perpassem por suas narrativas, podendo ou não as unir ou dividi-las a partir de suas memórias.

2.1. Mulheres Negras: representações e imaginário social

Quando o historiador francês Roger Chartier nos apresenta em seus estudos o conceito de *representação* como uma categoria de análise na qual nos referimos a apresentações públicas de objetos ausentes, ele se propõe a pensar as próprias representações sociais como constructos

delineados por grupos que tem seus interesses cravados nessas significações (CHARTIER, 1990). Sendo assim, a *identificação e categorização* percebida em diferentes espaços e comunidades são também parte desse processo de construção social, onde o indivíduo é formalizado dentro de incontáveis narrativas públicas, mesmo em condições que não ficam claras a quais agentes identificadores estamos visualizando (BRUBAKER; COOPER, 2001).

Dentro do processo de compreensão dessas *identificações*, Brubaker e Cooper nos propõem pensar uma construção dialética do *eu*, sendo esse constantemente afetado por *identificações externas*. O cotidiano, como espaço dos indivíduos se identificarem e categorizarem entre si, mas também como lugar de influência externa de sistemas de categorização formalizados e codificados por instituições com objetivos definidos (BRUBAKER; COOPER, 2001). Pensar essas instituições como construtoras de narrativas públicas e agentes sociais ativos se torna necessário para refletir acerca das imagens sociais construídas por ela(s).

Segundo Brubaker e Cooper, os termos *identificar* e *categorizar* são intrinsecamente ligados aos agentes daquelas ações, nos incentivando a evidenciar particularidades desses indivíduos. Sendo parte funcional da vida social, identificar-se – ou ser identificado – é propício a ser pensado a partir de diferentes situações e contextos. Eles ainda diferenciam *identificação por relação* e *identificação por categoria*, onde estariam respectivamente ligadas a identificar-se dentro de uma rede de relação (parentesco, amizade, profissional, etc.) ou identificar-se dentro de um grupo de indivíduos com categorias comuns (raça, gênero, orientação sexual, etc.).

Porém, pensar uma realidade social como decorrente de uma construção sócio histórica, não conclui essa afirmação como toda, pois os passos que separam a “construção” de uma “fabricação” são tênues. A manipulação simbólica e subjetiva acaba por esvaziar se realidade aquele signo. “Tudo se reduziria, de uma vez só, em matéria de realidade social, a puras crenças ou a puras representações” (LAHIRE, 2014, p. 15).

Em diferentes momentos históricos, vê-se a institucionalização de uma teatralização social, onde as representações definidas pelo Estado se tornam engodos e perversões desses signos. Visa-se, de fato, a limitação do significado, assim a coisa não teria existência para além daquilo que é construído por aquele meio, mascarando ao invés de apresentar o seu referencial. Esse processo busca uma clara hierarquização social por meio de uma dominação simbólica que se reflete na apreensão dos significantes pelo público ao qual ele se dirige.

Essas construções sociais buscam, em seu íterim, integrar nos imaginários sociais e nas representações, discursos públicos que possam constituir uma identidade real, despertando sentimentos de pertença individual e coletivamente estruturados, se afirmando parte de algo em oposição ao “outro” (PRADO, 2009).

Pensar a consolidação dessas identidades por meio dos constructos definidos por aquelas instituições propõe pensar os interesses desses grupos, pois, ao construir identidades, conseqüentemente se propõe o preceito de pensar a alteridade. Aqueles que serão ignorados, desdenhados, discriminados, excluídos, atacados, etc (PRADO, 2009).

Dentre essas instituições, o estado moderno se destaca como um dos agentes mais importantes dentro dos processos de identificação e categorização, buscando monopolizar, por meio desses uma legitimidade simbólica capaz de “nomear, identificar, categorizar, indicar o que é o que e quem é quem” (BRUBAKER; COOPER, 2001, p. 20, tradução nossa). Porém, o estado não é a única instituição que se sobressai nessa atividade. Qualquer trabalho organizacional exige categorização, dentre esses desejamos destacar os movimentos sociais que podem, por muitas vezes, redefinir percepções oficiais e estruturar alternativas (BRUBAKER; COOPER, 2001), destacando-se por meio desse, a importância crescente das lutas por representatividade.

Nesse contexto, destacamos a organização institucional do movimento negro brasileiro, definida por Petrônio Domingues como “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (DOMINGUES, 2007, p. 101). Movimento esse que se utiliza de categorias como “raça” e identidade negra como elementos de mobilização de suas reivindicações políticas.

Buscamos destacar, também, o conceito construído por Joel Rufino ao se referir ao movimento negro como

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta,

extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (RUFINO *apud* DOMINGUES, 2007, p. 102).

Abranger os espaços ocupados e significados como símbolos de resistência nos possibilita observar seus diferentes contextos. “Não existe identidade em abstrato. A identidade só pode ser identificada ‘em situação’. É preciso historicizar e analisar conjunturas precisas” (PRADO, 2009, p. 68). Dessa forma, pensar todo o espaço de formação de uma estrutura de identificação e categorização se torna necessário para pensar a própria ideia criada nesses meios e no grupo pelo qual são difundidos.

Quando nos propomos a pensar quem somos e a que espaço nos identificamos, estruturamos designações de marcadores de diferenças, características que nos marcam, como: gênero, raça, classe, podem significar as diferenciações que nos apresentam socialmente.

Entende-se raça, gênero, sexo, geração, região e classe como categorias classificatórias compreendidas como construções situadas – locais, históricas e culturais –, que tanto fazem parte das representações sociais como exercem influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sócias politicamente efetivas (SCHWARCZ *apud* LINS, 2016, p. 90).

Pensar essas “marcas” nos permite perceber as diferentes formações que cada um passa para construção de nossos significados pessoais e coletivos. Da mesma forma como devemos pensar a *intersecção* desses conceitos, onde cada um deles se desenvolve a partir de relações muito mais profundas e transnacionais.

Dentro de um grupo múltiplo de mulheres, certas experiências e autoidentificações acabam por construir entre elas laços identitários que nos permite pensá-las dentro de características comuns. Representações sociais apreendidas previamente por meio de suas vivências e experiências em diferentes espaços e comunidades, cada qual com significados singulares dentro de certos grupos e conceitos individuais.

As “marcas” carregadas por cada uma as identifica dentro de conceitos tomados por elas – conscientemente ou não. Reconhecer-se como parte de um todo maior e anterior a você, tornou-as parte de um grupo comum, cada uma sendo responsável por um fazer cultural único. Entre esses laços de vivência, a identificação com diferentes traços e manifestações da cultura africana e afro-brasileira tornam a imagem da mulher negra uma constante dentro de nosso princípio de pesquisa.

Uma imagem social historicamente construída não apenas pela vivência dessas mulheres e seus espaços de poder, mas também por um mundo construído e mecanizado por meio de princípios nos quais esses indivíduos se encaixam na categoria de clara exclusão. Pensar os espaços designados às mulheres negras perante uma sociedade branca, masculina e elitista é uma forma direta de perceber como essas imagens ainda são presentes, ou não, nos processos de formações dessas mulheres e suas culturas hoje.

Os espaços de poder designados a nós mulheres ainda são mais reclusos quando anexamos a essa equação a identificação negra. Dentro dessa mesma hierarquia patriarcal, o gênero não se encontra como o único meio de dominação; seja masculina, branca ou elitista, o sistema patriarcal oprime e cria uma ordem hierárquica que acaba por ser naturalizada e difundida. Fora a dominação masculina, outro meio de afirmação dessa elite é a proliferação dos ideais eurocêntricos, em que, além de uma hierarquia de gênero, ainda se aplica uma hierarquia de raça, em que brancos se encontram no topo de uma pirâmide de civilidade, sendo qualquer outra raça ou etnia inferior.

Essa hierarquia racial, além de sustentar a superioridade europeia, ainda abre preceitos para uma justificada dominação sobre outros povos, dominação essa que se efetiva desde o domínio econômico até o domínio cultural e para certos povos o domínio do próprio corpo através da escravização. Dentro do processo de escravidão, homens e mulheres – principalmente africanos – foram dominados e transladados, sendo inseridos forçosamente no sistema patriarcal.

Dentro desse processo de hierarquização racial é perceptível as relações entre opressor e oprimido, sendo que da mesma forma que um indivíduo pode ser o oprimido em uma relação, em outra ele pode se tornar o opressor. Esse ponto torna-se claro nas relações entre mulheres brancas e mulheres negras, principalmente na relação direta entre sinhazinhas e mucamas. “As sinhás e as sinhazinhas foram, e ainda são, a versão doméstica e feminina do feitor para as mucamas, cozinheiras, quitandeiras, lavadeiras, bordadeiras, costureiras, engomadeiras, amas-de-leite, faxineiras...” (ESTANISLAU, 2006, p. 213)

Pensar essas relações sociais e as construções históricas derivadas delas se torna essencial no processo de compreender as influências dessas percepções externas e suas influências na fomentação de imagens socialmente difundidas nos âmbitos sociais dessas mulheres, afetando de forma direta suas identificações sobre si e seus espaços sociais. Os espaços culturais se tornam

parte dessa análise ao declararmos que diferentes produções culturais são importantes ferramentas para refletir acerca de fenômenos sociais, entre eles os espaços de poder feminino.

Diferentes produções e espaços se utilizam de suas vozes para definir constructos sociais no intuito de colocar cada indivíduo em seu específico lugar. No artigo “Sobre Mulatas Orgulhosas e Crioulos Atrevidos”: conflitos raciais, gênero e nação nas canções populares (Sudeste do Brasil, 1890-1920), da autoria de Martha Abreu (2004), observamos a utilização de letras de lundus⁶ registradas por folcloristas e de coletâneas populares para perceber os espaços designados a esses diferentes indivíduos, além de exemplificar conflitos existentes dentro de um pretense sistema hierárquico racial. Uma das letras diz:

A branquinha é prata fina
 Mulata – cordão de ouro
 Cabocla – cesto de flores
 A negra – surrão de couro

A branca come galinha
 Mulata come perú
 Cabocla come perdiz
 A negra come urubu⁷.

Essa trova mostra uma hierarquia obviamente expressada em palavras masculinas, em que se observa a clara valorização da mulata e da cabocla e a definitiva ojeriza pela negra.

Mais evidentemente, entretanto, estes versos pareciam repetir uma conhecida máxima, muito preconceituosa, divulgada por Gilberto Freyre, de que, no Brasil, “a branca é para casar, a mulata é para f... (fornicar ou foder) e a preta é para trabalhar”. Ao mesmo tempo, pareciam revelar uma preferência nacional – e não só dos brancos e intelectuais – pela mulata (ABREU, 2004, p. 11).

Martha Abreu observa que essa aclamação pelas mulatas nas canções é sempre acompanhada por seus atributos de beleza e sensualidade. Ela dá destaque ao que diz ser um dos mais famosos lundus em que se vê comentada essa beleza mulata que também dá ênfase ao obvio ciúme por parte das senhoras (“iaíás”).

Eu sou mulata vaidosa
 Linda, faceira, mimosa,
 Quais muitas brancas não são!
 Tenho requebros mais belos;
 Se a noite são meus cabelos,
 O dia é meu coração.

⁶ Calundus ou lundus ou lunduz foram inicialmente cerimônias religiosas que adquiriram esse nome por incluírem a invocação das entidades chamadas *calundus*, esse termo acabaria nomeando também os sons de seus batuques.

⁷ Martha Abreu transcreveu essa letra da referência: ESTRADA, Osório Duque. **Trovas Populares**, p. 32.

Sob a camisa bordada,
 Fina, tão alva, arrendada,
 Treme-me o seio moreno
 É como o jambo cheiroso,
 Que pende ao galho frondoso
 Coberto pelo sereno

Aos moços todos esquiva,
 Sendo de todos cativa,
 Demoro os olhares meus;
 Mas, se murmuram: maldita!
 Bravo, mulata bonita
 Adeus, meu yôyô, adeus...

Minhas yáyás da janela
 Me atiram cada olhadela,
 Ai dá-se! Mortas assim...
 E eu sigo mais orgulhosa
 Como se a cara raivosa
 Não fosse feita para mim⁸.

Nas duas letras de lundu citadas, percebe-se a clara valorização da mulata, porém da mesma maneira que é exaltada, ainda é subordinada a um estereótipo. *Elogiada sim, mas para ser passivamente consumida, como uma comida apetitosa, e logo depois descartada* (ABREU, 2004, p. 13). As construções de representações pensadas por Chartier também abarcam o propósito da estereotipação, onde minorias sociais acabam por não possuir domínio sobre suas próprias representações, levando diretamente a exclusão e marginalização.

Na segunda letra, ainda se percebe a presença de *olhadelas* e uma pretensa *cara raivosa* vinda das *iaiás*, esses ciúmes eram por muitas vezes os responsáveis por diferentes formas de castigo aplicados nas mucamas por essas sinhás. A alcunhar de *versão doméstica e feminina do feitor*, Livia Avelar Estanislau coloca em foco os prováveis castigos sofridos por essas negras. As próprias características divulgadas comumente nos jornais que notificavam as fugas de escravos mostram o quanto castigos e “belezas” eram vistas em um mesmo corpo:

(...) a cor “preta”, “alva ou fula da pele”; os cabelos encarapinhados, crespos, lisos, anelados, cacheados, acabocladados, russos, assa, avermelhado e até louro. Cabelos que eram cuidadosamente arranjados em birotos, tranças, coques. Cabelos “agaforinhados” com pentes de marrafa dos lados” ou alisados com óleo de coco. Os dentes quase sempre inteiros e alvos, podiam ser “limados” ou “aparados”. As deformações profissionais deixavam marcas nas mãos, pés e pernas, e os vestígios de chicote pelo corpo não eram escamoteados: “nas nádegas marcas de castigo recente” ou “relho nas costas”. Os olhos

⁸ Martha Abreu transcreveu essa letra da referência: MORAES FILHO, Mello. **Cantares Brasileiros: Cancioneiro Fluminense**. Rio de Janeiro, Livraria Cruz, 1900, p. 95.

podiam ser “na flor do rosto”, grandes, castanhos ou “tristonhos”. Podiam, ainda, piscar “por faceirice”, enquanto a negra falava. De muitas dizia-se “ter boa figura”, ser “uma flor do pecado”, ser “alta e seca”, “bem-feita de corpo” ou simplesmente robusta. “Ter peitos em pé”, “peitos escorridos e pequenos”, “nariz afilado e pequeno”, “peitos em pé e grandes”, “pés e mãos pequenas” era sinal de formosura que podia impressionar o comprador. O peito feminino era também o lugar de sinais de nação ou marcas. A negra rebolo, que em 1840 desaparecera da casa de seus senhores, informa-nos Freire, trajava “vestido azul com flores amarelas”, ostentava “argolas de ouro pequenas nas orelhas” e levava no peito esquerdo a marca MR” (DEL PRIORE, 2000, p. 42 e 44).

Essas características físicas, apesar de não se encaixar no modelo clássico – “mulheres de cabelos claros, ondulados ou anelados, com o rosto e colo leitoso como pérola, bochechas largas, fronte alta, sobrancelhas finas e bem separadas (...),dedos e unhas rosadas finalizadas em pequenos arcos brancos” (DEL PRIORE, 2000, p. 18) –, colocam a teoria de Gilberto Freire em pauta, quando ele diz que o interesse dos portugueses estaria muito mais direcionado a *moura encantada* (DEL PRIORE, 2000, p. 18).

Segundo Freire, “poder-se-ia afirmar que a mulher morena era a preferida dos portugueses para o amor físico” (DEL PRIORE, 2000, p. 20), e uma das provas que ele se utiliza é justamente o lirismo amoroso que revela uma tendência a “glorificação da mulata, da cabocla, da morena celebrada pela beleza de seus olhos, pela alvura de seus dentes, pelos seus dengues, quindins e embelecocos, muito mais do que as ‘virgens pálidas’ e as ‘louras donzelas’” (DEL PRIORE, 2000, p. 20). Percepção que justificaria os ciúmes vindos das *iaiás*.

A hierarquização étnica ultrapassa as gamas da literatura e das ideias para se tornarem presentes no cotidiano dessas mulatas e suas *iaiás*. As diferenças se tornam tão arraigadas que impregnam em cada forma de um tratar o outro.

Na própria língua falada no Brasil explicita-se o mito da democracia racial, já que na expressão “mulher negra” o substantivo comum mulher é desqualificado pelo adjetivo negra que, segundo o léxico, refere-se à cor preta, sinônimo de suja, encardida, melancólica, funesta, maldita, sinistra, perversa, nefanda, lúgubre e muito triste. Tal desqualificação fica ainda mais explícita quando comparada à sinonímia do adjetivo branca que, de acordo com a mesma obra de referência, significa sem mácula, cândida, inocente, pura, ingênua, alva, clara e transparente (ESTANISLAU, 2006, p. 215).

Essa hierarquia racial se intensificou também com uma hierarquização de classes em que a relação entre mulheres negras e brancas se tornou diferente por suas posições sócias, o que as diferenciavam não só por cor, mas também por educação e espaço sociocultural. Um exemplo dessas relações e dessas diferenças pode ser percebido através da prática do dote (ABRANTES, 2010).

Nas famílias de posses da sociedade brasileira colonial, a dotação constitui-se no mecanismo privilegiado de alianças matrimoniais, funcionando como uma peça importante na barganha pelas melhores alianças e representando uma contribuição de peso na formação de uma nova unidade doméstica. Para esse fim, dotava-se principalmente com bens de produção, como escravos, terras cabeças de gado. As famílias com menos posses se restringiam a peças de enxoval ou a um ou outro animal de serviço. A grande maioria dos pobres, entretanto, prescindia do dote para casar suas filhas, pois nesses casos prevaleciam as uniões consensuais que, mesmo condenadas pela moral católica vigente, eram toleradas pela sociedade, especialmente nesse meio social (ABRANTES, 2010, p. 15).

As posições raciais nesse caso se tornam colaterais, a realidade social dessas mulheres é o que as coloca em papéis de submissão. As filhas das famílias de posses na sociedade acabavam por ser objetos de troca nesse mercado matrimonial, o que era quase que irrelevante nas classes mais pobres onde vigorava as uniões consensuais.

A ocupação de cada uma dessas mulheres também é visível em suas relações sociais.

É interessante perceber a relação entre mulher e trabalho de acordo com classe. Enquanto as camadas médias copiavam o modelo burguês da rígida separação entre público e privado, desaconselhando a profissionalização das mulheres, as camadas populares não compartilham necessariamente desse valor ou podem colocá-lo em prática (ALBERNAZ, 2010, p. 82).

A ocupação feminina no mundo do trabalho, apesar de desvalorizada, tinha grande importância para a economia familiar, garantindo a sobrevivência própria e dos filhos. Esse trabalho feminino contradizia essa naturalização da mulher no âmbito doméstico idealizado pela burguesia. Essa relação é perceptível através da imagem das operárias.

Segundo Michelle Perrot (2005, p. 288), na cidade, as operárias são duplamente negadas: como mulheres, por serem antítese da feminilidade (“operária, esta palavra ímpia”, segundo *Michelet*); como trabalhadoras, pois seu salário, estatutariamente inferior ao do homem, era considerado como um “complemento” ao orçamento da família, definidor de sua tarefa e de seu destino (SILVEIRA, 2010, p. 170).

“As mulheres dessas camadas sempre trabalharam e transitaram no espaço público, sendo, entretanto uma das razões para pôr em suspeição seus atributos de moralidade” (ALBERNAZ, 2010, p. 82). “Os assédios sexuais às mulheres pobres eram frequentes” (SILVEIRA, 2010, p. 189), o ambiente das fábricas agravava a opinião pública sobre a moralidade dessas mulheres. No artigo “SÃO LUÍS FABRIL: cenário e palco da sobrevivência feminina (1880-1910)”, encontram-se diferentes casos descritos em jornais operários de *tentativa à honra de uma moça* (SILVEIRA, 2010, p. 189).

Os espaços definidos para as mulheres eram constantemente definidos e limitados pelo discurso masculino dominante. Dessa mesma forma, a ocupação feminina em todos os espaços,

sejam esses sociais ou mesmo culturais, era mínima ou nenhuma até meados do século XIX, quando o espaço público ainda era destinado principalmente para os homens. A moral vigente colocava a mulher com o seu domínio em âmbito doméstico.

Mas, da mesma forma que mulheres de classes diferentes ocupavam espaços diferentes nos meios de produção, as relações cotidianas de cultura também funcionavam de forma adversa de uma para outra. Ainda que de forma limitada, mulheres de classe mais pobres acabavam por ter certa “liberdade” não tão propícia às filhas de famílias de posse.

Não só por problemas econômicos, as famílias mais pobres possuíam “normas e valores diversos, frutos de uma cultura própria que expressava sua prática cotidiana de existência” (SOIHET, 2000, p. 95). Essas diferenças permitiam às mulheres pobres desfrutarem de seu cotidiano de forma diferente, o que incluía a sua sexualidade.

Nesse particular, constatam-se testemunhos de alguns viajantes, que aqui estiveram em fins do século XIX. Moritz Lamberg assinala que, enquanto nas classes médias e alta se ostenta extremo puritanismo entre rapazes e moças,

a rapariga das classes mais baixas do povo cresce em absoluta liberdade, sendo abandonada aos seus instintos naturais pelos quais se deixa guiar e que a maioria sucumbe à sedução muito cedo, de sorte que há mulatas que aos 11, 12 anos já são mães (SOIHET, 2000, p.95).

Um dos espaços de cultura que a mulher, por razões morais, não deveria frequentar, era o carnaval, em que a pornografia estaria presente desde a música até o comportamento de quem se encontrava na folia. Portanto, era um lugar inadequado para boas moças de família. Era comum a tentativa do Estado de alertar os pais de família para os perigos que corriam suas esposas e filhas numa festa tão desregrada, em que mil perigos ameaçavam suas “pessoas mais caras, alvo da grosseria irreverente dos mal-educados que exercem os seus instintos canalhas” (SOIHET, 2000, p. 103).

Em que pese um quadro tão negativo, as pesquisas também demonstram a presença de mulheres aproveitando-se das “falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vão caçar”. O carnaval constituía-se numa dessas “falhas”. A imprensa, nas duas primeiras décadas do século, invectiva contra a “degradação cada vez maior do carnaval”, visando impedir a presença feminina, admissível apenas às mulheres de má vida. Cresce nele, porém, não apenas a participação das mulheres dos segmentos populares, como também daquelas das demais camadas (SOIHET, 2000, p. 103).

Dessa forma, e não oficialmente, as mulheres tinham seu espaço nos costumes populares. Mesmo por debaixo das máscaras de carnaval ou das faces cristãs de um festejo, a presença feminina, seja ela controlada ou não, era frequente e inevitável.

Os espaços de poder feminino são constantemente cerceados e secundarizados dentro de nossa hierarquização social, mas em nosso âmbito de pesquisa não é apenas essa categoria analítica passível de ser observada. Já diferenciada anteriormente, as relações de uma hierarquia social construída dentro de nosso contexto brasileiro ainda abre espaço para uma percepção onde o conceito de “raça” deve ser observado e (re)pensado em seus modelos de significância vigentes.

Como explicado anteriormente, nos utilizamos de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães para pensar a categoria “raça”, partindo de dois princípios. O primeiro em campo político e o segundo como categoria analítica, nos permitindo pensá-lo e reconhece-lo como influenciador de tópicos como: desigualdade racial, racismo, etc.

Seguindo esse raciocínio, reconhecemos também a inexistência de raças biológicas – “na espécie humana nada que possa ser classificado a partir de critério científicos e corresponda ao que comumente chamamos de ‘raça’ têm existência real” (GUIMARÃES, 2012, p. 50) – e destacamos que o que estamos chamando de “raça” se efetiva unicamente e eficazmente no mundo social.

Mesmo “raça” tendo seus princípios ligados a uma pseudociência, a sua utilização ainda se vê extremamente útil no processo analítico de pensar-se certas classificações sociais. Ou seja, mesmo buscando superar os princípios do significado de classificações raciais e biológicas, vê-se necessário utilizá-la como forma de perceber sua permanência disfarçada em outros formatos, pois constantemente as ideias que a implicam estão em processo de transformação, se camuflando em diferentes vocábulos e significações.

Ao seguirmos em nosso trabalho com o termo “mulher negra”, buscamos salientar a utilização valorativa do termo “negro” usado pelo que Petrônio Domingues chama de terceira fase do movimento negro brasileiro (1978-2000), onde esse “africaniza-se” e busca a promoção de uma identidade étnica específica do negro. “O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana” (DOMINGUES, 2007, p.116).

Sendo essas diferentes fases do movimento negro – Primeira Fase (1889-1937); Segunda Fase (1945-1964) e Terceira Fase (1978-2000) – definidas por Petrônio Domingues a reflexão

clara de uma identidade étnica como um constructo social se diferenciando em diferentes contextos, possibilitando o pensamento dessa conceituação como processual, onde cada uma dessas construções é afetada tanto pela história quanto pelas circunstâncias contemporâneas e estrutura global e local (SANSONE, 2007, p.12).

Ao pensarmos acerca de uma definição de “raça” acabamos por categorizar também o que Lívio Sansone chama de *cultura negra*. Já definida anteriormente como uma subcultura da cultura ocidental essa “não é fixa nem completamente abrangente e resulta de um conjunto específico de relações sociais” (SANSONE, 2007, p. 23). Assim, contextos diferenciados nos levam a diferentes culturas negras. “A construção da identidade negra está associada a usos específicos do corpo (negro), e isso a distingue da maioria das outras identidades étnicas” (SANSONE, 2007, p. 24).

A construção e transmissão de uma identidade negra acaba por decair em um processo identitário que não se limita unicamente a pensar o olhar do próprio negro sobre si, mas também agrega em sua formação o olhar do outro, levando a uma relação mediada por diferentes questões estéticas, porém não unicamente biológicas.

Derivada de uma construção histórica, esse processo acaba por ser identificado dentro de interações sociais e culturais, conseqüentemente é necessário que se pense as relações simbólicas que mediam essa percepção, sejam elas referentes a estética, crenças, danças, rituais, etc. Essas mesmas simbologias negadas e negativadas em um contexto social de racismo podem ganhar outras roupagens ao serem redefinidas dentro de um conceito de beleza negra, possibilitando uma construção social, cultural, política e ideológica positiva.

Essas definições tornam claras as relações diretas entre identidade e corpo. Sendo o conceito escolhido a ser reconhecido nesse trabalho o de *corpo-território*, onde uma categoria até então limitada para designar territorialidades – território – agrega em sua conceituação a ideia de espaço como uma perspectiva pessoal e individual, dessa forma ao juntar-se ao vocábulo corpo nos permite pensar esse mesmo como fonte das experiências espaciais de um indivíduo, conseqüentemente resultado de constructos sociais (MIRANDA, 2016, p. 22).

Nossos corpos se tornam parte de nossas expressões e vivências. “Quanto mais livre sente-se um corpo, maior o alcance desse poder de orientar-se por si mesmo, por seus próprios padrões” (SODRÉ *apud* MIRANDA, 2016, p. 23). Dessa forma, pensa-se a oposição corpos “dóceis” x corpos “rebeldes”, nos pautando a pensar como o *corpo-território* reflete a relação do

indivíduo com suas vivências e simbolismos referentes a si mesmo e sua identidade. Quando cabelos, cor da pele, estética, etc. se tornam parte de uma linha que demarca sua forma de ver, julgar, avaliar e separar as pessoas, esses mesmo preceitos podem e são usados como forma de subversão dos padrões dominantes.

O *corpo-território* feminino e negro acaba por agregar em seu princípio uma intersecção de opressões sociais que se refletem em aceitações e/ou resistências pelas quais nós mulheres experienciamos nossos espaços, vivências e corpos. Esse último, coisificado por um sistema colonial-escravista que nos apresenta como fontes de promiscuidade e “tentações”.

Patrícia Collins e Rose Brewer se utilizam do conceito *controlling images* para se referir ao que no português traduzimos como estereótipos (SANTOS, 2007). Por escolha, utilizaremos uma tradução *ipsis litteris* para a clara compreensão da forma como estereótipos se definem: *controlar imagens* (tradução nossa). A partir desse princípio, pensar a forma como o *status* feminino negro é constantemente inferiorizado em nossa sociedade torna clara a constante desvalorização de nossas vozes.

A construção dessa identidade proveniente da forma como tratamos e reconhecemos nossos corpos advém também de princípios estéticos subjugados por uma sociedade racista. Quando relegamos negros ao espaço daquele que sofreu dominação e do branco o polo dominante, nos posicionamos em posturas beligerantes de resistência, onde a prática política está também em nosso *corpo-território*.

Onde exista um padrão (branco) de beleza, os corpos reconhecidos como reais (negros e mestiços) serão sempre entendidos como espaços de tensão, se submetendo ou não aos padrões socialmente definidos. A consciência ou o encobrimento do conflito – a estética negra – marca o sujeito. Não é incomum a presença de memórias infantis de *bullying*, dor, incomodo, solidão, mentira, etc. nos textos/vozes de feministas negras como Dijamila Ribeiro que nos introduz a sua obra “Quem tem medo do feminismo negro?”, com uma descrição sofrida de suas vivências e cuidados com seus cabelos e, conseqüentemente, com sua própria identidade.

Enfim, cabelo – *corpo-território* – não é um elemento neutro, “ele é maleável, visível, possível de alterações e foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico/racial” (GOMES, 2019, p. 7).

2.2. Dentro da roda: negritude, feminismo e experiência de campo.

Demarcado como espaço de vivência de turismo cultural, o Centro Histórico da cidade de São Luís é palco e local onde objetos, monumentos, edificações, usos e costumes se destacam em um ambiente carregado de simbolismos históricos e culturais. Esse conjunto de bens arquitetônicos é reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade dando a essas casas, casarões, palacetes, edifícios, ruas, postes e praças uma importância histórica, turística, social e econômica; local ocupado por diversos bares, restaurantes, apresentações artísticas. São nessas ruas e praças que ecoam os sons dos tambores de crioula nas noites de quarta-feira.

Especialmente movimentada depois do horário de trabalho (18 horas) – diferentes prédios de instituições públicas, museus e casa de cultura funcionam pela manhã no centro da cidade –, a Praia Grande recende com o movimento das pessoas. Chegar sozinha ao Centro Histórico e caminhar pelas ruas cheias de gente, música e sons usando uma saia de coureira⁹ é realmente satisfatório. Chegar na Praça da Faustina e se reunir com um grupo de mulheres sorridentes e que falam alto em torno na fogueira é ainda melhor, aquela coletividade constrói uma imagem por muitas vezes silenciadas e silenciosas para mulheres negras.



Imagem 1. Praça da Faustina

⁹ Longa saia rodada feita de chita ou chitão (tecido normalmente de algodão com estampa florida).

Localizada entre a Rua do Giz, Rua João Gualberto, Escadaria Humberto de Campos e Beco da Alfândega, a Praça da Faustina é o ponto de chegada de diferentes caminhos do Centro Histórico. Relativamente escondido, esse espaço ainda se destaca como local de convivência da comunidade e, acima de tudo, como ponto de referência da resistência do tambor de crioula espontâneo na Praia Grande.

Também conhecida como Praça do Tambor de Crioula, o seu nome mais famoso se destaca a partir de dona Faustina, uma grande incentivadora do tambor de crioula que ocorria frequentemente na praça enquanto ela era viva. Por esses motivos, inaugurou-se no dia 11 de maio de 2013 uma capela em homenagem a São Benedito – padroeiro dos pretos e dos tambores – no centro da praça.

Chegar à capela de São Benedito, olhar e defumar o altar era de praxe para Carla Belfort e as primeiras coureiras a chegarem na praça, muitas se dirigiam às oficinas depois do trabalho, algumas poucas que trabalham próximo ao centro chegavam um pouco antes das 19h30min. Aquelas que chegassem primeiro acabavam responsáveis por acender a fogueira e colocar os tambores “pra quentá”, inevitavelmente algumas saias acabavam com as barras queimadas, pois todas experimentavam os tambores a beira do fogo.

Procurar por madeira para acender a fogueira também se mostrava uma experiência significativa para todas as oficineiras. Seja buscando pedaços de caixote largados pela rua ou pedindo papelão nos bares próximos, todas participavam e agiam ativamente nos diferentes momentos de construção e práticas da oficina.

Tomar os tambores das chamas e levar para o centro da praça por muitas vezes foi interrompido por homens buscando “ajudar”, todas negavam e, sendo individualmente ou em grupo, os instrumentos eram carregados e colocados em posição. A presença de homens conhecedores da manifestação não era incomum, principalmente por frequentarem os mesmos círculos que muitas das mulheres presentes, mas a participação desses era bem limitada ao entenderem a importância da ação de cada uma daquelas mulheres nos diferentes espaços da roda de tambor de crioula.

As novatas em geral não se arriscavam a “dá-lhe no couro” logo no primeiro dia, tanto por vergonha quanto por medo de machucar as mãos, fato que inevitavelmente ocorreria pelo atrito entre a palma da mão e o couro do tambor. Entrar no ritmo dos tambores e lembrar que “aqui não

é cacuriá” – não era para rebolar – eram os primeiros passos para acompanhar a dança do tambor de crioula, depois entender que nem todas dançam igual e o importante é conseguir punção com o tambor grande¹⁰.



Imagem 2. Coureiras e tambores, em frente a capela de São Benedito na Praça da Faustina.

Levados e posicionados em frente a capela de São Benedito, os tambores ficam dispostos da direita para a esquerda na seguinte ordem: crivador, meia e tambor grande, sendo os dois primeiros apoiados em suportes de madeira no chão – onde efetivamente se senta – e o grande é preso na cintura da coureira com uma faixa de tricô, permitindo uma certa mobilidade para aquela que o tocar.

As toadas se iniciam com o canto de Carla Belfort, em geral com uma das principais canções compostas por mestra Roxa para o grupo “Mulheres que dão no couro”: “Meu senhor São Benedito/ Ele é um santo de ouro/ Meu senhor São Benedito/ Ele é um santo de ouro”, a qual é respondido pelas coureiras: “E o tambô é das mulhé/ Das mulhé que dá no coro”. A partir desse início, iniciam-se os versos improvisados, todos respondidos com o mesmo refrão até que se muda de toada.

¹⁰ Fazer a marcação da dança junto aos batuques e marcações do “tambor grande”.

Em algum momento, no início dos cânticos, Carla Belfort marca o sinal para o meiaço iniciar seu batuque, batida essa que irá guiar os outros tambores, em seguida entra o crivador fazendo o contra-tempo e, posteriormente, o grande com sua liberdade de improviso. Enquanto uma coureira dança para o tambor grande, brincando com a tambozeira e rodando a saia, outra entra pelo crivador, passa pela frente de todos os tambores – tomando cuidado para que a saia não atrapalhe quem toca – dá a volta na coureira que já se encontrar na roda, as duas vão ao centro, rodam as saias olhando uma para outra e fazem a punga, tocando seus ventres em um momento de comunhão e convite para dançar, normalmente associados a fertilidade.



Imagem 3. Punga

A dança para o tambor grande foi e ainda é um jogo entre a coureira que dança e o coureiro que toca o tambor. No “Mulheres que dão no couro”, é uma brincadeira entre mulheres que estão se conhecendo ou já se conhecem a algum tempo. Pelo sim ou pelo não, se forma uma intimidade entre todas do grupo.

Sendo uma oficina, todas se encontram naquele espaço com o princípio de aprender, então escutar, errar e repetir, faz parte desse processo. Sentar no tambor, tirar a saia da parte de trás

para que o som flua e esperar pelas instruções, cada um deles com seu toque específico e suas dificuldades. A repetição e prática fazem parte do processo de aprendizagem, junto ao cansaço e calos nas mãos, mas quando se começa a tocar, puxar os versos e responder ao coro, dores e cansaço se perdem no calor da roda e dos tambores.

Dependendo do número de coureiras que se encontram na roda, canta-se de quatro a cinco toadas até que os tambores “amoleçam” e seja hora de “pará pra quentá”¹¹ novamente. Nesse momento, somos incentivadas a tirar nossos próprios versos em torno na fogueira, cada uma pensando, falando, ficando nervosa, errando, fazendo de novo e se utilizando de qualquer coisa para se comunicar por meio de uma improvisação, sempre respondido com o coro “parô pá quentá”. Ali nos empoderamos e nos reconhecemos por meio de cada uma de nossas ações.

Ao voltar para a praça, reiniciam-se os toques, cantos e danças até o horário das 21 horas, quando fechamos a roda com o cântico de saída: “Adeus/ Adeus/ Adeus que eu já me vô/ adeus”, respondido com o mesmo verso pelo coro, seguido de: “Eu vou saindo” e respondido com: “Devagar”. No momento que se inicia a segunda parte do cântico de saída, as coureiras começam a sair em fila da roda e se posicionam ao lado do tambor grande, batendo palmas, a última a ficar fecha a roda dançando para o tambor grande, onde os dois saem da formação e se dirigem ao outro lado da praça até o momento que o apito é tocado por Carla Belfort. Algumas vezes, mesmo depois do fechamento da roda de tambor, fica-se mais um tempo praticando os toques dos três tambores, além de organizar a capela e buscar água para apagar a fogueira.

Pensar os espaços de poder feminino dentro de uma *cultura negra* (SANSONE, 2007) – já citado anteriormente – caminha paralelamente a nossa proposta de pesquisa etnográfica, tanto no campo da cultura popular e seus agentes femininos como no ambiente escolas e seus *sujeitos das escolas* (FERRAÇO, 2007). Nossa pesquisa de campo advém de dois espaços aparentemente adversos, mas que se complementam como forma de intervir na formação de jovens em seu processo educacional, sendo esse dentro de um currículo formal ou baseado em experiências e conhecimentos não formalizados.

No intuito de pensar as possibilidades de relação entre esses campos, o contato direto com cada um deles se mostrou necessário. Tanto quando nos referimos ao trabalho de campo com agentes populares quanto quando buscamos perceber nos espaços escolares formas de resistência

¹¹ Diferente de outras percussões, os instrumentos do tambor de crioula necessitam do calor do fogo para tornar o couro afinado para o batuque. Esquentá-los no fogo repuxa o couro e torna-o pronto para o toque, depois de alguns toques esquentar novamente é necessário.

a um formato hegemônico de educação, a etnografia se faz necessária nesse processo de percepção das relações cotidianas entre esses grupos.

As principais características de uma pesquisa qualitativa e, portanto, da pesquisa etnográfica, é o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (trabalho de campo). O ambiente em que se desenvolve a pesquisa deve ser fonte de dados e o pesquisador seu maior instrumento (MACHADO, 2010, p. 167).

O contato com diferentes agentes culturais femininas se deu inicialmente a partir do Laboratório de Expressões Artísticas do Maranhão (LABORARTE), onde conseguiu-se manter contato com indivíduos que apresentaram alguns caminhos e personalidades que poderiam auxiliar durante o processo de pesquisa. Advindo desse primeiro momento, começamos a frequentar e manter contato com Carla Belfort, idealizadora e orientadora do projeto “Mulheres que dão no couro”.

Surgido no ano de 2014, com o propósito de praticar, perpetuar e ensinar mulheres a serem tambozeiras e coureiras do tambor de crioula, Carla Belfort propõe que esse ambiente de ensino e entretenimento seja uma forma de inserir mulheres no âmbito da cultura popular e que, como consequência, elas possam se interessar e seguir caminhos que as levem a manter contato com outros espaços e manifestações culturais.

As noites de quarta-feira se tornaram parte de um processo de observação participativa onde cada passo aprendido tornava-se significativo na construção de nossas identificações como grupo e como indivíduo. A transmissão de performances – comportamento expressivo – nos permitem construir e propagar identidades culturais e memórias (TAYLOR, 2013, p. 17). “Nós aprendemos e transmitimos o conhecimento por meio da ação incorporada, da agência cultural e das escolhas que se fazem. A performance [...] funciona como uma episteme, um modo de conhecer [...]” (TAYLOR, 2013, p. 17).

Essas reflexões acerca da transmissão de performances como forma de construir e interferir na formação de nossas autoidentificações derivam de minha própria presença como participante e testemunha de todas as experiências e acontecimentos aos quais me dirijo. Pensá-las e afirmá-las como forma fundamental em um processo de transmissão de memórias pressupõe-se uma alegação assertiva e localizada, onde define-se aquele processo como

performance. “O que uma sociedade considera uma performance poderia ser considerado um não evento em outra” (TAYLOR, 2013, p. 27).

As performances funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo o conhecimento, a memória e um sentido de identidade social por meio do que Richard Schechner denomina “comportamento reiterado”. Em um primeiro nível, a performance constitui o objeto/processo de análise nos estudos da performance, isto é, as muitas práticas e eventos – dança, teatro, ritual, comícios políticos, funerais – que envolvem comportamentos teatrais, ensaiados ou convencionais/apropriados para a ocasião (TAYLOR, 2013, p. 27).

Performances ganham força significativa quando as reconhecemos como parte de um processo amplo de transmissão de memórias, reivindicações políticas e manifestações identitárias. Pontuá-las como transmissoras de conhecimento é reconhecer o espaço de poder ocupado por aqueles que a praticam e transmitem.

A transmissão de conhecimentos relativos a cultura popular não está necessariamente ligada a um âmbito oficial de ensino – sejam essas oficinas, cursos ou mesmo o espaço escolar – sendo relacionados a uma formação mais orgânica e cotidiana de aprendizagem, porém a formação de espaços específicos se mostra necessário ao falarmos sobre a perpetuação dessas experiências e conhecimentos. A disputa sobre esse discurso nos abre as portas para pensar a própria necessidade de adaptação pela qual diferentes manifestações passam para que sejam ainda sobreviventes em um mundo globalizado (CANCLINE, 2003).

Pensar o ensino a partir do espaço escolar é uma perspectiva primária, porém não única, “educação não está limitada a uma estrutura física, a um espaço fixo, muito pelo contrário, a educação faz parte das nossas corporeidades, das nossas relações diárias, das interações centelhadas cotidianamente” (MIRANDA, 2016, p. 25). Partindo disso, entendemos o grupo “Mulheres que dão no couro” como um espaço pedagógico, pois toda “prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica” (GIROUX; SIMON *apud* MIRANDA, 2016, p. 24).

As oficinas ministradas por Carla Belfort apresentam diferentes passos da preparação do tambor de crioula, permitindo a todas as participantes se familiarizarem com cada uma das partes da preparação até a apresentação daquela manifestação. Chegar em um local – Praça da Faustina – e se propor a ocupar um espaço público, por muitas vezes negado as mulheres faz desse grupo um ato significativo de empoderamento, não apenas individual, mas coletivo. Quando um grupo de nove ou dez mulheres se junta para o que quer que seja, isso é simbólico.

Tombado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o tambor de crioula torna-se parte significativa da reafirmação de uma cultura negra no Maranhão. Uma manifestação folclórica realizada em homenagem a São Benedito – santo negro, franciscano e protetor da brincadeira e dos negros – brincada em círculo. Com coreografias que seguem o toque de três tambores: tambor grande, meia e crivador; também é acompanhada por cantos – de domínio popular ou improvisados – procedentes do mestre ou dos brincantes e é dançado pelas coureiras e/ou coureiros. Sérgio Ferreti ainda dá destaque a presença feminina nessa manifestação, tornando-as – tambozeiras e coureiras – parte significativa e simbólica desse festejo.

A dança do Tambor de Crioula, bastante livre-informal, caracteriza-se pela presença da punção ou umbigada, que ocorre igualmente em outras danças brasileiras de origem africana. Em sua coreografia, destaca-se atualmente em São Luís, a acentuada participação da mulher, e devido a determinada característica coreográfica, ela é considerada eminentemente como uma dança erótica e sensual (FERRETI, 2002, p. 164).

Aprender e participar dos diferentes passos da organização e prática dessa manifestação, tornam-se parte da construção performática e simbólica que o “Mulheres que dão no couro” se propõe. De acender a fogueira a puxar os versos, cada local destaca-se como espaço de poder e valorização daqueles indivíduos e de valores culturais específicos, seja como pagamento de promessa ou apenas diversão, o tambor de crioula destaca em verso o papel de coureiras e tambozeiras em sua formação.

Cada roda de tambor nos apresentou a diferentes histórias de diferentes mulheres. Cada uma delas – negras, brancas, católicas, do candomblé, do terecô, da folia, de promessa, etc. – professavam sentir e buscar a ancestralidade desses batuques, mas não só de tambor de crioula vive essa busca, além de coureiras e tambozeiras elas também se encontravam em outras diferentes manifestações culturais: festas ao Divino Espírito Santo, rodas de capoeira, cantoras de reggae, bumba-meu-boi, cacuriá, etc. Frequentando variados espaços, cada uma delas se permitia sentir e reconhecer-se nesses espaços de diversas formas.

Saindo do fogo e brincando em roda, as relações de igualdade e solidariedade são constantemente lembradas e rebuscadas em seus significados, os laços *fogo-homem* – homem e natureza – são constantemente apreciados e rememorados.

É o fogo imanador retomado a cada ano no mês de junho nas festas públicas, algumas religiosas, em especial nos templos de matriz africana; festas que afirmam identidades, atualizam memórias e demais símbolos, que atestam pelas danças o sentimento de ancestralidade (SABINO; LODY, 2011, p. 21 e 22).

Cada um dos indivíduos participantes dessas manifestações se reconhece em papel de destaque e com uma mensagem a passar.

O corpo é um espaço socialmente informado, que assume repertórios de movimentos e se define como um lugar de produção de conhecimentos. A dança é uma realização social, uma ação pensada, refletida, elaborada tática e estrategicamente, abrangendo uma intenção de caráter artístico, religioso, lúdico, entre outros (SABINO; LODY, 2011, p.16).

Os espaços de poder femininos são significativamente marcados e reforçados nessas manifestações, mas de uma forma dinâmica eles também são ressignificados. Mulheres fortes e responsáveis pelas vozes de outras gerações, guardiãs de um conhecimento e de uma memória, pois “a identidade, especialmente a identidade como “diferença” (original, única – não espanhola, não indígena), tem que ser performatizada para ser vista” (TAYLOR, 2013, p. 149), reconhecida em seus movimentos, sons, cores e estética corporal.

2.3. Cultura feminina: mulheres e seus espaços de poder na cultura popular

O trabalho de campo configurou-se de forma bem mais específica do que esperávamos inicialmente. Buscávamos uma convivência que nos faria pensar a influência dessas mulheres na formação e popularização na dança do cacuriá em São Luís do Maranhão, mas nos deparamos com um universo muito mais amplo e tecido em uma rede de conexões pessoais e identitárias.

As relações de sobrevivência dessas mulheres – caixeiras, tambozeiras, capoeiras, dançarinas, etc. – e a força das brincadeiras em suas relações sociais, foram significativas para percebermos a extrema importância dos laços formados dentro desses círculos de vivência comum entre todas, simbolicamente caracterizado pelos batuques e muitas vezes centrada na experiência de sua ancestralidade africana.

Adentrando no universo das narrativas orais e nas observações de campo, buscamos perceber por meio de suas vivências quais laços trazem essas mulheres para o ambiente da cultura popular e de que forma esse espaço de poder feminino se torna significativo para a fomentação

das manifestações populares a quais participam, além de visualizar essas festividades como parte de suas autoidentificações.

Significativamente, as ações femininas de luta e resistência em diferentes campos das relações de gênero estão constantemente encobertas em formatos secretos e privados de concordância e subserviência. As entrelinhas das relações sociais constantemente nos permitem visualizar esses espaços de poder femininos e a construções dessa cultura feminina por meio dessas ações de resistência. Quer por meio de laços de irmandade ou pela força das manifestações as quais imbuem suas relações, muitas dessas práticas são claros enfrentamentos a princípios socialmente definidos, afirmação de identidades, desigualdades consolidadas, levando aos diferentes espaços aos quais ocupam expressões de *feminismo popular* (BARBOSA, 2013).

Dentro de um contexto diferente, mas de interesse próximo ao que buscamos pensar para os espaços de poder femininos e a construção desse cultura feminina, Viviane de Oliveira Barbosa, em sua tese de doutorado “MULHERES DO BABAÇU: Gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão” chama de “feminismo popular toda a produção discursiva, cultural e artística, bem como a atuação das quebradeiras de coco no combate a qualquer tipo de discriminação de gênero, extensiva a outras formas de discriminação por critérios de classe, raça/etnia, geração, origem social, dentre outras” (2013, p. 217).

Pensando além do *feminismo popular* e de suas categorias nativas, buscamos também perceber, nos meandres da cultura popular, outros *lugares de fala* que possam ser reconhecidos como espaços de resistência. Pensar as relações existentes dentro do próprio feminismo é também buscar percebê-lo fora de seus formatos consolidados e universalizados. Utilizar-se da categoria mulher é também questionar de qual *locus de enunciação* estaremos nos referindo, não apenas pensando uma localização geopolítica em um sistema de poder, mas também pensando e inserindo nesse contexto outras intersecções hierárquicas: raciais, de classes, gênero, sexuais, etc. Espaços esses constantemente silenciados e esquecidos.

As opressões constituídas por um sistema “mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016) transformam o outro em ícone de atraso, inserindo-nos em um espaço de esquecimento e silenciando nossas vozes, por meio do controle do trabalho, do estado, das instituições e da produção de conhecimento.

A *decolonialidade* como prática de resistência e oposição a um modelo dominante e opressor destaca-se desde o primeiro momento que um sujeito se opôs aos objetivos dos impérios coloniais. Mesmo sem utilizar-se do vocábulo, observamos a presença dessa resistência na tradição do pensamento negro, destacamos aqui o *feminismo negro*.

Questionar a universalização da categoria mulher parte do princípio de pensar os diferentes lugares sociais e epistêmicos ocupados por uma variedade de indivíduos. Encontradas em um cruzamento de *avenidas identitárias* (AKOTIRENE, 2018), as mulheres negras tornam-se vulneráveis a inúmeras formas de opressões, tornando muitas de suas experiências de vida elemento comum em sua formação e orientação social, cultural e política.

Reconhecer essas experiências de vida como recurso instrumental para produção de conhecimento, nos coloca em espaços de embate as formações tradicionalmente construídas por um sistema que hierarquiza saberes como resultado de uma classificação racial, de gênero, de classe, etc. Enfim, “quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco” (RIBEIRO, 2017, p. 24).

As resistências existentes entre os grupos subalternizados são historicamente identificadas e nomeadas a partir de seus princípios de luta. Abdias do Nascimento (2002) qualifica o conceito *quilombismo* ao tratar diretamente de formas de reexistir as opressões de sistema dominante. Seja referindo-se às localizações efetivas de quilombos ou se dirigindo a organizações que se destacam como espaços políticos-culturais que buscam resistência e reconstrução de valores, percebemos esses espaços como movimentos decoloniais.

Buscando pensar nosso campo de pesquisa como parte desses movimentos de resistência, inevitavelmente acabamos por visualizar a presença dessas mulheres em diferentes espaços da *cultura negra* integrada às narrativas que acompanharemos nas linhas a seguir. Cada uma dessas mulheres, de diferentes origens, percorrendo variadas caminhos e decidindo por escolhas distintas nos levam a pensar seus pontos de encontro para que assim chegassem a ocupar os espaços de poder, interesses e relações de irmandade que chegaram a ocupar hoje.

No artigo “História das Mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia”, diferentes autoras como: Cécile Dauphin, Arlette Farge, Geneviève Fraisse, Christiane Klapisch-Zuper, Rose-Marie Lagrave, Michelle Perrot, Pierrette Pézerat, entre outras, apresentam uma formatação de (re)pensar os espaços de poder feminino englobando em suas ideias a percepção de *cultura feminina* onde estariam inseridos *os poderes singulares de seus corpos* (SOIHET;

SOARES; COSTA, 2001, p. 10), lugar que também teriam destaque a análise dos gestos e práticas femininas (SOIHET; SOARES; COSTA, 2001).

Os espaços ocupados pelas mulheres são cada vez mais significativos a partir dos múltiplos feminismos que se identificam em diferentes linhas, sem deixar de fomentar a estrutura de um conceito base: *empoderamento de mulheres*. Surgido da *práxis* e depois levado a ser pensado em seu princípio teórico, o conceito de *empoderamento* ainda passa por um processo de questionamento e construção ainda hoje.

Em muitos espaços, o conceito de *empoderamento* acaba por ser limitado a uma ferramenta “para o desenvolvimento, para a democracia, para erradicar a pobreza, etc. Não é um fim em si próprio” (SARDENBERG, 2006, p. 2). Pensar a emancipação feminina passa por essas ideias, mas não podem ser limitadas a esses interesses, em um princípio feminista “o objetivo maior do ‘empoderamento’ é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre ‘nossos corpos, nossas vidas’” (SARDENBERG, 2006, p. 2).

Pensar o processo de *empoderamento de mulheres* é propor-se a pensar para além de uma percepção individual e partir para ações coletivas e alianças. Cada uma das mulheres conhecidas e entrevistadas nessa pesquisa havia passado por um processo íntimo de *empoderamento* para assim buscar espaços de inclusão e ação feminina coletiva. Cada uma em suas individualidades e vivências passaram por um ato auto-reflexivo de “empoderar-se”, construindo suas autonomias em um processo contínuo de construção e reconstrução.

2.3.1. Polifonia feminina: pretas, brancas, coureiras, capoeiras, professoras, mães e mais.

No quinto capítulo de sua tese de doutorado, Márcia Milena Galdez Ferreira se utiliza do título “Polifonia feminina: terra, trabalho, migração e cotidiano em narrativas de mulheres do Médio Mearim” para abrir espaços de fala dedicados a “*histórias de vida e de trabalho* de mulheres migrantes ou maranhenses, lavradoras, quebradeiras de coco, professoras, comerciantes, donas de casa e militantes” (FERREIRA, 2015, p. 41).

Com esse mesmo intuito, me utilizo do mesmo termo – polifonia feminina – para apresentar nessas páginas falas de uma multiplicidade de mulheres as quais tivemos contato durante nossa pesquisa de campo e mais. Tentando tornar sucinto, inserimos aqui uma breve

apresentação de cada narradora, no intuito de pensar suas experiências plurais que influenciam e são influenciadas pelos espaços pelos quais circularam e circulam.

Cada uma dessas mulheres se destaca como indivíduos que se formaram a partir de vivências distintas, mas que se construíram a partir de uma *interseccionalidade emancipadora*, onde “as categorias sociais de diferenciação que fundamentam a noção de interseccionalidade podem resultar em formas democráticas de agência política” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 155).

Os espaços de poder ocupados por cada uma delas dialogam com diferentes movimentos culturais, feministas e negros contribuindo para pensa-las a partir do par conceitual *decolonialidade e interseccionalidade emancipadora*. Cada uma delas se tornando parte de mobilizações e projetos decoloniais de resistência e reexistência.

2.3.1.1. “O nome dela é Roxa [...] desde pequenininha”.

Santa Rosa dos Pretos, município de Itapecuru Mirim no estado do Maranhão, povoado localizado as margens da BR 135 junta-se a outros como: Boa Vista, Pirinã, Barreiras, Leiro, Centro de Águida, Fugido, Barreira Funda, Sítio Velho, Picos I, Picos II, Curva de Santana e Alto de São João mais Matões, Fazenda Nova, Pindaíba e Conceição, juntam-se e formam o Território Quilombola Santa Rosa dos Pretos. Desse espaço, e de seus laços tradicionais e familiares, vemos nascer Maria das Graças Motta Belfort, hoje mais conhecida como mestra Roxa.

Caixeira régia de festejos ao divino espírito, tambozeira e coureira, mestra Roxa se inicia nesses espaços por meio de suas relações familiares. Aprendiz de sua mãe, Maria Domingas Belfort (caixeira do Divino) e de seu pai, José Motta (dono de grupo de tambor de crioula), a menina Roxa encontrou-se desde seus sete anos de idade sendo inserida nesses espaços de festividades e tradições. Cânticos, toques, ladainhas, repentes, danças... cada uma delas fazendo parte de diferentes processos de aprendizagem e perpetuação de sua fé, sua cultura, suas memórias e tradições.

Ela me chamava cedinho pra levantar pra gente tocar caixa, nós duas tocar e eu levantava chorando com preguiça, criança, né? E ela falava sempre pra mim “minha filha isso aqui vai ficar pra você, isso aqui vai servir pra você”, ai depois eu fui me inturmando com ela, ai comecei a tocar. [...] Meu pai era dono de grupo de tambor e ele ia, quando ele ia cantar, ele me chamava pra nós dois versiar junto, ai ele botava verso par mim, eu botava pra ele, ele botava pra mim, eu botava pra ele, ai daí eu acostumei,

cantando tambor, cantando caixa, tudo misturado, ai pronto não deixei mais (BELFORT, 2019b).

Nascida em *terras de quilombos* (LUCCHESI, 2016), mestra Roxa tem, desde tenra idade, uma formação familiar voltada a sua ancestralidade. Definido por Lucchesi (2016) como “territórios étnico-raciais com ocupação coletiva baseada na ancestralidade, no parentesco e em tradições culturais próprias” (LUCCHESI, 2016, s/n), as relações que se desenvolvem nesses espaços têm significativa importância histórica e cultural no cotidiano e autoidentificação de seus habitantes.

Sua vinda para São Luís ocorreu em seus 18 anos quando, por convite de seu irmão, veio passar um tempo na capital e por aqui ficou, quando uma senhora, Magnólia, dona de sítio próximo a morada de seu irmão, lhe convidou para trabalhar em sua residência no Monte Castelo como doméstica, onde ficou até seus 25 anos quando entrou para o Laborarte. “Pra mim sair da história de doméstica foi tempo que o Laborarte me conheceu e me chamou pro Laborarte, ai eu fui trabalhar no Laborarte dando as oficina e, dando oficina de cacuriá, oficina de caixa do Divino... tô aí até hoje” (BELFORT, 2019b).

Fundado em 11 de outubro de 1972, o Laboratório de Expressões Artísticas do Maranhão buscou se fundamentar em uma estrutura multifacetada de artistas, integrando diferentes tipos de arte e objetivando: “Pesquisar e laboratizar o sentir do povo, sua realidade cultural, a fim de transformá-la em formas concretas de expressão cultural que possam comunicar ao povo verdades que o capacitem para assumir conscientemente sua cultura” (MENDES, 1999, p.31).

Essa proposta artística e política se destaca em um momento citado por Lívio Sansone (2002) – entre as décadas de 1970 e 1980 – onde percebemos um afrouxamento do poder militar e “um período de crescimento e de criatividade para as organizações negras e a cultura negra” (SANSONE, 2002, p. 255). Movimento esse também inserido nos espaços do Laborarte, onde a *cultura negra* se faz presente em diferentes momentos de suas produções artísticas, seja por meio de seus figurinos, temáticas teatrais, personagens, músicas, danças e/ou integrantes, como é o caso de mestra Roxa e seus conhecimentos acerca das caixas do Divino e tambor de crioula.

Empoderada nos espaços de cultura popular enquanto fonte daquele conhecimento ancestral, seu protagonismo se destaca ainda mais no ano de 2014 quando recebe seu título de mestra de cultura popular, utilizado com todo o orgulho por ela.

Começou a mestra Roxa foi em 2014, aqui nessa praça (Faustina). Ai eu tava viajando, quando eu cheguei de viagem, eu tinha feito uma palestra, mas eu não sabia nem pra o que era a palestra, num me perguntaro nada, eu só falei e fui. Quando eu voltei de lá pra cá (Praça da Faustina), [...] quando eu cheguei aqui tava todo mundo aqui, vários tambozeiros, vários mestres, muito, muito mesmo e de mulher tinha só três (mestras). Ai começaram a conversar, conversaram, ai a secretaria do Estado era que tava dando os certificado, ai quando ela pegô e me chamou “Maria da Graça Mota Belfort de hoje pra diante você é mestra de tambor, de caixa do Divino e de tudo”, ai eu gostei, chorei, abracei todo mundo, tirei foto (BELFORT, 2019b).

Receber o título de mestra de cultura popular fortaleceu em mestra Roxa seus laços com as tradições que lhe foram ensinadas por seus pais, abriu portas para outros caminhos no âmbito da cultura popular, além de decolonializar conhecimentos, valorizando aqueles até então secundarizados. Ser reconhecida em sua importância por outros mestres e mestras de cultura popular e também pelo Estado, trouxe a ela – como brincante de cultura popular e mulher – um protagonismo até então não anunciado. O título de mestra colocou dona Roxa em papel de destaque.

Convicta e feliz em seu ofício, mestra Roxa busca, por meio de oficinas, cursos e apresentações, perpetuar o que lhe foi ensinado. Mãe de oito filhos, mestra Roxa fala com resignação sobre os entes de sua família que ainda praticam atividades relacionadas a cultura popular, ela destaca três mulheres de seu círculo familiar: Maria das Dores Belfort, uma de suas irmãs que é caixeira do Divino e coureira; Carla Belfort, sua filha mais nova também coureira e sua neta Zaira Belfort de 13 anos que ela está “colocando agora” para tocar caixa e acompanhá-la em suas andanças. “Eu incentivo as pessoas, agora eu quero incentivar minha neta. Porque minha neta, eu incentivando ela na cultura, ela corre mais atrás do estudo” (BELFORT, 2019b).

Quando perguntada acerca de suas oficinas, ela destaca o orgulho que sente ao se encontrar com antigos alunos que a reconhecem como mestra depois de mais velhos. A presença das mulheres, segundo sua percepção, está cada vez mais comum nas oficinas.

As mulheres, elas tão si aproximando da cultura, tão si aproximando muito, tem muitas menina nova querendo aprender, tem muitas pessoa de idade querendo aprender. Como nas minha oficina, nas oficina de Carla, tem gente muito mais velha de que ela e nas minhas também tem gente muito mais velha de que eu e a gente tem que fazer é tratar com carinho, respeito, entendeu? E fazer a coisa certa (BELFORT, 2019b).

Reconhecer seu papel como mestra, e a importância de suas atividades enquanto fonte desse conhecimento tradicional, faz parte de um processo gradual de empoderamento pelo qual mestra Roxa passa e busca criar – por meio de suas oficinas – condições para que esse processo

de empoderamento seja também vivido por outras mulheres. Ela reconhece e destaca a presença de mulheres em suas aulas, mas não impossibilita a presença masculina: “Tem mais mulhé do que homi, mas... na oficina de caixa, porque na oficina de tambor tem muito homi, na oficina de cacuriá também tem muito homi, mas no meu grupo de caixa, quando eu tô em festa do Divino tem homi que toca comigo” (BELFORT, 2019b).

Mestra Roxa, em diferentes momentos de sua fala e convivência nas oficinas, destaca que multiplicação desse conhecimento está para além de ser mulher ou homem. A transmissão desses conhecimentos ancestrais tem prioridade em suas aulas.

Com sua fé fincada nos santos, mestra Roxa canta e toca em nome deles e se reconhece apaixonada por seus guias e protetores. Tocar, cantar, dançar e versar “em nome de Deus” faz parte de sua devoção. “Minha relação é muito boa com São Benedito, Divino Espírito Santo, Santa Teresinha, são os santos ... e Nossa Senhora Aparecida, são os santos da minha paixão. Todos são né? Mas a gente tem que ter um guia e esses daí são da minha paixão que eu sempre amei e amo de coração” (BELFORT, 2019b).

2.3.1.2. “Minha paixão é gigante, por essa cultura popular linda e rica que o Maranhão tem”.

“Eu tive Carla dia de Nossa Senhora Aparecida, eu já tava arrumando a minha bolsa pra ir pra maternidade pra ligá, pois quando eu fui no quarto que voltei que troquei de roupa, simplesmente ela nasceu, eu num senti dô [...] só a fé na santa, só a fé nesses santo. [...] Nossa Senhora Aparecida que me deu minha filha, minha filha era bonita demais, parecia com São Benedito horrores!” (BELFORT, 2019b)

Assim nasceu em São Luís do Maranhão, em 12 de outubro de 1982, no bairro do Coradinho, Carla Raquel Mota Belfort. Cresceu junto aos batuques de mestra Roxa e dentro de um amplo círculo de tambozeiros, coureiras, dançarinas, miolos, mestres da cultura popular, etc. O desejo de acompanhar sua mãe aos tambores levou a menina de cinco anos a ser autodidata nos toques do tambor de crioula. Mesmo tradicionalmente não sendo um espaço designado às mulheres, os toques dos tambores – tambor grande, meião e crivador – se tornaram um lugar de empoderamento daquela mulher que viu nesse espaço uma forma de manutenção das performances ensinadas por sua mãe e do fortalecimento de seu poder enquanto mulher.

Eu mantive esse contato com a cultura popular saindo com a minha mãe, saindo do Coradinho, porque mamãe sempre dançô tambô, mamãe sempre tocô cacuriá, mamãe sempre foi caxera do Divino e eu sempre me interessei por ver, por ver mamãe saindo.

[...] Porque naquelas épocas a muitos anos atrás, nos períodos de carnaval os tambores de crioula dançavam muito [...]. E eu achava divertido porque mamãe saia toda de corera de casa, mamãe, minhas tias, tia Mercês, tia Marizinha e eu queria ir junto. [...] Saia de chitão muito colorida, colares colorido, eh blusa branca, pano branco na cabeça cum flô, bem, bem, bem colorido, então as cores me chamaram atenção e eu quis participar (BELFORT, 2019a).

Criada por mulheres que circulavam e viviam o espaço público de São Luís por meio de suas manifestações culturais, Carla Belfort viu, nesses ambientes, espaços de vivência e de empoderamento, tendo na figura da coureira um símbolo desse poder. Cercada por diferentes brincantes da cultura popular, ela teve sua infância permeada por diferentes espaços significativos para a cultura popular maranhense.

Ai ela ia pro tambor, ela foi a primeira mulhé a senta no tambô de Filipe pa toca, que im tambô de Filipe mulhé num tocava. [...] Seis anos, eles levava ela, eu só entregava ela pra mulhé dele, levavo, quando ela quiria dormir eles colocava ela lá, levava um papelão, um travesseiro, quando ela acordava ela dançava e voltava de novo e tocava e ela aprendeu a tocá (BELFORT, 2019b).

Com apoio e incentivo de mestra Roxa, Carla Belfort tornou-se cada vez mais presente nas rodas de cultura popular, tornando seus interesses de infância parte de sua vida adulta e profissional. Aos 16 anos ela iniciaria sua primeira oficina aberta a todos os interessados em aprender e praticar os toques, dança e cantos do tambor de crioula, oficina essa que acontece até hoje em prévia do período junino. Criada junto ao Laborarte e a mestra Roxa, Carla Belfort frequentou muitas dessas oficinas, mas hoje, diferente de sua mãe, segue um caminho profissional independente.

No ano de 2013, construiu na Praça da Faustina, em meio ao Centro Histórico ludovicense, uma capelinha homenageando São Benedito, santo preto e padroeiro dos tambores de crioula, onde fez seu centro de produção de oficinas e projetos variados. Foi lá que, no ano seguinte à construção da capela, foi criado o grupo “Mulheres que dão no couro”.

Eu construí a capelinha de São Benedito aqui na praça (Faustina) e ai tipo a nossa capela vai fazer um ano, oh vai fazer seis anos, cum um ano da capela eu inventei essa oficina, falei “por que não faço uma oficina só de mulhé?”, ai eu comprei a pareia e chamei umas amigas minhas e ai pronto, a gente começou e eu fui passar o meião, o crivador e o tambo grande e eu sabia os três e pé pá frente, até hoje tamu aí (BELFORT, 2019a).

Os desafios de produzir e ensinar em grupo só de mulheres foram muitos, ainda mais com a premissa de que mulheres normalmente não sentavam nos tambores nem eram responsáveis por

sua preparação. Em muitos dos grupos que se apresentam pela ilha, nem mesmo responder ao coro elas respondem, o papel delas é limitado à dança.

Oia no começo foi bem pânico, no começo neguinho “nam, porque mulhe num pode toca, nam, porque mulhe num pode num sei o que e lê, lê, lê” e ai tipo eu falei “não, a gente pode faze o que a gente quise”, dança, toca, fazê o que a gente quise e ai eu fui pra frente, fiz a oficina e não por criticas e critica e criticas, bem comecinho, corero vinha reclamava, eu falei “num quero sabê” e comecei a faze a oficina e taí hoje que todos eles respeitam, vem pra cá pra oficina fico pianinho, sentado olhando (BELFORT, 2019a).

Mas a movimentação da Praça da Faustina não se limita às oficinas de quarta-feira com o “Mulheres que dão no couro”, também são organizadas rodas mistas de tambor, festas para a comunidade, filmes relacionados a cultura popular, etc. Toda e qualquer ação que possa acessibilizar à comunidade e aos turistas conhecimento acerca da cultura popular maranhense, seus mestres e suas tradições.

A gente já fez, todos os anos a gente faz a festa da capela que é o batizado da nossa capelinha que a gente chama um mestre da cultura popular pa ser padrinho, a gente já chamo Ferreti, Mundicarmo, já chamo pai Euclides, a gente já chamo Humberto de Maracanã, a gente já chamo Marcio Vasconcelos, a gente vai chama agora Rita Benedito e Fernando Mendonça os amigos, então todos os anos a gente faz uma grande festa, a gente trás grupos gigantes pra dançar aqui na praça (Faustina), tipo boi de Maracanã já danço aqui, boi de Leonardo já danço aqui, boi de Apolônio também já danço aqui e outros grupos de tambores grande, tipo cacuriá de Teté também já danço aqui. E agora a gente tá com esse projeto de passar filmes aqui na praça entendeu?, Que são projetos independentes que a gente faz, que vem na cabeça e vamu lá, vamu fazê, vamu se junta com quem tem as parada e vai e faz e dá tudo certo (BELFORT, 2019a).

Os diferentes projetos e oficinas dos quais Carla Belfort articula e participa a levam para diferentes lugares do país, onde ela destaca o grande interesse dos participantes que encontra nesses locais e o grande número de mulheres que buscam suas aulas. Paralelo a isso, também vem a crítica aos maranhenses que pouco se interessam em sua própria cultura popular.

Quando eu vou pros outros estados eu dou prioridade pras mulheres, mas tem muito homem também, muitos homem, criança, criança a partir de dez anos, tem muita muiê, muita, muita, muita muiê, muita muiê, até o Maranhão perde pra isso viu, porque fora que as mulheres tipo cai matando assim Curitiba, Curitiba, Belo Horizonte, mana é tanta muiê, tipo é quarenta muiê, 40 mulheres que pegam tambo e toca e toca que eu fico passada (BELFORT, 2019a).

Criada no meio da cultura popular, Carla Belfort tem uma rede de relações ampla nesse meio, suas paixões também são variadas, mantém laços com diferentes grupos e manifestações da cultura maranhense e uma intimidade cotidiana com seus santos.

Mana eu sô apaixonada por tudo, por tudo, não é só o tambo, eu sô tão apaixonada por tudo que no São João eu dô até um chega pra lá em São Benedito, eu digo “Oh Benedito

agora é hora de São João”, eu quero curti o boi, eu sô apaixonada por boi, por lelé, nos mês de maio eu tipo me envolvo com o Divino, onde eu faço a oficina do Divino lá em Alcântara, no museu de Alcântara com as caxeras do Divino de Alcântara com a comunidade de Alcântara, faço aqui em São Luís com a minha mãe que é caxera também, com o povo daqui que pagam pra fazer oficina, com essa grana da oficina da minha mãe eu vô pra Alcântara e pago as caxeras de lá, então tipo eu acho que eu sô envolvida memo com tudo sabe? Não é só cum tambô. Minha paixão é gigante por essa cultura popular linda e rica que o Maranhão tem (BELFORT, 2019a).

A proximidade com sua fé se fez presente desde tenra infância quando pedia “mãe me dá um São Benedito, mãe me dá uma Nossa Senhora Aparecida” (BELFORT, 2019b). Dedicada e devota de seus santos, cada um deles tem um espaço especial em seu cotidiano e nas manifestações nas quais participa. Assumir o nome artístico de Carla Coureira apenas nomeou sua paixão pelos tambores de São Benedito, ocorrido esse que demarca um dos muitos causos contados por ela.

A gente ser corera é tão gostoso, ser corera é maravilhoso, óia tipo assim tudo começo com Ariano Suassuna sabia? Teve um ano que eu tava aqui dançando tambô de crioula aqui na Praça da Faustina, faz muito tempo, dona Faustina ainda era viva, na primeira fera do livro, eu não sei quantos anos a fera do livro hoje, sei lá acho que 13, 14 e ai tipo a gente tava aqui dançando e aparece Ariano Suassuna, ai Ariano Suassuna ficô parado assim no meio dum bando de mulhê, ele falô “chama aquela menina bem ali pra mim”, ai me chamaram “Oh o Ariano qué falar contigo” [...] “Como é teu nome moça?” eu falei meu nome é Carla, “meu Deus você dança com a alma”, então parece que aquilo ali me fez crescer mais sabe?, me fez crescer de uma forma tão grande que eu falei “qué sabe de uma coisa eu vô assumi meu ponto de corera, vô sê corera” e daí parece que eu criei mais coragem sabe? Pra fazer oficina e adoro quem me chama de corera e pronto, daí eu fui me embora, não parei mais e não vô pará tão cedo só velhinha cum 115 anos (BELFORT, 2019a).

Fazer com que essas manifestações se estendam se tornou parte do ofício dessa coureira, fazendo com que a presença feminina nos espaços de cultura popular tenha cadeira cativa e em cada vez maior número de integrantes. “Eu acho que elas tão tudo aí pronta pra vim e soma junto com a gente de participar, mas eu que tem que ter um pra dá o primeiro empurrão” (BELFORT, 2019a). Ela acredita que cada vez mais percebe mulheres participando de diferentes espaços em manifestações populares até então limitadas aos homens.

Tipo depois dessa oficina aqui de tambo de crioula, eu já vejo mulhe tocando tambo na fonte (do Ribeirão), eu já vejo mulhe tocando tambo em vários outros tambores, meninas que fazem oficina com a gente aqui, meninas que se apresentam com a gente, sentadas tocando em outros lugares. E eu acho massa demais, por que aí elas tão se libertando entendeu? Hoje tu já vê mulhe no bumba meu boi tocando uma zabumba que antigamente era só homem, mulhe tinha que tá lá como mutuca, só servindo bebida e num sei o que ou na cozinha fazeno cumida e tal [...], tu vê mulhé tocando (tambor-)onça no boi de sutaque de matraca, tu vê mulhé tocando pandeirão, antigamente tudo era

só homi gente, hoje as mulheres parece que tão começando a se libertar, a se libertar, a se libertar e com o tempo vai acontecer (BELFORT, 2019a).

Falar de sua própria família destaca o orgulho de suas raízes e suas esperanças para o futuro das manifestações populares das quais participa. A presença de sua sobrinha Zaira Belfort nas oficinas é mais um incentivo para pensar as tradições que ela busca perpetuar.

Isso é sinal de que não morre tão cedo é de geração pra geração [...] óh minha mãe aprendeu com a mãe dela, e eu aprendi com minha mãe e agora como eu num tenho filho, quer dizer por enquanto, né? A minha subrinha tá aprendendo com a gente, então isso é sinal que a tradição vai ó esticando, esticando, esticando, quem sabe um dia minha subrinha cresce, se forma, tem uma filha e já passa pra filha dela, eu em breve terei uma filha, vô passa pra minha filha e o certo é esse ir passano pra num deixa a parada morrer (BELFORT, 2019a).

Os laços familiares da família Belfort – entre mestra Roxa, Carla e Zaira – estão intimamente relacionadas às manifestações populares das quais fazem parte, além de se relacionarem às próprias alianças femininas que se formam nesses entremeios. Na sua fala, percebe-se a busca dessa perpetuação por meio de *filhas* que possam levar essas tradições para frente.

2.3.1.3. “O que atrai é a alegria”.

Dentre essas mulheres que se destacam como símbolos desses espaços de poder feminino, damos espaço também Almerice da Silva Santos, mais conhecida como Dona Teté. Nascida em meio aos festejos juninos do ano de 1924, no Sítio da Conceição, bairro do Batatã, São Luís do Maranhão. Perdeu a mãe aos quatro anos e o pai aos quatorze, sendo assim criada pela avó materna e a madrinha. Trabalhou de doméstica dos 12 até 58 anos, quando passou a se dedicar profissionalmente às práticas culturais, principalmente o cacuriá.

Diferente de mestra Roxa e sua filha Carla Belfort, Dona Teté não obteve apoio familiar de sua avó e madrinha para desenvolver seus interesses, talvez por esse motivo essa paixão tenha crescido tão forte. Criada no bairro do João Paulo, aprendeu a tocar caixa observando uma caixeira de nome Maximiana – “Eu aprendi foi olhando e escutando, ninguém me ensinou” (DONA TETÉ *apud* RODRIGUES, 2009) – passando a participar das ladainhas e alvoradas, momentos típicos dos festejos ao Divino Espírito Santo.

Destacadamente um bairro onde os festejos juninos têm grande força e significância, o João Paulo se destaca como espaço de grande influência no desenvolvimento de diferentes grupos brincantes de variadas manifestações culturais (bumba-meu-boi, cacuriá, dança do coco, etc.), além do famoso e tradicional encontro de bois de sotaque da Ilha no dia de São Maçal (30 de junho).

Juntou-se ao grupo de brincantes do folclorista Alauriano Campos de Almeida – ou simplesmente Seu Lauro – participando do tambor de crioula e do festejo ao Divino Espírito Santo, além de também aprender o cacuriá.

Comumente conhecida nos círculos da cultura popular pelo “Cacuriá de Dona Teté” – obra desenvolvida entre ela e o Laborarte (Laboratório de Expressão Artística) nos anos de 1980 – Teté ganha significativa importância no âmbito da cultura popular, muitas vezes sendo intitulada pela mídia como *primeira dama do cacuriá maranhense*. Teté ainda se manteve por algum tempo se apresentando junto ao grupo de Seu Lauro. Sobre a experiência que teve no cacuriá antes do Laborarte, ela diz:

Então agente ficou trabalhando com ele, era uma dança de roda e cordão. Era vestido de senhora, não é como é o nosso cacuriá hoje, que é tudo de breque né? E lá não. Era sapatilha. Nesse tempo se chamava conga né? Hoje diz que é sapatilha... Era tudo de conga, era de vestido, vestido comprido com anágua. A gente não dançava assim, transparente como se dança hoje. Era vestido de manga, pescoço fechadinho... era muito bonitinha a brincadeira dele. Ele criou o cacuriá em cima do trabalho do Divino Espírito Santo. Ele fazia festa do Divino, pastoral, tambor de crioula, bumba-meu-boi, tudo ele fazia. Em 73 ele criou essa dança. Sei que foi pro Santo João, agora o dia eu não sei (DONA TETÉ *apud* DELGADO, 2005, p. 61).

Foi no ano de 1980 que os caminhos de Dona Teté e do Laborarte se cruzaram.

Quando Teté veio pra cá, a gente tava fazendo um espetáculo na semana santa, chamava ‘Passos’, é um espetáculo que a gente tava tentando fazer como se fosse uma missa com os ritmos maranhenses, e dançada. Era a paixão de cristo vista numa missa, num espetáculo dançado, e quando a gente começou a montar tinha uma cena em que cristo era levado à cruz, então ele era acompanhado por um toque de caixa e um canto e as meninas que iam fazer a cena, aqui no grupo a gente não tinha pessoas que tocassem caixa (...) Na época Tássio (...) conversou com uma senhora e ela disse “eu tenho a pessoa ideal para fazer isso pra vocês”. Aí mandou Dona Teté procurar a gente. Aí Dona Teté veio, aí ensinou as meninas a tocar caixa, só que elas não conseguiram, depois de um mês mais ou menos, elas não conseguiram tocar e cantar né, então a gente terminou convidando Dona Teté a participar do espetáculo, e aí ela ficou aqui (BRITO *apud* DELGADO, 2005, p. 45-46).

Com esse espetáculo, as relações entre Teté e o Laborarte se estreitaram, “porque logo a gente percebeu a artista que ela era” (BRITO *apud* DELGADO, 2005, p. 45-46), assim cada vez mais as apresentações do Laborarte eram planejadas com a presença de Dona Teté.

E aí quando foi em dezembro de 1980, (...) a gente faz sempre uma festa de confraternização, aí nessa festa de confraternização rolava tipo um jantar depois a gente ficava brincando, rolava música, quando nessa estória Teté disse: “eu vou ensinar uma dança bem gostosa pra vocês”, aí tocou o cacuriá. (...), resultado, a gente ficou brincando o cacuriá aqui de 80 até 86, a gente fazia o cacuriá assim, só na brincadeira, tinha festa aqui no Laborarte aí a gente “vamos brincar o cacuriá!” aí Teté tocava e a gente dançava, brincava, ela ensinava os movimentos (BRITO *apud* DELGADO, 2005, p. 46-47).

Por problemas práticos de como manter o Laborarte funcionando, o grupo iniciou uma discussão sobre oficializar o cacuriá já feito por eles informalmente.

Quando a gente foi discutir a montagem do São João, a gente ficou em muita dúvida se a gente fazia o cacuriá, que era uma coisa já que a gente vinha fazendo informalmente, ou se a gente trabalhava em cima da quadrilha (...) E aí a gente fez o cacuriá, optamos por fazer o cacuriá, chamamos Teté, na verdade, essa discussão de fazer o cacuriá foi eu, Rosa (Rosa Reis, esposa de Nelson) e Idete, (...) e perguntamos pra ela (Teté) se ela topava fazer um cacuriá(...) Aí montamos o cacuriá em 86. Dos três espetáculos, foi o que teve uma repercussão imediata do público, teve uma aceitação muito forte (BRITO *apud* DELGADO, 2005, p. 46-47).

Surgiu assim, em 1986, um dos maiores expoentes do cacuriá maranhense: o Cacuriá de Dona Teté. Inovando em seu estilo e estrutura, dona Teté e o Laborarte tornam o cacuriá uma manifestação popular de força no cenário cultural maranhense. Ela parecia se orgulhar de seu papel no processo de popularização do cacuriá, onde tinha seu espaço e sua voz, onde encontrava sua alegria ao ser subversiva. “Seu Lauro dizia que eu escandalizava o cacuriá. Mas eu nem ligava. Quanto mais ele falava mal, mais eu gostava, porque aí tava dizendo que eu tava fazendo uma coisa boa. O que o povo gosta de ver é o movimento da dança. O que atrai é a alegria” (DONA TETÉ *apud* ESTADO DO MARANHÃO, 2000).

Mesmo entre discordâncias, Teté e Seu Lauro ainda compreendiam a importância das tradições populares e da divulgação delas. Não só Teté, mas também as outras caixeiras que passaram pelo grupo de Seu Lauro – dona Graça, dona Maria da Paz, dona Bernardina, dona Filomena e dona Cecília – se viram no papel de difusoras de um costume ainda pouco acessível. “Ao contrário do mestre, que segundo os poucos registros feitos até hoje da brincadeira não

queria ensiná-la, as caixeiras promovem oficinas para formar seus grupos, deixando o cacuriá cada vez mais próximo do público” (ESTADO DO MARANHÃO, 2000).

Dona Teté foi a primeira, mas não foi a última, nem a única que levou o nome do cacuriá maranhense além das fronteiras do Estado e do país, mas ela faleceu sabendo que o seu desejo se cumpriu:

Eu quero é que o povo aprenda porque amanhã, quando eu morrer, vão dizer que fui eu que ensinei e eu fico satisfeita. Nunca vou largar o cacuriá. Eu me sinto importante quando canto e toco. Porque todo mundo, porque todo mundo me olha e eu me sinto orgulhosa de cantar, me dá muito prazer. Se eu não tiver cantando para o povo, chamando eles pra cantar e dançar, eu não me sinto feliz. Só vou parar quando eu não tiver mais forças pra cantar (DONA TETÉ *apud* RODRIGUES, 2009).

Com sua irreverência, versos de duplo sentido e muita catuaba, dona Teté elevou o cacuriá ao *status* de grande tradição cultural maranhense.

2.3.1.4. “Pra mim ser corera é motivo de orgulho, é motivo de resistência”.

Nascida em 31 de julho de 1985, Elaine Cristina Corrêa Dutra é maranhense da ilha. Criada até os seus seis anos na Rua do Egito, em meio ao centro histórico de São Luís, Elaine cresceu vendo a sua volta uma Praia Grande cheia de movimentos culturais variados que lhe cativaram a atenção e aumentaram seu encantamento com a cultura negra.

Essa questão da cultura negra, matriz africana sempre e encanto bastante tanto a religiosidade, as culturas que surgiram, os seguimentos culturais que são de matriz africana sempre me encantaram muito, o tambô de crioula, eu sempre via no Centro Histórico achava lindo as coreras rodando, pessoal tocando aquelas músicas. [...]A primeira roda (de capoeira) que eu vi eu era uma criança, eu fui numa igreja chamada Igreja dos Remédios na Praça Gonçalves Dias e eu vi uma roda de capoeira e anos depois quando eu mudei pra cá (Bairro do Apeadouro) minha irmã teve esse contato através de uma amiga, filho do mestre Sena e ai eu também comecei a praticar através dela (DUTRA, 2019).

Tendo interesses nas manifestações de cultura popular, Elaine Dutra inicia sua formação como capoeirista aos 13 anos por influência de sua irmã. “Ela meio que testava os golpes em mim, na minha prima e eu acabei me interessando, né? Pela arte, pela forma que ela conseguia se movimentar” (DUTRA, 2019).

Moradora do Bairro do Apeadouro desde 1992, Elaine começou a participar de um projeto social organizado pelo seu primeiro mestre de capoeira, mestre Sena, no Grêmio Barão de Caxias

vizinho a sua residência, onde teve sua formação prática e teórica, a qual ela destaca como imprescindível para sua formação.

O mestre Sena durante esses anos que eu passei dez anos na Cativos, entrei em 99 saí em 2009, ele teve essa preocupação de explica pra gente essa questão da roda de capoeira que é o ápice de tudo que a gente aprende nas aulas teóricas e práticas. [...] As aulas era práticas, sobre as movimentações, tinha a questão musicalidade, as cantigas e tinha também a parte teórica, o mestre Sena ele sempre se preocupo que os integrantes da Cativos soubessem da história da capoeira, por que haviam tradições, os rituais, os fundamentos (DUTRA, 2019).

A importância que mestre Sena dava ao conhecimento acerca da história e dos fundamentos da capoeira são vitais para se pensar os espaços ocupados por essa manifestação (e qualquer outra inserida no campo da *cultura negra*). De origem controversa, ainda existem questionamentos se ela teria vindo de África ou teria sido criada em terras brasileiras, mas o que se tem como principio comum entre seus estudiosos é entendê-la em sua trajetória como modelo e manifestação de resistência dos escravizados a suas condições e opressões sofridas cotidianamente.

A continuidade e resistência dessa cultura demarca as próprias relações existentes entre esses indivíduos escravizados e seus laços com suas raízes. Mesmo de origens étnicas variadas, “mantinham uma profunda relação com certas formas de família e organização clânica” (MACHADO *apud* CAMPOS, 2009, p. 32). Mantendo-se ligados a sua ancestralidade, “os valores de sua identidade foram transferidos dos mais velhos para os mais novos” (MACHADO *apud* CAMPOS, 2009, p. 32).

Os laços familiares são parte integrante fundamental para a sobrevivência desse povo e de seus conhecimentos ancestrais, o que também é perceptível na formação social e cultural de Elaine e seu contato com a *cultura negra*, onde ela destaca as raízes religiosas de seus familiares tanto por parte de mãe quanto por parte de pai.

O meu avô hoje ele é evangélico, já algum tempo, mas ele fazia festas no interior de Itapecuru, ele tinha um salão, tinha os santos fazia os festejos, cumpria obrigação, tinha uma promessa pra Nossa Senhora do Carmo. E também a família da minha mãe, o pessoal de Alcântara também tinha essa questão com a Pajelança (DUTRA, 2019).

Iniciada no tambor de mina, Elaine hoje segue o kardecismo, mas dá grande ênfase ao respeito que sente por essas tradições, principalmente por ainda acompanhar e visitar muitos terreiros de tambor de mina por consequência de sua atual ocupação como Conselheira Estadual

de Cultura (nomeada em 2017), além de presidente eleita, em 2012, da Federação Maranhense de Capoeira (FMC).

Hoje seu lugar de fala advém de experiências sociais que acabam por colocá-la em local de destaque e influência. Os espaços ocupados por ela – até então exclusivamente masculinos – acabam por acarretar em seu cotidiano momentos que ela reconhece como derivados de preconceito por conta de seu gênero. Ela descreve momentos referentes a sua experiência em diferentes espaços da cultura popular. Além de citar acontecimentos que decorreram em seu período como árbitra no campeonato de capoeira e sua eleição e nomeação ao cargo de presidente da FMC, o que define aos seus olhos um meio conservador de suas tradições e manifestações culturais, mas também de seus retrocessos machistas.

É um meio muito conservador, as vezes a gente sofre preconceito, eu lembro que a época que eu fui arbitra, fui a primeira mulhé a executar... a poder ter a função de arbitra numa competição, as mulheres faziam o curso e não executavam a função. Em 2006 no Ginásio Rubem Gullar, eu lembro que quando eu fui arbitrar como a arbitra central pela primeira vez um mestre gritou “Mulhé não”, ainda disse o nome do mestre que era coordenador “Murilo, mulhé não”, mulhé não vai sabe apitar esse jogo e eu claro naquele momento fiz tudo certinho pra demonstra que as mulheres também tem capacidade de arbitra. Depois disso, depois de um tempo, eu fui convidada pra ser vice-presidente da FMC, isso foi motivo de críticas, quando eu passei a ser presidente, eu fui eleita por unanimidade, eu fui muito criticada, por homens, por mestres, por mulheres (DUTRA, 2019).

Ainda expandindo seus interesses por diferentes campos da cultura popular, Elaine frequentava apresentações de diferentes manifestações populares em São Luís e pelos interiores do estado, em muitos desses momentos ela circulava nos mesmos espaços que Carla Belfort, o que as levou depois de algum tempo a conversar e Elaine foi convidada a participar das oficinas do grupo “Mulheres que dão no couro”, possibilitando que ela buscasse responder muitas de suas curiosidades acerca de uma manifestação que já conhecia e dançava a algum tempo.

A questão mesmo de toca eh, aprende as tradições realmente do tambô de crioula, qual o momento que a corera tem que punga com tambor grande, qual o momento ela tem que dá uma umbigada, qual significado da umbigada – que a fertilidade que antes eu não sabia – como toca o meião, porque que o crivador tem aquele contratempo com o meião, o tambô grande, a função que ele exerce lá na roda que a mulher vai dançar pra ele, que tem aquele jogo de corero com a corera, então tudo isso eu não tinha tanta noção, eu apenas dançava tambô de crioula um pouquinho, era uma aprendiz, sô até hoje né? Mas eu não entendia esses fundamentos que Carla toda quarta-feira repassa pra gente minuciosamente (DUTRA, 2019).

Essas suas experiências intercruzadas dão a Elaine um olhar singular sobre as manifestações populares. A sua função como Conselheira de Cultura do Estado lhe deu acesso a diferentes locais, manifestações, culturas, etc. que lhe permitem construir uma visão singular da cultura maranhense, onde a multiplicidade e diversidade de sotaques são indissociáveis.

Olha já tive a oportunidade de ir a quilombos, eu fui no quilombo Santa Joana, lá teve tambô de crioula, lá as mulheres dançam diferente, aqui em Itapecuru no caso também na sede da cidade, já dancei tambô, Guimarães, eh, Barra do Corda, então cada lugar você vê que o tambô ele é dançado de uma maneira diferente, tem aqui em Itapecuru as coreras não pungam como aqui e também elas não ficam dançando para o tambo grande, elas dançam pros três tambores ao mesmo tempo, tá? [...] Então a gente percebe que essa questão cultural do Maranhão, cada lugar eles inserem um elemento, a dança pode ser executada de uma maneira diferente, pode haver alguma adaptação na tradição e o importante é o enriquecimento da cultura, né? Queira ou não queira o que tá ali a representatividade maior é o tambô de crioula, é o São Benedito por que é o padroeiro dos negros no Maranhão e toda corera quando vai dança, ela dança pra São Benedito, todo corero quando vai toca, dança, ele canta pra São Benedito (DUTRA, 2019).

Suas diferentes experiências dentro da cultura popular deram a essa aprendiz um lugar singular para sentir essas manifestações populares. Seu significado histórico, cultural, corporal, espiritual, etc.; tudo derivado do que ela reconhece como parte da matriz africana de sua ancestralidade.

Quando a gente ouve o meião, crivador, tambo grande tocando a gente sente que tem energia, uma força, por que o tambo de crioula ele é muito sentimento né? Pra você acompanha ali, aquela dança você tem que ter sentimento, você não poder dança de qualquer maneira, entra na roda de qualquer maneira, então é um momento assim digamos espiritual. A mesma coisa acontece dentro da capoeira, a gente percebe um pouco de espiritualidade dentro da capoeira. Acho que tudo isso é remanescente mesmo da questão de matriz africana, essas energias da natureza, que a gente, quem tem essa sensibilidade, essa mediunidade, consegue perceber nesses momentos (DUTRA, 2019).

A partir dos espaços pelo qual passou e pelas experiências que viveu, Elaine se reconhece como parte de uma *cultura negra* e luta com orgulho pelo manutenção dessas tradições. “Poder participar desse seguimento cultural, dessa cultura pra mim é podê tá respeitando o que os ancestrais da gente deixaram. [...] Então pra mim ser corera é motivo de orgulho, é motivo de resistência” (DUTRA, 2019).

2.3.1.5. “Libertador”.

Nascida na cidade de Pinheiro, na Baixada Maranhense, Ana Júlia Jasen de Sousa, foi criada na capital desde bebê. Com ligações familiares em ambos espaços – sua família biológica no interior e sua família adotiva em São Luís –, ela fala com um sorriso nos lábios e nos olhos que seus interesses pela cultura negra estão enraizados em seu DNA.

A minha família tem muita gente que gosta de dança, embora eu tive pouco contato com minha família de origem, mas todos gostam muito de dança. [...] Na realidade assim, num foi exatamente pela minha família, tem muita gente que gosta de dança e pessoas que gostam até de tambô de crioula né? Mas esse, talvez isso já tenha vindo no meu DNA mas não foi exatamente eles que me levaram diretamente pra dança é uma coisa que eu já tinha essa vontade em mim essa vontade digamos assim né? (SOUSA, 2019).

Vinda do interior do Maranhão, Julia se identifica com suas raízes negras em seu íntimo. De forma intuitiva, as relações sociais e as redes de relações formadas em seu cotidiano se dirigiram cada vez mais nos âmbitos da cultura negra.

Eu sempre desde criança vendo na época de São João, carnaval, vendo tambô de crioula, eh, capoeira, eu sempre, isso sempre me toco muito né? Eu gostava da batida, eu gostava da dança, eu, eu, era uma coisa que me envolvia assim né? [...] Eu ia pruma roda, cheguei a ir pra algumas rodas também do mestre Amaral, quando eu via alguma roda aquilo mechia muito comigo, ai eu digo: “não, eu vô, um dia eu vô dança tambô de crioula, um dia eu vô ser corera” né? Até na própria, no dia tem a procissão de São Benedito, né? Que é em agosto que sai ali da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e tem a novena que todo dia tem tambô de crioula e também no final da procissão e eu comecei a participar da procissão né? E no final eu entrava sempre com um grupo pra dança o tambo de crioula dentro da igreja, aquilo mechia muito comigo (SOUSA, 2019).

Seus primeiros contatos práticos com os meios da cultura se iniciaram a partir de interesses referentes a dança de uma forma mais geral, o que acabou por levá-la a aulas de dança do ventre e dança cigana, mas, inevitavelmente, a vontade de participar de um tambor de crioula se fazia presente, porém sem as oportunidades para acontecer. Até o momento, quando no ano de 2016, apareceram as possibilidades.

Eu fiz uma oficina de caixa com a dona Roxa que é a mãe da Carla Coureira. E nessa oficina Carla participava e eu fiquei sabendo que ela tinha essa oficina de tambô de crioula das "Mulheres que dão no couro", né? Ai lógico que eu fiquei toda interessada, né? Em sabê e fazê e comecei a participar, né? Gostei inclusive a proposta é diferente por que até então eu só conhecia a oficina de tambô de crioula, eh, os tambores tocado por homens e as mulheres só dançando e nessa oficina é uma coisa assim bem diferente que a Carla faz por que a gente é oficina só de mulheres onde a gente faz desde a preparação da foguera, carrega os tambores, eh aprende a toca, aprende a colocá os versos, a cantá, a dançá, então eu achei uma coisa realmente bem diferente (SOUSA, 2019).

Começar a participar do “Mulheres que dão no couro” conectou-a com um grupo de mulheres diferentes dela mesma, mas com sensibilidades e experiências muitas vezes bem similares as suas próprias.

Inclusive eu já vi vários depoimentos de pessoas que vem participar da oficina que escutam aquele toque do tambô e acham que é um chamado de alma, se identificam, aquilo ali toca profundamente. Tem pessoas inclusive que nem são daqui de São Luís e que tão querendo vir mora aqui de tanta identificação que tiveram com a cultura maranhense, com a coisa da, da, do divino né? Do tambô de crioula, bumba-meu-boi, outras que tão, fazem pesquisa, mas que, outras que sempre vem pra cá, a Carla tem vários depoimentos nesse sentido (SOUSA, 2019).

Cada passo aprendido e apreendido durante as oficinas cumprem todo um ritual de respeito e sensibilidade espiritual. “Na hora de fazê a reverência, né? pro São Benedito, tirá a saia por cima, né? Vesti por cima, tem toda uma ritualística que eu procuro segui, né? Procuro fazê essa conexão, pra mim é importante” (SOUSA, 2019).

A sua formação como terapeuta holística e suas vivências específicas lhe proporcionam uma visão de mundo onde as conexões com o sagrado e com o outro são parte dos rituais, mas também singulares no cotidiano. “Eu acho que se a gente chego até lá tem alguma ligação sim, né? Não só entre a gente como com a própria espiritualidade, agora cada pessoa é uma pessoa, né? Algumas pessoas podem ter essa conexão mais forte outras não, né? Mas eu acredito que todos têm essa conexão” (SOUSA, 2019).

De suas experiências sociais no mundo holísticos e seus conhecimento específicos, Julia consegue perceber no “Mulheres que dão no couro” um espaço de resistência e empoderamento feminino.

Olha assim o que eu achei interessante e que também é trabalhado dentro das terapias com grupos de mulheres né? Hoje em dia se fala muito se sagrado feminino, do empoderamento feminino e eu acho assim quando as mulheres tão reunidas realmente a gente tem uma força muito grande e essa coisa da gente si sentí capaz de fazê, é uma forma da gente se empodera através dessa oficina (SOUSA, 2019).

Dentro de seus diferentes conhecimentos no meio da terapia holística – yoga, xamanismo, acupuntura, florais, reich, constelação familiar, etc. – Julia buscou para si fortalecimento, cura e de autoconhecimento, mas também reconhece a importância para todo um processo de união entre mulheres para uma troca de energias e ideias, o que ela acabou por fazer a partir de seus espaços terapêuticos.

Esse grupo que eu trabalho ele surgiu através de um curso de tarô e a gente, das pessoas que finalizaram, a gente se reuniu, né? Pra fazê esse trabalho, a gente decidiu que não seria através de palestras né? Nem através de cursos, mas a princípio através de

cunversas, a gente escolhe um tema onde vai ser discutido né? E cada mulher dando seu depoimento, fazendo uma troca de experiências, de vivências, a gente vai se trabalhando também naquele momento terapêuticamente (SOUSA, 2019).

Entre suas experiências no mundo das terapias holísticas, Julia destaca o conceito de “sagrado feminino” no qual ela percebe uma relação direta com o espaço e as vivências que ela tem como o “Mulheres que dão no couro” por meio de seus princípios relacionados ao poder feminino e relação com os antepassados.

E também conheci o sagrado feminino que hoje em dia tá até um pouco de modismo, tá meio clichê, mas que tem toda essa questão do resgate né? Do empoderamento da mulher, do resgate da ancestralidade, desse conhecimento ancestral que antigamente as mulheres tinham, de ser mais intuitiva, conhecimento das ervas né? Dos chás, enfim (...) e a dança, a dança ela tá totalmente assim conectada com isso né? Com esse poder feminino, se todas as mulheres soubessem o quanto é bom e o quanto é uma forma de expressão da mulher através da dança é recomendado todas as mulheres dançarem (SOUSA, 2019).

Todas as suas experiências fizeram de Julia uma mulher interessada e cativada pela cultura popular, vindo nessa uma conexão com suas raízes e sua ancestralidade. Hoje, participar das oficinas e fazer parte do “Mulheres que dão no couro”, permite que cada momento de convivências entre essas mulheres torne Julia e cada uma delas símbolos de alegria, festa, fé e espiritualidade.

Quando a gente vê esses também de crioula mais de raiz, né? Ligado aos quilombos no interior a gente vê realmente que é uma festa que envolve religiosidade, mas tem alegria, tem sensualidade, tem toda uma expressão corporal onde a pessoa, as mulheres elas se entregam naquela dança e vão digamos assim, já puxando aqui pra nossa contemporaneidade e as mulheres da cidade, a gente através da dança a gente quebra muitas couraças, rompe muitas barreiras, muitas travas, uma coisa assim libertadora mesmo (SOUSA, 2019).

A dança como espaço de expressão corporal individual e coletiva faz parte de um processo ancestral de comunicação entre indivíduos. “As danças de roda, coreografias de formação circular em torno das fogueiras, são lembranças arcaicas e fundamentais sobre a relação entre o corpo que dança e o espírito que elabora, simboliza, interpreta novos temas, novos registros” (SABINO; LODY, 2011, p. 20). Enfim, o *corpo-território* território feminino se desprende de suas amarras e deixam de ser *corpos dóceis*.

2.3.1.6. “A potência da vida tá nas nossas tradições”.

Nascida em 8 de maio de 1964 em uma cidadezinha de duas ruas chamada Cajuri, no estado de Minas Gerais, Dulcinéia de Fátima Ferreira – ou apenas Dulce – foi criada na cidade de São Paulo desde sua idade de seis anos. Mantendo proximidade com sua terra natal por meio de visitas a familiares maternos que ainda estavam fixados no local.

Sua relação com a cultura popular começa junto aos seus familiares, especificamente seu pai, por ele ser organizador de festas na cidade de Cajuri, a família acabava se integrando a esses espaços também.

E quando a gente mudou pra São Paulo o contato com a festa ficou meio estremeado, só que meu pai, com toda a dificuldade financeira, meu pai arrumava um jeito de ir pra Cajuri no carnaval e a gente começo a pegar gosto pelas festas né? [...] Aí crescendo eu comecei a senti vontade de conhecer um pouco mais das tradições lá de Minas que era a questão do jongo, né? Lá tem bastante festa, também que acontece nas roças, casamento, então tudo era uma coisa grandiosa, mesmo sendo muito simples, pra gente era grandioso. Então eu tinha esse desejo né? De celebração, de encontra as pessoas, de festa né? (FERREIRA, 2019).

Nos anos que se seguiram, sua busca por conhecer se fortaleceu, mas agora vivendo na periferia de São Paulo, sua formação educacional era focada naquele espaço. Outro momento marcante no direcionamento de seus interesses na cultura popular ocorreu no ano de 1982, ano que ela cursava o magistério. Com incentivo do professor Suzano da disciplina de Língua Portuguesa, eles se engajaram na organização de uma festa de cultura popular na praça.

O professore sugeriu que a gente organizasse uma festa de cultura popular na praça, bem na periferia de São Paulo, onde não existia festa de cultura, né? [...] Fui uma das pessoas que abraço a ideia e ai então a gente foi fazendo um levantamento no bairro, de que grupos de cultura que existiam, os artistas populares, então a gente foi encontrando né? Grupo de capoeira, grupo de samba... num me lembro, mas assim o que eu lembro muito forte é do grupo de capoeira, a gente se aproximou muito e grupos de educação popular também por que as pessoas da educação popular trabalhavam com cultura popular. [...] E ai nós organizamos uma festa na praça, foi uma super festa, tudo com recurso doação né? (FERREIRA, 2019).

Festa essa que demarca em suas memórias como uma questão bem política, principalmente pelo fato da escola só aceitar a festa em suas dependências se fosse mediante a cobrança de entrada, o que não foi aceito pelo professor Suzano, que os incentivaram a ir para rua, para fazer uma festa de graça. “Esse professor puxou uma resistência [...], ele já conhecia pessoas dos movimentos sociais, pessoas dos grupos de cultura” (FERREIRA, 2019). Esse

engajamento não foi um grande choque na adolescente Dulce que já estava relacionada a grupos de movimento popular e iniciava sua militância junto ao PT.

Outra demarcação em suas escolhas profissionais foram suas relações com os grupos de educação popular e conhecer Paulo Freire. “Então meu universo foi por ai, ai eu comecei a trabalhar em escola tudo, mas sempre com essas, com essa ideia de que tipo existe muita coisa fora da escola” (FERREIRA, 2019).

Com sua formação acadêmica voltada para a Pedagogia, suas pós-graduações se voltaram para campos de interesses adversos que a atingiam desde sua adolescência e sua relação com os grupos de educação popular. Seu mestrado e doutorado em Educação e o pós-doutorado em Cultura Popular, permitiu que ela seguisse e amadurecesse em seu campo de trabalho seus interesses referentes a cultura popular.

Como professora eu sempre tipo, inventei coisa com os alunos que levasse a raiz né? As tradições então tipo, festa junina, eu não ficava só na quadrilha, por que todo mundo sempre fazia quadrilha, eu vô leva outras coisas, então eu vô levar forró, vô levar o jongo que eu sempre gostei muito e fui tentando leva outras manifestações culturais pra escola. [...] Trabalhei com um grupo de alfabetização de adultos no sindicato da construção civil, no sindicato a gente fazia festas de cultura popular, ai sempre tem aluno que é sanfoneiro, o outro é num sei o que, um vei do Ceará, outro vei num sei da onde, sempre tinha artistas populares nos grupos de educação popular, então a gente fazia as festas populares também. [...] Fui fazer minha pesquisa de mestrado e trabalhei com educação popular, ai me aproximei bastante das tradições daqueles grupos, ai depois como professora eu comecei a trabalhar com uma disciplina “Educação não escolar” que era onde eu discutia educação popular, então pra mim os grupos de cultura popular são territórios férteis né? (FERREIRA, 2019).

Suas relações nos campos da educação popular lhe permitiram ampliar seus horizontes e, junto a sua pesquisa de pós-doutorado em Cultura Popular, ela também teve a possibilidade de vivenciar e estudar esses espaços.

E ai eu entendi que tipo assim aquilo que meu professor me chamo lá quando eu tinha 16 anos me deu uma satisfação, me deu uma alegria e quanto mais eu entro dentro do universo da cultura popular, mais eu recarrego a minha relação com essa tradição, com essas tradições, mais eu chego perto de onde eu vim. [...] Quanto mais a gente estuda, quanto mais a gente vivencia, mais a gente chega perto da nossa origem, quanto mais a gente chega perto da nossa origem, mais a gente se compreende como ser no mundo e ai mais completo a gente fica [...] e ai de tudo o que eu estudei e de tudo que eu vivi a potência da nossa vida se amplia (FERREIRA, 2019).

Entendendo suas origens nas raízes africanas e indígenas, Dulce percebe no Maranhão, e nas manifestações de cultura negra presentes no estado, uma forma de se manter ligada a essas tradições, principalmente quando se refere a sua pesquisa e tema de pesquisa: políticas de subjetivação. Onde ela percebe “como a subjetividade vai sendo controlada, dominada,

pasteurizada”. Nesse contexto, suas experiências, advindas de seu contato com a cultura maranhense, se tornam mais simbólicas e significativas.

Quando eu vim pra cá como turista, eu vim pra cá com turista eu acho que em 2009. Tinha aqui na Faustina (praça) um grupo de coreras, com certeza Carla tave nesse grupo, e a gente tava andando pelo Centro Histórico, ouvimos um toque e aquilo ali me deixou extremamente mobilizada, “vamo ali, vamo ali que tem alguma coisa acontecendo ali” e chegamo aqui [...] e tinha uma vibração, uma energia naquele toque que eu fiquei muito michida e fiquei aqui como turista admirando, curtindo e encantada. [...] Ai depois eu vim de novo como turista de novo, a minha filha daí morava aqui na época e eu vim pra cá, eh, no São João na época do São João, tava de férias e vim. E ai foi que eu tive o choque térmico [...] eu tava lá no CEPRAMA que tem os encontros de boi quando, quando entrô um boi de matraca, ó (lágrimas nos olhos), meu corpo começo a vibra com aquelas matracas e eu fiquei muito mexida, eu falei “meu Deus o que é isso, num tô entendendo o que que isso”. Fui correndo, comprei uma matraca e fiquei no meio daquele povo lá ó, aquilo foi um chamado (FERREIRA, 2019).

Quando surgiu a oportunidade, Dulce atravessou o país e veio fazer seu pós-doutorado na Universidade Federal do Maranhão. “Eu quero ir pra São Luís, porque eu quero entender o que que é essa potência desse boi” (FERREIRA, 2019). Passando um ano entre maranhenses, festas de boi, festas do Divino, tambor de crioula, ela construiu sua tese

Ai eu entendi que tipo, enquanto num movimento urbano né? Na cidade, nos grandes centros as pessoas são capturadas pela lógica do consumo, nas tradições populares, nas brincadeiras tradicionais as pessoas são afetadas por algo que não é do consumo, que esse tremor que eu senti, que é tremor da nossa raiz, da nossa história, da alegria, da alegria de tá junto, da alegria da brincadeira, do comunitário (FERREIRA, 2019).

Toda sua caminhada de vida e acadêmica se refletem na formação de uma rede de relações que se baseiam em princípios construídos em meio a educação popular, Paulo Freire e cultura popular. “Eu sou afetada pelas pessoas que eu encontro e as pessoas que eu estou indo ao encontro também são afetadas pela minha presença” (FERREIRA, 2019).

Nos espaços do bumba-meu-boi ela acabou por conhecer Carla Belfort e, depois de um tempo, descobriu sobre as oficinas do “Mulheres que dão no couro”.

Então a oficina é uma, tipo assim, foi um espaço maravilhoso que eu encontrei pessoas, mulheres, né? Mulheres que de uma certa forma estão rompendo com uma lógica que é "a mulher fica dentro de casa" né? "Mulher não se expõe" e na oficina a gente acaba se expondo por que a gente fica na praça, passa gente, no começo eu sentia vergonha, eu morria se vergonha, mas não, eu vô fica firme, né? Eu vô fica firme por que tem que perder essa vergonha, as mulheres dançam nas rodas vão lá no meio pungam, né? Então eu tinha vergonha de ir lá no meio da roda punga, né? Por que cê fica exposta, né? Aí comecei a vim e comecei a ver que as mulheres tipo elas tão se desafiando e desafiando todo um movimento de exposição, por que o que que tem demais, a gente não tá fazendo nada demais e a gente se fortalece ai você começa a si auto afirmar, né? E pra mim a participação no tambô é primeiro um movimento de auto afirmação como mulher, eu tô na praça e daí? Por que os homens também não saem? Não vão pra praça? Não ficam no bar? Num faz um monte de coisa? E as mulheres já são mais, tem vergonha de tá na

praça, então primeiro uma afirmação de que espaço público também é espaço de mulher. Segundo com o tambor, a relação com o tambor pra mim foi uma coisa maravilhosa por que como eu tô nesse movimento de procura das raízes né? De onde eu vim e tudo mais, eu achei assim uma coisa divina podê toca um tambor, por que pra mim o tambô era algo que mais eu ia olha de longe, que tipo, como eu um dia ia chegar e toca um tambô, eu nunca tinha pensado nessa possibilidade, então pra mim, eh, sabe é uma coisa muito meio até que sagrado, sabe assim, embora seja num tenha um ritual religioso aqui na oficina, mas pra mim é meio sagrado esse território do encontro com o tambô (FERREIRA, 2019).

Pensando acerca da importância de projetos que mobilizem mulheres em seu processo de empoderamento, Dulce julga necessária a luta pelo matenimento de espaços como o “Mulheres que dão no couro”. Sua formação acadêmica lhe levou a entender a categoria gênero como “construção social” e perceber os espaços de ações coletivas como parte do processo de empoderamento dessas mulheres.

Então quando você vê que tem mais pessoas, mais mulher também com o mesmo desejo, você: "opa num tô sozinha", então você se fortalece. [...] Acho q esse trabalho de tambo as "Mulheres que dão no couro" ele é um trabalho de formiguinha, né? Que vai divagarinho, divagarinho, como dizem os mineiros, divagarinho, divagarinho cê vai mostrando, você vai construindo um outro modo, né? De vida mesmo, por que tem muitas coreras que são coreras, mas que não tocavam e agora as coreras estão aprendendo a toca, então tipo assim elas também vão ocupa outros espaços nos tambores por onde elas vivem [...] Por que é poder, a mulher que dá no coro num é poca coisa né? é um poder que a gente ganha principalmente por ser de uma tradição que os homens é que tocam tambor (FERREIRA, 2019).

O tambor, como instrumento, ganha ares de sagrado e em sua busca por suas raízes, isso é extremamente simbólico. “Aprendi com a mestra Roxa, que tipo quando a gente toca caixa a gente tá entrando em contato com o Divino, né? Então um instrumento do tambô também se tá entrando em contato com uma divindade seja ela qual for [...] então pra mim essa oficina me recarrega sabe?” (FERREIRA, 2019).

Enfim, Dulce Ferreira não se reconhece como coureira, ela prefere se definir como uma aprendiz. “Eu acho que vô dize "sô corera" quando eu senti que meu corpo desamarrô, daí eu não vô usar muito a cabeça pra brinca o tambô, vô usar mais o corpo e as energias e ai outras né? [...] Então acho que ser corera é quando alguém se entrega de corpo e alma” (FERREIRA, 2019).

2.3.1.7. “Capoeira minha guia”.

Iêêêê...
 Vou lhes conta uma história
 Vou lhes conta uma história ô ia iai
 Que comigo acontece
 Da capoeira minha guia

Meu grito
 Minha prece
 Arte que me transformou ô ia iai
 E ainda muito vai transforma
 Dança que meu corpo embala
 Arma e defesa pra luta
 Nela que me reconheço ô ia iai
 Superando os meus limites
 Corpo e alma se religam
 Provam que o divino existe
 Como mulher me empodero
 Deixo vence a união
 E como branca me percebo
 A arrogância vai ao chão
 Por ela pus-me a navegar
 Maranhão seu e também meu
 Vou atrás das raízes
 Com as asas que ela me deu
 Camará
 Eh viva a capoeira (AMARAL, 2019).

Os versos acima destacam caminhos e experiências de vidas singulares, vivências essas relativas a Clara Ramthum do Amaral.

Nascida em 13 de maio de 1988 na cidade satélite de Taguatinga, filha de um migrante – “meu pai é mineiro, de Araxá” – e de uma nativa – “minha mãe é de lá, mais velha que Brasília, nasceu ainda na época era chamada Cidade Livre” – sua infância foi marcada pelos ambientes de Taguatinga, passando a experienciar Brasília e o Plano Piloto apenas quando passou a frequentar a Universidade de Brasília.

Fazendo parte de uma família que ela identifica como “rebelde” e “alternativa”, Clara percebia seus pais presentes em diferentes espaços e movimentos políticos, culturais e sociais adversos ao que eram considerados tradicionais, levando-a também a esses caminhos.

Sempre foi uma família que buscou alguns caminhos alternativos assim, né? E nessa também na minha vida, na minha infância tudo eu sempre acabei procurando meio que quase que conscientemente ou não fugir um pouco de alguns padrões [...] e muito cedo também eu comecei a conhecer a galera assim de movimentos sociais, a colá muito assim com o pessoal punk de Taguatinga, [...] minha infância e adolescência foi mais ou menos por aí, buscando esse rolê de viver mais a cidade, [...] amanhecia na cidade andando. Colava mais com a galera punk pela ideologia mesmo do “faça você mesmo”, de buscar um caminho mais autônomo (AMARAL, 2019).

Seu contato com a cultura popular atravessou longas estradas e jornadas, principalmente quando os espaços urbanos em Brasília não são significativamente marcados pela presença desses movimentos. Tendo uma vasta presença de pessoas vindas de diferentes lugares do Brasil, a

capital acaba por agregar várias origens culturais, mas nada caracteristicamente enraizado, limitando essas manifestações a apresentações e espetáculos.

Por que a gente vê, por exemplo uma cidade como São Luís, outros lugares onde a cultura popular já tá mais enraizada assim, a gente vê que é quase uma demanda natural da comunidade, né? Naturalmente a comunidade tem aquela vontade de se reunir de se movimentar em torno dessas brincadeiras populares, né? Que já são que vem de, de saberes ancestrais, de costumes q já tão enraizados de fato, né? E lá em Brasília não, a gente vê muito, a gente vê pessoas que saem de seus lugares com esses pedacinhos dessas raízes, mas lá ficam meio perdidos assim, né? E acabam se ficando muito restritos a espaços de espetáculo mesmo, tanto é , ai a gente tem por exemplo, tem um grupo, inclusive um grupo de bumba-meu-boi, tambô de crioula que é o Boi de Seu Teodoro, que é um grupo que é considerado patrimônio, patrimônio de Brasília inclusive [...] a gente fica até aquela sensação um pouco incomoda que as vezes a gente vê quando eles vão se apresenta em Brasília alguma coisa, a gente vê que é totalmente diferentes de uma apresentação aqui, aqui nas praças, por exemplo, aqui você vê que rapidamente os brincantes se misturam com a comunidade, você já não sabe quem é brincantes, já não sabe quem tá apresentando, quem tá assistindo, tem uma coisa mais orgânica, mais fluida em Brasília a gente vê isso que eu falei q acaba ficando um contexto mais de espetáculo assim as pessoas vão pra assisti, desfruta um pouco daquela cultura assim como desfruta de várias outras que já circulam por lá, né? (AMARAL, 2019).

A presença da cultura popular na vida de Clara também se limitava a esses espaços, o que viria a mudar apenas quando, ao ingressar no curso de História da UNB, ela é convidada por um amigo a frequentar um grupo de capoeira, espaço esse que se encaixava com os seus anseios relativos a não se encaixar em padrões – sendo que ela já frequentava aulas muay thai – e na sua busca por espaços de socialização que permitissem que ela conhecesse mais seu corpo e sua individualidade.

Com essa busca, só que chegou o momento q o muay thai já num, isso já depois da entrada na universidade, que eu tava também me identificando com algumas coisas, querendo me disaprisiona de algumas coisas, achava o meu corpo muito duro, era muito travado, como sempre andei com a galera do punk, do rock da coisa, eu comecei a querer, senti falta de desperta um pouco também prum outro lado, né? [...] E aí por um momento eu comecei a sentir falta de me de despertar outros lados também, pra mim, de me envolver mais com dança, com algumas formas mais leves assim, de manifestações de expressões e ai na época eu tava pensando em ir pro circo, na UNB tinha uma aula de circo e eu tava começando a desperta interesse nisso, né? [...] Só que ao mesmo tempo do circo eu queria, mas ficava também não queria me afasta totalmente da coisa marcial e acabo que nessa busca que eu tava eu conheci um amigo, Pedro, que fazia também História comigo na universidade e que tava fazendo capoeira angola lá em Brasília e me chamo pra fazê com ele, ele um dia fez um exercício comigo na universidade, eu gostei muito aí eu fui e desde a primeira roda q eu fui me apaixonei (AMARAL, 2019).

Em 2009, Clara passou a participar do grupo Nzambi, criado por mestra Elma, maranhense, natural de Santa Helena. Foi o primeiro passo em direção à cultura popular e ao início de uma jornada que a levaria até o Maranhão.

Era um grupo de linhagem maranhense que buscava angola, angola, capoeira angola, todo mundo sempre falava de mestre Pastinha, sempre lembrava de mestre Pastinha e esse é um grupo que já vem da linhagem de mestre Aberrê que já é, tá um pouco fora dos padrões. Eu fui tendo o primeiro contato assim e eu me apaixonei muito pela cultura maranhense também a partir daí, por que como [...] na verdade a cultura popular como um todo a gente sabe que ela tem essa coisa de, de linhagem, né? De raiz, de mestre diz que tem essa valorização do mais velho, né? Dos que vieram antes, isso é muito enraizado nessas manifestações, né? Então isso fez com que eu acabasse me aproximando do Maranhão, por que logo quis saber de onde minha mestra veio, quem era o mestre dela, em que escola que ela começou, logo eu queria me aproximar dessa história, aí que eu vim pro Maranhão (AMARAL, 2019).

Sua primeira viagem para conhecer a capoeira e o tambor do Maranhão se deu no ano de 2012. Nos dois anos que se seguiram, houve uma maior articulação por sua parte e do grupo Nzambi de inserir a cultura maranhense nos espaços pelos quais passavam, isso é demarcado pela ida de Barrabás para dar oficinas de tambor em Brasília. No ano de 2014, Clara fez três viagens entre o Maranhão e Brasília e, nesse mesmo ano, ela resolveu mudar-se para São Luís.

Chegando ao Maranhão, sua busca sobre as raízes de sua mestra a levaram ao Laborarte – do mestre Nelsinho – e o Centro Cultural Mestre Patinho. Com o falecimento de mestre Patinho, as relações de Clara com o centro cultural se tornaram mais próximas, principalmente por causa da metodologia de ensino criada pelo falecido

Ele formulô uma metodologia de ensino de estudo da capoeira que eu sô muito fascinada que acho muito, muito, que me identifico muito [...], ele chama o estudo dele de consciência do movimento que é você tomá, que eu entendo, como a consciência tanto do movimento mesmo da perna que eu levanto, do giro que eu dô, da ginga de onde eu boto meu pé, meu tamanho, do tamanho que eu tenho [...] o que eu entendo sobre a consciência do movimento que é essa consciência de você ter consciência de seu próprio corpo, do seu próprio lugar, isso tanto fisicamente quanto socialmente, culturalmente (AMARAL, 2019).

Outro ambiente de grande importância para Clara e sua relação com a cultura popular é a Casa do Coureiro do Maranhão que ela percebe como um espaço que não se encaixa na lógica urbana, uma pequena ilha dentro da capital.

É a casa do Barrabás que é onde hoje em dia também é minha casa, casa da minha filha, porque eu me tornei companheira dele, mas antes de tudo eu encaro como a casa do meu mestre. É a casa onde ele leva os trabalhos dele de artesanato tradicional e de saberes de cultura popular de culturas de raízes do interior [...], eu brinco que a Casa do Coureiro é como se fosse um pedacinho do interior no meio da cidade grande, assim, por que é um lugar que cê vai lá as relações de troca que se desenvolvem lá quando a pessoa vai comprar um instrumento, quando a pessoa vai lá as vezes pra pedir uma folha que tem ali no quintal, uma folha de boldo pra fazer um chá, quando vai chegar pra oferecer alguma coisa também, quando um leva um peixe, aí assa o peixe, por que tipo assim as trocas que acontecem lá, as atividades que acontecem, a forma que ele passa o saber, [...]

vai tá sendo respirado esse tipo de saber, né? Ancestral [...] é um espaço de tambo de crioula especialmente e de artesanato tradicional e de cultura popular (AMARAL, 2019).

Na busca de não se encaixar em padrões, Clara acaba por ocupar uma multiplicidade de espaços e tenta não se definir em categorias muito fechadas e limitantes. Suas experiências de vida, e suas reflexões relativas aos caminhos vividos por ela até então, fizeram com se percebesse em um espaço social de privilégios.

É que eu desde nova, meu pai e minha mãe logo cedo, como uma família assim classe média, branca e tal, sempre estudei em escolas particulares e tudo, desde cedo meus pais colocaram eu e meus irmãos pra fazer uma aula de música, uma aula de língua e uma atividade física, né? [...] O que eu quero dizer assim é que isso também me fez com que eu tivesse umas facilidades, assim pra parte rítmica, pra me identifica assim me ajudou a desenvolver isso também [...] mas isso na verdade entra pra umas outras questões que eu vim a refleti mais tarde assim sobre a questão do fato de como certos privilégios meus da minha formação, da minha criação e do contexto da minha família, no contexto social que minha família tava inserida, como isso também me facilitô a conquistar certos espaços na cultura popular na medida que eu fui me aproximando e que isso vira sempre, vem sempre pesando muito, assim quando eu tô, vô ponderando minha posição nesses, nesses lugares (AMARAL, 2019).

Se entender como privilegiada mediante sua formação familiar, sua cor, sua classe social, fez de Clara um indivíduo singular nos espaços das rodas de cultura popular. Cada movimento dentro dessas manifestações fez parte de seu amadurecimento pessoal e coletivo, além de fazer parte de uma luta constante contra suas vaidades.

Por que uma coisa que a capoeira e que a cultura popular revoluciono na minha vida, né? Ela me fez ver que eu era branca, ela me fez perceber quem dentro da roda assim, por que como na cultura que eu fui criada, é uma cultura muito individualista, muito assim no sentido que desde pequena assim fui criada numa ideia de “aí vô estudar, vô fazer meu primeiro grau, segundo grau, faculdade, vô fazer meu concurso”, sempre as metas muito individuais assim, tinha uma coisa de me envolver com alguns grupos, outros mas sempre com foco, muito, com o olhar muito pro meu próprio umbigo, assim pra minhas próprias questões assim, eu pouco egocêntrica, eu acho que vem um pouco desse individualismo que é um pouco dessa cultura, dessa cultura eurocêntrica mesmo que e que foi globalizada como foi que chego até aqui como chego né? E na cultura popular, por exemplo, quando eu me aproximei da capoeira em especial que foi a porta de entrada pra essa, pra essas manifestações, eu comecei a perceber, sim meu umbigo é importante, meu corpo é importante, a capoeira mais do que nunca ela me trouxe a atenção pro meu próprio corpo e tal, mas meu umbigo ele é importante como centro do meu corpo e não como centro do mundo, como centro da roda, na capoeira, no tambo de crioula depois que eu fui chegar a conhecer, em geral nessas manifestações de culturas populares que eu me aproximo um dos maiores fundamentos é a roda né? E na roda se você, você percebe que o centro da roda tem uma coisa que mestre Patinho sempre chamava muito atenção da importância do centro da roda e ele não é definitivamente não é o meu umbigo, tipo eu sô um dos pontos que fazem essa conexão, eu sô importante como parte disso tudo mas não sô o centro né? E aí isso me chama muita atenção foi uma coisa que a, uma

reviravolta no lugar, na forma que eu enxergava o meu lugar na sociedade assim e isso foi muito importante pra eu trazer essas reflexões tbm sobre a questão do feminismo, mulherismo, sobre como me posicionar em relação a gênero, raça [...] (AMARAL, 2019).

O “Mulheres que dão no couro” surge na vida de Clara como uma forma de fortalecer seus laços com o tambor de crioula. Tendo um mestre em Barrabás, ela busca um espaço que pudesse se sentir confortável e aceita em todas as especificidades. O espaço também trouxe para ela a possibilidade de se reconhecer e se empoderar enquanto mulher, além de conseguir viver a cidade de São Luís de forma mais intensa e significativa. Conhecendo Carla Belfort em círculos de amizades comuns, começar a tocar tambor juntas foi apenas um passo.

Então desde da primeira turma que ela começou a fazer essa oficina eu tô, eu tô junto com ela por que é assim, eu considero como meu mestre de tambô que me ensina as coisas dos toques é Barrabás [...]. Agora a Carla ela tem uma, ela é uma referência muito importante, na medida que ela provoca uma situação, ela provoca momentos únicos assim, que pra mim são fundamentais, são eh, são muito transformadores, são muito empoderadores, [...] Lá na Carla, lá a gente si via meio que na resposta de faze todo o processo, né? De participar do tambô de crioula de uma forma muito mais ampla, desde pega, ir atrás de madeira, pra faze o fogo... isso ai é até massa, eu lembro quando a gente ia, as meninas desde a primeira turma andando pelo reviver, cinco, seis mulheres juntas atrás de madeira, atrás de coisa as vezes achava um tocão de madeira carregava [...] o próprio impacto disso assim, dá uma sensação muito boa, um fortalecimento muito bom né? [...] E quando eu me via lá com gente daqui e outras de também de outros estados, mas cinco, seis, sete mulheres juntas andando pelas ruas, indo atrás de faze seu próprio movimento, sabe uma postura mais ativa, mais autônoma isso dá um empoderamento muito grande né? Isso faz você si senti, dá uma segurança maior de pra uma, uma abertura maior pra se relacionar com a cidade né? Com o espaço, com a cultura e isso foi muito realizador assim pra mim, muito transformador também foi muito importante pra minha inserção na cultura maranhense (AMARAL, 2019).

A relação de Clara com a cultura popular influenciou também em suas percepções sobre o sagrado. Desde pequena ela conviveu com uma mãe “dogmaticamente” atea e uma pai que não professava fé alguma, seu contato com o movimento punk levou-a também ao ateísmo, principalmente associando as religiões a movimentos de controle e manipulação das pessoas, além de uma hierarquia da razão pertinente a sua formação.

Na capoeira, no Nzambi a pesar de muitas pessoas inclusive do grupo de capoeira que eu fazia parte, lá a maioria também era atea, atea assim, não necessariamente se dizia, nenhum assim era praticante [...] os professores não, alguns já eram mais ligados ao terrero. Por que lá em Brasília tem um terrero, a tia da minha mestra Elma, ela também mora lá e ela tem um terrero lá de ubanda, terrero do Vô Congo, na Seilandia e todo ano desde que ela criou o grupo lá, todo ano na festa de preta velho lá a gente faz uma roda de capoeira no evento do terrero, [...] e, ai logo eu fui fazendo várias conexões com a minha vida, né? [...] Os próprios rituais da capoeira o yê, descobri que o yê tem a vê com

louvações a Ogum e o viva meu deus, quando eu fui começa a, o próprio contexto da capoeira quando a gente vai começando a estudar as raízes [...] vendo que a capoeira ela mechia comigo não só no corpo, mas na minha manifestação espiritual mesmo e na forma como eu me posicionava, aí tudo isso eu fui percebendo uma conexão maior e eu fui me abrindo mais, [...] vendo que na verdade a religião ela foi começando a parecer pra mim muito mais dentro da origem etnológica dela, da coisa da religião, né? Que tem muito a ver com isso que foi o que eu conquistei a partir da capoeira de me reconectar com várias coisas, né? De me reconectar com a roda, de me ver conectada com a sociedade, me ver dentro de uma sociedade, me ver dentro de uma história, reconhecer que eu também tenho uma ancestralidade (...) que as gerações que vieram antes se mim tem a ver com o que eu sou hoje, de pensar o impacto disso tudo, dessas relações ancestrais na minha vida hoje [...]. Em fim religião eu encaro hoje como uma forma mesmo de me religar de me reconectar a tudo isso, isso traz coisas boas, bonitas, assim como traz também muita dor né? E muito assim muita coisa complicada, né? Tem muito sofrimento nessa história toda (AMARAL, 2019).

Em sua jornada pelos espaços da cultura maranhense, Clara percebeu que seus privilégios sociais lhe construíram como um indivíduo diferente nos espaços que usufrui hoje. Ao perceber o legado da capoeira e do tambor de crioula vinculado a uma cultura negra, ela se encontra constantemente se policiando acerca de como ocupar esses espaços. “Porque eu comecei a perceber que eu, branca, não tava só associada a imagem da princesa, tava também associada a uma imagem meio santificada também, né? E como isso também influenciava até a própria recepção que eu tinha as vezes em algumas comunidades” (AMARAL, 2019). Entender seus limites nesses espaços passaram a ser sua prioridade, entender até onde ir e não ir.

Se entender branca fez dela uma mulher consciente de seu entorno, consciente de sua ancestralidade e de quanta dor e sofrimento essas relações acarretaram. Esse entendimento baliza as relações que se desenvolvem em sua vida e nos espaços que se propõe a alcançar nos meios da cultura negra.

Eu não me envolvo com a cultura popular e com essas manifestações na ideia de que ocupa algum lugar de protagonismo dentro delas, pelo menos não conscientemente, desejadamente digamos assim, não com essa intenção, não intencionalmente pensando nisso de ocupar espaço de protagonismo ou alguma coisa assim, eu sempre, eu vou tentando fazer isso, vou pros espaços onde eu me sinto bem, onde eu me sinto chamada digamos assim, onde eu sinto um chamado pra tá junto, onde eu sinto que eu posso contribuir e ao mesmo tempo também usufrui, me conhecer e me conectar (AMARAL, 2019).

Clara compreende suas experiências culturais como ações políticas e de resistência. Mesmo que muitas vezes deixe de se definir em categorias e padrões, ela sabe do papel transformador que cada uma de suas atitudes reflete nos espaços pelos quais passa. “Eu vejo que tudo que eu tenho hoje que eu conheço [...], tudo que a cultura me dá o mínimo que eu tenho que

fazê é respeita e retribui o máximo que eu posso assim, né? Contribuindo como eu puder” (AMARAL, 2019). Hoje sua luta e revolução parte de sua casa e da sua família, ela luta com as armas que tem e os recursos que pode fornecer.

A gente sabe que tem muita coisa desequilibrada no mundo e eu sei que tem muita coisa que deve ser transformada nesse mundo e eu acho que minha maior contribuição que eu tenho pra dá nessa revolução digamos assim tem a vê com a construção da família que eu construo sabe? Pra mim num adianta muita coisa eu pega uma bandera, pega um cartaz, sai na rua gritando palavras se ordem, se dentro de casa com meu companheiro, no meu banheiro, na minha cozinha, nas relações que eu desenvolvo no meu trabalho, na minha vida não forem condizentes com o que eu acredito, né? (AMARAL, 2019).

Branca, mulher, concursada, capoeira... e consciente de seu lugar e seu papel social. Clara reconhece que a presença de mulheres nos meios da cultura popular foi fundamental para sua agregação a esse meio, olhar e se reconhecer no outro faz parte das experiências e vivências dessa angoleira que busca constantemente crescer e amadurecer em suas deficiências.

2.3.2. Caixeiras do Divino

Mestra Roxa e Dona Teté, mesmo tendo origens e formações diferenciadas, tiveram seus caminhos cruzados ao se conhecerem no Laborarte. Como caixeiras do Divino Espírito Santo, formam um laço de irmandade significativo derivado de laços de amizade e fé, onde as comemorações ao Divino laçam amarras pelas quais essas mulheres se fortalecem em seus espaços de poder.

Significativamente, não há como falar sobre espaços de poder feminino na cultura popular maranhense sem dar destaque ao papel designado às caixeiras do Divino Espírito Santo no estado do Maranhão.

Em costumes vindos d’África, os tambores rituais eram lugares exclusivos de domínio masculino. Fora do continente africano, pouco se sabe sobre a exclusão da mulher no campo ritualístico da percussão, porém na diversidade cultural brasileira, nos é mostrado constantemente que, apesar dela ser dinâmica, singular e, constantemente, assimilar expressões culturais alheias que se transformam e ganham novas roupagens, também preserva em suas entranhas, tradições e manifestações que pouco ou nada se sabe de suas origens.

Entre esses grupos de tradição imemorial estão as caixeiras do Divino “mulheres sempre, quase todas com mais de 40 anos, que cantam e tocam as caixas, instrumentos de percussão cujas origens se perdem nos tempos” (BARBOSA, 2006, p. 4). Em diferentes partes do Brasil e do mundo, a Festa do Divino Espírito Santo é conduzida por homens. No Estado do Maranhão, eles quase não conduzem esse festejo – ganhando o papel de *Foliões da Divindade* (BARBOSA, 2006, p. 4) –, esse papel é praticamente dominado pelas mulheres. “Dizem os estudiosos que esse fato tem sua explicação no encontro do culto, de raízes ibéricas, com a matriz africana da identidade brasileira, e que situa a matriarca como eixo da sociedade” (BARBOSA, 2006, p. 4).

Ganhando *status de* sacerdotisas, as caixeiras entendem e guiam todo o desenvolvimento e os diferentes momentos e rituais que se desenvolvem durante o festejo. Entoar cânticos – sejam eles de cor ou improvisados – dançar em frente a tribuna, louvar o Divino. Esse espaço faz parte de uma singular cultura feminina.

As caixeiras são a alegria da festa. Sem caixeira nada a ver, a festa acaba, e elas vêm desde o começo, elas que cantam, que saúdam, que entende tudo. Sem caixeira não tem festa, elas são a folia tanto religiosa mesmo, no momento da obrigação, como na animação, nas brincadeiras. Daí a importância de se passar para frente senão daí a pouco, cadê a festa de Espírito Santo? Como é que nós vamos fazer? Não tem (GOUVEIA, 2011, s/n).

As palavras de Mãe Elzita descrevem o quão importante as caixeiras são para a perpetuação e continuidade para os festejos do Divino Espírito Santo no Maranhão. Com a responsabilidade de organizar e guiar a festa, ritmando o culto aos toques de caixa, onde os rituais realizados ao Divino cumprem uma sequência minuciosa e longa. As caixeiras têm um importante compromisso entre si – como irmandade – e com aqueles outros que se dedicam a organizar o louvor ao Divino.

De tradição secular, as caixeiras do Divino são um grupo singular de costumes passados oralmente, cujos laços simbolicamente representam uma veia familiar e de amizade. Essa irmandade mantém seus laços estreitos e sólidos por meio dos festejos ao Divino, mas não só por ele. Uma irmandade forjada pelos laços de fé, de amizade e pelos costumes. Uma cultura popular onde cada uma dessas mulheres se torna responsável para que a próxima geração se torne conhecedora desses rituais tradicionais.

Não apenas durante o festejo, mas também no momento do lava-pratos – fechamento da tribuna e derrubada do mastro – a amizade existente entre elas é perceptível. “A participação das

Caixeiras na festa inclui a irreverência e o bom humor, manifestados pelo riso e pelo raciocínio rápido ao sair de armadilhas verbais, por vezes maliciosas” (BARBOSA, 2006, p. 67). Essa irreverência se faz presente nas batidas aceleradas das caixas tocadas no carimbó de caixeira e dos versos maliciosos que são cantados e puxados, como uma reunião de amigas. Por meio de versos improvisados, cantigas típicas já conhecidas e batuques as caixeiras se relacionam entre elas em relações que ultrapassam o rito, seus costumes e tradições – conhecimento musical, dos ritos, da dança, etc. – nos permitir visualizar a formação de “relações sociais e engendram uma irmandade de Caixeiras” (BARBOSA, 2006, p. 60), relação reafirmada no depoimento de D. Alzira Reis Pires:

O negocio das Caixeiras é assim. Somos irmãs porque a religião de uma é a de todas. Esta é uma festa muito importante e nós damos valor porque Divino Espírito Santo nós consideramos Deus. Ele é milagroso e agente tendo a fé nele... repare, se ele não fosse um santo milagroso, que as pessoas fizessem promessa e não cumprisse, ninguém festejava ele. Pode pedir com fé que você receba. Por isso eu canto assim:

Minhas amigas foliã
Vamos cantar de união
Na festa de Divino Espírito Santo
Nós todas somos irmãs... (apud BARBOSA, 2006, p. 123)

Os versos feitos em improviso mostram as relações de amizade e intimidade entre essas mulheres, uma *tradição de repentistas* (BARBOSA, 2006, p. 67), onde cada uma participa com sua irreverência e bom humor. “A brincadeira entre elas e as pessoas ao redor, os músicos inclusive, constroem a ambiência da festa. Expressam a intimidade de quem conhece a história comum vivida por todas e a história particular de cada uma. São velhas conhecidas” (BARBOSA, 2006, p. 67).

A despedida do festejo é um momento de reafirmação desses laços de irmandade.

Quero ver minhas Caixeira
Com duas coisa que tem
Me despeço das Caixeira
Porque quero muito bem

Já te dei tudo que eu tinha
Ainda tenho que te dar
Quero bem a Margarida
Eu tenho que te abraçar

Eu cantei pra Margarida
E canto para Anica
Vou cantar pra Bolo Fofa
E canto pra Petrolina

Falta eu canta pra Dolores
Amiga que eu quero bem
Tem a boca pequenina
Não fala mal de ninguém

Eu abraço todas elas
Dentro do meu coração
Quando irem deste mundo
Acharem a salvação (BARBOSA, 2006, p. 122).

O ensino dessa tradição se faz em diferentes momentos do cotidiano dessas caixeiras, não apenas em momentos de ensino específico, mas de forma menos metódica e inserida em uma dinâmica mais familiar.

O aprendizado musical dessas Caixeiras nem sempre inclui a formação sistemática, com treinos e ensaios. Os relatos mostram que o ensino e aprendizado costuma acontecer de forma orgânica, mas lenta, no espaço doméstico, ou na vivência dos diferentes momentos da Festa, onde todos incorporam aquela música ao seu universo sonoro. Também se aprende em espaços públicos, numa situação privilegiada, como os cortejos ou viagens para tirar jóia, por exemplo. E há relatos de ensaio de Bandeirinhas com o objetivo de prepará-las para dançar, ou de treino das Caixeiras novas para aprenderem o sotaque daquela festa (BARBOSA, 2006, p. 96).

Os momentos de ensino e contato entre essas mulheres se tornam espaços significativos para construção desses laços. A passagem dessas tradições entre diferentes gerações se formula como meio de perpetuação de memórias e fortalecimento de autoidentificações por elas reconhecidas.

CAPÍTULO 3 – ELAS NA RODA: o audiovisual como forma dinâmica e didática no ensino de História.

Observar e pensar as especificidades do espaço escolar no qual nos encontramos enquanto professores nos leva a visualizar diferentes formas e métodos de ensino e suas significativas possibilidades de funcionamento em determinados grupos. Entender a inexistência de um modelo padronizado para a construção/planejamento de uma aula nos incentivam a disponibilizar linguagens variadas para o trato de temáticas também diferenciadas. Também, por esses meios, acabamos por acessibilizar categorias até então limitadas ao âmbito acadêmico, mas de significativa importância para a construção do conhecimento histórico por parte do corpo discente nas salas de aula e além.

No primeiro capítulo desse trabalho buscamos fazer um levantamento legislativo que orienta os lugares designados a história de África e cultura afro-brasileira e da presença feminina como temática de estudo em sala de aula. No decorrer desse explicar de códigos, leis e manuais nos voltamos para uma etnografia participativa da U. E. B. Cônego Sidney Castelo Branco Furtado no intuito de observar as vivências cotidianas dos discentes para então propor e justificar a utilização desse espaço como eixo e laboratório de estudo e debate acerca da inserção de métodos e categorias de ensino secundarizados e relegados a temas transversais de debate.

Na segunda parte do texto, apresentamos o tema selecionado a ser levado para âmbito de sala de aula como forma de debater e desconstruir certos princípios e *déficits* e vulnerabilidades percebidas nas temáticas de ensino anteriormente pensados. Buscando associação das propostas temáticas acerca de cultura afro-brasileira e história das mulheres, apresentamos como princípios de pesquisa os espaços de poder femininos dentro do âmbito da cultura popular maranhense, dando ênfase às categorias de *cultura negra* e mulheres negras, por meio do *feminismo negro*.

A utilização de uma etnografia participativa e da metodologia da história oral nos possibilitou inserir nos textos dessa pesquisa vozes de diferentes narradores e sujeitos históricos locais, permitindo um reconhecimento por parte dos alunos nessas mulheres.

Esse terceiro capítulo vem propor uma conclusão significativa e eficiente para essa produção acadêmica em espaço escolar – ou mesmo fora dele. A acessibilização do debate anteriormente descrito e registrado apenas em páginas chatas e sem cor acabariam por tornar esse trabalho sem propósito, dessa forma nos dedicamos nas próximas páginas a didatizar essa

pesquisa acadêmica não apenas simplificando-a, mas tornando-a acessível, dinâmica e colaborativa, dando a alunos e professores acesso a fontes históricas e conhecimento cultural útil e acessível, passíveis de debate, questionamentos e curiosidade.

Como documento e ferramenta de trabalho, propomos aqui a construção de um curta metragem focado nos campos de Ensino Fundamental I e II, a ser debatido e analisado em um variado número de disciplinas, mas aqui apresentado como material paradidático áudio-visual na matéria de História. No que se segue, apresentaremos as formas como cinema e história passaram a si relacionar e como isso acaba por desaguar nas salas de aula e métodos de ensino diferenciados.

3.1. História e cinema: percursos narrativos

O início do século XX trouxe, em seu encaixe, novas tecnologias que transformariam não apenas o nosso cotidiano, mas também trariam para nossos vocábulos literários e visuais novas formas de ler, ver e entender o mundo.

Quando, em 1895, os irmãos Lumière exibem as obras “A saída da Fábrica Lumière em Lyon” e “Chegada de um trem à estação da Ciotat” se utilizam do que Edgar Morin chama de *espetacularização do cotidiano*. Apresentam ao mundo o fantástico, onde “uma imagem do trem, uma imagem da saída da fábrica” levava as pessoas a se acotovelarem para apreciar. “Não era pelo real que as pessoas empurravam às portas do salon Indien. Lumière havia sentido e explorado o encantamento da imagem cinematográfica” (MORIN *apud* CALDAS, 2016, p. 22). Iniciou-se assim “a temporalidade da imagem em movimento” (CALDAS, 2016, p. 22).

O século XX fica marcado pelo impacto que o cinema e outros meios de comunicação de massa causaram. Como objeto industrial, o cinema difundiu e produziu arte e influenciou na maneira como as pessoas percebem e estruturam o mundo. Eric Hobsbawm ainda identifica um processo onde essas “artes de massa” ganhariam destaque em detrimento das “artes de elite”, onde grupos europeus letrados/intelectuais ignorariam essa produção.

O homem da câmera não pertence à sociedade dirigente, ao mundo dos letrados. Ele é simplesmente um caçador, um caçador de imagens. Produzindo assim, órfã, a imagem é perfeita para se prostituir para o povo. Para a sociedade cultivada e para os notáveis, o cinema é um espetáculo de párias (FERRO, 2010, p. 51).

Marc Ferro destaca a desinteresse que o cinema instigava no historiador. Se o “homem da câmera” é apenas um “caçador de imagens”, como ele poderia produzir algo que fosse de interesse ao mundo intelectual? “Assim, para os juristas, para as pessoas instruídas, para a sociedade dirigente, para o Estado, o que não é escrito, a imagem não tem identidade; como os historiadores poderiam a ela se referir, sequer cita-la?” (FERRO, 1975, p. 4).

Entre historiadores, a iconografia foi, por muito tempo, um anexo das referências usadas em uma pesquisa. Se despreendendo dessa secundarização nos períodos das décadas de 1960 e 1970, quando a Nova História possibilita repensar a diversidade das fontes históricas, de novos objetos e novos métodos. Pensar a ideia de documento em seu princípio mais amplo nos levou a visualizá-lo como produto de uma sociedade que o fabricou segundo as relações de força que ali detinham poder, tornando-se assim uma construção a ser analisada pelo historiador.

Inicialmente, no ano de 1898, o câmera polonês Boleslas Matuszewski¹² define a imagem cinematográfica como um testemunho ocular e verídico de um fato, capaz de controlar e registrar a tradição oral, uma busca pelo registro da “realidade”, definido assim como documentário.

Opostos a essa opinião, Serguei Eisenstein¹³ e Dziga Vertov¹⁴ entendiam o cinema como uma construção. O primeiro definia a montagem como parte primordial da construção da linguagem cinematográfica, levando a uma possibilidade de análise social, o segundo, ainda que entendesse a construção dessa mensagem e linguagem, limitava a compreensão do real apenas por meio dos documentários.

Com contribuições significativas para se pensar a natureza da imagem cinematográfica, os cineastas anteriormente citados propõem possíveis formas de se pensar o cinema e suas contribuições sociais. Mas, apenas na década de 1960, vemos afetivamente discussões acerca de procedimentos metodológicos referentes a relação cinema/história. Quando, em 1968, Marc Ferro publica, na revista dos *Annales*, “referindo-se ao culto excessivo do documento escrito” (KORNIS, 1992) ele propõe aos historiadores o uso de uma nova gama de documentos e uma nova linguagem para a percepção do passado a partir da contemporaneidade.

Ignorar o mundo das câmeras passou a ser impossível com a popularização e inserção da imagem no espaço doméstico (SORIN *apud* KORNIS, 1992, p. 242), não apenas isso, mas

¹² Empresário polonês, fotógrafo e cinegrafista, pioneiro da cinematografia e do documentário.

¹³ Foi um dos mais importantes cineastas e filmólogos soviéticos. Relacionado ao movimento de arte de vanguarda russa, participou ativamente da Revolução de 1917 e da consolidação do cinema como meio de expressão artística.

¹⁴ Dziga Vertov foi um cineasta, documentarista, experimental e jornalista soviético.

principalmente ao fato de vivermos inseridos em um mundo banhado pelas imagens, os códigos urbanos, as propagandas, as mídias sociais, etc. Tudo e cada uma dessas relações sociais particulares fez do mundo da imagem um caminho inevitável para os cientistas sociais.

Destacamos outros dois pontos que levam o cinema a tornar campo de escrita da história: o primeiro se relaciona ao fator econômico que torna a indústria cinematográfica uma das fundadoras de uma cadeia produtora de capital, desde os campos de emprego diretamente formados até um campo indireto que se forma no mercado como: salas de exibição, parques temáticos, propagandas, etc; já o segundo se refere a uma significativa presença e força do cinema como construtor de ícones e símbolos, tornando-o parte importante nas reflexões acerca de *representações* sociais.

Relacionando-se com intelectuais como Kracauer e Weakland, Ferro pensa o entrecruzamento entre cinema e sociedade. Onde um filme tratado como documento histórico abre espaço para novas técnicas de análise que conseguissem perceber um conjunto de elementos até então silenciados: tudo aquilo que se encontrava localizado entre a câmera e o evento filmado. Vê-se necessário encaixar aquela obra no contexto histórico no qual foi produzido, historicizar sua estrutura entendendo que esse se vincula a um momento de uma determinada estrutura social. Pensar o que não se encontra na imagem durante a projeção, mostra-se como parte necessária para a construção de uma percepção histórica de uma obra audiovisual.

Ou seja, para analisarmos um filme, é fundamental que tenhamos informações sobre ele. [...] A análise requer conhecimento sobre: o autor da obra, a recepção crítica dessa linguagem cinematográfica, as razões que levaram o autor a fazer aquele filme, os recursos que ele utilizou e, principalmente, a sociedade em que foi produzido (DIAS, p.229).

Porém, não só como um produto de sua época, Ferro também entende a produção cinematográfica como um agente histórico. Ele entende que, por meio dessas obras e representações sociais bem construídas, inevitavelmente, essas películas poderiam servir às doutrinação e glorificação de ideias, o que podemos perceber durante diferentes momentos de nossa história, quando o Estado e diferentes instituições políticas se utilizaram do cinema como veículos de representações.

A imagem acaba por ganhar poder e significado de uso logo na Primeira Guerra Mundial, quando vemos uma produção cinematográfica voltada para atingir as sociedades soviéticas e nazistas. Nesse contexto, o cinema ganha *status* de expressão artística e o diretor papel

significativo em sua produção. “Ao longo do século XX apresentaram falas políticas importantes na construção de suas narrativas ao discutirem a relação do cinema com as sociedades das quais fazem parte” (CALDAS, 2016, p. 19).

Ainda em 1947, Siegfried Kracauer analisa o cinema produzido na Alemanha pré-Hitler, considerando assim que, mesmo os filmes de ficção, refletem de forma direta a mentalidade de uma nação, relacionando de forma clara um laço entre o filme e o meio em que foi produzido.

Vemos, nesse contexto, o surgimento de análises fílmicas antropológicas dessas obras, estimulada pela ideia norte-americana de compreensão do *outro* – para conquistar ou derrotar. “A busca pelos ‘padrões culturais’, pela compreensão do comportamento humano moldado pelas tradições, pelos traços psicológicos das culturas, pelo *ethos* de um povo” passou a ser foco de percepção dessas análises onde buscava-se entender os modos de pensar e de se comportar de um povo (HIKIJ, 2012, p. 34-35).

Consequentemente criando uma ideia de “*Nós/Não-Nós*”, “a justaposição do muito familiar com o extremo exótico” (GEERTZ *apud* HIKIJ, 2012, p. 35), pensando assim no cinema como veículo de representações de uma *cultura* – “entendida como um sistema de comportamento aprendido, compartilhado pelos membros de um grupo” (HIKIJ, 2012, p. 37-38).

Análises dessas produções fílmicas buscariam pensar suas estruturas a partir de um *senso comum*, conceito definido por Geertz como estando presente em provérbios, piadas, anedotas, mas que Rose Satiko Gitirana Hikiji sugere pensar nos espaços dos filmes, onde esses seriam documentos culturais passíveis de transmitir por meia das imagens “premissas culturais e padrões (“*patterns*”) de pensamento e sentimento” (WEAKLAND *apud* HIKIJ, 2012, p. 42). Outro princípio relacionado entre os antropólogos com o cinema é a conceituação de mito. Weakland estabelece essa conexão definindo que “ambos projetam imagens estruturadas do comportamento humano, da interação social e da natureza do mundo e refletem a vida social, sem ser, necessariamente, descrições realistas da vida cotidiana” (WEAKLAND *apud* HIKIJ, 2012, p. 43).

Os filmes ficam, desde então, caracterizados como produtos culturais, passíveis de observação, cuja interpretação revela modos de pensamento de culturas “outras” e de nossa própria. Como os mitos, os filmes apresentam recorrências que podem ser interpretadas, veiculam representações sociais, têm origem “coletiva” (HIKIJ, 2012, p. 55).

Seguindo a analogia filme/mito de Hikiji, entendemos os filmes como formas de construção de arquétipos, onde ambos são narrativas sociais construídas com o propósito de definir e/ou influenciar em parâmetros sociais. Hikiji percebe-os “como interpretações que as sociedades constroem de si mesmas, impregnadas de seus valores, categorias e contradições” (HIKIJ, 2012, p. 69).

Quando Geertz busca pensar a arte como um sistema cultural e não limitá-la a percepções estéticas, mas também pensá-la a partir de significados específicos de uma cultura, ele acaba por afirmar que estudar arte é “explorar uma sensibilidade; de que esta sensibilidade é essencialmente uma formação coletiva; e de que as bases de tal formação são tão amplas e tão profundas como a própria vida social” (GEERTZ, 2004, p. 149).

O cinema e sua produção podem ser entendidos dentro da perspectiva de Geertz. Ter acesso a essas produções e entendê-las baseia-se nas suas próprias compreensões individuais, mas também a partir de uma experiência coletiva referente ao espaço e a cultura da qual o observador provém. “A arte teria a propriedade de sintetizar a experiência social cotidiana” (HIKIJ, 2012, p. 72).

O filme como documento é privilegiado na possibilidade de construir e exibir em luz, cores e som muito além do que o conteúdo que se propõe mostrar. Em seu processo de construção cada passo – montagem, forma de narrar, enquadramento, cenários, trama, etc – faz parte da construção dessa narrativa. Por não haver uma normatização da linguagem cinematográfica, cada produção ganha e constrói em si mesmo um universo a ser lido, analisado e pensado.

3.2. Cinema e educação

Inicialmente criado e utilizado como entretenimento das massas, o cinema passou suas primeiras décadas de produção relegado a um nicho separado das “grandes artes” e desdenhado pelos intelectuais e pelo mundo acadêmico. Mas pensar sua aceitação entre as camadas populares é também entendê-lo como linguagem acessível entre esses. Como já discutido anteriormente, a utilização do cinema como arma de doutrinação por diferentes agentes políticos foi talvez o primeiro passo onde se percebe o valor da imagem no processo de educação das massas populares.

Daqueles que foram visionários do cinema como voz ativa na educação, destacamos o cineasta russo Alexandre Medveknine e o crítico e teórico de cinema André Bazin. O primeiro buscou por meio de seu trem-cinema dar acesso ao povo no intuito de “‘politizar’ as massas, ou seja, torná-las ativas no processo criador, e não simplesmente consumidora de ideologia” (MOCELLIN, 2009, p. 10). O segundo acreditava que a construção de um público levaria a construção de um “cinema inteligente”, produziu textos sobre o tema para diferentes segmentos sociais, criou cineclubes em escolas, fábricas e sindicatos em diferentes cidades da Europa, chegando até África, defendeu a estruturação de uma infraestrutura de ensino do cinema nas escolas.

A proposta de inserir o cinema como ferramenta a ser utilizada em sala de aula traz consigo questionamentos de suas formas de utilização. Cinema e história se constituem como espaços nos quais as formas de socialização se dão em moldes similares, onde as relações construídas entre professores e alunos são espelhadas nas relações entre espectadores e filmes (MOCELLIN, 2009, p. 11). Entender que acabamos – como professores – competindo com uma produção midiática – cinema, internet, TV – ativa e acessível é também conceber que o aluno não se limita a aprender história por meio do espaço escolar.

Hoje eles se encontram a um click de distância de um mundo amplo de informações. Rádio, livros, enciclopédias, You Tube, cinema, jornais, etc. são meios pelos quais nossos alunos tem acesso ilimitado a datas, fatos, personagens, culturas, experiências... tendo que, assim, o professor reconhecer-se como parte necessária de um processo, onde junto a escola tem o papel de contribuir para que o alunado possa refletir criticamente sobre as informações que chegam as suas mãos. Enfim, o professor de história acaba tendo como função propiciar ao aluno a possibilidade de relacionar o ensino da disciplina com o mundo em que vive, por meio da análise e interpretação de documentos, reconhecimento de diferentes linguagens, percepção dos diferentes agentes e contextos sociais.

O cinema acaba por se encaixar entre as possíveis ferramentas em sala de aula, principalmente pelo fato de que se encaixa dentro do que Marcos Napolitano chama *experiência cultural e escola*. Permitindo ao expectador experienciá-lo em diferentes meios e com diferentes objetivos, mas em geral com um *efeito de realidade*.

Assim, a experiência do cinema pode ser ambígua. Por um lado, é subjetiva, emocional, fantasiosa. Por outro, é objetiva (pois nossos olhos vêem as imagens), racional (pois os

filmes, geralmente, contam uma história a ser compreendida pelo espectador) e realista (pois a encenação nos transporta para outras realidades) (NAPOLITANO, 2009, p. 12).

O cinema – como grande indústria, arte, técnica e meio de comunicação – vem junto a História a algumas décadas construindo produções de fundamentação histórica que encantam e popularizam versões variadas e nem sempre verossimilhantes. De diferentes formas, essas produções acabam por chegar aos espaços de sala de aula, de forma física ou por meio da bagagem histórica de professores e alunos.

Nas últimas décadas, as mídias cinematográficas, televisivas e/ou digitais disseminaram imagens e representações de heróis, cenários e tempos históricos em diferentes formas e modelos. Popularizando as produções históricas, porém sem cumprir necessariamente com nenhum princípio de fidelidade histórica. Astros e estrelas do mundo midiático dão forma, cor, voz e significado para diferentes personagens históricos carregados de discursos, falas e ideias.

Pensar o cinema paralelo à História é entendê-lo como parte influente e significativa na estrada para acessar a realidade de alunos e alunas. Como ferramenta e documento histórico, essas obras são propensas a moldarem conceitos, fatos, costumes, ideologias, etc. Além de ter em seu interior uma quantidade significativa de informações que, se utilizados da forma correta, podem ser utilizadas com objetivos específicos em sala de aula. Esses pontos o tornam um documento único de estudo e ensino da História.

Ao afirmarmos o cinema como fonte a ser apresentado em sala de aula, devemos retomar traços debatidos anteriormente no texto, pois qualquer película deve e pode ser compreendida como um documento, sendo esse mediado por dois princípios: “todo filme é uma representação encenada da realidade social e todo filme é produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas que podem variar conforme as opções dos realizadores” (NAPOLITANO, 2009, p. 14). Como já dissemos anteriormente, a análise de um filme se baseia na associação a percepção do produto final de um filme junto as escolhas determinantes de uma linguagem cinematográfica (como, quando, onde).

Não apenas uma experiência cultural, o cinema de sala de aula pode ganhar significados múltiplos, com objetivos diferentes e gerar leituras variadas. Comumente, filmes são ferramentas “ilustrativas” de um conteúdo disciplinar – o que é previsto nos parâmetros curriculares – porém essa não é a única forma de se materializar a presença dessas produções no espaço escolar.

Trabalhado junto aos Temas Transversais, eles podem ser vistos e lidos como “texto” gerador de debate. Tendo em sua construção uma amalgama de ideias, valores, conceitos e atitudes, esses são obras de arte que podem comunicar e chocar seu espectador com o objetivo de debater e/ou destacar construções e percepções sociais de uma época. Aqui se encaixa a análise por meio de toda uma construção linguística do cinema: fotografia, ângulo, narrativa, montagem, etc.

Além do modelo anterior, o cinema pode ser visto também como documento em si. Esse método viabiliza o contato de alunos e obras cinematográficas em um meio mediado pelo professor e acompanhado por uma leitura reflexiva acerca de sua estrutura. Ao focar sua leitura em tópicos como: tema, roteiro, linguagem, representações, impacto sociocultural, etc., essa obra pode enfim ser entendida com produto e um documento histórico de uma época.

Cinema e História, enfim, criam, em suas narrativas, leituras de um passado distante a partir de valores e questões presentes em seu cotidiano. “Enfim, todo filme é, a rigor, anacrônico” (NAPOLITANO, 2009, p. 22), mas para o professor e seu público pensar esses anacronismos é o caminho para compreender a ideologia fixada naquele texto.

O uso do cinema em sala de aula busca ampliar a bagagem cultural dos alunos e estimular a criatividade e reflexão acerca dos temas tratados em tela. Essa importância se fez tão significativa que o Ministério da Educação sancionou no ano de 2014 um novo inciso no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Buscando fomentar e instigar a formação de público para o cinema nacional, cria-se a lei nº 13.006 torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, pelo tempo mínimo de duas horas mensais.

O interesse de inserir o cinema em sala de aula não é atual nem inovador, mas mesmo em uma sociedade onde a experiência cultural dos brasileiros se baseia significativamente em produções midiáticas – “segundo uma pesquisa de 2005, a criança brasileira de 4 a 11 anos passa, em média, 3h31m diante da televisão. Entre as nações pesquisadas, foi o índice mais alto” (NAPOLITANO, 2009, p. 25) – a possibilidade de ensinar e apresentar em sala de aula novos formatos textuais possibilita constituir, junto ao corpo discente brasileiro, a possibilidade de visualizar e refletir novos documentos históricos que se encontram cada vez mais acessíveis.

O cinema pode ser levado aos olhos dos alunos de diferentes formas e em diferentes espaços, cada um deles proporcionando diferentes leituras e reações por parte dos

espectadores/alunos presentes. Em casa, na escola ou no cinema, buscamos perceber não apenas a obra trabalhada, mas também a interação entre público e filme, possibilitando uma análise de como as informações e conceitos apresentados afetam o grupo presente. Estabelecer conexões nos momentos de maior tensão e/ou de maior leveza, proporcionando uma troca de ideias, sentimentos e opiniões. Esses diferentes espaços acabam se tornando também ambientes de aprendizagem.

Os momentos que seguem a projeção do filme são de extrema importância para a construção coletiva de uma leitura sobre a obra. Perceber e categorizar as reações externadas durante a exibição são parte do processo de pensar o texto cinematográfico e como essa arte atinge e afeta aquele grupo de alunos.

3.3. Documentário

O documentário foi, por muito tempo, entendido e divulgado como uma forma menos nobre de arte onde o “verdadeiro cinema” seria relativo unicamente ao ficcional, por muitas vezes era apenas um ponto de passagem a essa outra extremidade do sucesso. “Ser documentarista constituía, então, uma meia-identidade do ser cineasta, que mal se sustentava na relação espetacular mantida com a ‘arte maior’ do cinema” (TEIXEIRA, 2004, p. 8).

Pensar os espaços referentes ao cinema de não-ficção fazem parte de uma tradição intelectual iniciada por Dziga Vertov que, ao tecer críticas ao cinema de ficção, cria o conceito de “cine-olho”. Nos anos 30, John Grierson inicia o que ele chama de “documentário”, produzindo uma estética focado também no cinema de não-ficção. “Utilização intensa de voz *over* expositiva, encenação e um namoro sem má-consciência com a propaganda marcam essa definição do documentário” (RAMOS, 2004, p. 81).

Esse formato constituído por Grierson só vem ser criticado em meados da década de 60, quando surge o Cinema Verdade/Direto. Dominando o horizonte estilístico da época, esse formato é caracterizado pelas críticas às encenações anteriormente populares, em sua perspectiva o documentário deve “jogar-limpo” com o espectador desvendo os caminhos percorridos por este. Seu estilo era demarcado por “câmeras leves, ágeis [...]. Planos longos e imagem tremida com câmera na mão” (RAMOS, 2004, p. 82). Junto a essa estética, vemos novidades tecnológicas que permitiram aos documentários escutarem o som do mundo e da fala.

Tentando solucionar os problemas presentes no cinema não-ficcional proposto por Grieson, essa segunda opção dispõe do lema “a vida como ela é” tendo como princípio de sua formação o Cinema Verdade (Direto). Verdade essa baseada na ideia de não-intervenção do documentarista. “O Cinema Direto queria ser ‘a mosca na parede’, mostrando sem ser mostrado, construindo assim uma ética de não intervenção” (RAMOS, 2004, p. 82). Movimento esse impregnado de ilusões acerca da não intervenção do documentarista.

Mesmo que não concretamente conceituada, a ideia de documentário vem sendo trabalhada e construída desde os primeiros registros dos irmãos Lumière, quando se utilizavam do cotidiano de uma fábrica, e da chegada de um trem, como linguagem a ser vista e compreendida por um grupo de espectadores. Com passar do século XX, vimos os campos da ficção e não-ficção serem cada vez mais diferenciados e conceituados como pontos opostos e não relacionados.

Os tópicos apresentados anteriormente nos permitem perceber, em diferentes percepções, como a construção de um documentário pôde ser vista e trabalhada a partir de diferentes percepções com objetivos muito similares, onde realidade não seria vista nem observada se não pelos olhos de um mediador e interlocutor: o cineasta. A câmera na mão desse indivíduo age conforme seus interesses e qualquer imagem capturada não é menos subjetiva do que qualquer outro texto escrito.

Partindo dessa ideia, nos utilizamos de Bill Nichols para entender que documentários não são reproduções da realidade, mas sim uma representação do mundo em que vivemos, carregado de significados e de visões de mundo. A “voz” desse documentário passa ser assim o meio por onde se apresenta uma ideia ou ponto de vista. Enfim, documentários podem defender causas, persuadir, argumentar, transmitir opiniões, etc.

Dentro dessa perspectiva, pensa-se de que forma ficção e não-ficção se diferenciariam, cada uma das descrições feitas acima é compatível para os dois campos pensado anteriormente. É dentro desse preceito que Nichols destaca que toda produção cinematográfica segue um princípio ficcional, sendo construído a partir da subjetividade e escolhas de uma pessoa ou de um grupo. O mundo do cinema ficcional seria uma construção de representações de nossa realidade – ou de outras – seguindo um princípio de extrapolação do real.

O documentário, também como um processo de construção, se diferencia do cinema ficcional apenas pelo seu objetivo. A busca de registrar e contar o “real” – ainda que não tão

“real” assim – nos propõe a construção de uma narrativa que busca transmitir fatos e vozes de um mundo visto pelos olhos do cineasta.

A popularização da produção documentarista, advinda de uma acessibilização dos meios de produção midiática, torna as falas e as vozes de indivíduos singulares e excluídos pela história oficial cada vez mais acessíveis e visíveis. A oportunidade de construir um texto audiovisual como produto de uma pesquisa acadêmica nos possibilita a visualização de diferentes linguagens a serem utilizadas tanto no campo acadêmico quanto nos meios escolares. Tão ricos e subjetivos quanto qualquer outra produção textual, o documentário nos permite dinamizar e didatizar falas e conceitos no intuito de que esses argumentos possam fazer parte de um processo comunicativo aberto, múltiplo e representativo.

3.3.1. “Elas na Roda”: documento e ferramenta de acessibilização do conteúdo.

Toda e qualquer pesquisa acadêmica pode e deve se tornar parte de um conteúdo integrado a sala de aula e a currículos escolares. Didatizar certos temas e torna-los acessíveis ao corpo discente torna-se parte imprescindível na jornada de apresentar novas leituras e categorias de estudo para nossos jovens em formação. Reconhece-se hoje que existe uma multiplicidade de fontes informativas a qual nossos alunos tem acesso. Dentro desse princípio, competimos com produções dinâmicas, coloridas e interessantes para suas mentes agitadas e curiosas.

Com objetivo de tornar acessíveis, didáticos e dinâmicos os temas e categorias levantadas nessa pesquisa, buscamos, por meio do curta-metragem “Elas na Roda”, apresentar aos nossos alunos a mulheres, suas vivências e experiências culturais no âmbito da cultura popular a partir de suas vozes e imagens permitindo aos discentes contatos com suas palavras, sorrisos, tensões, hesitações, afeições, vestimentas, ações, etc.

Entendendo que o âmbito da cultura popular como um espaço múltiplo, colorido e musical, buscamos nos meios audiovisuais ferramentas que nos permitissem aproximar da sala de aula as temáticas anteriormente apresentadas.

Tanto a análise de um filme (desmontagem) como a construção (montagem) de um, requer o entendimento do que o “Dicionário teórico e crítico de cinema” define como *linguagem cinematográfica*.

Ver um filme é, antes de tudo, compreendê-lo, independente do seu grau de narratividade. É, portanto, que, em certo sentido, ele “diz” alguma coisa, e foi a partir desta constatação que nasceu, na década de 20, a idéia de que, se um filme comunica um sentido, o cinema é um meio de comunicação, uma linguagem (AUMONT; MARIE *apud* RAMOS, p. 73).

Como arte e como documento, o cinema busca nos informar algo tanto por meio de mensagens diretas e na maioria das vezes claras, mas também se utiliza de outros subterfúgios para nos cativar, incomodar, inquietar, animar, etc. Buscamos tanto visualizar em um filme o que achamos que ele deseja informar e representar o que muitas vezes esquecemos de pensar como tudo é dito: os figurinos, os cenários, o enquadramento, a iluminação, a movimentação da câmera, a trilha sonora, etc. Esses recursos são muitos e se renovam cada vez mais junto a tecnologia.

As escolhas feitas para a construção desse curta-metragem foram baseadas primeiramente em entendê-lo como um produto audiovisual construído com o propósito de chegar à sala de aula e aos olhos e ouvidos de crianças e pré-adolescentes de 11 aos 14 anos, lotados em turmas do Ensino Fundamental Maior – com possibilidade de serem direcionados a outras turmas se de interesse da escola ou do professor. Portanto, buscamos construir uma linguagem visual limpa e dinâmica com a utilização de uma câmera fixa junto a uma câmera de apoio e móvel, permitido uma mobilidade visual ao espectador.

As escolhas referentes às personagens apresentadas são ligadas diretamente ao interesse de fala e ajuda da propagação da cultura popular para sala de aula, além da acessibilidade aos sujeitos entrevistados.

A equipe responsável pelas entrevistas foi formada por mais três integrantes, são eles: Wendell Emmanuel Brito de Sousa, Leide Ana Oliveira Caldas e Inácio Júnior. Todos trabalhando alternadamente entre captura de som, captura de imagem, disposição de iluminação, controle de áudio.

Cada uma das entrevistadas se dispuseram a participar das entrevistas e gravações dessas. No intuito de tornar o ambiente menos opressor por causa da câmera, buscamos espaços nos quais ela se sentissem confortáveis – algumas feitas na Praia Grande, outras nas residências das entrevistadas, além de tornar as gravações mais semelhantes a uma roda de conversas com a integração de todos os presentes no processo de conversação. Com mesmo propósito, as entrevistadas não voltam seus olhos para o público (câmera).

Dar voz a essas mulheres faz parte do propósito de apresentá-las como sujeitos desse curta, porém entendemos que o processo de montagem pelo qual o produto final passou também o ressignifica a partir das visões, escolhas e subjetividades da pesquisadora. Mesmo entendendo que nossa subjetividade se percebe em tela, a utilização de voz *off*¹⁵ foi evitada ao máximo. Buscamos – da mesma forma como a pesquisa – filmar um espaço delimitado extraíndo dali uma visão do “geral”, mas sem tentar delimitá-las como representantes ou exemplos de um espaço tão amplo e complexo.

Outra forma de dinamizar as imagens e os sons do curta-metragem foi a utilização de uma narração *over*¹⁶ para que falas e imagens pudessem se tornar complementares e, se necessário, explicativas, sem tornarem-se enfadonhas. Os enquadramentos foram escolhidos tomando como referência principal a iluminação e o cenário escolhido para filmagem, localizando as entrevistas mais a esquerda ou a direita do quadro com o propósito de deixar espaços para legendas e informações escritas necessárias.

Tanto por limitações técnicas quanto por escolhas narrativas, o áudio das entrevistas é percebido paralelo a sons do mundo, cada qual referente aos espaços específicos de cada gravação. A trilha sonora escolhida também se refere a sons e batuques gravados em diferentes oficinas e festividades acompanhados pelo grupo “Mulheres que dão no couro”.

A duração de cada entrevista variou de 40 a 100 minutos. Os cortes e escolhas no que se refere as falas de cada uma delas foram feitos a partir de uma seleção na qual levou-se em conta: a linguagem, o conteúdo, o áudio e a inserção dentro da narrativa. As entrevistas na íntegra estão anexadas em um segundo DVD na caixa.

O tempo do documentário de 25 minutos e 30 segundos também é resultado de um processo de decupagem minuciosa, com o propósito do documentário apresentar uma narrativa concisa e compreensível, mas sem torná-la muito extensa e prolixa. Sendo possível a utilização desse vídeo em aulas de 50 minutos, onde pode-se reproduzir e construir um debate/texto com a turma de imediato.

A presença de mulheres provenientes de diferentes espaços sociais e experiências de vida permite que aja a construção de uma representatividade por parte dos alunos e alunas em diferentes ângulos, seja por meio do gênero, da cor, do espaço social, da prática cultural.

¹⁵ Voz *off* diz respeito às vozes que estão fora de quadro, mas que pertencem ao universo sonoro da cena em questão.

¹⁶ Voz *over* remete à sobreposição às imagens de vozes externas, alheias a cena.

Tentamos aproximar as temáticas apresentadas da vivência e dos espaços cotidianos também reconhecidos e vividos pelo corpo discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem em sua estrutura educacional um formato de espaço escolar que acaba por constituir-se como local de exclusão e silenciamento de minorias. Junto a isso, vemos esses mesmos espaços sendo utilizados como âmbito de construção e proliferação de representações significativamente eurocêntricas, responsáveis pela perpetuação de estereótipos sociais utilizados como forma de controle sobre os grupos que não se encaixam em um princípio branco, masculino e elitista.

Essa pesquisa se propõe a ir contra esse modelo de educação homogênea, repensando os espaços destinados a temas relativos a presença negra e feminina em sala de aula, focada principalmente na interseccionalidade presente nas mulheres negras e seu espaço nos livros de História e nos currículos escolares. Além de utilizarmos o espaço escolar como laboratório para um levantamento local de informações acerca dessa exclusão, nos propomos a perceber o âmbito escolar como um recorte social de significativa importância.

A partir da experiência na Unidade de Educação Básica Cônego Sidney Castelo Branco Furtado, podemos observar espaços pedagógicos abertos a aplicação de projetos sociais e de pesquisa relativos a presença do negro e da África na formação da história e da cultura Brasileira, porém também visualizando resistências no que se refere a alguns pais, responsáveis e estereótipos socialmente usados como ofensas pelos alunos. Muito dessa limitação acaba por culminar na falta de representatividade de alunas e alunos negros nas salas de aula, perceptível em nosso levantamento por meio de questionário das turmas de 7º a 9º ano.

Diante disso, nos propomos a pensar a inserção de temáticas valorativas acerca de temáticas ligadas a história das mulheres e a história e cultura africana e afro-brasileira em meios de sala de aula. Com esse propósito, desenvolver uma pesquisa de campo referente a presença feminina nos espaços de cultura negra maranhense tornou-se parte de uma construção metodológica possível a ser inserida em âmbito escolar. Possibilitando, por meio desta, a valorização e posituação das imagens de mulheres e negros como sujeitos históricos presentes no desenvolvimento da história da Brasil. Com isso, narrativas a partir da perspectiva de mulheres negras – em sua maioria – se mostram como úteis e necessárias para o reconhecimento desses espaços simbólicos.

A proposta delineada nesse trabalho foi entender os espaços de silêncio dentro e fora da sala de aula dirigidos a esses grupos específicos, para então inserir essas categorias de estudo produzidas em âmbito acadêmico como conteúdo didatizado por meio de um curta-metragem. Facilitando, assim, o contato e a acessibilidade para com os temas propostos a análise e a discussão em sala de aula. Valorizando em sua construção imagens até então limitadas a espaços de estereotipação e controle social.

Aqui buscamos destacar a escola como um espaço de identidades plurais, onde devemos perseguir a possibilidade de construir textos de linguagens variadas e de temas diversos e representativos, para que todos tenham possibilidade de se reconhecer como parte de toda a construção histórica brasileira.

Levando em conta que os espaços escolares são reflexos de experiências culturais variadas, esses também devem ser abertos a utilização de linguagens plurais e recursos didáticos que possam apresentar a realidade e o cotidiano do corpo discente como meio de problematização e reflexão sobre seus espaços e papéis sociais.

Por meio dessa ideia, acreditamos que a construção de uma escola democrática e plural passa por um processo de fornecer-se subsídios para que os alunos se enxerguem representados em sua própria história, portanto, como sujeitos ativos. Tornando-se, assim, passo inicial para a desconstrução de conceitos sociais estereotipados referentes a religião, gênero, cor, comportamento, etc. ajudando na construção de uma educação que abra espaços para diferentes vozes, representações e papéis sociais.

Pesquisas acadêmicas constituem fonte inestimáveis para estudos em sala de aula. Pensar sua produção para além da escrita para nossos pares faz parte de nosso papel como historiadores e professores. Permitir e acessibilizar nossos estudos aos espaços escolares é fazer de nossas produções estudos úteis e não apenas mais um livro empoeirado na prateleira.

REFERÊNCIAS

ENTREVISTAS

AMARAL, Clara Ramthum do. São Luís. *Entrevista realizada em janeiro de 2019.*

BELFORT, Carla Raquel Mota Belfort. São Luís. *Entrevista realizada em janeiro de 2019(a).*

BELFORT, Maria da Graça Mota. São Luís. *Entrevista realizada em janeiro de 2019(b).*

DUTRA, Elaine Cristina Corrêa. São Luís. *Entrevista realizada em janeiro de 2019.*

FERREIRA, Dulcinéia de Fátima. São Luís. *Entrevista realizada em janeiro de 2019.*

SOUSA, Ana Julia Jansen de. São Luís. *Entrevista realizada em janeiro de 2019.*

JORNAIS

35 anos do Laborarte com festa. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 10 de outubro de 2007.

CORRÊA, Larissa. Cultura com sensualidade. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 20 de junho de 2000.

RODRIGUES, Inara. 80 anos de Dona Teté do cacuriá. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 27 de junho de 2004.

RODRIGUES, Inara. A dama da cultura popular. In: **O Imparcial**. São Luís, 27 de junho de 2009.

RODRIGUES, Inara. A resistência do cacuriá. In: **O Imparcial**. São Luís, 28 de junho de 2011.

LEGISLAÇÃO

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-saoluis.jusbrasil.com.br/legislacao/582071/lei-3505-96>.

SECAD. **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.

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.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Temas transversais**. Brasília: MEC. SEF,1998.

BRASIL. **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.

BRASIL. **L. Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de Março de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. “DE MÃOS ABANANDO”: desuso, crítica e novos arranjos dotais no Maranhão Oitocentista. In: ABRANTES, Elizabeth Sousa. **Fazendo Gênero no Maranhão**: estudo sobre mulheres e relações de gênero (Séculos XIX e XX)/Organização, Elizabeth Sousa Abrantes. – São Luís: Editora UEMA, 2010.

ABREU, Martha. “Sobre Mulatas Orgulhosas e Crioulos Atrevidos”: conflitos raciais, gênero e nação nas canções populares (Sudeste do Brasil, 1890-1920). In: **Revista Tempo** (Universidade Federal Fluminense), vol. 8, nº 16, 2004.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**/ Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Cristina Baum. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**/ Caral Akotirene; Coodenação Djamilia Ribeiro. – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justifindo, 2018.

ALBERNATI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. Mulheres e cultura popular: gênero e classe no bumba-meu-boi do maranhão. In: **Maguaré**. Nº 24. Bogotá: 2010

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. **O “URROU” DO BOI EM ATENAS: Instituições, experiências culturais e identidade no Maranhão**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2004.

ANDRIGUETO, Andréia Cassilha. **Sustentabilidade na Periferia de São Luís (MA)**: a experiência da ONG Pegadas Brasil com jovens em Itaqui-Bacanga. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2009. 177 páginas. Dissertação de Mestrado, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2009.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. São Paulo: Editora Artmed, 2009.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A Pesquisa Histórica**: teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006.

AZEVEDO, Gislane. **Projeto Teláris**: história: ensino fundamental 2/ Gislane Azevedo. Reinaldo Seriacopi. – 2. Ed. – São Paulo: Ática, 2015. – (Projeto Teláris: história).

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.

BARBOSA, Marise. **Um as mulheres que dão no couro**/Marise Barbosa; [Cláudia Marinho, ilustrações]. – São Paulo: Empório de Produções & Comunicação, 2006.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Mulheres do Babaçu**: Gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2013.

BARROS, Antônio Evaldo Almeida. O processo de formação de “identidade maranhense” em meados do século XX. In: **Tomo**: Revista do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – Universidade Federal de Sergipe. Nº 17. São Cristóvão – SE: 2010.

BENJAMIN, Roberto. Espetacularização da cultura e refuncionalidade dos grupos folclóricos. In: FERRETI, Mundicarmo (org.). **Anais do 10º Congresso Brasileiro de Folclore**. Recife: Comissão Nacional de Folclore; São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2004. p. 73-76.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: **Revista Sociedade e Estado**. V. 31, n. 1, Janeiro/Abril 2016.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?**/ Joice Berth. – Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BEZERRA, Cláudio. **A personagem no documentário de Eduardo Coutinho**/Cláudio Bezerra. – Campinas, SP: Papyrus, 2014. – (Coleção Campo Imagético).

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 11-27.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.

BOHN Simone R. **Evangélicos no Brasil**. Perfil socioeconômico, afinidades ideológicas e determinantes do comportamento eleitoral. Opin. Publica vol.10 no.2 Campinas Oct. 2004.

BRANDÃO, Sérgio Vieira. **A história dos povos indígenas e afro-brasileiros**, vol. I. Curitiba: Editora Gráfica Expante, 2009.

BRUBAKER, R.; COOPER, F. Au-delà de l’“identité”. *Actes de la recherche en sciences sociales*. In: **Apuntes de Investigación del CECyP**, Nº 7, 2001, 139,(4), 66-85. Disponível em: <http://comunicacionycultura.sociales.uba.ar/files/2013/02/Brubaker-Cooper-espanol.pdf>.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**: Europa: 1500-1800. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

CALDAS, Leide Ana Oliveira. **Superoitismo no Maranhão**: os modos de fazer, temas e formas de falar e a invenção do cinema local como prática de micro resistências 1970/80. Dissertação

(Mestrado). Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Maranhão, 2016.

CAMINE. Entrevista com a Dra Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt para a revista Camine -bloco 1. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=O9c9OjMzj18>>. Acesso em: 10 out. 2015

CAMPOS, Hellio. **Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba/ Hellio Campos (Mestre Xeréu)**. – Salvador: EDUFBA, 2009.

CANCLINI, N. *Culturas Híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezz Cintrão. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2003. p. 205-254.

CCPDVF – Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho. Comissão de Folclore. **Memórias de Velhos – Uma Contribuição à Memória Oral da Cultura Popular Maranhense. Volume V**. São Luís: LITHOGRAF, 1999(a).

CCPDVF – Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho. Comissão de Folclore. **Memórias de Velhos – Uma Contribuição à Memória Oral da Cultura Popular Maranhense. Volume VI**. São Luís: LITHOGRAF, 1999(b).

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. São Paulo: FGV Editora, 2011.

CERTEAU, Michel de. A Beleza do Morto. In: **A cultura no plural**. São Paulo: Papirus, 2012, p.55-85.

CHALHOUB, Sidney, Diálogos políticos em Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **A História contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 95-122.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. v.5, n.11, Universidade de São Paulo, 1992.

CORRÊA, Larissa. Cultura com sensualidade. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 20 de junho de 2000.

COSTA, Alex Silva. **Dança de negro, bailado maranhense, sotaque da gente: um estudo sobre as novas configurações do bumba meu boi e do tambor de crioula/ Alex Silva Costa**. – São Luís: Editora UEMA, 2015.

COSTA, S. Da mestiçagem à diferença: nexos transnacionais da formação nacional no Brasil. In: DUTRA, E. F. **O Brasil em dois tempos**. História, pensamento social e tempo presente. 301-319

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História; IN: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. (orgs.). **Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. Pgs. 187 a 208.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**/ tradução Heci Regina Candiani. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**/ tradução Heci Regina Candiani. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com as mulheres: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil**/ Mary Del Priore – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000 – (Série Ponto Futuro; 2).

DELGADO, Ana Luiza de Menezes. **Só Precisa Rebolar?** Performance e dinâmica cultural no Caceriá maranhense. Dissertação (Mestrado). Pernambuco: UFPE, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp107068.pdf>>. Acessado em: 20 de setembro de 2011.

DIAS, Rosângela de Oliveira. Cinema e história cultural. In: MARTINS, William de Souza (org.); SANGIARD, Gisele (org.). **História cultural: ensaios sobre linguagens, identidades e práticas de poder**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

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: 17 de jan de 2018.

DUVIGNAUD, Jean. **Festas e civilizações**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

ESTANISLAU, Lídia Avelar. Feminino Plural. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil afro-brasileiro**/ 2. Ed., 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 211-228.

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,

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o Cotidiano. In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Cotidiano Escolar: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. In: **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 2018.

FERREIRA, Marcia Milena Galdez. **Construção do Eldorado Maranhense: experiência e narrativa de migrantes nordestinos em municípios do Médio Mearim-MA (1930-1970)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2015.

FERRETI, Sérgio Figueiredo (org.). **Tambor de Crioula: ritual e espetáculo**. 3ª ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

FERRETI, Sergio. Sincretismo, amálgamas e correspondências simbólicas. In: CARREIRO, Gamaliel da Silva. FERRETI, Sergio Figueiredo. SANTOS, Lyndon de Araújo. (Orgs.) **Missa, Culto e Tambor: Os espaços das religiões no Brasil**. - São Luís – EDUFMA/FAPEMA, 2012, p. 281-294.

FERRETI, Sergio. Sincretismo, amálgamas e correspondências simbólicas. In: CARREIRO, Gamaliel da Silva. FERRETI, Sergio Figueiredo. SANTOS, Lyndon de Araújo. (Orgs.) **Missa, Culto e Tambor: Os espaços das religiões no Brasil**. - São Luís – EDUFMA/FAPEMA, 2012, p. 281-294.

FERRO, Marc. **Cinema e História**; tradução Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FERRO, Marc. O Filme: Uma contra-análise da sociedade? In: NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/historia/reverso/downloads/MarcFerro.pdf> . Acesso em 27 jan 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira; RALEJO, Adriana Soares. Narrativas do “outro” no currículo de História: uma reflexão a partir de livros didáticos. In: MONTEITO, Ana Maria (org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf> . Acessado em 28 mar 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**/ Nilma Lino Gomes. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONÇALVES, Ivan Veras; Dantas Filho, Alberto Pedrosa. A “EXPERIÊNCIA LABORARTE” (1972 – 1980) : A importância dos seus experimentalismos musicais e sua possível utilização em sala de aula. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1477/2/IvanVerasGoncalves.pdf> . Acessado: 18 de novembro de 2017.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”; IN: **História: Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, pgs 55 a 79.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa Currículo, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007, p. 241-252.

GOUVEIA, Claudia. **Personalidades de um rito festivo**: as caixeiros do Divino Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.portaldodivino.com/nobrasil/caixeirasdodivino.htm>>. Acessado em: 28 de abril de 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**/ Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. – São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2 ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **Imagem-violência**: etnografia de um cinema provocador/ Rose Satiko Gitirana Hikiji; prefácio Massino Canevacci. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 7-24.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. In: **Estudos Feministas**, n. 2, 1995, p. 464-478. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf> . Acessado em 28 mar 2019.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

LAHIRE, B. Esplendores e misérias de uma metáfora: a construção social da realidade. In: **Estudos de Sociologia**, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/132>>. Acesso em: 15 Set. 2016.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1ª ed – São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LUCCHESI, Fernanda. **Quilombo Santa Rosa dos Pretos**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

MACHADO, Valeriê Cardoso. Considerações a respeito da pesquisa educacional brasileira e das investigações de tipo etnográfica e sua relação com a geografia. In: **Revista Percursos**. Maringá, v. 2, n. 2, p. 163-180, 2010.

MENDES, Ana Carolina Magalhães. **LABORARTE**: integração e diversidade. Monografia. Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 1999.

MIRANDA, Eduardo O. **Cartografia do corpo-território**: visualidades e oralidades do afoxé pomba malê/ Eduardo O. Miranda. – 1. Ed. – Curitiba: Editora Prisma, 2016.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema**: educação para as mídias/ Renato Mocellin. – São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História Oral, caminhos e descaminhos; IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Vº 13, Nº 25-26, 1992/1993. Pgs. 55-65.

MOTTA, Antonio; OLIVEIRA, Luiz. África, africanidades e afrobrasilidades: performances e dramas sociais como experiências museológicas. In: FURTADO, Cláudio Alves. **Diálogos em Trânsito**: Brasil, Cabo Verde e Guiné-Bissau em narrativas cruzadas. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 47-78.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e Desigualdades Negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. In: **Cadernos Pagu**, janeiro-junho, 2014, p. 201-248.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: **Caderno de cinema do professor**: dois. São Paulo: FDE, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Produtor Editor, 2002.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**; tradução Mônica Saddy Martins. – Campinas, SP: Papirus, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história, a problemática dos lugares. In: **PROJETO HISTÓRIA**, São Paulo, n.10, 1993, pgs. 7-28.

NORA, Pierre. **ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA**: A problemática dos lugares. São Paulo: 1993. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acessado em: 10 de outubro de 2016.

PEREIRA, Cristina Kelly da Silva. **A História de um Silêncio**: um estudo de caso sobre questões da negritude em uma comunidade Batista da periferia da cidade de São Paulo. São Bernardo do Campo-SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2008. 217 páginas. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião, São Bernardo do Campo, 2008.

PEREIRA, Jesus Marmanillo. Cidade sob o signo do medo: notas sobre as populações periféricas estigmatizadas de São Luís, da década de 1980 aos dias atuais. In: **Revista Outros Tempos: Dossiê História e Cidade**. Volume 9, número 13, 2012.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. A lei 10.639/03 e as representações da África na cultura ocidental. In: **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**. Volume 2, Número 2, Abril de 2009, p. 66-79.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, 2008, p. 21-43.

POLLAK, M. Memória e identidade social. IN: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992. Pgs. 200-212.

PRADO, Maria Ligia. Uma introdução ao conceito de identidade. In: **Cadernos de Seminário Cultura e Política nas Américas**. v. 1, 2009, p. 66-71.

RAMOS, Eduardo. A linguagem cinematográfica. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno de cinema do professor: dois** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. - São Paulo: FDE, 2009.

RAMOS, Fernão Ramos. Cinema Verdade no Brasil. In: **Documentário no Brasil: tradição e transformação**/ Francisco Elinaldo Teixeira (org.), - São Paulo: Summus, 2004, p. 81-96.

RANGER, Terence. A invenção da tradição na África colonial. In: HOBBSAWM, Eric J.(org.); RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 269-332.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**/ Djamila Ribeiro. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**/ Djamila Ribeiro. – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Giselle Rodrigues. O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna. In: **Trabalhos em Língua Aplicada**. Campinas, 2010, p. 101-113.

RODRIGUES, Inara Conceição Melo. **Vem cá curiar o Cacuriá**. São Luís: Editora Aquarela, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. - Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1ª impressão, 2010.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de Matriz Africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultura negra do Brasil**. Salvador: Edufba, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra:Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

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

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

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Feminismo Negro Diaspórico. In: **Revista Gênero**. Niterói, v. 8, n. 1, p. 11-26, 2. Sem. 2007.

SARDENBERG, Cecília M. B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**, 2006. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf> . Acessado em 27 fev 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Construindo conceitos no ensino de História: “a captura lógica” da realidade social. In: **Hist. Ensino**, v. 5, 1999, p. 147-164.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: **Caderno Cedex**. Campinas, vol. 25, n. 67, 2005, p. 297-308.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: **Caderno Cedex**. Campinas, vol. 25, n. 67, 2005, p. 297-308.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: **Superando o Racismo na escola**, 2ª edição revisada/ Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

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.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História, v. 30, n. 60, 2010.

SILVA, Robson Carlos; CARVALHO, Marlene de Araújo. **O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador**. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf . Acessado em 28 mar 2019.

SILVA, Tatiana Raquel Reis. LUTAS E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO FEMININA EM ÁFRICA: considerações sobre Guiné-Bissau, Moçambique e Cabo Verde. In: **Revista de Políticas Públicas**. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/9829/5783> . Acessado em 28 mar 2019.

SILVEIRA, Rosário de Maria Carvalho. SÃO LUÍS FABRIL: cenário e palco da sobrevivência feminina (1880-1910). In: **Fazendo Gênero no Maranhão: estudos sobre mulheres e relações de gênero (Séculos XIX e XX)/Organização, Elizabeth Sousa Abrantes**. – São Luís: Editora UEMA, 2010.

SOIHET, Rachel. A sensualidade em festa: as representações do corpo feminino nas festas populares no Rio de Janeiro na virada do século XIX a XX. 2000. In: **Diálogos Latinoamericanos**, Nº 02. Universidade de Aarhus. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/162/16200208.pdf>>. Acessado em: 22 de setembro de 2011.

SOIHET, Rachel; SOARES, Rosana M. A.; COSTA, Suely Gomes Costa. A História das Mulheres. Cultura e Poder das Mulheres: ensaio de historiografia. In: **Revista Gênero**. Niterói, v. 2, n. 1, p. 7-30, 2001.

SOUSA, Arinaldo Martins de. **“Dando nome aos bois”**: A identidade maranhense como artefato político. Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2002.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. Introdução Cultura audiovisual e polifonia documental. In: **Documentário no Brasil**: tradição e transformação/ Francisco Elinaldo Teixeira (org.), - São Paulo: Summus, 2004, p.7-26.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum** / E. P. Thompson; revisão técnica Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil. Cantos, danças, folguedos: origens**/José Ramos Tinhorão. – São Paulo: Editora 34, 2008.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS
MESTRADO PROFISSIONAL – PPGHEN
MESTRANDA: LAIANA LINDOZO BARROS CUTRIM
QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Prezado Estudante:

O questionário que se segue é parte da pesquisa de campo que estou realizando no mestrado de história da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, sob a orientação do professor Dr. Fabio Monteiro. Desde já agradeço sua colaboração.

Codinome do participante: _____

Dados pessoais

Idade _____

Você nasceu em qual Cidade/Estado? _____

Sexo: () Masculino; () Feminino

Qual série você estuda? _____

Bairro onde reside: _____

Qual a sua cor? () Branco; () Pardo; () Preto; () Amarelo; () Indígena

Você é? () Solteiro(a); () Casado; () Vive junto; () Divorciado; () viúvo(a)

Você tem filho(s)? () Sim; () Não. Em caso afirmativo, quantos? _____

Você trabalha? () Sim; () Não

Qual a sua profissão? _____

Qual a sua religião? () Católico; () Evangélico; () Candomblé/Umbanda; () Outro; () Não tenho religião.

Participa de algum grupo/atividade cultural fora da escola? () Sim; () Não

Qual grupo/atividade? _____

Como você chegou a esse grupo/atividade? _____

Sobre seus pais e família

Qual a escolaridade do seu pai: () nunca estudou; () Fundamental maior; () Fundamental menor; () Ens. Médio; () Ens. Superior.

Qual a profissão/ocupação do seu pai? _____

Qual a escolaridade da sua mãe: () nunca estudou; () Fundamental maior; () Fundamental menor; () Ens. Médio; () Ens. Superior

Qual a profissão/ocupação da sua mãe? _____

Quantas pessoas moram na sua residência? _____

Somando todas as rendas das pessoas que moram na sua residência, vocês alcançam?

() Até um salário mínimo; () de 2 a 3 salários mínimos; () de 3 a 6 salários mínimos; () acima de 7 salários mínimos

Sobre você e a escola

Você já vivenciou ou ouviu falar de preconceito/discriminação na escola?

() sim; () não; () sempre; () às vezes

Que tipo de preconceito/discriminação? _____

A escola preocupa-se em resolver os problemas referentes ao preconceito e a discriminação?

() sim; () não; () sempre; () às vezes

A escola trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnicos – raciais que compõe a sociedade brasileira

() sim; () não; () sempre; () às vezes

Você já foi discriminado ou sofreu preconceito por causa de sua aparência/religião/gênero na escola?

() sim; () não; () sempre; () às vezes

Se sim. Você pode contar como foi?

Se você pudesse mudar alguma coisa no seu corpo o que você mudaria?

