



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR

O Encantado na escola

*caminhos pedagógicos para o
ensino de Arte a partir do
Tambor de Mina*

Narcos Durans

São Luis
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR

**O ENCANTADO NA ESCOLA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO
DE ARTE A PARTIR DO TAMBOR DE MINA**

São Luís
2025

HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR

**O ENCANTADO NA ESCOLA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO
DE ARTE A PARTIR DO TAMBOR DE MINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Maira Teresa Gonçalves Rocha

São Luís
2025

Imagem da capa

Ilustrações

Marcos Durans [feita especialmente para este trabalho]

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Mendonça Júnior, Heriverto Nunes.

O ENCANTADO NA ESCOLA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O
ENSINO DE ARTE A PARTIR DO TAMBOR DE MINA / Heriverto
Nunes Mendonça Júnior. - 2025.

123 p.

Orientador(a): Maira Teresa Goncalves Rocha.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Tambor de Mina. 2. Lei N° 10.639/2003. 3. Lei N°
11.645/2008. 4. Performance. 5. Escola Antirracista. I.
Rocha, Maira Teresa Goncalves. II. Título.

HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR

**O ENCANTADO NA ESCOLA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO
DE ARTE A PARTIR DO TAMBOR DE MINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maira Teresa Gonçalves Rocha (Orientadora)

Doutora em Informática na Educação – PPGEEB

Prof^a. Dr^a. Marilda da Conceição Martins (1º Examinador)

Doutora em Educação – PPGEEB

Prof^a. Dr^a. Marilande Martins Abreu (2ª Examinadora)

Doutora em Antropologia – PPGCULT

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

Doutor em Educação – PPGEEB (Suplente interno)

Prof^a. Dr^a. Mundicarmo Rocha Ferretti

Doutora em Antropologia – PPGCULT(Suplente externo)

A minha Avó Alenice Campos Mendes (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todos que caminharam comigo nesta jornada de mestrado, que foi, ao mesmo tempo, um percurso de crescimento intelectual, espiritual e humano. Cada etapa deste processo foi marcada por desafios, aprendizados e descobertas que só se tornaram possíveis graças às pessoas que estiveram ao meu lado, oferecendo apoio, inspiração e força.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela infraestrutura e pela oportunidade de formação gratuita e de qualidade, permitindo a realização deste sonho acadêmico em solo maranhense.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pela excelência no ensino, pelo suporte administrativo e por proporcionar um ambiente de constante troca de conhecimentos e crescimento intelectual.

À minha orientadora, Dr^a. Maira Teresa, pela paciência, pelas críticas precisas e pela confiança depositada em mim. Sua condução foi fundamental não apenas para a conclusão desta dissertação, mas para minha maturação como pesquisador.

Aos professores do programa, expressei meu profundo respeito e admiração. A cada orientação, a cada leitura sugerida e a cada crítica construtiva, pude compreender mais sobre o valor do rigor científico e da humildade intelectual. A sabedoria, a paciência e o compromisso com a formação humana e acadêmica que encontrei nesse percurso foram essenciais para consolidar não apenas esta pesquisa, mas também a pessoa e o educador que me tornei. Um agradecimento especial aos membros da banca examinadora, pelas valiosas sugestões que enriqueceram este trabalho.

À minha família, dedico o mais sincero reconhecimento e gratidão. O amor, o incentivo e a paciência incondicionais foram o alicerce que sustentou meus dias de estudo e pesquisa. Nos momentos em que o cansaço e a dúvida se fizeram presentes, foi o carinho familiar que me devolveu a coragem e a motivação para seguir em frente. Este trabalho é, também, fruto do cuidado e da confiança que sempre encontrei em casa.

Aos colegas e amigos, agradeço pelas trocas sinceras, pelas conversas que alimentaram o pensamento crítico e pelas risadas que tornaram o caminho mais leve. Foram nas salas de aula, nos corredores, nos cafés e nos encontros informais que

encontrei o sentido coletivo do conhecimento. A amizade e o companheirismo de cada um deixaram marcas afetivas e intelectuais que levarei comigo por toda a vida.

Rendo minhas graças ao Tambor de Mina e ao Orixá Oxóssi, cuja energia e presença espiritual me acompanharam em cada fase desta jornada. Em meio às incertezas e aos desafios, foi na força dos encantados e na sabedoria ancestral que encontrei equilíbrio, proteção e direção. Oxóssi, senhor das matas e do conhecimento, guiou meus passos, abriu meus caminhos e renovou minhas esperanças quando o peso do percurso parecia maior que a minha força.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditaram em mim e me ajudaram a transformar esforço em aprendizado, e aprendizado em realização. Cada palavra escrita, cada reflexão construída, carrega um pouco da confiança e do apoio de quem me cercou de afeto e acreditou no poder da educação como instrumento de libertação.

E, por fim, agradeço à vida, que me presenteou com encontros, desafios e conquistas que me ensinaram a importância da resistência, da fé e do amor ao conhecimento. Este trabalho é, antes de tudo, uma celebração da caminhada e um testemunho de que o saber, quando compartilhado, se transforma em força e esperança.

É impossível falar do Brasil, sem falar de terra, água e folha..."
(Maria Bethânia)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a inclusão da performance das entidades caboclas do Tambor de Mina no currículo do Centro de Ensino Leão Santos, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito escolar. A investigação buscou compreender de que modo os rituais e performances de matriz africana podem ser integrados ao ensino de Arte como objeto de conhecimento, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e culturalmente contextualizadas. O estudo fundamenta-se na perspectiva interacionista, articulando o memorial de trajetória do pesquisador às discussões teóricas sobre raça, encantamento, performance e educação, com base em autores como Richard Schechner (2003), Victor Turner (1982), Zeca Ligiéro (2011), Antônio Herculano Lopes (2006), Kabengele Munanga (2004; 2005) e Nilma Lino Gomes (2005; 2012). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e investigação de campo, com a participação de nove docentes, utilizando-se entrevistas estruturadas como instrumento de produção de dados. As informações foram organizadas e analisadas à luz da proposta metodológica de Barros (1990), permitindo a identificação de categorias analíticas relacionadas ao conhecimento docente, à implementação curricular e aos desafios institucionais. Como produto educacional, foi elaborado um caderno pedagógico voltado à abordagem da performance ritual afro-brasileira no ensino de Arte, com o objetivo de subsidiar a prática docente e contribuir para a efetivação das legislações vigentes. Conclui-se que a articulação entre cultura, performance e educação constitui um caminho potente para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade cultural.

Palavras-chaves: Tambor de Mina; Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008; Performance; Escola antirracista.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the inclusion of the performance of caboclo entities from Tambor de Mina within the curriculum of Centro de Ensino Leão Santos, in accordance with Law No. 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in schools. The research sought to understand how rituals and performances of African-based traditions can be integrated into Art education as objects of knowledge, contributing to the development of anti-racist and culturally contextualized pedagogical practices. The study is grounded in an interactionist perspective, articulating the researcher's trajectory with theoretical discussions on race, enchantment, performance, and education, based on authors such as Richard Schechner (2003), Victor Turner (1982), Zeca Ligiéro (2011), Antônio Herculano Lopes (2006), Kabengele Munanga (2004; 2005), and Nilma Lino Gomes (2005; 2012). Methodologically, this is a qualitative study, developed through bibliographic research and field investigation, involving nine teachers, using structured interviews as a data collection instrument. The data were organized and analyzed according to the methodological approach proposed by Barros (1990), allowing the identification of analytical categories related to teachers' knowledge, curriculum implementation, and institutional challenges. As an educational product, a pedagogical handbook was developed, focused on the approach to Afro-Brazilian ritual performance in Art education, aiming to support teaching practices and contribute to the implementation of current legislation. The findings indicate that the articulation between culture, performance, and education constitutes a powerful pathway for developing more inclusive, critical, and culturally responsive pedagogical practices.

Keywords: Tambor de Mina; Law No. 10,639/2003; Law No. 11,645/2008; Performance; Anti-racist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fachada da escola	49
Figura 2: Pátio da Escola	49
Figura 3: Quadra Esportiva da Escola	50
Figura 5 - Capa do Produto	59
Figura 6 – Introdução	60
Figura 7 - Segunda Seção	61
Figura 8- Terceira Seção	61
Figura 9 - Tambor de Mina	62
Figura 10 - Princípios pedagógicos	63
Figura 11 - Sequências Didáticas	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2. RAÇA, CANTO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS POR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA	27
3 PERFORMANCE, RITUAL E EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES ENTRE ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	31
4..... O TAMBOR DE MINA: ENCANTARIA, PERFORMANCE E EDUCAÇÃO	34
5..... O ENCANTADO E A ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	39
6 .A ENCANTARIA DE RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA NO CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS	48
6.1 Caracterização do Centro de Ensino Leão Santos	48
6.2 Metodologia da Pesquisa	50
6.3 Resultados	52
6.3.1 Perfil dos participantes	52
6.3.2 Conhecimento sobre as legislações	53
6.3.3 Implementação no contexto escolar	53
6.3.4 Desafios e barreiras	54
6.3.5 Formação e apoio institucional	55
6.3.6 Impactos percebidos	55
6.3.7 Tambor de Mina no contexto escolar	55
6.4 Análise dos Dados e Discussão	56
6.4.1 A presença da cultura afro-brasileira no currículo escolar	56
6.4.2 A performance do Tambor de Mina como estratégia pedagógica	57
6.4.3 Desafios para a implementação de práticas antirracistas	57
6.5 Produto da Pesquisa	58
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65

REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	72
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS	73
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL	76
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	109
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ENTREVISTADOS	110
ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DO CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS	126

1 INTRODUÇÃO

O encantado na escola se sublima como um elemento social por meio do qual se resgata e valoriza o arquétipo da cultura afro-maranhense, o encantado, bem como discussões acerca das manifestações afro-ameríndias no Maranhão e as práticas religiosas afro-brasileiras, como o Tambor de Mina, contribuindo e promovendo ações na direção de uma educação antirracista no espaço escolar.

Os Encantados são seres que, segundo a tradição afro-brasileira, especialmente no Tambor de Mina, teriam vivido na Terra, mas não morreram, encantaram-se, isto é, passaram a existir em outra dimensão sem romper totalmente seus vínculos com o mundo dos vivos. Há também aqueles que sempre foram encantados, nunca tendo sido mortais, o que amplia a diversidade de suas origens e naturezas espirituais, incluindo entidades de procedência totalmente desconhecida (Ferretti, 2000; 2008). No Tambor de Mina, os orixás e os encantados são organizados em famílias espirituais, estrutura que difere de outras religiões de matriz africana, nas quais as divindades costumam ser agrupadas em falanges. Essa configuração reflete a riqueza sincrética e a especificidade cosmológica do culto, em que o vínculo entre o mundo material e o espiritual se manifesta em múltiplas camadas de ancestralidade e mistério.

Heriverto Nunes, digo o meu nome como quem chama de dentro de um quarto escuro onde ainda brilha a lua: um som que puxa memórias, uma pele de palavra. Nasci ou renasci tantas vezes nos caminhos de um terreiro que foi casa, mapa e céu. A infância aconteceu ali, entre passos de atabaque e odores de confeito e erva, onde minha tia, com mãos que sabiam medir o tempo, ensinava as nuances dos cantos e das calçadas sagradas. Havia naquele espaço uma gramática do mistério que me foi dada sem explicação: aprendi a ouvir as vozes que não se vêem, a respeitar o lugar onde os corpos se curvam diante de coisas maiores que a razão. Aprendi cedo que o mundo também é feito de coisas que não se tocam ou que só se tocam quando se aceita acreditar nelas.

A iniciação, aos treze anos, veio como uma pequena ruptura e uma promessa: fui entrando num rito que me fez criança e adulto ao mesmo tempo. Éramos velas e silêncio, suor e riso contido; e eu, com a pele ainda macia, descobri um outro corpo, outro nome, outras mãos que me seguravam para que eu não

caísse diante do espelho que me mostrava por dentro. Foi ali que a fé me ensinou “disciplina” não no sentido seco dos livros, mas numa disciplina que dobra o coração e o condiciona a escutar o sopro dos ancestrais. Tudo era rito e era escola, e já naquela época o terreiro era a primeira universidade onde aprendi a responsabilidade do gesto sagrado.

Depois veio a escola oficial, o Cintra, onde estudei minha vida escolar, e foi curioso, e doloroso, porque havia nesses muros outra linguagem. A cabeça que aprendia a contornar os mistérios do terreiro teve que aprender a linguagem das notas, dos horários, da competição silenciosa. Lá dentro eu levei comigo os sons do atabaque, os gestos da casa, uma pertença que me fazia ao mesmo tempo forte e desconcertado diante do mundo que queria medir tudo com régua e calendário.

Mas a disciplina que brotara dos ritos ajudou: aprender, estudar, voltar, persistir havia uma técnica, uma produção paciente. Essa mesma técnica me guiou à Universidade Federal do Maranhão, a UFMA, onde mergulhei na vida acadêmica com a sede de quem quer transformar culto em conhecimento e emoção em método.

Na UFMA eu me dediquei à produção e à disciplina como quem cultiva um jardim em terreno pedregoso. A pesquisa tornou-se um lugar de encontro entre o que eu sabia pelo corpo e o que se extrai por método. Fui orientando no PIBIC sob os olhos do professor Sergio Ferretti, e houve a alegria da premiação a nossa pesquisa, trocada por medalha e afeto, foi reconhecida como melhor pesquisa de humanas no ano de 2010. Era o mundo oficial, por um momento, batendo palmas para as verdades que nascem nas pontas dos dedos. Essa vitória não apagou, porém, as faces duras do mundo. Ingressei no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica e lá encontrei a academia em seu esplendor e também em seu estrago: um terreno onde saber e preconceito se misturam, onde se pode ser acolhido e ferido na mesma frase.

Fui, e ainda sou, alvo de racismo religioso, um nome feio que vem disfarçado de piada, de olhar torto, de exclusão sutil nas conversas de corredor e sala de aula. Essas vivências constituem alegorias de traumas que, à luz das ciências humanas, podem ser analisadas e problematizadas. Estas experiências resultaram em um artigo¹, onde construí uma narrativa autobiográfica dessas experiências de racismo vivenciadas no ambiente educacional, buscando evidenciar

¹https://www.edufma.ufma.br/wpcontent/uploads/woocommerce_uploads/2024/03/3_coloquio_do_PPPGFOPRED_ANAIS_28_02_2024_1_.pdf

as dinâmicas de exclusão e violência simbólica presentes nesse contexto. Afinal, escrever também é um ato de denúncia, de memória e de resistência. Dizem que minha fé é “folclore”, que minhas práticas são atraso; olham para a devoção como se fosse aberração e não herança. Essas feridas, abertas por quem deveria ser mais atento, doem como se cada palavra fosse uma mão que arranha. E, além disso, carrego um corpo que me dá outros limites físicos: a fibromialgia e a cerebelite são companheiras que me lembram, dia após dia, que a resistência tem um preço. O capacitismo se manifesta em olhares que medem minha capacidade pelo ritmo do meu corpo, em oportunidades negadas, em condescendência que fere. É um esforço contínuo explicar que há produtividade que não se mede apenas por horas ininterruptas, que há uma disciplina do repouso, uma produção que respeita a fadiga.

E, no meio disso tudo, minha vida segue como fio de voz: estudei, cresci, perdi e reencontrei forças. A religião que me forma me dá resistência; a Universidade me ensinou o rigor; a pesquisa me deu um lugar de diálogo entre razão e ancestralidade. Ainda que o racismo e o capacitismo tentem enfraquecer, há uma obstinação talvez indômita, talvez ternamente teimosa que me empurra a continuar. Há dias em que o corpo não responde como eu queria, e nesses dias me lembro dos ritos: do chão que acolhe, do canto que consola, da tia que sabia ler as tempestades. Há dias de reconhecimento e dias de combate. Entre memórias do terreiro e textos acadêmicos, navego um terreno híbrido, feito de fé e tese, de oração e prova.

Escrever meu nome é, então, tentar compor essa arquitetura: Heriverto Nunes, aquele que aprendeu cedo a ouvir os sem voz e a medir seus passos não só pela lógica das escolas, mas pela responsabilidade que traz cada gesto.

Sou fruto de uma iniciação que me ensinou disciplina sagrada, de uma escola que me deu método, de uma Universidade que me deu palco e, às vezes, pedra. Levo no corpo marcas que o mundo tenta apagar com ignorância, e levo no peito a coragem de transformar a dor em argumento, a ferida em pesquisa, o preconceito em tópicos para desconstruir. E se há um fio que une tudo isso é o esforço contínuo de produzir sentido com paciência, com resistência, com a ternura de quem aprendeu que acreditar é também um exercício diário de disciplina.

A incorporação do estudo sobre os encantados e as práticas religiosas afro-brasileiras, como o Tambor de Mina, em ambientes escolares, sob uma

perspectiva antirracista, é fundamental por diversas razões. Dentre as quais, destaca-se:

- **Valorização da Diversidade Cultural:** Trabalhar com os encantados em sala de aula ressalta a riqueza e a complexidade da diversidade cultural brasileira;
- **Combate ao Racismo e à Discriminação:** Ao destacar a importância das tradições afro-brasileiras e reconhecer a contribuição dessas práticas para a cultura e história brasileira, a educação contribui para combater o racismo e a discriminação;
- **Reconhecimento Histórico:** Ensinar sobre os encantados e as práticas religiosas afro-brasileiras também significa reconhecer histórias de resistência e sobrevivência. Muitas dessas tradições foram mantidas vivas apesar da opressão e da tentativa de silenciamento durante e após o processo de escravização no Brasil. Esse reconhecimento é um passo importante para a reparação histórica;
- **Identidade e Pertencimento:** Para estudantes que são parte da diáspora africana, aprender sobre os encantados pode fortalecer o senso de identidade e pertencimento. Isso proporciona uma ligação com suas raízes culturais e ancestrais, promovendo o orgulho e a autoestima;
- **Desenvolvimento de Empatia e Consciência Social:** Ao aprender sobre a diversidade das práticas espirituais e religiosas, incluindo as tradições afro-brasileiras, os estudantes desenvolvem empatia e uma melhor compreensão das experiências vividas por outras pessoas. Isso promove uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa.
- **Formação Crítica:** Uma educação que inclui o estudo dos encantados contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes sobre as diversas dinâmicas sociais, raciais e culturais. Isso prepara os estudantes para atuarem de maneira informada e responsável na sociedade.

Diante do exposto, trabalhar os Encantados e elementos da cultura afro-brasileira na escola fortalece a identidade e a autoestima dos estudantes negros ao valorizar suas raízes culturais, promove o respeito e a compreensão da diversidade cultural entre todos os alunos, contribui para a reparação histórica e o combate ao racismo ao reconhecer saberes e práticas marginalizadas, enriquece o currículo com múltiplas perspectivas e saberes tradicionais, favorece a inclusão social e o protagonismo de comunidades afro-brasileiras e estimula o pensamento crítico, a empatia e o senso de pertencimento na comunidade escolar. Portanto, não é apenas

uma questão de inclusão curricular, mas uma ação essencial para promover a justiça social, o combate ao racismo e o respeito à diversidade.

Em conformidade com as questões anteriores, pretende-se desenvolver um produto didático pedagógico em forma de cartilha para orientação dos docentes de Arte, a partir da performance das entidades caboclas no Tambor de Mina, para que possa ser inserido no Ensino de Arte à luz da Lei nº 10.639/2003, no Centro de Ensino Leão Santos, localizado no Retorno Anel Viário, Arari – MA. Projeta-se focar a prática ritual do “caboclo” no Tambor de Mina sob o prisma da atividade cultural, entendendo na própria performance o acesso a uma vereda que toca o desconhecido neste ritual sagrado e dialoga com os conceitos de raça/racismo.

Victor Turner, um antropólogo britânico conhecido pelos seus estudos profundos sobre símbolos, rituais e ritos de passagem, especialmente entre os povos Ndembu na Zâmbia, desenvolveu conceitos fundamentais em antropologia cultural, centrados em torno da natureza e função dos rituais nas sociedades. Segundo Turner (1974, 1982, 2005), os rituais são processos simbólicos através dos quais as sociedades lidam com transições essenciais na vida do indivíduo ou da comunidade, estruturando essas mudanças de maneira significativa.

Turner (1974) tem como um dos seus conceitos mais influentes o de “liminaridade”, referindo-se à fase de transição durante os rituais de passagem, caracterizada pela ambiguidade e pela marginalidade. Os participantes estão “no limiar” (*limen*, em latim) de uma nova fase da vida, tendo sido separados do seu estado anterior, mas ainda não reintegrados em um novo estado. Neste período liminar, as estruturas sociais normais são temporariamente dissolvidas, permitindo a manifestação de uma comunalidade e igualdade conhecida como “comunhão” (Turner, 1974, 1982, 2005).

Portanto, os rituais são essenciais para a compreensão das dinâmicas de comunidades humanas, agindo como ferramentas que facilitam a transição e a transformação social e pessoal, aliviando tensões e reforçando vínculos sociais através de experiências compartilhadas. Nessa linha, se os rituais potencializam a humanidade, o racismo despotencializa e desumaniza.

Nesse contexto, torna-se pertinente situar a trajetória do pesquisador, compreendida não apenas como percurso individual, mas como constitutiva do próprio objeto de investigação.

Heriverto Nunes, digo o meu nome como quem chama de dentro de um quarto escuro onde ainda brilha a lua: um som que puxa memórias, uma pele de palavra. Nasci ou renasci tantas vezes nos caminhos de um terreiro que foi casa, mapa e céu. A infância aconteceu ali, entre passos de atabaque e odores de confeito e erva, onde minha tia, com mãos que sabiam medir o tempo, ensinava as nuances dos cantos e das calçadas sagradas. Havia naquele espaço uma gramática do mistério que me foi dada sem explicação: aprendi a ouvir as vozes que não se vêem, a respeitar o lugar onde os corpos se curvam diante de coisas maiores que a razão. Aprendi cedo que o mundo também é feito de coisas que não se tocam ou que só se tocam quando se aceita acreditar nelas.

A iniciação, aos treze anos, veio como uma pequena ruptura e uma promessa: fui entrando num rito que me fez criança e adulto ao mesmo tempo. Éramos velas e silêncio, suor e riso contido; e eu, com a pele ainda macia, descobri um outro corpo, outro nome, outras mãos que me seguravam para que eu não caísse diante do espelho que me mostrava por dentro. Foi ali que a fé me ensinou “disciplina” não no sentido seco dos livros, mas numa disciplina que dobra o coração e o condiciona a escutar o sopro dos ancestrais. Tudo era rito e era escola, e já naquela época o terreiro era a primeira universidade onde aprendi a responsabilidade do gesto sagrado.

Depois veio a escola oficial, o Cintra, onde estudei minha vida escolar, e foi curioso, e doloroso, porque havia nesses muros outra linguagem. A cabeça que aprendia a contornar os mistérios do terreiro teve que aprender a linguagem das notas, dos horários, da competição silenciosa. Lá dentro eu levei comigo os sons do atabaque, os gestos da casa, uma pertença que me fazia ao mesmo tempo forte e desconcertado diante do mundo que queria medir tudo com régua e calendário.

Mas a disciplina que brotara dos ritos ajudou: aprender, estudar, voltar, persistir havia uma técnica, uma produção paciente. Essa mesma técnica me guiou à Universidade Federal do Maranhão, a UFMA, onde mergulhei na vida acadêmica com a sede de quem quer transformar culto em conhecimento e emoção em método.

Na UFMA eu me dediquei à produção e à disciplina como quem cultiva um jardim em terreno pedregoso. A pesquisa tornou-se um lugar de encontro entre o que eu sabia pelo corpo e o que se extrai por método. Fui orientando no PIBIC sob os olhos do professor Sergio Ferretti, e houve a alegria da premiação a nossa pesquisa, trocada por medalha e afeto, foi reconhecida como melhor pesquisa de

humanas no ano de 2010. Era o mundo oficial, por um momento, batendo palmas para as verdades que nascem nas pontas dos dedos. Essa vitória não apagou, porém, as faces duras do mundo. Ingressei no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica e lá encontrei a academia em seu esplendor e também em seu estrago: um terreno onde saber e preconceito se misturam, onde se pode ser acolhido e ferido na mesma frase.

Fui, e ainda sou, alvo de racismo religioso, um nome feio que vem disfarçado de piada, de olhar torto, de exclusão sutil nas conversas de corredor. Dizem que minha fé é “folclore”, que minhas práticas são atraso; olham para a devoção como se fosse aberração e não herança. Essas feridas, abertas por quem deveria ser mais atento, doem como se cada palavra fosse uma mão que arranha. E, além disso, carrego um corpo que me dá outros limites físicos: a fibromialgia e a cerebelite são companheiras que me lembram, dia após dia, que a resistência tem um preço. O capacitismo se manifesta em olhares que medem minha capacidade pelo ritmo do meu corpo, em oportunidades negadas, em condescendência que fere. É um esforço contínuo explicar que há produtividade que não se mede apenas por horas ininterruptas, que há uma disciplina do repouso, uma produção que respeita a fadiga.

E, no meio disso tudo, minha vida segue como fio de voz: estudei, cresci, perdi e reencontrei forças. A religião que me forma me dá resistência; a Universidade me ensinou o rigor; a pesquisa me deu um lugar de diálogo entre razão e ancestralidade. Ainda que o racismo e o capacitismo tentem enfraquecer, há uma obstinação talvez indômita, talvez ternamente teimosa que me empurra a continuar. Há dias em que o corpo não responde como eu queria, e nesses dias me lembro dos ritos: do chão que acolhe, do canto que consola, da tia que sabia ler as tempestades. Há dias de reconhecimento e dias de combate. Entre memórias do terreiro e textos acadêmicos, navego um terreno híbrido, feito de fé e tese, de oração e prova.

Escrever meu nome é, então, tentar compor essa arquitetura: Heriverto Nunes, aquele que aprendeu cedo a ouvir os sem voz e a medir seus passos não só pela lógica das escolas, mas pela responsabilidade que traz cada gesto.

Sou fruto de uma iniciação que me ensinou disciplina sagrada, de uma escola que me deu método, de uma Universidade que me deu palco e, às vezes, pedra. Levo no corpo marcas que o mundo tenta apagar com ignorância, e levo

no peito a coragem de transformar a dor em argumento, a ferida em pesquisa, o preconceito em tópicos para desconstruir. E se há um fio que une tudo isso é o esforço contínuo de produzir sentido com paciência, com resistência, com a ternura de quem aprendeu que acreditar é também um exercício diário de disciplina.

O envolvimento com esta temática tem suas raízes em experiências anteriores à formação acadêmica, vinculadas à vivência no contexto do Tambor de Mina. No entanto, foi durante a minha Graduação de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na qual realizei pesquisas como bolsista PIBIC sobre performance no Tambor de Mina, orientado pelo professor Dr. Sérgio Figueiredo Ferretti, do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA. A escolha de estudar este tema pela ótica da performance cultural ocorre porque ela possibilita compreender as diferenças entre as atividades de cada família.

Enquanto docente, sempre considerei que estudar as manifestações religiosas no Ensino de Arte mais especificamente o Teatro, nessa perspectiva é imprescindível atrelar estudos sobre Arte Educação à luz da Lei nº 10.639/2003, visto que o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana é obrigatório no currículo da Educação Básica.

A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, no Brasil, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta lei singular introduziu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, englobando a educação básica, seja nas escolas públicas ou particulares do Brasil.

A normativa nasceu de um esforço para valorizar a contribuição da população afrodescendente na formação da sociedade brasileira, reconhecendo seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, como parte fundamental e inseparável da história do país. Dessa maneira, busca-se corrigir e complementar um vazio existente nos currículos educacionais que, por muito tempo, marginalizou essas contribuições e perpetuou visões eurocêntricas da história e da cultura.

Por intermédio dessa Lei, os currículos dos vários níveis da educação básica devem incluir 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, reconhecendo, assim, o negro como agente de formação da sociedade brasileira.

Esta iniciativa reconhece a importância de combater o racismo e a discriminação que afetam os afro-brasileiros.

As celebrações ao Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, se tornaram também conteúdo programático escolar, e a data foi incluída no calendário escolar como o Dia da Consciência Negra. A introdução desses elementos culturais e históricos no ambiente educativo é uma maneira de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, que realmente valorize a pluriculturalidade e a diversidade que a caracteriza.

A implementação da Lei 10.639/03 enfrentou e ainda enfrenta desafios, que vão desde a resistência de algumas instituições e profissionais da educação até a falta de material didático adequado e formação específica para professores nessa temática. Outro obstáculo reside na própria estrutura curricular já consolidada que, em alguns casos, exige uma reelaboração significativa para incluir efetivamente o conteúdo proposto pela legislação.

A Lei 10.639 é compreendida, portanto, como um avanço na legislação educacional brasileira, promovendo a igualdade racial e uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade cultural do Brasil. A sua efetivação depende de um contínuo esforço conjunto entre educadores, instituições de ensino, governo e sociedade civil.

A educação antirracista surge como uma prática pedagógica comprometida com a construção de uma sociedade livre de preconceitos raciais e de quaisquer formas de discriminação. Este enfoque na educação é uma resposta aos desafios impostos pelo racismo estrutural² que persiste em muitas sociedades e busca dismantelar as ideologias e práticas racistas arraigadas nas instituições, incluindo as educacionais.

² O racismo estrutural é um termo que reflete um sistema em que políticas públicas, práticas institucionais, representações culturais e outras normas trabalham de diversas maneiras para perpetuar a desigualdade racial. Não é apenas o resultado de ações individuais preconceituosas ou discriminatórias, mas um conjunto de processos que ocorrem nas estruturas da sociedade, de maneira que beneficia alguns grupos (geralmente os brancos) e desfavorece outros (tipicamente minorias raciais e étnicas). Em muitas sociedades, o racismo estrutural tem raízes históricas profundas e afeta todos os aspectos da vida – econômicos, políticos, educacionais e legais. Por exemplo, ele pode se manifestar em diferenças no acesso à educação de qualidade, disparidades em emprego e habitação, práticas de empréstimos discriminatórios, e numa justiça criminal que muitas vezes é aplicada de forma desigual. Reconhecer o racismo estrutural é o primeiro passo para criar políticas e práticas que busquem superar essas disparidades raciais profundamente arraigadas nas sociedades.

No cerne da educação antirracista estão teorias críticas que desafiam as narrativas hegemônicas e propõem uma revisão curricular ampla que reconheça e valorize as contribuições de grupos historicamente marginalizados. Os fundamentos teóricos abrangem desde o multiculturalismo crítico até os estudos pós-coloniais, os estudos de gênero e as teorias da descolonização de conhecimentos. Esses referenciais teóricos fornecem as bases para uma educação que promova o reconhecimento e a equidade racial.

A educação antirracista almeja desconstruir a maneira pela qual o racismo estrutural se reflete e se perpetua no ambiente educativo. Reconhece-se que a educação pode reproduzir desigualdades ao ignorar as narrativas de pessoas negras e outros grupos étnico-raciais minorizados. Isso se reflete na seleção de conteúdos, na metodologia de ensino, na avaliação e na dinâmica social das instituições de ensino.

No âmbito legislativo, instrumentos como a Lei 10.639/03 no Brasil buscam integrar a educação antirracista nos currículos escolares. As políticas públicas devem, portanto, garantir a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana, e dos povos indígenas, combatendo a invisibilidade a que estes sujeitos foram historicamente submetidos no contexto educacional.

As práticas pedagógicas antirracistas envolveram a criação de espaços de diálogo e de reflexão crítica sobre o racismo, o preconceito e as diversas formas de discriminação. Nesse contexto, tornaram-se fundamentais o desenvolvimento de competências interculturais, a análise crítica de conteúdos e representações presentes nos materiais didáticos, bem como a valorização de diferentes perspectivas culturais nos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar dos avanços legislativos e do fortalecimento das discussões acadêmicas na área, a efetivação da educação antirracista ainda enfrentava desafios significativos. Dentre eles, destacaram-se a necessidade de formação continuada para educadores e a ampliação de recursos didáticos alinhados a essas diretrizes. Somou-se a isso a importância de que tais práticas extrapolassem os espaços formais de ensino, alcançando também outras dimensões da vida social.

Nesse contexto, a presente investigação propôs a análise de procedimentos e do uso de recursos didático-pedagógicos na linguagem teatral, com ênfase na performance, voltados aos(as) docentes do Centro de Ensino Leão

Santos. À luz dessas considerações, formulou-se a seguinte questão central de pesquisa:

- De que forma os conteúdos referentes à religiosidade de matriz africana, na perspectiva do ensino de Arte — mais especificamente por meio da performance, à luz da Lei nº 10.639/2003 — foram contemplados no currículo de Arte do Centro de Ensino Leão Santos?

A partir dessa questão, delinearam-se as seguintes questões orientadoras:

- Como o trabalho com a performance, a partir de rituais de matriz africana, poderia contribuir para as práticas docentes no Centro de Ensino Leão Santos?
- De que forma a pesquisa realizada poderia subsidiar a elaboração de um produto educacional, na forma de procedimentos e recursos didático-pedagógicos, voltados à compreensão da performance a partir do ritual do “caboclo” no Tambor de Mina, na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, no âmbito da disciplina Arte?

Diante disso, este trabalho teve como objetivo geral analisar a inclusão da performance das entidades caboclas do Tambor de Mina no currículo do Centro de Ensino Leão Santos, visando à efetivação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de Arte, integrando-a como objeto de conhecimento por meio da elaboração de uma cartilha pedagógica destinada aos docentes.

Como objetivos específicos, propuseram-se:

1. Analisar de que forma os conteúdos relacionados à religiosidade de matriz africana, na perspectiva do ensino de Arte — com ênfase na performance à luz da Lei nº 10.639/2003 — foram contemplados no currículo da escola;
2. Investigar se a abordagem da performance das entidades caboclas do Tambor de Mina, enquanto objeto de conhecimento, poderia contribuir para o aprimoramento das práticas docentes;
3. Elaborar uma cartilha pedagógica, estruturada como conjunto de procedimentos e recursos didático-pedagógicos, voltada à compreensão da performance a partir de rituais afro-brasileiros, no contexto da disciplina Arte.

Esta dissertação foi organizada em sete capítulos, além das referências, apêndices e anexos. O capítulo 2, intitulado Raça, canto e educação: caminhos por uma escola antirracista, apresenta a fundamentação teórica sobre educação antirracista, discutindo as relações entre raça, cultura e práticas pedagógicas. O capítulo 3, Performance, ritual e educação: intersecções entre arte e cultura afro-

brasileira, aprofunda o debate acerca da performance como linguagem estética e pedagógica, articulando-a às manifestações culturais afro-brasileiras.

No capítulo 4, O Tambor de Mina: encantaria, performance e educação, são abordados os aspectos históricos, culturais e simbólicos dessa manifestação, destacando sua relevância enquanto patrimônio cultural e potencial educativo. O capítulo 5, O Encantado e a escola: por uma educação antirracista, discute as possibilidades de inserção dos saberes afro-brasileiros no contexto escolar, enfatizando o papel da escola na valorização da diversidade cultural.

O capítulo 6, intitulado A encantaria de religião de matriz africana no Centro de Ensino Leão Santos, apresenta o percurso metodológico e os resultados da pesquisa. Inicialmente, realiza-se a caracterização do campo investigado, seguida da descrição dos procedimentos metodológicos adotados. Em seguida, são apresentados os resultados organizados em categorias analíticas, contemplando o perfil dos participantes, o conhecimento sobre as legislações, a implementação das temáticas no contexto escolar, os desafios e barreiras identificados, bem como aspectos relacionados à formação docente, ao apoio institucional, aos impactos percebidos e à presença do Tambor de Mina no contexto educativo. Posteriormente, são desenvolvidas a análise dos dados e a discussão dos resultados, articulando-os ao referencial teórico adotado.

Ainda nesse capítulo, apresenta-se o produto educacional elaborado no âmbito do mestrado profissional, estruturado como um caderno pedagógico voltado à abordagem da performance do Tambor de Mina no ensino de Arte. Por fim, o capítulo 7 traz as considerações finais da pesquisa, seguido das referências, dos apêndices e dos anexos que complementam e fundamentam o estudo realizado.

2 RAÇA, CANTO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS POR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA

O racismo hoje é uma das palavras mais politicamente carregadas de nosso vocabulário e, também, uma das mais controversas. Mas o que exatamente significa racismo? Será que racismo seria apenas a atitude de um grupo racial que se considera superior? Ou seria, também, uma crença em uma superioridade biológica ou em uma superioridade cultural/religiosa? O significado e o conceito estão muito além disso. É preciso compreender que o racismo não é apenas sobre questões individuais, mas sobre estruturas e instituições sociais que produzem e reproduzem a desigualdade racial.

O historiador e sociólogo afro-americano W. E. B. Du Bois (1999), afirmou que o problema do século XX seria o problema da linha de cor, que a relação das raças mais escuras para as mais claras dos homens na Ásia, na África e na América e nos arquipélagos, definiria o problema ou a linha divisória da nossa sociedade. Quando se fala do tema racismo é preciso compreender o contexto histórico e as epistemologias que sustentam esse conceito, para que se possa entender, saber sobre o que realmente se está falando. Mas não dá para falar do racismo sem falar das origens do termo raça. Mesmo porque a palavra racismo é derivada de raça.

Existem diversas hipóteses para o surgimento do termo raça. Para alguns, este termo deriva do alemão “reizza”, que significa linhagem, ou também do árabe “ras”, que significaria origem ou fonte. Porém, para o doutor Kabengele Munanga (2022, 2003), o termo raça deriva do italiano “razza” que seria derivado do latim arcaico, que significaria justamente sorte, categoria ou espécie (Munanga, 2015). De acordo com ele, o termo tem seus primeiros usos na zoologia e na botânica como conceito classificatório e que era utilizado, exclusivamente, para animais e vegetais.

No ensino brasileiro contemporâneo novas exigências são incorporadas às práticas dos professores. Novos enfoques e paradigmas foram criados a fim de aperfeiçoar a gestão de classe, entre estes citamos o currículo, a pesquisa e os saberes profissionais. Tais abordagens incluem necessariamente as temáticas trazidas pelos fundamentos da Lei nº 10.639/2003 e as influências negra na cultura brasileira percebidas na música, dança, religião, vestuário e ornamentos (Filho, Oliveira; Nascimento, 2012).

Brandão (2010, p.8) destaca que:

A Lei nº 10.639/03 normatiza o rompimento do véu que omite, reduz, dissimula e desrespeita os conhecimentos de africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros. Ao associar o estudo de História e Cultura Afro-brasileiras a todo o currículo escolar, a Lei possibilita a valorização e o reconhecimento não só de saberes e fazeres, mas, sobretudo, dos indivíduos e grupos que os operam.

Diz a Lei nº. 10.639/03:

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 Brasileira.[...].

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2004).

Introduzir conteúdos que contemplem a África e suas particularidades nos currículos oficiais do Ensino Básico necessita de sujeitos convictos da urgente obrigação de reescrever a história brasileira com o(a) negro(a) presente de forma ativa. Nesse sentido, é necessário considerar além das atitudes individuais, de grupos sociais, a concepção de dispositivos legais e burocráticos, como a Resolução CNE/CP 1/2004, como facilitadores da formação de professores/as para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O mesmo dispositivo prevê, ainda, que as escolas, respeitado o princípio da autonomia, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas relacionadas aos afrodescendentes conforme o Parecer CNE/CP 3/2004 (Monteiro, 2006).

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural (Gomes, 2012, p.105).

Nessa perspectiva, a pesquisa fundamenta-se na compreensão e investigação das tradições populares de origem afro-descendentes, visando

reconhecer o valor da cultura afro-maranhense no Tambor de Mina com foco nas entidades caboclas que são cultuadas nesse ritual para o Ensino de Arte.

Pensar o racismo é pensar em desigualdade, poder e resistência. No contexto do Maranhão, reconhecer a contribuição das tradições afrodescendentes, como o Tambor de Mina, significa reafirmar a identidade negra como parte essencial da formação cultural e espiritual do povo brasileiro. Ao trazer essas referências para o ensino, promove-se não apenas a valorização estética, mas a reparação simbólica e histórica. Educar para as relações étnico-raciais é, portanto, uma tarefa de coragem: é ensinar a ver o outro, e a si mesmo, fora das grades do racismo e dentro das possibilidades do encontro e da equidade.

À luz da Lei 10.639/2003, o futuro da educação afro-brasileira se apresenta como uma oportunidade vibrante e transformadora. É um momento crucial para repensar as práticas pedagógicas e a estrutura curricular, buscando formas de integrar a diversidade cultural de maneira significativa e respeitosa. Para que essa transformação ocorra, é fundamental que educadores, gestores e a comunidade se unam em um esforço coletivo, reconhecendo a importância de uma formação continuada que capacite os professores a abordar temas afro-brasileiros com segurança e profundidade.

Caminhos para a transformação começam com a formação de educadores. Investir em capacitação é essencial para que os professores se sintam preparados para lidar com as complexidades e nuances da cultura afro-brasileira. Essa formação deve incluir não apenas o conhecimento sobre a história e as tradições afrodescendentes, mas também estratégias práticas para implementar esses conteúdos nas salas de aula. Ao oferecer um espaço seguro para a exploração e discussão, os educadores poderão enfrentar preconceitos e resistências, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo.

O papel da comunidade se torna igualmente vital nesse processo. A participação ativa de pais, líderes comunitários e organizações locais pode enriquecer a experiência educativa, trazendo vozes e perspectivas que muitas vezes são silenciadas. Projetos que envolvem a comunidade na escola, como feiras culturais, oficinas e palestras, podem criar um diálogo enriquecedor entre os saberes locais e o conhecimento acadêmico. Essa interação não apenas fortalece os vínculos comunitários, mas também valoriza as tradições afrodescendentes, promovendo um ambiente de aprendizado mais representativo e inclusivo.

Além disso, é importante que a implementação da Lei 10.639/2003 seja vista como uma oportunidade de inovação. A educação não deve ser estática; ao contrário, deve evoluir constantemente, incorporando novas abordagens e metodologias que reflitam a diversidade cultural do Brasil. O uso de tecnologias digitais, por exemplo, pode ser uma ferramenta poderosa para conectar alunos a conteúdos e experiências que ampliem sua compreensão sobre a cultura afro-brasileira. Recursos audiovisuais, plataformas online e redes sociais podem facilitar o acesso a informações e promover um intercâmbio cultural mais dinâmico.

A reflexão crítica sobre o papel do Encantado na educação afro-brasileira deve ser um ponto central nas discussões sobre o futuro da educação. O Encantado, como símbolo de resistência e identidade cultural, pode inspirar novas gerações a valorizar suas raízes e a lutar por um mundo mais justo e inclusivo. Ao integrar essa figura nas práticas educativas, os educadores não apenas ensinam sobre a cultura afro-maranhense, mas também promovem uma consciência crítica sobre a importância da diversidade e do respeito mútuo.

Assim, ao olharmos para o futuro da educação afro-brasileira, somos convocados a agir. A transformação começa com cada um de nós, educadores e cidadãos, comprometidos em construir um espaço onde todas as culturas sejam reconhecidas e celebradas. O Encantado nos ensina que a diversidade não é apenas uma característica presente nos grupos sociais, mas constitui um elemento essencial para a construção das identidades e das relações humanas. Ao reconhecermos e valorizarmos nossas diferenças, sejam elas culturais, étnicas, históricas ou subjetivas, ampliamos nossa compreensão de mundo e fortalecemos os laços de pertencimento e respeito mútuo. Celebrar a pluralidade é, portanto, celebrar a própria condição humana, marcada por múltiplas vozes, memórias e modos de existir.

Entretanto, essa não é uma jornada que simplesmente nos aguarda passivamente; trata-se de um caminho que exige escolhas, posturas e ações concretas. Construir uma educação que não apenas respeite, mas que abrace a beleza da diversidade cultural pressupõe compromisso político-pedagógico. Essa perspectiva implica formar sujeitos capazes de questionar desigualdades, reconhecer privilégios, confrontar violências simbólicas e tornar-se agentes de transformação em suas comunidades e no mundo.

3 PERFORMANCE, RITUAL E EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES ENTRE ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A arte da performance é uma expressão artística que desafia conceitos, por ser ampla em possibilidades de criação. Ela envolve elementos das Artes Visuais, do Teatro, da Dança, da Música, da Tecnologia, da Poesia e do Cinema. É uma linguagem artística que está em pleno estudo e investigação no que tange sua natureza e ideologias. De acordo com Schechner (2006, p.2).

Performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam.

Para compreender a noção de performance aqui abordada, é necessário traçarmos algumas considerações gerais a respeito deste tema. A origem da performance remonta a tempos imemoriais, especialmente partindo da etimologia da palavra: desempenho. Para Glusberg (1987, p. 12), a performance se origina “remontando aos rituais tribais, passando pelos mistérios medievais e chegando aos espetáculos organizados por Leonardo da Vinci do século XV, e Giovanni Bernini duzentos anos mais tarde”.

Segundo Lopes (2007, p. 7), nos últimos anos, a palavra “performance” passou a ter mais circulação nas ciências humanas, não somente no que tange às áreas artísticas (Teatro, Dança, entre outras) mas também nos trabalhos antropológicos, sendo possível analisar grupos étnicos, religiosos entre outros, a partir dos seus elementos cênicos e performáticos. Nessa perspectiva, Herculano Lopes e Zeca Ligiéro (2003) (professores da UNIRIO) propõem estudos que resultaram em artigos e livros que buscam a articulação entre performance e religião. Sobre o uso da terminologia teatral em grupos étnicos e religiosos, Lopes (2007, p.8) diz:

O uso da terminologia teatral não é gratuita e aponta para uma das principais origens dos estudos de performance: uma colaboração entre teatro e a antropologia, em que palavras como ator, drama, gestual, máscara, cenário, figurino e outras podem ser deslocadas para a análise de diversos tipos de relações sociais. Torna-se fácil perceber, então, que um padre rezando uma missa para um grupo de fiéis com todos os seus elementos altamente teatralizados constituem uma situação de performance e que a análise de tais elementos podem nos dizer muitas coisas interessantes sobre a religião católica.

É importante ressaltar que será discutida na referida pesquisa a noção de performance teatral e performance ritual na perspectiva do Ensino de Arte tomando como base a Lei nº 10639/2003. Turner (1974) nos revela que a performance ritual não libera um significado pré-existente que esteja adormecido no evento, mas a própria experiência é constitutiva de significados, porque está atualizando experiências de eventos passados, os quais, ao serem dramatizados, os ativam e lhes dão vida, colocando a experiência em circulação.

De acordo com Victor Turner (1974), o ritual expressa um drama social. É esse drama que pretendo estudar em relação ao Tambor de Mina. O drama social, segundo este autor, aponta para a compreensão dos rituais como “unidades de observação” e “experiência concreta”, que permitem relacionar processo histórico, cultural e social num acontecimento dramático, que são os “rituais performáticos”.

Sendo assim, nos dramas sociais do Tambor de Mina, poderemos encontrar experiências vividas e a elas relacionarmos as conexões entre suas relações, onde os dramas sociais produziram performances variadas. Nessa linha, se entende a performance como todo tipo de expressão social e cultural, apresentando uma importante diferenciação entre drama social e ritual, tendo este último mais força performática (Mendonça Júnior, 2012; 2017).

É importante ressaltar que a performance ritual não libera um significado preexistente que esteja adormecido no evento, mas a própria experiência é constitutiva de significados, porque está atualizando experiências de eventos passados que, ao serem dramatizados, os ativam e lhes dão vida, colocando a experiência em circulação.

Percebe-se, ainda, que mais importante que interpretar um ritual é compreender como ele se processa, como seus atores o agenciam.

Por meio desta pesquisa, pretende-se analisar os diversos caminhos pelos quais a performance é abordada, sendo importante atentar para Richard Schechner (2003, p. 33), quando afirma que “os hábitos, rituais e rotinas da vida são comportamentos restaurados [...] comportamento restaurado é o processo chave de todo tipo de performance, no dia-a-dia, nas curas xamânicas, nas brincadeiras e nas artes”.

Ainda nesta atmosfera, faz-se necessário a utilização da obra de Zeca Ligiéro (2007), a fim de perceber quanto ao estudo relacionado sobre performance com influência africana, pois “para o artista sintonizado com as culturas afro, existe

uma ligação implícita entre a Música e as Artes Visuais, pois em ambas ele encontra expressões carregadas de conteúdo cultural ancestral” (Ligiéro, 2007, p. 98).

Pretende-se analisar o envolvimento das famílias de encantado no Tambor de Mina a fim de perceber o jogo como elemento importante no decorrer da sua diferenciação. Para refletir sobre esta questão, destaca-se a obra de Johan Huizinga (2007, p.183-184), quando diz que:

Quer se trate de danças sagradas ou mágicas dos selvagens, ou das danças rituais gregas, ou da dança do rei David diante da arca da Aliança, ou simplesmente da dança como um aspecto de uma festa, ela é sempre, em todos os povos e em todas as épocas, a mais pura e perfeita forma de jogo.

Ao considerar o jogo como um dos elementos fundamentais nesta pesquisa, é de suma importância o estudo da obra de Vilola Spolin (1994, p. 4), pois a autora considera que:

o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

Um importante estudo aqui considerado é a questão da cultura popular, que se mistura com a própria noção de identidade cultural. Para este assunto, cabe analisar a obra de Beti Rabetti (2000, p. 4), na qual afirma que:

a cultura popular, hoje, poderia identificar-se também com aquele conjunto de produções ou manifestações que, inseridas nos atuais contextos de produção e comunicação de massa, preservam ainda – ao menos no campo simbólico – consistentes dimensões ou aspectos de valores e características das “culturas tradicionais”.

Ainda quanto a este assunto, é cabível ressaltar a obra de Stuart Hall (2005, p. 21), quando afirma: “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada”.

4 O TAMBOR DE MINA: ENCANTARIA, PERFORMANCE E EDUCAÇÃO

O Tambor de Mina, ou simplesmente “Mina”, é uma manifestação de matriz africana surgida no Maranhão em meados do séc. XIX. Seu marco inicial foi a fundação, pelas mãos de africanas, da Casa das Minas Jejê, consagrada ao vodun “Zomadonu” (desta casa não saiu nenhum outro terreiro com o mesmo modelo ritualístico) e da Casa de Nagô, consagrada ao orixá “Xangô”, ambas ainda em funcionamento. A partir de então, outros terreiros foram abertos em São Luís, como o Terreiro do Egito (desaparecido), o Terreiro da Turquia, entre outros (Mendonça Júnior, 2011).

Há uma variante em diversos terreiros de Tambor de Mina, por isso, faz-se necessário a observação de lugares específicos. Sendo assim, o foco desta pesquisa são as entidades caboclas, que, no Tambor de Mina, não são considerados nem índios nem espíritos de morto (eguns), embora tenham tido vida terrena e, às vezes, têm ligações com grupos indígenas.

Essas entidades são divididas em famílias e podem também ser chamadas de encantados. As principais são: Família da Turquia, Família de Bandeira, Família de Codó, entre outras. Apesar de muitos serem de origens nobres, geralmente são associados a aldeias e conhecidos como de fora do palácio.

A existência de uma variedade de terreiros de Tambor de Mina em São Luís mostra a necessidade de realizar uma observação em um lugar específico, que no caso deste projeto será o Terreiro Lar de Marinheiro, localizado no bairro do Anil, São Luís, Maranhão, e compreender a diferença da performance de cada família, pois a apresentação possibilita ter acesso a elementos específicos de cada uma, entendendo melhor as narrativas mitológicas das divindades cultuadas nesse código religioso a partir dos estudos da performance (Mendonça Júnior, 2011)..

A escolha do Tambor de Mina como objeto de pesquisa traz a possibilidade de análise a partir dos estudos da performance, permitindo, assim, lançar sobre o mesmo um olhar interdisciplinar relacionando a pesquisa antropológica às artes cênicas, apoiados nos conceitos desenvolvidos principalmente pelos autores Richard Shechner (2002), discussões sobre a performance; Victor Turner (1974) trazendo contribuições relevantes no drama social, ritual e performance e Zeca Ligiéro (2007) também destacando a

performance em suas pesquisas. A performance cultural surge com a ideia de analisar as ações performáticas que remetem ao cotidiano e também às diversas manifestações socioculturais.

Os encantados no Tambor de Mina representam uma parte fascinante e crucial dessa religião afro-brasileira. Eles são considerados espíritos de pessoas que tiveram uma existência terrena e que, devido a suas ações ou sabedoria durante a vida, após a morte alcançam um status espiritual elevado. No contexto do Tambor de Mina, os encantados não são vistos como deuses, mas sim como seres superiores que podem oferecer orientação, proteção e cura aos seus devotos.

Eles são entidades que não pertencem exclusivamente a uma matriz africana, incorporando também influências indígenas e europeias. Isto é particularmente evidente em estados como o Maranhão, onde o sincretismo e a diversidade cultural têm moldado as práticas religiosas locais.

Dentro do Tambor de Mina, é comum a comunicação com os encantados durante os rituais, onde são realizados cantos, danças e oferendas para invocar sua presença. Ao chegarem, frequentemente "incorporam" em médiuns especialmente treinados, conhecidos como "cavalos", para aconselhar, curar ou simplesmente socializar com os participantes do culto. Essa manifestação é conhecida como possessão, mas é interpretada de forma positiva, como uma forma de interação direta com o sagrado (Mendonça Júnior, 2011).

Os encantados são categorizados em várias linhas ou famílias espirituais, cada uma delas com características específicas, histórias e funções. Aqui estão algumas das categorias mais conhecidas:

1. Caboclos Encantados de índios que habitaram as terras brasileiras antes da colonização. São conhecidos por sua sabedoria e ligação com a natureza.
2. Pretos Velhos Encantados dos antigos escravizados africanos que viveram no Brasil, reconhecidos por seu conhecimento e poder de cura.
3. Crianças: Encantados que se manifestam como crianças, trazendo alegria, inocência e a resolução de problemas de uma forma descomplicada.
4. Europeanos: Encantados de europeus, como marinheiros, soldados ou outros personagens históricos que tiveram contato com o Brasil.

A veneração dos encantados é parte integrante da identidade cultural de muitos praticantes do Tambor de Mina. Eles desempenham um papel importante na transmissão de valores, histórias e tradições ancestrais, mantendo viva uma rica

tapeçaria cultural através das gerações. É importante notar que, enquanto o Tambor de Mina tem raízes claras nas tradições trazidas por escravizados africanos, ele é uma religião única com características próprias desenvolvidas na interação entre diversas culturas no Brasil.

A relação entre o encantado e a escola pode ser discutida sob dois aspectos principais: o papel dos encantados na educação dos praticantes do Tambor de Mina ou como a figura do encantado é abordada na educação formal dentro do contexto de escolas públicas ou privadas.

No que tange o estudo do caboclo no Tambor de Mina de São Luís do Maranhão, é imprescindível pesquisar a obra de Mundicarmo Ferretti (1985), sobretudo o seu estudo acerca da divisão de famílias de encantados, que é o nosso foco, especificamente, as entidades caboclas.

Percebe-se que o Tambor de Mina é instaurado a partir de modelos identificados com nações ou diversas tradições africanas (jejê, nagô, cambinda, fanti-ashanti), modelos estes que são seguidos com grande rigidez por alguns terreiros que são fundidos ou reelaborados. No Tambor de Mina são pontuados e recebidos em transe entidades espirituais africanas (voduns e orixás) e entidades não africanas que começam a ser conhecidas pelos negros no Brasil, gentis e caboclos (FERRETTI, M., 2000).

Mundicarmo Ferretti (1985) analisa a matriz afro Tambor de Mina como uma religião de descendência africana desenvolvida no Estado e praticada em locais especializados e específicos para essa finalidade Casas de Mina, sendo estática e iniciática, a partir da incorporação de entidades espirituais (Voduns, Orixás e Caboclos). Sobre essa questão Ferretti (1985) ainda destaca:

Uma das características fundamentais, assim como as demais religiões de matrizes africanas praticadas no Brasil, é o transe ou a possessão, que usualmente costuma ocorrer em rituais onde as entidades espirituais homenageadas e cultuadas são invocadas e “recebidas” pelos filhos e filhas de santos, pais e mães de santos. A identificação afro no Maranhão também é conhecida como “brinquedo de Santa Bárbara”, expressão que se refere aos toques ou festas de Tambor de Mina (Ferretti, 1985, p. 37).

Os caboclos recebidos nos terreiros diferem dos voduns e orixás, porque não pertencem ao panteon africano, logo não podem ser incluídos na categoria de voduns e orixás. Há diferenças quanto aos orixás devido não serem forças cósmicas e dos voduns por não fazerem parte da família real do Dahomé, divinizadas no culto Mina jeje e por não serem grupos africanos vindo para o Brasil (Ferretti, 1994, p. 116).

O Tambor de Mina é uma religião afro-brasileira, oriunda do Maranhão, que combina crenças e práticas de origem africana, indígena e católica, representando um rico patrimônio cultural e espiritual que se manifesta através de rituais, danças, cantos e outras expressões simbólicas. O diálogo entre o Tambor de Mina e a escola no contexto da educação é um aspecto relevante para a reflexão acadêmica, uma vez que permeia questões de diversidade cultural, religiosa e de direitos.

No âmbito educacional, as relações entre o Tambor de Mina e a escola destacam a importância de reconhecer e respeitar a diversidade religiosa dos estudantes. A inclusão do estudo e respeito pelas práticas e crenças do Tambor de Mina é um exercício de cidadania e reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o mosaico cultural brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, promovem a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como indígena, no currículo escolar. Tais leis objetivam a correção de desigualdades históricas na representação desses grupos na educação e reforçam a importância de abordar religiões de matriz africana, como o Tambor de Mina, de maneira respeitosa e informativa.

A prática de uma educação antirracista pressupõe um reconhecimento ativo das diversas contribuições culturais de grupos étnico-raciais, incluindo suas expressões religiosas. As escolas, como espaços de aprendizagem e formação humana, devem incentivar o respeito mútuo e a valorização das identidades, combatendo o racismo e outras formas de discriminação.

O reconhecimento do Tambor de Mina como um patrimônio cultural imaterial implica em sua valorização e transmissão para as futuras gerações. Nesse sentido, a escola tem um papel vital na educação patrimonial, criando oportunidades para que o conhecimento sobre essas tradições seja compartilhado e preservado.

Dentre as propostas para a integração eficaz do Tambor de Mina no contexto escolar, podem-se considerar projetos interdisciplinares, visitas a terreiros, palestras com lideranças religiosas, além da comemoração de datas importantes para a religião dentro do calendário escolar.

A relação entre o Tambor de Mina e a escola levanta debates fundamentais sobre educação, diversidade cultural e religiosa. A integração respeitosa dessa tradição nos espaços educativos é um passo essencial para

fomentar uma sociedade mais inclusiva, que respeita e celebra a pluralidade de suas manifestações culturais e espirituais.

É por este viés que se pretende analisar a inclusão da performance das entidades caboclas, do Tambor de Mina, ao currículo do Centro de Ensino Leão Santos, visando tutelar a Lei 10.639/2003, no ensino de Arte, integrando-a enquanto objeto de conhecimento, em uma cartilha pedagógica para os professores.

Um dos aspectos mais fascinantes do Encantado é sua relação intrínseca com a natureza e a espiritualidade. Ao longo do trabalho, exploraremos como essas entidades são vistas como seres que não passaram pela morte, mas que habitam um espaço encantado, onde a vida e a morte se entrelaçam. Os portais encantados, que desempenham um papel crucial na cultura, são descritos como pontos de conexão entre o mundo físico e o espiritual. Essa interação nos ensina a respeitar e valorizar nosso ambiente, a reconhecer que a natureza é um espaço sagrado que deve ser cuidado e preservado.

5 O ENCANTADO E A ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A inserção do Encantado no contexto escolar é um dos pilares deste trabalho. Acreditamos que a educação deve ser um espaço inclusivo, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Ao trazer o Encantado para a sala de aula, estamos não apenas enriquecendo o currículo escolar, mas também promovendo uma educação antirracista que valoriza a diversidade.

Podemos encontrar sugestões práticas de como abordar esse tema em projetos pedagógicos, sequências didáticas e atividades interdisciplinares voltadas à valorização da diversidade cultural no cotidiano escolar. Tais propostas incluem rodas de conversa, análise crítica de obras artísticas e literárias, debates orientados, projetos de memória e identidade, produções audiovisuais, oficinas temáticas e outras práticas que possibilitem aos alunos reconhecer, narrar e ressignificar suas próprias experiências. Nesse processo, cria-se um ambiente em que estudantes e professores aprendem e crescem juntos, compartilhando saberes e construindo novas formas de olhar para si, para o outro e para o mundo.

O Encantado, como já explorado, é uma entidade que vive além da morte, representando uma continuidade da vida e da cultura afro-maranhense. Essa concepção de Encantado não se limita apenas a um aspecto espiritual; ela se entrelaça com a vida cotidiana, as práticas religiosas e as interações sociais das comunidades. Para entender melhor essa relação, é essencial discutir as características que definem esses seres e como eles se manifestam nas tradições locais (Ferretti, M., 2000).

Os Encantados são vistos como entidades vivas, que habitam um espaço de transcendência e que não sucumbem ao ciclo da morte. Eles são frequentemente descritos como guardiões de conhecimentos ancestrais, possuindo uma sabedoria que transcende gerações (Ferretti, 1985; Ferretti, M., 2000).

Essa visão é fundamental para a prática religiosa nos terreiros de Tambor Mina, onde os Encantados são invocados em rituais que buscam cura, proteção e orientação espiritual. Nessas tradições, a presença espiritual manifesta-se nas músicas, nas danças, nos cânticos e nas oferendas, elementos que operam como canais simbólicos e afetivos de comunicação entre o humano e o sagrado. Entretanto, é importante destacar que essa comunicação não estabelece uma

separação rígida entre esses dois planos; pelo contrário, parte do entendimento de que o próprio ser humano carrega em si uma dimensão sagrada. Em diferentes crenças, o humano é considerado imagem do divino, guardião da vida e portador de dignidade.

Esse princípio encontra ressonância nos fundamentos dos direitos humanos, que reconhecem cada pessoa como única, inviolável e digna de proteção. Quando se compreende que há sacralidade nas experiências, corpos e histórias que compõem a humanidade, a relação com o outro passa a ser marcada pelo respeito e pela responsabilidade coletiva. Assim, os rituais de Mina, ao celebrar a presença dos Encantados e a conexão com o sagrado, também reafirmam simbolicamente uma ética da vida, do cuidado e da proteção, valores que dialogam com a construção de sociedades mais justas e comprometidas com a dignidade de todos.

Os portais encantados, outra faceta fascinante do Encantado, são considerados passagens que conectam o mundo físico ao espiritual. Esses portais são respeitados e reverenciados nas práticas religiosas, servindo como locais de encontro e de manifestação das energias encantadas. A crença nos portais reflete uma visão de mundo que reconhece a interconexão entre todos os seres e a necessidade de respeitar essas transições. Nos terreiros, a abertura de um portal é um momento sagrado, onde a comunidade se reúne para celebrar e honrar os Encantados, fortalecendo laços de pertencimento e identidade (Ferretti, 1985; Ferretti, M., 2000).

As relações entre os Encantados e os fiéis são profundas e multifacetadas. Os praticantes não apenas reconhecem a presença dos Encantados, mas também buscam estabelecer um vínculo com eles. Essa interação é vital para a vivência da fé, pois os Encantados se tornam guias e protetores, oferecendo apoio em momentos de necessidade. Através de rituais, preces e oferendas, os fiéis expressam sua gratidão e respeito, criando um ciclo de reciprocidade que sustenta a espiritualidade afro-maranhense.

A inclusão do Encantado nas práticas educativas é uma forma poderosa de enriquecer o currículo escolar. Ao introduzir esse conceito nas salas de aula, os educadores podem promover uma compreensão mais ampla e profunda da cultura afro-brasileira. Essa abordagem valoriza a diversidade cultural e incentiva os alunos a refletirem sobre suas próprias identidades e heranças. Incorporar o Encantado na

educação é um passo essencial para a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo, que respeite e celebre as tradições afro-maranhenses.

A tradição do Tambor de Mina está ancorada na oralidade e na arte da narrativa, desempenhando um papel fundamental na transmissão de saberes tradicionais e na preservação da cultura afro-brasileira. A ausência ou a interrupção da prática da oralidade e narrativa no Tambor de Mina pode representar uma perda significativa dessas tradições/saberes. A transmissão desses saberes depende da continuidade da tradição oral para preservar a riqueza cultural e espiritual dessa manifestação religiosa. Sem essa prática contínua, há o risco real de fragmentação e perda dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo, comprometendo a perpetuação das tradições, a compreensão da cosmologia e a conexão com as raízes ancestrais. A narrativa presente no Tambor de Mina não apenas compartilha ensinamentos religiosos, mas também carrega consigo aspectos históricos, sociais e filosóficos que são essenciais para a compreensão da identidade e da herança cultural afro-brasileira (Ferreira; Oliveira; Morais, 2024, p. 249).

Diante disso, trabalhar as narrativas e oralidades dos terreiros dentro das escolas maranhenses torna-se um ato político e pedagógico de valorização dos saberes tradicionais e de combate ao racismo religioso. Ao reconhecer as histórias, cânticos, mitos e memórias do Tambor de Mina como formas legítimas de conhecimento, a escola amplia seu papel formativo e contribui para a construção de uma educação intercultural e decolonial. Essas narrativas trazem consigo ensinamentos éticos, estéticos e comunitários que desafiam a lógica hegemônica da escrita e da racionalidade eurocentrada, promovendo o diálogo entre diferentes epistemologias. Assim, inserir as vozes dos terreiros nos espaços escolares é garantir que as ancestralidades continuem pulsando e ensinando, fortalecendo a identidade cultural e o respeito à diversidade religiosa brasileira (Ferreira; Oliveira; Morais, 2024).

No entanto, a implementação dessa temática na educação enfrenta desafios. Muitos educadores podem se sentir inseguros ao abordar o Encantado, devido a preconceitos ou falta de conhecimento. Além disso, a resistência a conteúdos que desafiem narrativas dominantes pode dificultar a inclusão de temas afro-brasileiros no currículo. Superar essas barreiras requer um compromisso coletivo para promover uma educação antirracista, onde o respeito e a valorização das culturas afrodescendentes sejam prioritários.

Apesar dos desafios, as oportunidades de aprendizado que surgem ao trabalhar com o Encantado são imensas. Ao explorar essa temática, os alunos têm a chance de se conectar com suas raízes culturais, desenvolvendo uma consciência

crítica e respeitosa sobre a diversidade. Essa experiência não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inserção do conceito de Encantado no contexto escolar não é apenas uma proposta inovadora, mas uma necessidade urgente para a formação de uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva. Ao trazer esse tema para as salas de aula, os educadores têm a oportunidade de enriquecer o currículo, permitindo que os alunos se conectem com suas raízes culturais e entendam a importância da diversidade na formação da identidade brasileira.

Integrar o Encantado na educação significa, acima de tudo, reconhecer a riqueza das tradições afro-brasileiras e a sua relevância no cotidiano dos estudantes. Isso pode ser feito através de diversas abordagens, como atividades interativas, projetos de pesquisa e discussões em grupo que incentivem os alunos a explorar e refletir sobre o papel do Encantado em suas vidas e comunidades. Por exemplo, um projeto que envolva a criação de um mural coletivo, onde os alunos possam expressar artisticamente o que o Encantado representa para eles, pode ser uma forma poderosa de promover a reflexão e a valorização da cultura afro-maranhense.

O que podemos dizer, então, é que a presença destes “outros” exulizam espaços educativos e de produção do conhecimento, já que trazem consigo o gérmen da transformação. Esses sujeitos reclamam o direito de terem suas histórias contadas nesse espaço, exigem o reconhecimento de suas presenças, rompem com a história única tomam posse de suas histórias e narrativas (Reis Neto; Grammont, 2021, p. 1139).

Além disso, ao abordar o Encantado, os educadores podem utilizar narrativas e histórias que ilustram a presença desses seres nas práticas culturais e religiosas. Contar histórias sobre os Encantados, suas interações com os fiéis e a importância das celebrações e rituais pode cativar a atenção dos alunos e despertar seu interesse pela cultura afro-brasileira. Essa narrativa não só enriquece o aprendizado, mas também promove um ambiente escolar onde a diversidade é celebrada.

É fundamental que os educadores se sintam preparados e confiantes para abordar esses temas. Para isso, é essencial oferecer formação continuada que capacite os professores a integrar a cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas. Essa formação deve incluir não apenas o conhecimento sobre o

Encantado e suas raízes, mas também estratégias didáticas que ajudem a superar preconceitos e resistências que possam surgir no ambiente escolar.

A inclusão do Encantado na educação também pode ser uma oportunidade para promover debates sobre a importância da preservação cultural e da identidade afro-brasileira. Por meio de discussões em sala de aula, os alunos podem explorar questões como a resistência cultural, a luta por reconhecimento e a valorização das tradições afrodescendentes. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua própria identidade e das múltiplas identidades que compõem a sociedade.

Um exemplo prático de como o Encantado pode ser abordado em sala de aula é através da realização de oficinas de arte que explorem elementos da cultura afro-maranhense. Os alunos podem aprender sobre a música, a dança e as expressões artísticas que envolvem o Encantado, criando suas próprias interpretações e representações. Essa experiência prática não só estimula a criatividade, mas também proporciona uma vivência direta com a cultura, tornando o aprendizado mais significativo.

É importante que a inclusão do Encantado na educação não seja vista como uma tarefa isolada, mas como parte de um movimento maior em direção a uma educação que respeite e valorize todas as culturas. Ao trabalhar com o Encantado, os educadores estão contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as vozes e histórias são reconhecidas e celebradas.

Assim, ao refletirmos sobre a importância do Encantado na educação, somos convidados a imaginar um futuro em que a diversidade cultural seja não apenas reconhecida, mas também celebrada em todas as suas formas. Através da valorização do Encantado e das tradições afro-maranhenses, podemos construir um ambiente escolar que promova a inclusão, o respeito e a compreensão mútua, preparando os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e engajados em suas comunidades.

Os desafios e oportunidades que surgem ao introduzir o conceito de Encantado nas escolas são vastos e essenciais para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural. Um dos principais obstáculos que os educadores enfrentam é a resistência, tanto de alunos quanto de colegas, em

aceitar e incorporar temas que desafiem as narrativas tradicionais. Essa resistência pode ser alimentada por preconceitos enraizados, falta de conhecimento ou simplesmente pelo desconhecimento da riqueza que as tradições afro-brasileiras oferecem.

Além disso, o medo de abordar um tema que pode ser considerado polêmico ou delicado também pode inibir os educadores. É fundamental reconhecer que a educação deve ser um espaço seguro para a exploração de todas as culturas e identidades. Portanto, promover um ambiente de aprendizado inclusivo requer coragem e comprometimento. Os educadores precisam se sentir apoiados e preparados para enfrentar essas dificuldades, buscando formação continuada que lhes permita abordar o Encantado com segurança e profundidade.

Por outro lado, as oportunidades de aprendizado que surgem ao trabalhar com o Encantado são imensas. Ao integrar essa temática nas aulas, os alunos têm a chance de se conectar com suas raízes culturais, compreender a importância da diversidade e desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor. Essa experiência não apenas enriquece o aprendizado, mas também ajuda a construir um senso de pertencimento e identidade entre os estudantes, especialmente aqueles que se identificam com as tradições afrodescendentes.

A inclusão dos Encantados na educação pode servir como um poderoso catalisador para a transformação social. Quando os alunos aprendem sobre a riqueza das tradições afro-maranhenses, eles ampliam os conhecimentos e também desafiam estereótipos e preconceitos. Essa troca cultural promove um diálogo que pode levar a uma maior empatia e compreensão entre os diferentes grupos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Refletindo sobre a importância de valorizar e respeitar as tradições afro-maranhenses, é essencial reconhecer o papel do Encantado como um símbolo de resistência e identidade cultural. O Encantado não é apenas uma figura mítica; ele representa a luta de um povo para manter vivas suas tradições e sua história. Ao trazer essa figura para o ambiente escolar, estamos não apenas educando, mas também homenageando a riqueza cultural que compõe a identidade brasileira.

Ao enfrentarmos os desafios e aproveitarmos as oportunidades que surgem com a inclusão do Encantado na educação, estamos abrindo portas para um futuro mais inclusivo e respeitoso. Os Encantados nos ensinam sobre a importância da diversidade e da conexão com nossas raízes, pois representam memórias,

histórias e saberes ancestrais que atravessam gerações e moldam identidades. Ao reconhecê-los e valorizá-los no contexto escolar, contribuímos para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de compreender que a sociedade brasileira é construída a partir da coexistência de diferentes povos, culturas, cosmovisões e experiências. Celebrar e respeitar todas as vozes que compõem essa tapeçaria cultural significa reconhecer que o Brasil é tecido por fios indígenas, africanos, europeus e de tantos outros grupos que, juntos, constituem a pluralidade de nosso país, ainda que essa diversidade tenha sido historicamente silenciada ou subalternizada.

Compreender a encantaria no contexto antropológico é um convite a mergulhar nas profundezas das tradições que moldam a cultura afro-maranhense. A figura do Encantado não é apenas um símbolo; ela representa uma conexão vital entre o passado e o presente, entre a espiritualidade e a vivência cotidiana. As entidades encantadas, são percebidas como guardiãs de saberes ancestrais, que se manifestam nas práticas culturais e religiosas das comunidades.

As tradições orais desempenham um papel fundamental nesse processo, funcionando como um fio condutor que une gerações. Histórias contadas à sombra de uma árvore ou durante as celebrações religiosas não são meras narrativas; elas são a essência da identidade cultural, transmitindo valores, ensinamentos e a sabedoria dos ancestrais. Ao escutarmos essas histórias, somos transportados para um universo onde o Encantado é uma presença viva, atuando como um guia moral e espiritual.

Estudos de caso revelam como a antropologia pode iluminar a compreensão do Encantado. Em um projeto realizado em comunidades afro-maranhenses, pesquisadores documentaram rituais que envolvem a invocação do Encantado durante festivais³. Esses rituais não são apenas celebrações; eles são momentos de renovação da identidade cultural, onde a comunidade se reúne para reafirmar suas raízes e fortalecer os laços sociais. A dança, a música e a oralidade se entrelaçam, criando um ambiente onde todos se sentem pertencentes.

A importância dos rituais e das celebrações que envolvem os Encantados não pode ser subestimada. Eles são oportunidades para a comunidade se unir,

³ Documentário “Tambor de Mina no Maranhão” de Jorge Babalaô (2012), também conhecido como Jorge da Fé em Deus, em São Luís/MA onde está assentado o Terreiro de Iemanjá, é um dos mais famosos pais de santos do Maranhão. Link: https://www.youtube.com/watch?v=9KZ_ieXZxFE.

refletir sobre sua história e projetar um futuro que respeite suas tradições. Quando as crianças participam desses eventos, elas não apenas aprendem sobre sua herança cultural, mas também vivenciam a magia do Encantado, sentindo-se parte de algo maior. É nesse espaço de interação que a educação se transforma em um processo coletivo, onde todos são professores e alunos.

A antropologia, ao investigar essas práticas, oferece uma lente através da qual podemos entender o significado profundo do Encantado na vida das pessoas. Ao reconhecer a importância das tradições orais e dos rituais, vemos que a educação não deve se restringir às paredes da sala de aula. As experiências vividas nas comunidades são igualmente valiosas e devem ser integradas ao aprendizado formal. Essa abordagem não apenas enriquece o conhecimento dos alunos, mas também promove um entendimento mais profundo da diversidade cultural.

Exu, como também toda a cosmovisão afro-brasileira, não pode ser lido pelos referenciais ocidentais, eurocentrados e tipicamente dualistas. Exu não cabe nas convenções e/ou padrões brancos, europeizados e racistas judaico-cristãos. Nesse contexto, ao falar de Exu, devemos deslocar o nosso olhar dessa matriz de pensamento, o que já é, em si, um processo de descolonização. Exu não admite a racionalidade branca, hierarquizante e nem está disposto à submissão ao imaginário ocidental, que, historicamente, o assimilou, erroneamente, ao diabo (cristão). Na tradição afro-religiosa, não existe a ideia de demônio, o que, por si só, não permite essa assimilação. Dessa maneira, reafirmamos: Exu não é o diabo (REIS NETO; GRAMMONT, 2021, p. 1143).

De modo semelhante, os encantados do Tambor de Mina também não podem ser compreendidos a partir das lógicas ocidentais e racionalistas que tendem a reduzir e hierarquizar os saberes. Essas entidades, que transitam entre o humano e o divino, o material e o imaterial, expressam uma pedagogia própria, enraizada na ancestralidade e na circularidade dos saberes afro-indígenas. Quando trazidos para o campo da educação, os encantados nos convidam a repensar o currículo e as práticas pedagógicas a partir de uma epistemologia que acolhe o mistério, o corpo, o canto, a dança e a espiritualidade como dimensões legítimas do conhecimento. Incorporar o Tambor de Mina e seus encantados à escola é, portanto, um gesto de insurgência e de descolonização, pois afirma outras formas de existir, aprender e ensinar que resistem à homogeneização imposta pela racionalidade eurocentrada.

Dessa forma, ao explorarmos a encantaria sob a perspectiva antropológica, somos convidados a refletir sobre a importância de preservar e valorizar essas tradições. O Encantado, como figura central, nos permite

compreender que a cultura é um patrimônio coletivo que deve ser celebrado e respeitado. Ao integrarmos esses saberes nas práticas educacionais, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos, que reconhecem a riqueza da diversidade cultural que nos rodeia.

O Encantado se revela como um verdadeiro agente de transformação cultural nas comunidades afro-maranhenses. Sua presença vai além de ser um mero símbolo; ele atua como um catalisador que impulsiona mudanças sociais e identitárias. Quando olhamos para as vivências de líderes comunitários e praticantes, percebemos que o Encantado não apenas representa a cultura, mas também fortalece a identidade coletiva e promove a resistência frente às adversidades.

6 A ENCANTARIA DE RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA NO CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS

A compreensão da encantaria de matriz africana no contexto escolar exige, inicialmente, a análise do espaço em que as práticas pedagógicas se desenvolvem. Nesse sentido, este capítulo busca articular a presença simbólica e cultural da encantaria com a realidade educacional do Centro de Ensino Leão Santos, evidenciando como esses saberes podem dialogar com o cotidiano escolar, as experiências dos estudantes e as práticas docentes. Ao considerar a escola como um território de produção de sentidos, torna-se possível compreender de que maneira os conhecimentos relacionados ao Tambor de Mina e aos Encantados podem ser reconhecidos, problematizados e ressignificados no ambiente educativo.

6.1 Caracterização do Centro de Ensino Leão Santos

A Escola Centro de Ensino João Santos, fundada em 17 de setembro de 1985, localizada no município de Arari, Maranhão, é uma instituição de Ensino Médio que se destaca por sua dedicação à qualidade educacional e ao desenvolvimento integral dos alunos. Com um corpo docente composto por 40 professores qualificados, a escola se empenha em proporcionar um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo para os seus 480 alunos.

A localização da Escola Centro de Ensino João Santos, no retorno do anel viário de Arari, facilita o acesso para a comunidade local, contribuindo para a ampla participação de alunos e pais nas atividades escolares.

Com um compromisso com a excelência e a formação de cidadãos críticos e conscientes, a Escola Centro de Ensino João Santos busca não apenas transmitir conhecimento, mas também preparar seus alunos para os desafios futuros, promovendo valores éticos, sociais e culturais.

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: Arquivo do Autor (2025)

A infraestrutura da escola é adequada para atender as necessidades dos estudantes, favorecendo atividades acadêmicas e culturais. Ela possui um pátio/área de vivência e uma quadra esportiva (Figuras 2 e 3)

Figura 2: Pátio da Escola



Fonte: Arquivo do Autor (2025)

Figura 3: Quadra Esportiva da Escola



Fonte: Arquivo do Autor (2025)

6.2 Metodologia da Pesquisa

Este tópico apresenta os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. No campo das ciências sociais, o projeto de pesquisa é compreendido como o planejamento das etapas investigativas que orientam a produção do conhecimento científico (Demo, 2000; Rúdio, 1998). No entanto, nesta dissertação, tais etapas foram efetivamente desenvolvidas e sistematizadas ao longo do percurso investigativo.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. É qualitativa por buscar compreender significados, práticas e relações sociais a partir da interpretação dos sujeitos envolvidos; aplicada por ter como finalidade a produção de um produto educacional voltado à prática docente; exploratória por possibilitar maior aproximação com o objeto de estudo — a performance das entidades caboclas do Tambor de Mina no ensino de Arte — e descritiva por sistematizar e analisar as experiências e percepções dos participantes no contexto investigado.

A investigação fundamentou-se na perspectiva interacionista, entendida como uma abordagem psicossocial que considera tanto o lugar do pesquisador na interação quanto sua implicação no processo investigativo (Sant'Ana, 2010). Nessa perspectiva, os sujeitos são compreendidos em suas relações consigo mesmos, com o outro e com o mundo, sendo a análise construída a partir de um posicionamento dialógico que considera as condições concretas em que ocorrem as interações sociais.

Assim, ao investigar a performance das entidades caboclas do Tambor de Mina no ensino de Arte, no contexto da Lei nº 10.639/2003, considerou-se que o objeto de estudo está inserido em uma totalidade social marcada por contradições, tensões e disputas simbólicas, especialmente no que se refere às questões raciais, culturais e educacionais.

A escolha do Tambor de Mina como objeto de pesquisa possibilitou uma análise interdisciplinar, articulando contribuições da Antropologia e das Artes Cênicas, com base nos estudos de Richard Schechner (2003), Antônio Herculano Lopes (2006), Victor Turner (1982) e Zeca Ligiéro (2011).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas principais:

1) Pesquisa bibliográfica:

Realizou-se um levantamento teórico com o objetivo de aprofundar conceitos centrais relacionados ao objeto de estudo, tais como performance, entidades caboclas, raça, racismo religioso e ensino de Arte, constituindo o referencial teórico da pesquisa.

2) Pesquisa de campo:

A investigação empírica foi realizada por meio de entrevistas com professores de Arte da instituição pesquisada. Conforme Maria Cecília de Souza Minayo (2010), a entrevista configura-se como um processo de interação social que possibilita a produção de informações relevantes a partir do diálogo entre pesquisador e participantes.

3) Análise dos dados:

Os dados produzidos foram organizados e analisados por meio de quadros de respostas, conforme a proposta de Barros (1990), procedimento adequado à natureza qualitativa da pesquisa, permitindo a sistematização e interpretação das informações.

4) Desenvolvimento do produto educacional:

Como resultado da investigação, foi elaborado um caderno pedagógico voltado ao ensino da performance ritual de matriz africana no componente curricular de Arte. O material foi estruturado como um guia de apoio aos docentes, articulando

fundamentação teórica e propostas práticas, com atividades adaptáveis a diferentes níveis de ensino.

Além disso, o produto foi desenvolvido com uma proposta de design pedagógico que favorece a leitura e a aplicabilidade em sala de aula, incorporando elementos visuais que dialogam com a temática abordada.

Desse modo, a articulação entre investigação teórica, pesquisa de campo e produção do material pedagógico possibilitou não apenas a análise do objeto de estudo, mas também a proposição de estratégias concretas para a inserção da cultura afro-maranhense no ensino de Arte, contribuindo para práticas educativas mais inclusivas e antirracistas.

6.3 Resultados

A presente seção tem como finalidade apresentar e discutir os resultados obtidos ao longo da investigação, articulando-os com o referencial teórico adotado e com os objetivos propostos. Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, os dados foram analisados a partir das respostas de nove docentes participantes, organizados em categorias temáticas correspondentes às seções do instrumento.

De modo geral, observa-se uma relação direta entre o nível de conhecimento docente, as condições institucionais e a forma como os conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais são desenvolvidos no contexto escolar.

6.3.1 Perfil dos participantes

A pesquisa contou com a participação de 9 docentes, atuantes no Centro de Ensino Leão Santos. O grupo investigado representa o corpo docente envolvido diretamente com práticas pedagógicas no contexto escolar, sendo possível compreender, a partir de suas respostas, as percepções, conhecimentos e desafios relacionados à implementação da educação das relações étnico-raciais.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa com apoio de dados descritivos, optou-se por apresentar os resultados em termos percentuais, a fim de evidenciar tendências predominantes entre os participantes.

6.3.2 Conhecimento sobre as legislações

Os dados obtidos indicam que, no que se refere à Lei nº 10.639/2003, 44,4% dos docentes afirmam conhecê-la de forma satisfatória, enquanto outros 44,4% relatam possuir conhecimento parcial e 11,1% declaram não conhecê-la. Esses resultados evidenciam que 88,8% dos participantes apresentam algum nível de familiaridade com a legislação. No entanto, a predominância do conhecimento parcial revela fragilidades na apropriação aprofundada dos seus fundamentos e implicações pedagógicas, o que pode impactar diretamente sua efetivação no contexto escolar.

Em relação à Lei nº 11.645/2008, observa-se um cenário distinto, marcado por menor nível de conhecimento entre os docentes. Apenas 22,2% afirmam conhecê-la bem, enquanto 55,5% indicam conhecimento parcial e 22,2% relatam desconhecimento. Esse dado evidencia uma queda significativa quando comparado à Lei nº 10.639/2003, indicando uma maior invisibilização das temáticas indígenas no cotidiano escolar.

No que se refere ao grau de preparo docente para trabalhar essas temáticas, os dados revelam que 55,5% dos participantes se classificam nos níveis mais baixos de preparo (níveis 1 e 2), 33,3% situam-se em nível intermediário e apenas 11,1% se percebem como bem preparados. Esse cenário evidencia que a maioria dos docentes não se sente suficientemente capacitada, o que repercute diretamente na qualidade e na frequência das práticas pedagógicas desenvolvidas.

6.3.3 Implementação no contexto escolar

A análise dos dados relativos à implementação das legislações no contexto escolar revela um cenário de fragilidade na organização curricular. Ao serem questionados sobre a existência de projetos ou ações voltadas à temática, 33,3% dos docentes afirmaram que tais iniciativas existem, enquanto igual percentual indicou que ocorrem de forma parcial, e outros 33,3% declararam sua inexistência. Esses dados demonstram ausência de padronização institucional, evidenciando que a temática não se encontra consolidada como parte estruturante do currículo.

No que diz respeito à frequência de abordagem dos conteúdos, apenas 11,1% dos docentes afirmam trabalhá-los semanalmente, enquanto 22,2% o fazem

mensalmente. Por outro lado, 44,4% indicam que esses conteúdos são abordados apenas em datas comemorativas, e 22,2% relatam que isso ocorre raramente ou nunca. Esses resultados evidenciam a predominância de uma abordagem pontual e comemorativa, o que compromete a continuidade e a profundidade das práticas pedagógicas.

Quanto aos recursos utilizados, observa-se que 77,7% dos docentes recorrem a materiais complementares, 66,6% utilizam livros didáticos, 44,4% desenvolvem práticas culturais ou oficinas, 33,3% adotam estratégias interdisciplinares e 22,2% afirmam não utilizar recursos específicos. Esses dados indicam predominância de recursos tradicionais, com menor exploração de metodologias mais ativas e contextualizadas, o que pode limitar o potencial crítico e formativo dessas práticas.

6.3.4 Desafios e barreiras

Os dados evidenciam que a implementação da educação das relações étnico-raciais enfrenta desafios significativos no contexto investigado. Entre os principais obstáculos apontados pelos docentes, destaca-se, de forma recorrente, a falta de formação específica, que aparece como o principal desafio. Em seguida, observa-se alta incidência de respostas relacionadas à ausência de apoio institucional, bem como à escassez de materiais didáticos adequados. Questões relacionadas ao currículo e ao tempo disponível também foram mencionadas, porém com menor intensidade.

Quando questionados sobre a existência de barreiras institucionais, 55,5% dos docentes afirmaram que elas existem, enquanto 44,4% indicaram que não. Esse dado demonstra que mais da metade dos participantes reconhece obstáculos no âmbito institucional, evidenciando que as dificuldades não se restringem à atuação individual do professor, mas estão relacionadas a aspectos estruturais do sistema educacional.

Em relação à resistência no ambiente escolar, 33,3% dos docentes afirmaram já ter enfrentado algum tipo de resistência ao trabalhar a temática, enquanto 66,6% indicaram não ter vivenciado essa situação. Embora não majoritária, a presença de resistência revela a existência de tensões que podem interferir na implementação das práticas pedagógicas.

6.3.5 Formação e apoio institucional

Os dados relativos à formação continuada indicam que 44,4% dos docentes participaram de algum tipo de formação relacionada à temática, enquanto 55,5% afirmaram não ter tido acesso a esse tipo de capacitação. Esse resultado reforça a existência de lacunas formativas, evidenciando a necessidade de políticas de formação continuada mais efetivas.

No que se refere ao apoio institucional, apenas 22,2% dos docentes afirmam que recebem suporte da escola ou da gestão, enquanto 33,3% indicam que esse apoio ocorre parcialmente e 44,4% relatam sua ausência. Esses dados revelam uma percepção predominante de fragilidade institucional, o que impacta diretamente a implementação das práticas pedagógicas.

Quanto à avaliação dos conteúdos trabalhados, apenas 22,2% dos docentes afirmam realizar avaliação sistemática, enquanto 33,3% o fazem parcialmente e 44,4% não realizam esse tipo de acompanhamento. Esse cenário evidencia a ausência de mecanismos estruturados de monitoramento, o que dificulta a consolidação e a melhoria das práticas desenvolvidas.

6.3.6 Impactos percebidos

Apesar das limitações identificadas, os dados revelam que 55,5% dos docentes percebem mudanças positivas nos alunos quando os conteúdos são trabalhados, enquanto 33,3% identificam essas mudanças de forma parcial e apenas 11,1% não percebem impactos significativos. Esses resultados indicam que, mesmo diante de uma implementação ainda incipiente, as práticas desenvolvidas possuem potencial transformador no contexto educacional.

6.3.7 Tambor de Mina no contexto escolar

No que se refere ao conhecimento sobre o Tambor de Mina, 77,7% dos docentes afirmaram já ter ouvido falar sobre a temática; contudo, esse dado não implica, necessariamente, sua incorporação efetiva nas práticas pedagógicas, sugerindo que o contato com o tema permanece, em grande medida, no nível do

conhecimento superficial ou informativo. Por outro lado, 22,2% indicaram não possuir qualquer conhecimento sobre o assunto, o que evidencia lacunas formativas ainda presentes no contexto escolar. Apesar disso, observou-se uma aprovação praticamente unânime quanto à importância de sua abordagem no ambiente educativo, revelando uma abertura significativa por parte dos docentes para a inserção da temática, ainda que esta não se materialize, de forma sistemática, no cotidiano da sala de aula.

Esses dados evidenciam uma alta aceitação pedagógica da temática, indicando que sua inserção no currículo encontra respaldo entre os docentes e apresenta potencial para contribuir com práticas educativas mais contextualizadas, culturalmente sensíveis e alinhadas à realidade local.

6.4 Análise dos Dados e Discussão

A análise dos dados coletados permitiu identificar não apenas o nível de conhecimento e percepção dos docentes acerca do Tambor de Mina e da cultura afro-brasileira, mas também as lacunas existentes entre o reconhecimento da importância da temática e sua efetiva aplicação pedagógica. Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de fortalecimento de práticas formativas, bem como de estratégias didáticas que possibilitem a inserção crítica, contínua e contextualizada desses conteúdos no ambiente escolar, em consonância com as diretrizes legais e com as demandas socioculturais da comunidade.

6.4.1 A presença da cultura afro-brasileira no currículo escolar

Os resultados evidenciam que a inserção de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo do Centro de Ensino Leão Santos ocorre de maneira limitada e, muitas vezes, pontual. Tal constatação reforça o que já havia sido discutido por Gomes (2012), ao apontar que a implementação da Lei nº 10.639/2003 exige uma ruptura epistemológica que ainda não foi plenamente consolidada no contexto escolar.

Observa-se que os conteúdos são frequentemente abordados em momentos específicos, como datas comemorativas, o que compromete a sua integração efetiva ao currículo. Essa prática contribui para a manutenção de uma

abordagem superficial, distanciando-se da perspectiva crítica e contínua proposta pela legislação.

Essa realidade dialoga com Brandão (2010), ao afirmar que a legislação busca romper com a invisibilização histórica dos saberes afro-brasileiros. No entanto, os dados indicam que essa ruptura ainda enfrenta barreiras estruturais, evidenciando uma lacuna entre o que é previsto legalmente e o que é efetivamente praticado.

6.4.2 A performance do Tambor de Mina como estratégia pedagógica

A análise dos dados demonstra que a performance ritual do Tambor de Mina possui um significativo potencial pedagógico quando inserida no ensino de Arte. Conforme discutido por Schechner (2003), a performance constitui um comportamento restaurado que carrega significados culturais e sociais, sendo, portanto, um importante instrumento de aprendizagem.

Nesse sentido, a performance das entidades caboclas permite a articulação entre corpo, cultura e conhecimento, promovendo experiências educativas que ultrapassam a dimensão cognitiva. Essa abordagem possibilita a valorização de saberes ancestrais e contribui para a construção de uma educação mais sensível às diversidades culturais.

A partir da perspectiva de Turner (1974), a performance ritual também pode ser compreendida como um espaço de transformação, no qual os sujeitos vivenciam processos simbólicos que ressignificam suas experiências. Tal compreensão reforça a relevância de sua inserção no contexto escolar.

6.4.3 Desafios para a implementação de práticas antirracistas

Os resultados indicam que a implementação de práticas pedagógicas antirracistas enfrenta desafios significativos, dentre os quais se destacam:

- A falta de formação específica dos docentes;
- A escassez de materiais didáticos;
- A resistência institucional e cultural;
- A rigidez curricular.

Esses aspectos corroboram as discussões presentes na literatura, que apontam a necessidade de formação continuada e de políticas públicas efetivas para garantir a implementação da educação das relações étnico-raciais.

Além disso, observa-se que o racismo estrutural e epistêmico atua como um fator que dificulta a valorização de saberes afro-brasileiros, reforçando a hierarquização de conhecimentos e a marginalização de determinadas culturas.

Nesse contexto, os dados produzidos na pesquisa, especialmente a partir das falas, percepções e sugestões dos participantes, evidenciam não apenas os desafios enfrentados, mas também caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. As contribuições dos docentes, expressas nos questionários, foram fundamentais para orientar a elaboração do produto educacional, permitindo que este fosse concebido em diálogo com a realidade escolar, suas demandas e potencialidades, o que conduz à apresentação do produto como desdobramento aplicado da investigação.

6.5 Produto da Pesquisa

O produto educacional constitui uma exigência dos programas de mestrado profissional, configurando-se como um desdobramento aplicado da pesquisa, com o objetivo de promover intervenções concretas no contexto educacional investigado. Nesse sentido, não se trata apenas de um complemento à dissertação, mas de um elemento central que materializa, em forma de recurso didático, os conhecimentos produzidos ao longo do estudo.

Assim, como resposta às demandas identificadas na pesquisa — especialmente aquelas relacionadas à fragilidade na formação docente, à escassez de materiais didáticos e à ausência de práticas sistematizadas voltadas à educação das relações étnico-raciais — foi elaborado o produto educacional intitulado “O Encantado na Escola: Arte, Tambor de Mina e Culturas Afro-Indígenas”.

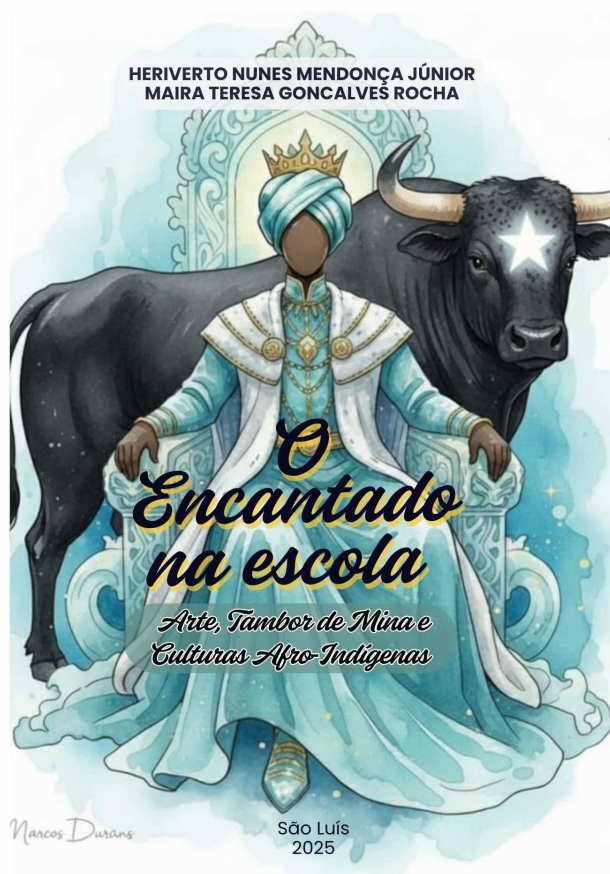
O material foi desenvolvido sob licença **Creative Commons (CC)**, permitindo sua livre utilização, compartilhamento e adaptação para fins educacionais, desde que respeitados os devidos créditos autorais. Essa escolha está alinhada ao compromisso ético da pesquisa com a democratização do acesso ao conhecimento e com a ampliação do alcance das práticas pedagógicas propostas.

O produto apresenta-se na forma de um **caderno pedagógico**, destinado a professores da Educação Básica, especialmente da área de Arte, com potencial de uso interdisciplinar. Sua proposta consiste em oferecer subsídios teóricos e práticos

para a abordagem da cultura afro-maranhense no contexto escolar, com foco na performance do Tambor de Mina e na valorização dos saberes tradicionais.

A organização do material foi estruturada de forma progressiva e articulada, contemplando diferentes níveis de aprofundamento. Após a seção de apresentação e introdução, o caderno encontra-se organizado em **seções temáticas**, que dialogam entre si e conduzem o docente desde a compreensão conceitual até a aplicação prática em sala de aula.

Figura 4 - Capa do Produto



Fonte: Elaborado pelo autor(2025)

A **primeira seção** corresponde à introdução do material, na qual são apresentados os objetivos do caderno, sua fundamentação pedagógica e o conceito de Encantado como eixo estruturante da proposta. Nessa etapa, destaca-se a importância da escola como espaço de valorização da diversidade cultural e de enfrentamento das desigualdades históricas.

Figura 5 – Introdução



Fonte: Elaborado pelo autor(2025)

A **segunda seção** aborda o marco legal, com destaque para as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, apresentadas em linguagem acessível, articulando seus fundamentos com a prática pedagógica e evidenciando sua relevância para a construção de uma educação antirracista.

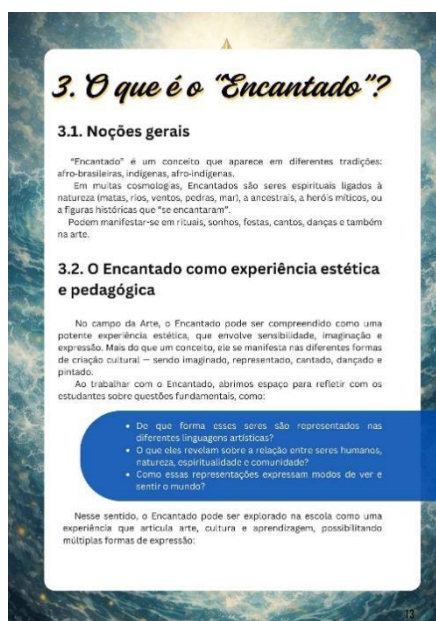
Figura 6 - Segunda Seção



Fonte: Elaborado pelo autor(2025)

Na sequência, o material apresenta uma seção dedicada à compreensão do conceito de **Encantado**, explorado sob diferentes perspectivas — cultural, simbólica e pedagógica —, evidenciando suas potencialidades no campo da Arte como experiência estética, criativa e formativa.

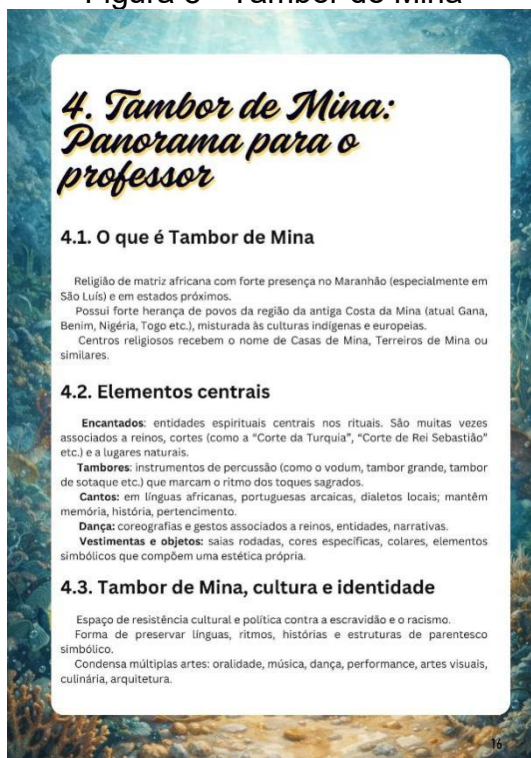
Figura 7- Terceira Seção



Fonte: Elaborado pelo autor(2025)

Posteriormente, o caderno traz uma seção voltada ao **Tambor de Mina**, oferecendo ao professor um panorama introdutório sobre essa manifestação cultural, seus elementos constitutivos e sua relevância enquanto patrimônio cultural afro-maranhense.

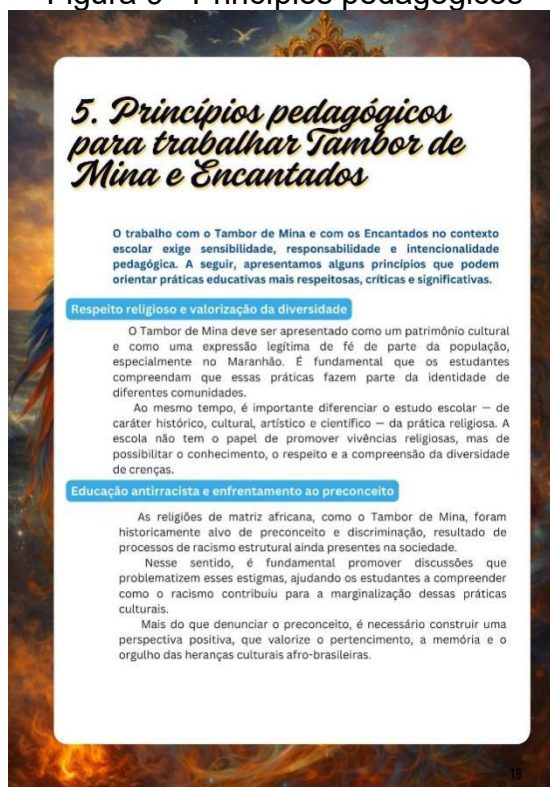
Figura 8 - Tambor de Mina



Fonte: Elaborado pelo autor(2025)

O material avança, ainda, para uma seção que apresenta **princípios pedagógicos**, orientando o trabalho docente a partir de fundamentos como o respeito à diversidade religiosa, a educação antirracista, a valorização de saberes locais e a abordagem interdisciplinar.

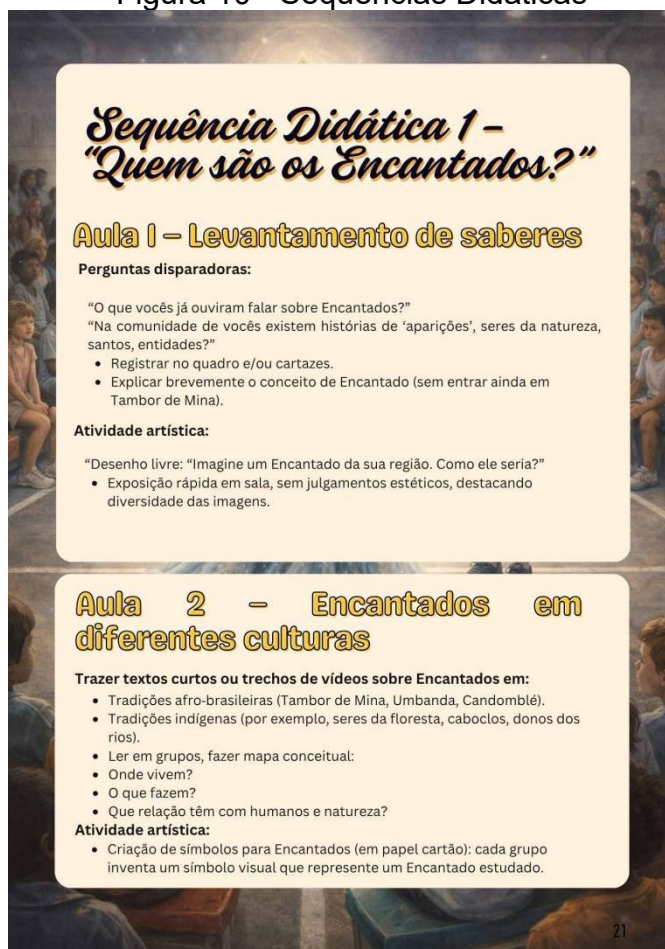
Figura 9 - Princípios pedagógicos



Fonte: Elaborado pelo autor(2025)

Como eixo central de aplicação prática, o produto contempla **sequências didáticas organizadas**, estruturadas em etapas progressivas, que articulam conteúdos, metodologias e atividades criativas. Essas propostas envolvem diferentes linguagens artísticas, como desenho, música, dança, teatro e produção textual, promovendo o protagonismo estudantil e a construção de aprendizagens significativas.

Figura 10 - Sequências Didáticas



Sequência Didática 1 – “Quem são os Encantados?”

Aula 1 – Levantamento de saberes

Perguntas disparadoras:

“O que vocês já ouviram falar sobre Encantados?”
 “Na comunidade de vocês existem histórias de ‘aparições’, seres da natureza, santos, entidades?”

- Registrar no quadro e/ou cartazes.
- Explicar brevemente o conceito de Encantado (sem entrar ainda em Tambor de Mina).

Atividade artística:

“Desenho livre: “Imagine um Encantado da sua região. Como ele seria?”

- Exposição rápida em sala, sem julgamentos estéticos, destacando diversidade das imagens.

Aula 2 – Encantados em diferentes culturas

Trazer textos curtos ou trechos de vídeos sobre Encantados em:

- Tradições afro-brasileiras (Tambor de Mina, Umbanda, Candomblé).
- Tradições indígenas (por exemplo, seres da floresta, caboclos, donos dos rios).
- Ler em grupos, fazer mapa conceitual:
- Onde vivem?
- O que fazem?
- Que relação têm com humanos e natureza?

Atividade artística:

- Criação de símbolos para Encantados (em papel cartão): cada grupo inventa um símbolo visual que represente um Encantado estudado.

21

Fonte: Elaborado pelo autor(2025)

Além disso, o caderno inclui sugestões de avaliação processual, orientações para projetos interdisciplinares e indicações de referências e materiais de apoio, ampliando as possibilidades de uso do material no cotidiano escolar.

Por fim, destaca-se que o produto educacional não se apresenta como um modelo fechado, mas como um instrumento aberto, flexível e adaptável às diferentes realidades escolares. Sua proposta é incentivar a reflexão e a ação docente, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade cultural.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a inclusão da performance das entidades caboclas do Tambor de Mina no currículo do Centro de Ensino Leão Santos, à luz da Lei nº 10.639/2003, buscando compreender de que forma tais conteúdos vêm sendo abordados no ensino de Arte e quais possibilidades se abrem para a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Os resultados evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância das legislações que orientam a educação das relações étnico-raciais, sua implementação no contexto escolar ainda ocorre de maneira limitada, fragmentada e predominantemente pontual. A abordagem dos conteúdos, em grande medida restrita a datas comemorativas, revela que tais temáticas ainda não foram incorporadas de forma estruturante ao currículo, permanecendo em uma posição periférica no planejamento pedagógico.

No que se refere ao conhecimento docente, verificou-se que a maioria dos participantes possui algum nível de familiaridade com a Lei nº 10.639/2003, ainda que de forma parcial, e apresenta menor domínio em relação à Lei nº 11.645/2008. Tal cenário evidencia lacunas na formação inicial e continuada, refletindo-se diretamente na percepção de baixo preparo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes.

Ademais, os dados apontam que a implementação dessas práticas encontra obstáculos que ultrapassam a dimensão individual do professor, envolvendo aspectos estruturais, como a ausência de apoio institucional, a escassez de materiais didáticos e a fragilidade na organização curricular. Nesse sentido, a problemática investigada não se configura apenas como um desafio pedagógico, mas como uma questão de ordem sistêmica, que exige ações articuladas entre docentes, gestão escolar e políticas públicas educacionais.

Apesar dessas limitações, destaca-se que a maioria dos docentes percebe mudanças positivas nos alunos quando os conteúdos são trabalhados, ainda que de forma incipiente. Esse dado revela o potencial transformador da educação antirracista, indicando que práticas pedagógicas que valorizam a cultura afro-brasileira contribuem para o fortalecimento da identidade, da consciência crítica e do respeito à diversidade.

No que concerne ao Tambor de Mina, os resultados indicam uma significativa aceitação por parte dos docentes quanto à sua relevância no contexto educacional. A performance ritual, nesse sentido, configura-se como uma potente estratégia pedagógica, capaz de articular dimensões culturais, corporais e simbólicas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem no campo da Arte.

Como contribuição prática desta pesquisa, destaca-se a elaboração de um produto educacional em forma de cartilha pedagógica, voltada à orientação de docentes para o trabalho com a performance do Tambor de Mina no ensino de Arte. Tal produto se apresenta como um instrumento de apoio à prática docente, buscando contribuir para a superação das lacunas identificadas, especialmente no que se refere à ausência de materiais didáticos contextualizados.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para o fortalecimento do debate sobre a inserção de saberes afro-brasileiros no currículo escolar, articulando os estudos da performance com a perspectiva da educação antirracista. Ao evidenciar a potência pedagógica do Tambor de Mina, amplia-se o entendimento de que práticas culturais e religiosas de matriz africana constituem não apenas objetos de estudo, mas também fundamentos epistemológicos relevantes para a educação.

Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, o estudo priorizou a profundidade da análise em detrimento da amplitude numérica de participantes, o que possibilitou uma leitura sensível, contextualizada e significativa dos dados produzidos. Ainda que o número de sujeitos investigados seja reduzido, foi possível realizar um levantamento consistente de informações, cujas análises subsidiaram a construção de um produto educacional alinhado às demandas reais do contexto pesquisado. Dessa forma, a investigação não apenas alcança seus objetivos, como também demonstra o potencial transformador de estudos qualitativos na produção de intervenções pedagógicas concretas, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Diante disso, recomenda-se o investimento em políticas de formação continuada para docentes, o fortalecimento do apoio institucional às práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais e a ampliação de estudos que investiguem a inserção de práticas culturais afro-brasileiras no contexto escolar.

Por fim, conclui-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar depende não apenas de sua existência enquanto dispositivo legal, mas de sua incorporação crítica, contínua e contextualizada nas práticas pedagógicas. Nesse processo, a valorização de manifestações como o Tambor de Mina se apresenta como um caminho potente para a construção de uma educação mais inclusiva, plural e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. São Paulo: Vozes, 1999.
- BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- BARBA, Eugênio. **Além das ilhas flutuantes**. Campinas: HUCITEC; UNICAMP, 1991.
- BARBA, Eugênio. **Il corpo scenico**: ovvero La tradizione técnica dell'attore. Bologna: Nuova Alfa Editoriale, 1990.
- BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **Dicionário de antropologia teatral**: a arte secreta do ator. Campinas: HUCITEC; UNICAMP, 1995.
- BRANDÃO, Ana Paulo (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo, Edusp, 1989.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.
- DU BOIS, W.E.B. **As Almas da Gente Negra**. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- FERRETTI, Mundicarmo. **Desceu na Guma**: o Caboclo no Tambor de Mina. São Luís: EDUFMA, 2000.
- FERRETTI, Mundicarmo. **Maranhão Encantado**: encantaria maranhense e outras histórias. São Luís: UEMA editora, 2000.
- FERRETTI, Mundicarmo. **Terra de Caboclo**. São Luís: SECMA, 1994.
- FERREIRA, Jhonatan Wendell Tavares; OLIVEIRA, Kelly Almeida De; MORAIS, Joelson De Sousa. **Tambores e Saberes No Terreiro De Tambor De Mina Do Maranhão: Narrativas De Educação Afro-Brasileira**. Fragmentos De Cultura, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 244-251, 2024. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/14258>. Acesso em: 20 out. 2025.
- FILHO, Guimes Rodrigues, OLIVEIRA, Cristiane Coppe de, NASCIMENTO, João Gabriel do, (org.). **Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira**: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

FONSECA, Sonia Luzia Nogueira Da. Religiões De Matriz Afro Maranhense Na Perspectiva Da Interculturalidade E Da Lei Nº 10.639/03: um estudo sobre o Tambor de Mina no currículo escolar. Dissertação de mestrado. UFMA, 2021.

GADOTTI, Moacir. “A dialética: concepção e método” in: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GOLDBERG, Roselee. **A Arte da Performance**. Do Futurismo ao Presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KOUDELA, Ingrid D. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LIGIERO, Zeca. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performáticas de origens africanas na diáspora americana. In: **Anais do V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas: Criação e reflexão crítica**. Belo Horizonte, 2008.

LIGIERO, Zeca. **Umbanda: paz, liberdade e cura**. Rio de Janeiro: Recorde; Nova Era, 1998.

LIGIÉRO, Zeca e ZENICOLA, Denise. **Performance Aframeríndia**. Rio de Janeiro: Publit Edições Editoriais, 2007.

MENDONÇA JUNIOR, H. N. “Vim por mar, vim por terra”: **A performance ritual do Tambor de Mina do Ilê Axé Ogum Sogbô**. Monografia do curso de Licenciatura em Teatro - UFMA, 2011.

MENDONÇA JUNIOR, H. N. **Performance e Ritual: O tambor de Mina do Ilê Axé Ogum Sogbô**. In **Missa Culto e Tambor: os espaços da religião no Brasil**. Org CARREIRO, G. FERRETTI, S. F. SANTOS, L. A. 2012.

MENDONÇA JUNIOR, H. N. **Devoção, música e dança: Uma análise das festividades públicas do Ilê Axé Obá Izô**. Boletim da CMF nº 62. 2017.

MUNANGA, K. **O mundo e a diversidade questões em debate**. ESTUDOS AVANÇADOS 36 (105), 2022.

MUNANGA, K. **UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional

Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia,80686244-6a5f-4b5b-ae18-99e425809ac0> . Acesso em: 10 mar. 2024.

OURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**: teatro mímica, dança, dança – teatro, cinema. Tradução de Sergio Paiva. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, Katiucia Ermiza Moreira da Silva. Quilombo Urbano Liberdade: um estudo sobre as manifestações étnico-culturais afro-maranhenses no contexto da Lei nº 10.639/03. Dissertação de mestrado. UFMA, 2023.

REIS NETO, João Augusto dos; GRAMMONT, Maria Jaqueline de. **Exu Nas Escolas: Rompendo As Fronteiras Do Currículo Colonizado**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1131-1155, jul./set. 2021. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP.
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

RABETTI, Beti. Teatro e Cultura Popular. **O Percevejo. Teatro e Cultura Popular**, Rio de Janeiro, n. 8, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. **Bailarino – Pesquisador – Intérprete**: processo de formação. Rio de Janeiro: FUNART, 1997.

RODRIGUES, Bruna Monique Cunha. Ressonâncias Culturais, O Ensino Do Tambor De Crioula Na Educação Básica À Luz Da Abordagem Triangular: um estudo com os professores do 5o ano dos anos Iniciais da Escola São Francisco. Dissertação de mestrado. UFMA, 2025.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; SIQUEIRA, Liubliana Silva Moreira. Interarte: **A Intervenção Artística como Prática Performativa Pedagógica de Ensino na Escola**. Repertório, Salvador, n. 35, p. 274-301, 2020.

SANTOS, Eliane Cristina Leite Dos. As Práticas Pedagógicas De Valorização Cultural E Identitária Do Povo Negro Remanescente De Quilombo Na Escola Municipal Santo Antonio Iii - Matões Do Norte-Ma. Dissertação de mestrado. UFMA, 2025.

SCHECHNER, Richard. **Performances Studies**: Na introduction. Londres; Nova York: Routledge, 2002.

SCHECHNER, Richard. O que é performance. **O Percevejo. Estudos da Performance**, Rio de Janeiro, n. 12, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: São Paulo: Atlas, 1995.

TURNER, Victor W. **O processo ritual**: a estrutura e anti-estrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, Victor W. From ritual to theatre: the human seriousness of play. Nova York: PAJ Publications, 1982.

TURNER, Victor W. Floresta dos símbolos: aspectos do ritual Ndembu. Niterói: EdUFF. 2005.

SANT'ANA, Ruth Bernardes. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n.2, p. 370-387, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

1. Identificação da Unidade Escolar

- Nome da escola: _____
- Localização (bairro/município): _____
- Data da observação: // _____
- Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno
- Observador(a): _____

2. Caracterização Geral do Ambiente Escolar

- Tipo de escola: () Pública () Privada
- Níveis/modalidades de ensino ofertados: _____
- Quantidade aproximada de alunos: _____
- Estrutura física geral (estado de conservação, organização, limpeza):

3. Estrutura Física e Recursos Pedagógicos

- Salas de aula (quantidade, ventilação, iluminação, organização):
- Espaços pedagógicos disponíveis (biblioteca, sala de leitura, laboratório, sala de AEE, quadra, auditório, etc.):
- Recursos didáticos disponíveis (livros, materiais pedagógicos, tecnologias, etc.):
- Presença de materiais relacionados à diversidade cultural e étnico-racial:
() Sim () Não
Se sim, quais? _____

4. Clima Escolar e Relações Interpessoais

- Relação entre professores e alunos:
- Interação entre os estudantes:
- Relação entre equipe gestora e comunidade escolar:
- Observação de práticas de respeito à diversidade:

5. Práticas Pedagógicas Observadas

- Metodologias utilizadas em sala de aula:
- Participação dos alunos nas atividades:
- Estratégias de ensino observadas (expositiva, participativa, prática, etc.):
- Uso de recursos culturais/artísticos nas aulas:
- Receptividade da escola à temática da pesquisa:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DO RESPONDENTE

1. Cargo/função:

- ☐ Professor(a) da Educação Infantil/Fundamental/Médio (especificar série)
- ☐ Coordenador(a)/Diretor(a)
- ☐ Formador(a)/Supervisor(a)
- ☐ Estudante/Acadêmico(a)
- ☐ Outro: _____

2. Tempo de atuação na educação:

- ☐ <1 ano
- ☐ 1–3 anos
- ☐ 4–10 anos
- ☐ >10 anos

3. Tipo de instituição:

- ☐ Pública municipal
- ☐ Pública estadual
- ☐ Federal
- ☐ Privada
- ☐ Comunitária/Outra: _____

4. Nível de ensino onde atua:

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- ☐ Outro: _____

SEÇÃO B - CONHECIMENTO SOBRE AS LEIS

5. Você conhece a Lei 10.639/2003 (ensino da história e cultura afro-brasileira)?

- ☐ Sim, bem
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Não conheço

6. Você conhece a Lei 11.645/2008 (acréscimo da história e cultura indígena e regulamentações)?

- ☐ Sim, bem
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Não conheço

7. Em que grau você se sente preparado(a) para ensinar conteúdos previstos nessas leis? (Escala 1–5: 1 = Nada preparado(a); 5 = Muito preparado(a)).

SEÇÃO C - IMPLEMENTAÇÃO NA PRÁTICA

8. Em sua escola, há um plano ou projeto que envolve os conteúdos das leis (história/cultura afro-brasileira e indígena)?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não sei
- ☐ Não

9. Com que frequência esses conteúdos são trabalhados em sua prática pedagógica?

- ☐ Semanalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Em datas comemorativas
- ☐ Raramente/Nunca

10. Quais recursos são utilizados para trabalhar esses conteúdos? (marcar todos que se aplicam)

- ☐ Livros didáticos
- ☐ Material complementar (artigos, vídeos)
- ☐ Oficinas/culturas locais
- ☐ Visitas/saídas
- ☐ Atividades interdisciplinares
- ☐ Não utilizo recursos específicos
- ☐ Outro: _____

SEÇÃO D — DESAFIOS E BARREIRAS

11. Indique quanto cada um dos itens abaixo é um desafio para implementar as leis em sua escola. (Escala 1–5: 1 = Não é desafio; 5 = Grande desafio)

- Falta de formação específica dos professores
- Escassez de materiais e recursos pedagógicos adequados
- Resistência da comunidade escolar (pais/colegas/gestores)
- Currículo/tempo escolar insuficiente
- Falta de apoio da gestão/secretaria
- Ausência de políticas claras de acompanhamento/avaliação

12. Há barreiras institucionais (normas, currículo, avaliações) que dificultam a implementação?

- ☐ Sim — descreva brevemente: _____ (campo aberto)
- ☐ Não

13. Você já enfrentou resistência (de alunos, pais, colegas, gestores) ao trabalhar esses conteúdos?

- ☐ Sim — descreva um exemplo breve: _____ (campo aberto)
- ☐ Não

SEÇÃO E — FORMAÇÃO E APOIO

14. Você participou de formação continuada específica sobre os temas (afro-brasileiro e indígena)?

- ☐ Sim — com que frequência? _____
- ☐ Não

15. Que tipo de formação você considera mais eficaz para capacitar docentes nesse tema? (marcar até 2)

- ☐ Cursos presenciais
- ☐ Cursos on-line com tutoria
- ☐ Oficinas práticas com comunidades locais
- ☐ Materiais didáticos específicos
- ☐ Mentoria/observação entre pares
- ☐ Outro: _____

16. A escola/secretaria oferece algum recurso financeiro/time pedagógico para desenvolver atividades relacionadas?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não sei
- ☐ Não

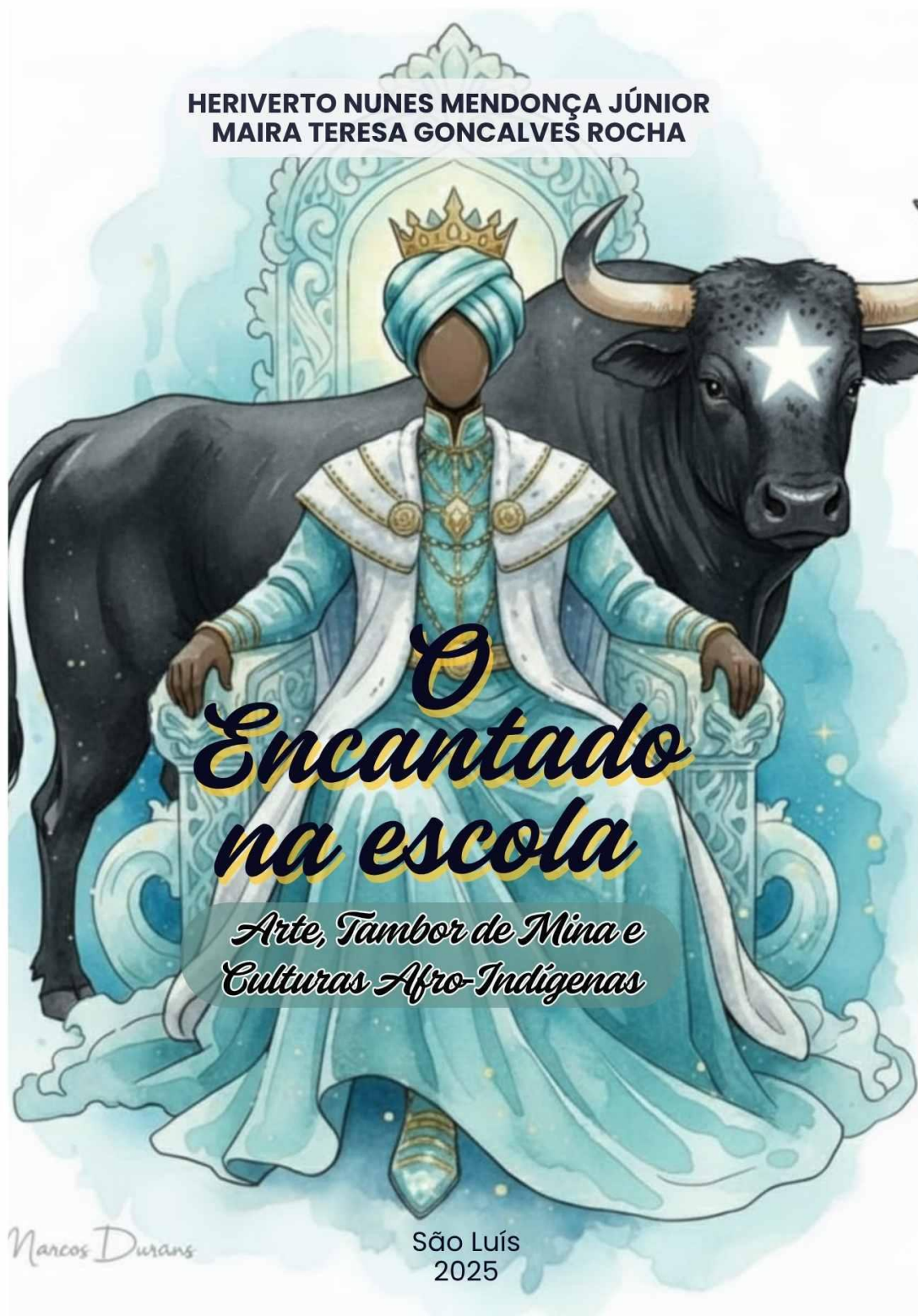
17. Você percebe mudanças no comportamento/conhecimento dos alunos quando os temas são trabalhados?

- ☐ Sim — descreva brevemente: _____
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não percebo

18. Sua escola tem mecanismos para avaliar como os conteúdos das leis estão sendo trabalhados?

- ☐ Sim — se sim, quais? _____ (campo aberto)
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL





**HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR
MAIRA TERESA GONCALVES ROCHA**

O Encantado na escola

*Arte, Tambor de Mina e
Culturas Afro-Indígenas*

Narciso Duro

São Luís
2025



Universidade Federal do Maranhão
Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

**Agência de Inovação, Empreendedorismo,
Pesquisa, Pós Graduação e
Internacionalização-AGEUFMA**

Profa Dra. Flávia Raquel Fernandes do
Nascimento

**Coordenação do Programa de Pós-
Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Autores do Produto Educacional

HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR
MAIRA TERESA GONCALVES ROCHA

Ilustrações

Marcos Durans [feitas especialmente para este
trabalho].

Design Gráfico

Mariceia Ribeiro Lima
Maria Eduarda Lima Rodrigues



São Luis
2025

Apresentação



Seja muito bem-vindos ao universo fascinante de "O Encantado na Escola". Ao abrir este Produto Educacional, você está prestes a embarcar em uma jornada que abrirá a sua mente e tocará seu coração de maneiras que talvez você ainda não consiga imaginar. Aqui, convidamos você a analisar as raízes profundas e ricas da cultura afro-maranhense, um legado que é tanto uma fonte de sabedoria quanto um símbolo de resistência e identidade.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 2.....	8
CAPÍTULO 3.....	12
CAPÍTULO 4.....	15
CAPÍTULO 5.....	17
CAPÍTULO 6.....	20
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	21
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	22
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.....	25
SUGESTÕES DE AVALIAÇÕES.....	26
REFERÊNCIAS E MATERIAIS DE APOIO.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	31
SOBRE OS AUTORES.....	32



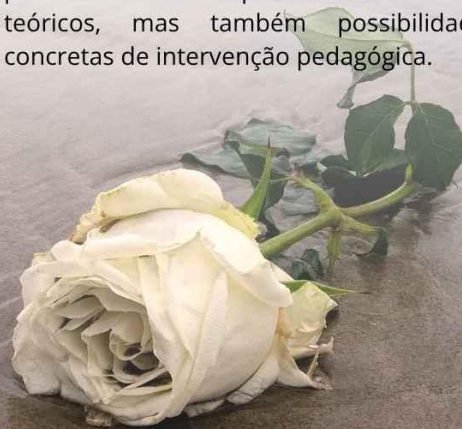
Introdução

O presente caderno pedagógico, intitulado *O Encantado na Escola*: por uma Educação Antirracista, constitui-se como um produto educacional elaborado com o propósito de subsidiar práticas docentes comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira e com a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar.

A proposta parte do reconhecimento de que a escola, enquanto espaço formativo e social, desempenha um papel estratégico na construção de identidades, na promoção da equidade e no enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas. Nesse sentido, este material busca contribuir com práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade cultural brasileira, especialmente com os saberes e as tradições afro-maranhenses, frequentemente invisibilizados nos currículos escolares.

Como eixo estruturante, o caderno adota o conceito de Encantado, entendido não apenas como uma manifestação da espiritualidade de matriz afro-brasileira, mas como uma expressão simbólica de ancestralidade, resistência e pertencimento cultural. Ao ser incorporado ao contexto educativo, o Encantado possibilita a construção de experiências pedagógicas significativas, que conectam os estudantes às suas raízes, ampliam repertórios culturais e promovem o reconhecimento da pluralidade de saberes presentes na sociedade.

A organização deste material foi pensada de forma progressiva e articulada, contemplando desde a compreensão conceitual e histórica do Encantado até sua aplicação prática no contexto educacional. Ao longo dos capítulos, são abordados aspectos como as raízes culturais afro-maranhenses, a análise da legislação vigente, estratégias pedagógicas, metodologias inovadoras e reflexões críticas sobre o racismo estrutural na educação. Essa estrutura visa oferecer ao professor não apenas fundamentos teóricos, mas também possibilidades concretas de intervenção pedagógica.



Do ponto de vista metodológico, o caderno dialoga com perspectivas de educação antirracista, multicultural e crítica, valorizando a experiência dos sujeitos, a oralidade, a cultura local e as práticas interdisciplinares. Assim, propõe-se a superar abordagens tradicionais centradas na reprodução de conteúdos, incentivando práticas que promovam o protagonismo estudantil, a reflexão crítica e o reconhecimento das identidades culturais.

Além disso, este material assume um compromisso ético e político com a construção de uma educação mais justa, inclusiva e representativa. Ao integrar a cultura afro-maranhense às práticas pedagógicas, busca-se não apenas cumprir uma exigência legal, mas, sobretudo, promover uma transformação nas formas de ensinar e aprender, reconhecendo que a diversidade cultural é um elemento estruturante do processo educativo.

Por fim, este caderno não se apresenta como um modelo fechado, mas como um instrumento aberto, passível de adaptação às diferentes realidades escolares. Trata-se de um convite à reflexão e à ação docente, incentivando educadores e educadoras a ressignificarem suas práticas e a construir, coletivamente, caminhos para uma educação que valorize as diferenças, combata o racismo e fortaleça a identidade cultural dos estudantes.





2. Marco Legal: Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

2.1. Lei 10.639/2003

Você já ouviu falar da Lei nº 10.639/2003?

Ela é uma das leis mais importantes para a educação brasileira quando falamos de diversidade, respeito e justiça social.

Essa lei determina que todas as escolas devem ensinar História e Cultura Afro-Brasileira. Isso significa que os estudantes precisam conhecer não só a história da escravidão, mas também as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do nosso país.

Por que essa lei é tão importante?

Durante muito tempo, a escola contou apenas uma parte da história: aquela centrada na visão europeia. As culturas africanas e afro-brasileiras foram deixadas de lado ou tratadas de forma superficial.

A Lei nº 10.639/2003 vem justamente para mudar isso.

Ela nos convida a construir uma educação que:

- Valorize a diversidade cultural;
- Reconheça a história e a identidade do povo negro;
- Combata o racismo dentro e fora da escola;
- Forme estudantes mais críticos e conscientes.

Mas, na prática, o que ainda é difícil?

Sabemos que aplicar essa lei no dia a dia não é simples. Muitos professores enfrentam desafios como:

- Falta de formação específica sobre o tema;
- Poucos materiais didáticos disponíveis;
- Insegurança para abordar assuntos considerados “delicados”;
- Resistência de alguns alunos, famílias ou até da comunidade escolar.

Essas dificuldades são reais — e não devem ser ignoradas. Mas também não podem nos impedir de avançar.

E quais são as possibilidades?

A boa notícia é que existem muitos caminhos possíveis — e potentes! Trabalhar a cultura afro-brasileira não precisa ser algo distante ou difícil. Pelo contrário, pode ser algo vivo, envolvente e significativo. É nesse contexto que entra o Encantado.

O Encantado como aliado na prática pedagógica

O Encantado, presente na cultura afro-maranhense, pode ser uma excelente porta de entrada para trabalhar a Lei nº 10.639/2003 em sala de aula.

Por quê?

Porque ele conecta:

- Cultura
- Ancestralidade
- Espiritualidade
- Identidade
- Território

Tudo isso de forma sensível e próxima da realidade dos estudantes.

O que podemos fazer em sala de aula?

Aqui vão algumas ideias simples para começar:

Contar histórias sobre os Encantados

- Trabalhar com dramatizações e encenações;
- Produzir desenhos, pinturas ou colagens;
- Desenvolver projetos interdisciplinares;
- Conversar sobre cultura, identidade e respeito.

Essas atividades ajudam os alunos a:

- Se reconhecerem naquilo que aprendem;
- Valorizar suas origens;
- Respeitar as diferenças;
- Desenvolver pensamento crítico.

Mais do que cumprir uma lei...

Trabalhar a Lei nº 10.639/2003 não é apenas cumprir uma obrigação legal. É assumir um compromisso com uma educação mais justa, mais humana e mais representativa.

É ajudar a construir uma escola aonde todos se sintam vistos, respeitados e valorizados.

Para refletir...

- ☛ Sua prática pedagógica já contempla a diversidade cultural dos seus alunos?
- ☛ Você já trabalhou conteúdos que valorizam a cultura afro-brasileira?
- ☛ Como o Encantado pode entrar na sua sala de aula?



Capítulo 3

3. O que é o “Encantado”?

3.1. Noções gerais

“Encantado” é um conceito que aparece em diferentes tradições: afro-brasileiras, indígenas, afro-indígenas.

Em muitas cosmologias, Encantados são seres espirituais ligados à natureza (matas, rios, ventos, pedras, mar), a ancestrais, a heróis míticos, ou a figuras históricas que “se encantaram”.

Podem manifestar-se em rituais, sonhos, festas, cantos, danças e também na arte.

3.2. O Encantado como experiência estética e pedagógica

No campo da Arte, o Encantado pode ser compreendido como uma potente experiência estética, que envolve sensibilidade, imaginação e expressão. Mais do que um conceito, ele se manifesta nas diferentes formas de criação cultural — sendo imaginado, representado, cantado, dançado e pintado.

Ao trabalhar com o Encantado, abrimos espaço para refletir com os estudantes sobre questões fundamentais, como:

- De que forma esses seres são representados nas diferentes linguagens artísticas?
- O que eles revelam sobre a relação entre seres humanos, natureza, espiritualidade e comunidade?
- Como essas representações expressam modos de ver e sentir o mundo?

Nesse sentido, o Encantado pode ser explorado na escola como uma experiência que articula arte, cultura e aprendizagem, possibilitando múltiplas formas de expressão:

**• Como metáfora:**

O Encantado pode representar o invisível, o mistério e aquilo que não se explica apenas pela razão, estimulando a imaginação e o pensamento simbólico dos estudantes.

**• Como imagem e criação artística:**

Os alunos podem criar figuras, máscaras, personagens e representações visuais inspiradas nos Encantados, desenvolvendo a criatividade e a expressão estética.

**• Como som e música:**

Por meio de cantos, ritmos e narrativas orais, é possível explorar histórias que evocam os Encantados, valorizando a oralidade e as tradições culturais.

**• Como corpo e dança:**

Movimentos corporais podem representar forças da natureza e elementos simbólicos associados aos Encantados, promovendo a expressão corporal e a conexão com o coletivo.

Dessa forma, o Encantado deixa de ser apenas um conteúdo e passa a ser vivido como experiência, permitindo que os estudantes aprendam por meio da sensibilidade, da criação e do envolvimento com a cultura. Trata-se de uma abordagem que amplia o ensino da Arte, tornando-o mais significativo, contextualizado e conectado às identidades culturais dos alunos.



Capítulo 4

4. Tambor de Mina: Panorama para o professor

4.1. O que é Tambor de Mina

Religião de matriz afro-brasileira com forte presença no Maranhão (especialmente em São Luís) e em estados próximos.

Possui forte herança de povos da região da antiga Costa da Mina (atual Gana, Benim, Nigéria, Togo etc.), misturada às culturas indígenas e europeias.

Centros religiosos recebem o nome de Casas de Mina, Terreiros de Mina ou similares.

4.2. Elementos centrais

Encantados: entidades espirituais centrais nos rituais. São muitas vezes associados a reinos, cortes (como a “Corte da Turquia”, “Corte de Rei Sebastião” etc.) e a lugares naturais.

Tambores: instrumentos de percussão (como o vodum, tambor grande, tambor de sotaque etc.) que marcam o ritmo dos toques sagrados.

Cantos: em línguas africanas, portuguesas arcaicas, dialetos locais; mantêm memória, história, pertencimento.

Dança: coreografias e gestos associados a reinos, entidades, narrativas.

Vestimentas e objetos: saias rodadas, cores específicas, colares, elementos simbólicos que compõem uma estética própria.

4.3. Tambor de Mina, cultura e identidade

Espaço de resistência cultural e política contra a escravidão e o racismo.

Forma de preservar línguas, ritmos, histórias e estruturas de parentesco simbólico.

Condensa múltiplas artes: oralidade, música, dança, performance, artes visuais, culinária, arquitetura.



5. Princípios pedagógicos para trabalhar Tambor de Mina e Encantados

O trabalho com o Tambor de Mina e com os Encantados no contexto escolar exige sensibilidade, responsabilidade e intencionalidade pedagógica. A seguir, apresentamos alguns princípios que podem orientar práticas educativas mais respeitosas, críticas e significativas.

Respeito religioso e valorização da diversidade

O Tambor de Mina deve ser apresentado como um patrimônio cultural e como uma expressão legítima de fé de parte da população, especialmente no Maranhão. É fundamental que os estudantes compreendam que essas práticas fazem parte da identidade de diferentes comunidades.

Ao mesmo tempo, é importante diferenciar o estudo escolar — de caráter histórico, cultural, artístico e científico — da prática religiosa. A escola não tem o papel de promover vivências religiosas, mas de possibilitar o conhecimento, o respeito e a compreensão da diversidade de crenças.

Educação antirracista e enfrentamento ao preconceito

As religiões de matriz afro-brasileira, como o Tambor de Mina, foram historicamente alvo de preconceito e discriminação, resultado de processos de racismo estrutural ainda presentes na sociedade.

Nesse sentido, é fundamental promover discussões que problematizem esses estigmas, ajudando os estudantes a compreender como o racismo contribuiu para a marginalização dessas práticas culturais.

Mais do que denunciar o preconceito, é necessário construir uma perspectiva positiva, que valorize o pertencimento, a memória e o orgulho das heranças culturais afro-brasileiras.

Valorização de saberes e de fontes vivas

Sempre que possível, é enriquecedor aproximar os estudantes de pessoas que vivenciam essas tradições, como mestres, mestras, lideranças religiosas e culturais — respeitando, acima de tudo, o consentimento, o contexto e os limites dessas participações.

Além disso, é importante utilizar materiais produzidos por pesquisadores, artistas e praticantes dessas culturas, como livros, documentários, entrevistas e registros audiovisuais. Isso contribui para uma abordagem mais autêntica e menos estereotipada.

Abordagem interdisciplinar

O trabalho com o Tambor de Mina e os Encantados pode (e deve) dialogar com diferentes áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem:

- História: processos de escravidão, diáspora africana, colonização e formas de resistência;
- Geografia: relações com o território, África, Maranhão, comunidades quilombolas e indígenas;
- Língua Portuguesa: oralidade, narrativas, mitos, lendas e produção textual;
- Ciências da Religião e Filosofia: diferentes cosmovisões, ética, respeito e convivência com a diversidade.
- Arte: exploração das linguagens artísticas (visuais, corporais, musicais e cênicas), produção estética, criação de personagens, figurinos, máscaras e performances inspiradas nos Encantados e no Tambor de Mina;

Essa integração favorece uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos trabalhados.

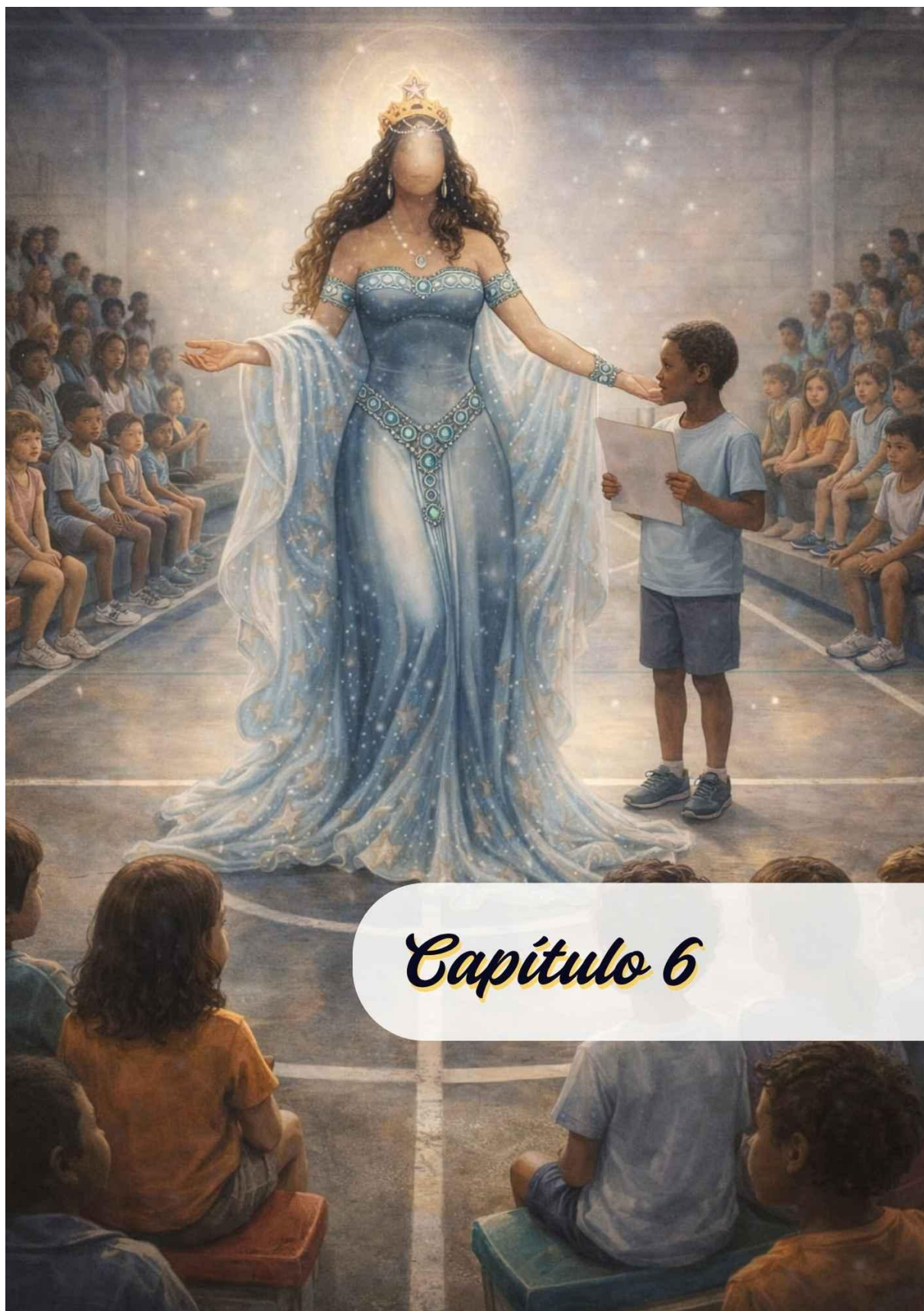
A criação artística como forma de pesquisa

A Arte pode ser um caminho potente para investigar, compreender e expressar conhecimentos sobre o Tambor de Mina e os Encantados.

Ao desenhar, encenar, compor músicas, criar performances ou produzir instalações, os estudantes não apenas representam o que aprenderam, mas constroem sentidos, elaboram reflexões e se conectam com os conteúdos de forma mais profunda.

Assim, a criação artística deixa de ser apenas uma atividade complementar e passa a ser um verdadeiro processo de pesquisa e produção de conhecimento.

No capítulo seguinte apresentamos sequências didáticas que integram a Arte como estratégia central para o estudo do Tambor de Mina e dos Encantados. São propostas didáticas sistematizadas que potencializam a aprendizagem significativa.



Capítulo 6

Sequência Didática 1 – “Quem são os Encantados?”

Aula 1 – Levantamento de saberes

Perguntas disparadoras:

“O que vocês já ouviram falar sobre Encantados?”

“Na comunidade de vocês existem histórias de ‘aparições’, seres da natureza, santos, entidades?”

- Registrar no quadro e/ou cartazes.
- Explicar brevemente o conceito de Encantado (sem entrar ainda em Tambor de Mina).

Atividade artística:

Desenho livre: “Imagine um Encantado da sua região. Como ele seria?”

- Exposição rápida em sala, sem julgamentos estéticos, destacando diversidade das imagens.

Aula 2 – Encantados em diferentes culturas

Trazer textos curtos ou trechos de vídeos sobre Encantados em:

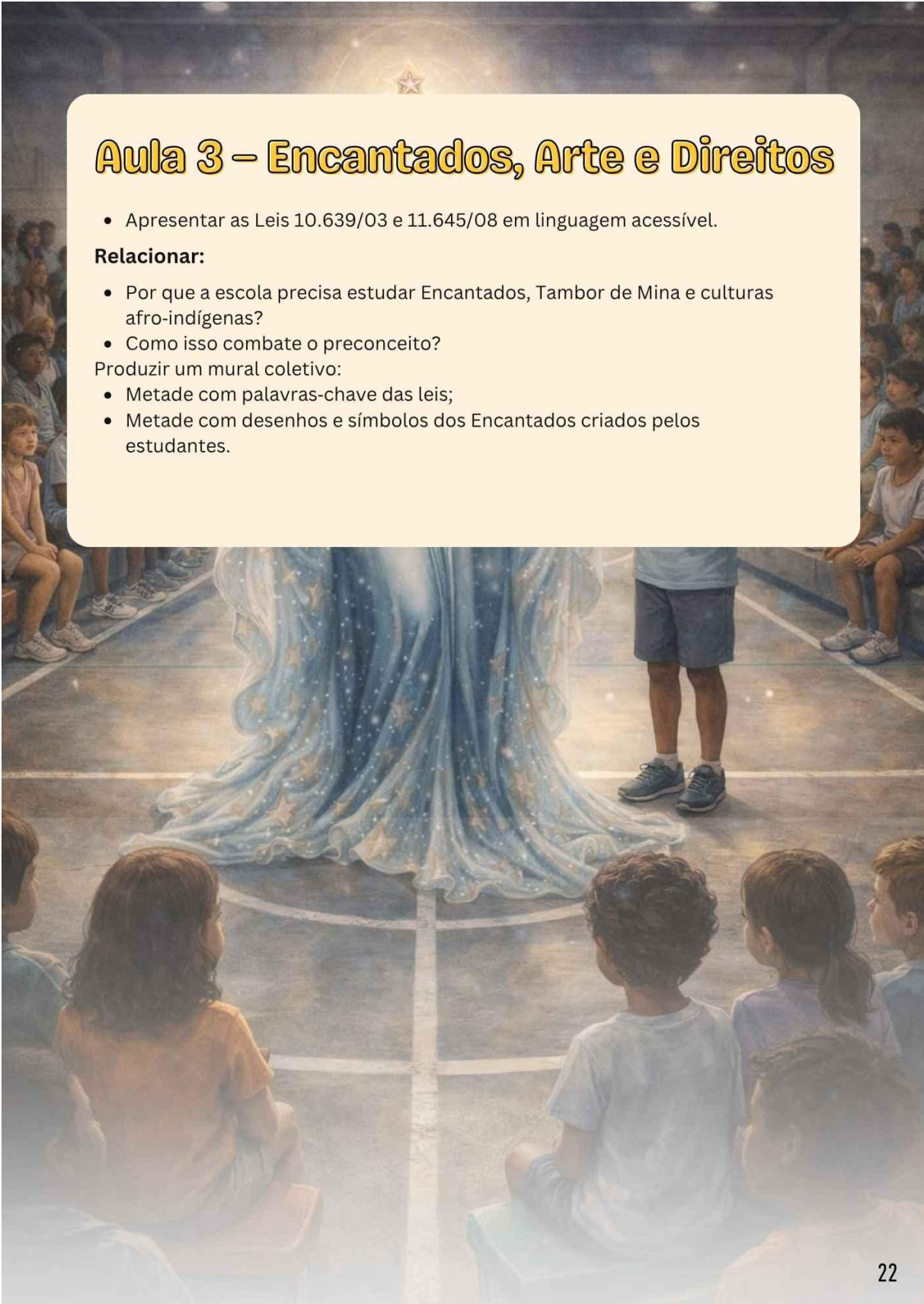
- Tradições afro-brasileiras (Tambor de Mina, Umbanda, Candomblé).
- Tradições indígenas (por exemplo, seres da floresta, caboclos, donos dos rios).

Ler em grupos, fazer mapa conceitual:

- Onde vivem?
- O que fazem?
- Que relação têm com humanos e natureza?

Atividade artística em grupo:

- Criação de símbolos para Encantados (em papel cartão): cada grupo inventa um símbolo visual que represente um Encantado estudado.

A background illustration showing a group of children sitting in a circle on the floor, looking towards a central point. In the center, there is a large, flowing blue and white fabric or costume with yellow stars. Above the children, on the wall, is a glowing yellow star with a halo. The scene is dimly lit, with the star providing the main light source.

Aula 3 – Encantados, Arte e Direitos

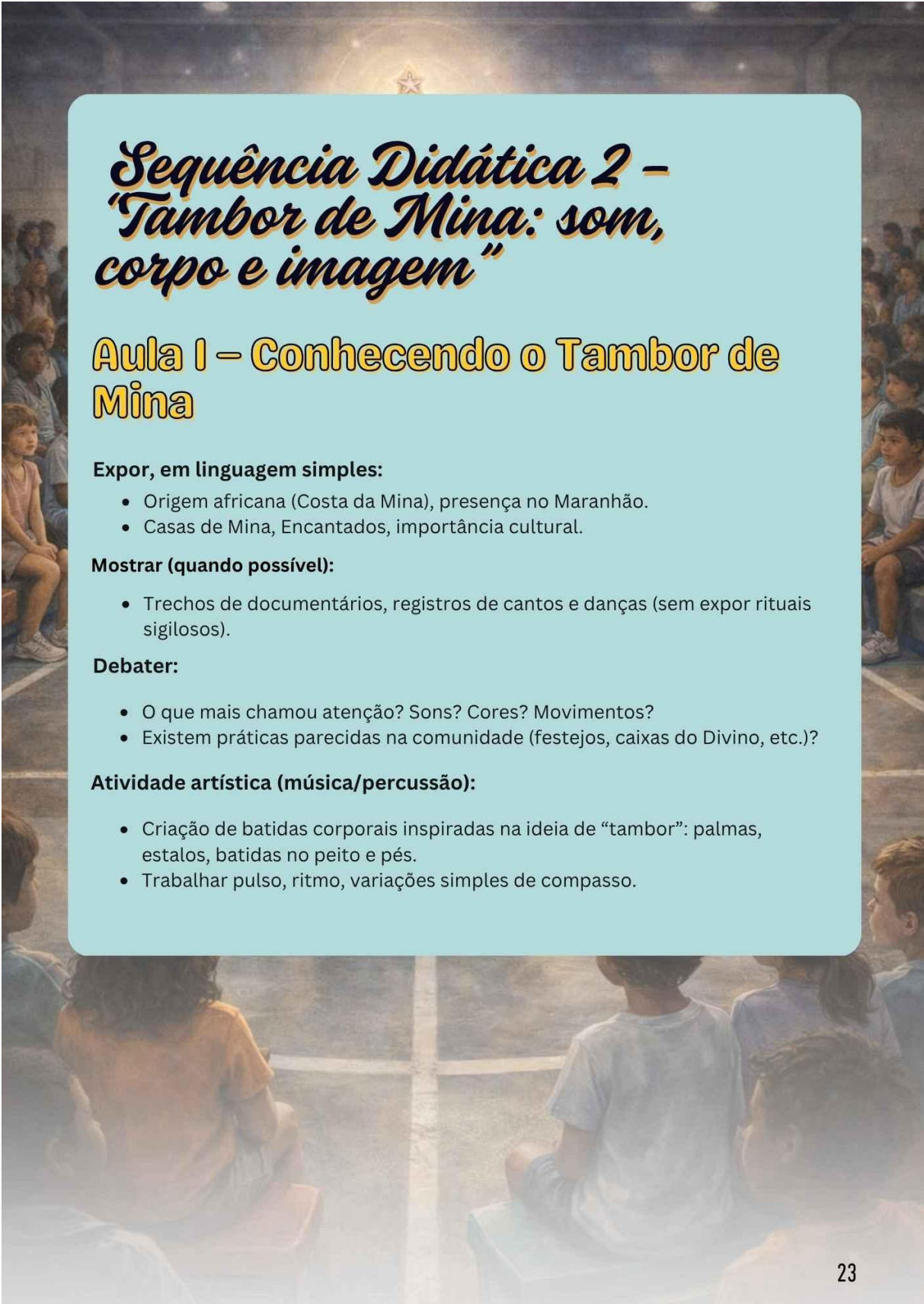
- Apresentar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em linguagem acessível.

Relacionar:

- Por que a escola precisa estudar Encantados, Tambor de Mina e culturas afro-indígenas?
- Como isso combate o preconceito?

Produzir um mural coletivo:

- Metade com palavras-chave das leis;
- Metade com desenhos e símbolos dos Encantados criados pelos estudantes.



Sequência Didática 2 – ‘Tambor de Mina: som, corpo e imagem’

Aula I – Conhecendo o Tambor de Mina

Expor, em linguagem simples:

- Origem africana (Costa da Mina), presença no Maranhão.
- Casas de Mina, Encantados, importância cultural.

Mostrar (quando possível):

- Trechos de documentários, registros de cantos e danças (sem expor rituais sigilosos).

Debater:

- O que mais chamou atenção? Sons? Cores? Movimentos?
- Existem práticas parecidas na comunidade (festejos, caixas do Divino, etc.)?

Atividade artística (música/percussão):

- Criação de batidas corporais inspiradas na ideia de “tambor”: palmas, estalos, batidas no peito e pés.
- Trabalhar pulso, ritmo, variações simples de compasso.

Aula 2 – Corpo que toca, corpo que dança

Assistir a 1 ou 2 trechos de danças do Tambor de Mina.

Observar:

- Postura do corpo;
- Repetição de movimentos;
- Relação com o ritmo.

Atividade artística (dança/teatro):

- Em duplas ou trios, criar uma pequena sequência de movimentos que:
- Tenha repetição;
- Esteja ligada a uma “força da natureza” (vento, água, árvore, fogo).
- Cada grupo apresenta a sequência enquanto outro grupo marca um ritmo corporal.

Aula 3 – Figurinos, cores e Encantados

Mostrar imagens de figurinos, saias, contas, objetos do Tambor de Mina (sempre com respeito e, se possível, materiais autorizados por terreiros e pesquisadores).

Discutir:

- Que cores aparecem com mais frequência?
- O que as roupas comunicam sobre a entidade ou o Encantado?

Atividade artística (artes visuais):

- Criação de projeto de figurino ou máscara para um Encantado inventado pela turma:
- Desenho de Encantado em papel A3 ou A4 com indicação de cores, texturas, materiais.
- Opcional: produção de máscaras de Encantados simples com papelão, TNT, retalhos.

Sequência Didática 3 – Projeto Interdisciplinar: “Encantado na Comunidade”

Público sugerido: Ensino Médio (pode ser adaptado ao Fundamental II).

Duração: 4 a 6 semanas.

Etapa I – Pesquisa de campo / memória oral

Em parceria com História e Língua Portuguesa:

- Pesquisar histórias de Encantados, lendas, festas, terreiros, mestres locais.
- Entrevistar pessoas mais velhas, lideranças culturais, (se houver abertura) representantes de casas de Mina ou outras religiões afro-indígenas.
- Registrar por escrito, áudio ou vídeo.

Etapa 2 – Estudo das leis e do racismo religioso

- Ler trechos da Lei 10.639/03 e 11.645/08.
- Pesquisar notícias ou casos de intolerância religiosa contra praticantes de religiões afro-brasileiras.

Debater:

- Como a mídia retrata essas religiões?
- Quais palavras preconceituosas são usadas e como combatê-las?

Etapa 3 – Criação artística coletiva

Cada turma escolhe um produto final, por exemplo:

- Mostra artística “O Encantado na Escola”
- Instalações com sons, cores e símbolos de Encantados;
- Exposição de desenhos, máscaras, figurinos, fotografias;
- Performances de dança e música inspiradas no Tambor de Mina.

Zine ou livro artesanal com:

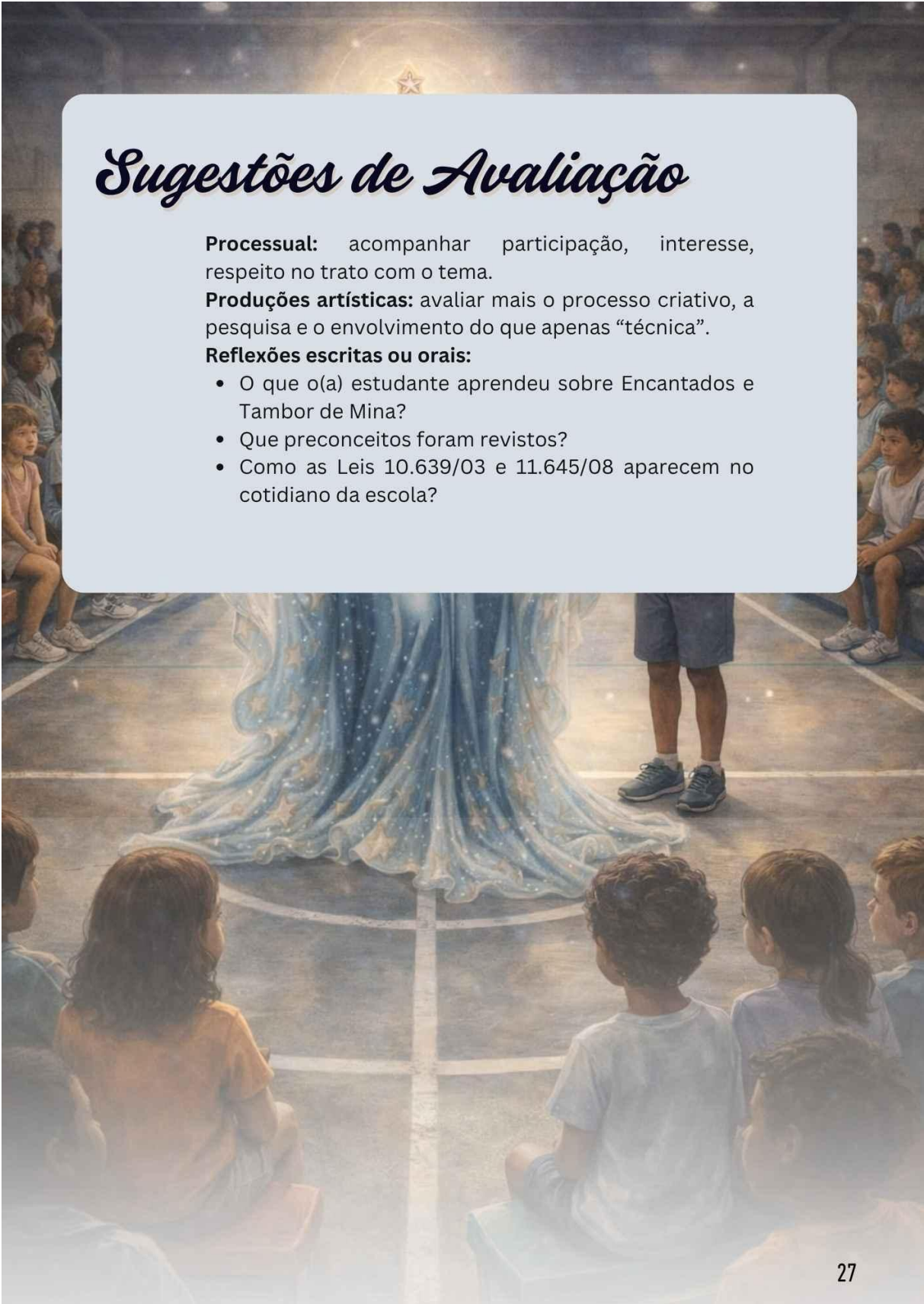
Nesta etapa, os estudantes irão produzir um zine (revista artesanal) ou um livro artesanal, reunindo os conhecimentos construídos ao longo do projeto. A proposta valoriza a autoria, a criatividade e a sistematização dos aprendizados por meio de uma produção artística e textual.

Passo a passo para produção do zine/livro artesanal:

1. Planejamento do conteúdo
2. Definir, coletivamente ou em grupos, o que será incluído no material:
 - Textos poéticos e narrativas sobre Encantados;
 - Registros da pesquisa (histórias, entrevistas, memórias locais);
 - Ilustrações dos Encantados criados pelos estudantes;
 - Explicações sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.
3. Organização das páginas
4. Distribuir os conteúdos entre os estudantes ou grupos, definindo quem ficará responsável por cada parte (textos, desenhos, capa, revisão, etc.).
5. Produção do material
6. Elaborar as páginas em papel A4 ou A3, utilizando diferentes linguagens: escrita, desenho, colagem, pintura ou técnicas mistas.
7. Montagem do zine/livro
8. Dobrar e organizar as folhas na sequência desejada. O material pode ser grampeado, costurado ou encadernado de forma simples.
9. Finalização
10. Criar capa, título e elementos visuais que representem o tema “Encantado na escola”, valorizando a identidade cultural trabalhada.

Etapa 4 – Socialização com a comunidade

- Apresentar o trabalho para outras turmas, famílias, comunidade escolar.
- Convidar, se possível, pessoas da comunidade religiosa/cultural relacionada ao Tambor de Mina para assistir, comentar ou participar (sempre com diálogo prévio e respeito).



Sugestões de Avaliação

Processual: acompanhar participação, interesse, respeito no trato com o tema.

Produções artísticas: avaliar mais o processo criativo, a pesquisa e o envolvimento do que apenas “técnica”.

Reflexões escritas ou orais:

- O que o(a) estudante aprendeu sobre Encantados e Tambor de Mina?
- Que preconceitos foram revistos?
- Como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 aparecem no cotidiano da escola?

Referências e materiais de apoio (para o professor)

Leis e documentos

- Lei 10.639/2003 – Altera a LDB para incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.
- Lei 11.645/2008 – Amplia a 10.639, incluindo história e cultura indígena.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Sugestões gerais de busca (adaptar com autores e obras da sua realidade):
 - Pesquisas sobre Tambor de Mina no Maranhão (antropologia, história, etnomusicologia).
 - Documentários e reportagens sobre terreiros de Mina e Encantados.
 - Obras sobre educação das relações étnico-raciais na Arte.





Considerações Finais

As reflexões apresentadas ao longo deste caderno pedagógico evidenciam que o trabalho com o Tambor de Mina e com os Encantados, no contexto escolar, ultrapassa a dimensão de conteúdo curricular, configurando-se como uma prática pedagógica comprometida com a formação integral dos estudantes. Ao articular arte, cultura, ancestralidade e identidade, o material demonstra que é possível construir experiências educativas que dialoguem com a realidade sociocultural dos educandos, promovendo o reconhecimento e a valorização de saberes historicamente invisibilizados.

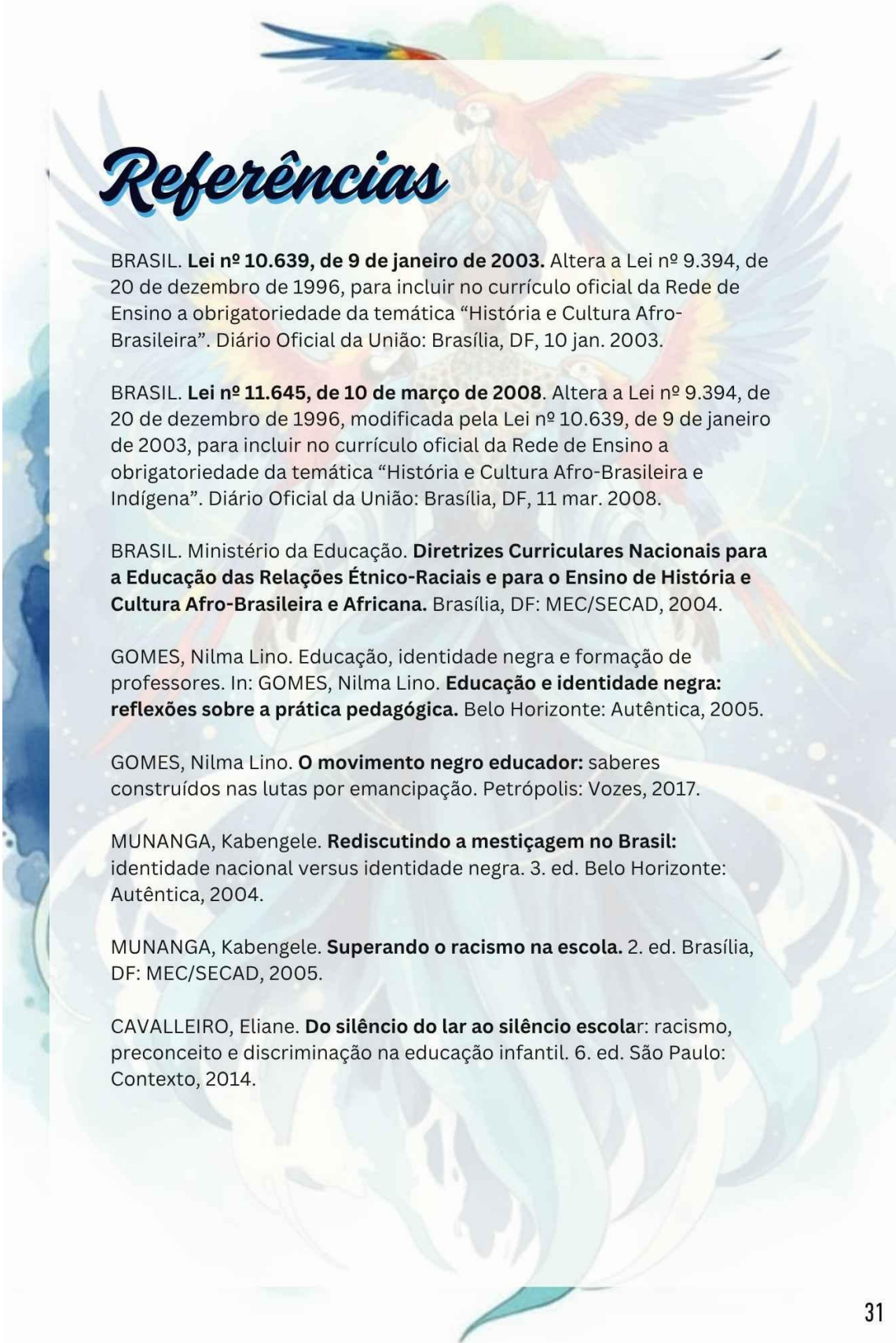
Nesse percurso, destaca-se o potencial do conceito de Encantado como eixo estruturante de práticas interdisciplinares, possibilitando uma abordagem sensível, estética e crítica do conhecimento. Ao ser mobilizado por meio de diferentes linguagens artísticas — como o corpo, o som, a imagem e a narrativa —, o Encantado deixa de ser apenas um objeto de estudo e passa a constituir-se como experiência pedagógica, favorecendo o protagonismo estudantil e a construção de sentidos mais profundos sobre o mundo e sobre si mesmos.

Além disso, as sequências didáticas propostas evidenciam que a criação artística pode assumir um papel estratégico como metodologia de pesquisa, permitindo que os estudantes investiguem, interpretem e ressignifiquem os conhecimentos construídos. Esse movimento desloca a prática docente de uma perspectiva transmissiva para uma abordagem ativa e investigativa, na qual o aprender se constitui como processo de criação, reflexão e interação com a cultura.



Outro aspecto central refere-se ao compromisso com a educação antirracista, ancorada nas diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Nesse sentido, a inserção das culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo não deve ser compreendida apenas como cumprimento legal, mas como uma ação pedagógica intencional voltada ao enfrentamento do racismo estrutural, à valorização das identidades e à construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Por fim, compreende-se que este material se constitui como um dispositivo formativo aberto, passível de reinvenção a partir das práticas e contextos dos educadores. Ao propor caminhos metodológicos fundamentados na sensibilidade, no respeito e na criticidade, o caderno convida professores e professoras a assumirem uma postura autoral em suas práticas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. Em síntese, educar a partir das culturas afro-indígenas, por meio da arte, configura-se como um ato político e transformador, capaz de contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e comprometidos com a construção de uma sociedade plural, equitativa e socialmente justa.



Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 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, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. 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: MEC/SECAD, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra: reflexões sobre a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Sobre os autores



HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR

Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão. Participante do Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular. Pesquisas em andamento na área de música e performance em religiões afro-brasileiras. Atua também como ator, cantor e compositor. Atualmente atua como professor em escolas da rede particular. Fundador e Sacerdote do Terreiro Lar de Marinheiro. Ativista nas questões raciais e de gênero e pesquisador de Raça. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

MAIRA TERESA GONCALVES ROCHA

Professora Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), vinculada a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC/UFMA/Divisão de Organização de Eventos. Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA). Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (UFMA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Mestrado Profissional) - Área de estudo: "Arte e formação de professores para o Ensino de Arte". Supervisora de Estágio do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Arte, Educação e Estéticas Tecnológicas (GEPAEET). Autora do livro "A Arte/Educação e as Dimensões Simbólicas do Imaginário para a Inclusão Social" - EDUFMA.



ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhor(a)

Vimos, por meio desta, apresentar-lhe o estudante HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos".

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o referido estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos, ainda, a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Coloco-me à disposição de V.S^a. para quaisquer esclarecimentos.

São Luís/MA, 29 de janeiro de 2026.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Antonio de Jesus S. Mendes", is written over a horizontal line. Below the line, the text "Coordenador do PPGEEB/UFMA" is printed.

Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ENTREVISTADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Edaine dos Santos Fernandes, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de Januário de 2026.

Edaine dos Santos Fernandes
Professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Antonio de Jesus Desidério Fernandes Lima, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de janeiro de 2026.

Antonio de Jesus Desidério Fernandes Lima
Professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

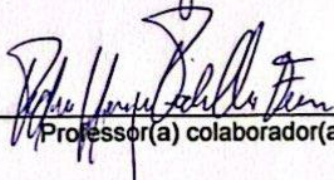
Eu, Pedro Henrique de Almeida Mendes, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de jan de 2026.


 Professor(a) colaborador(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Edna Fernandes Oliveira, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de junho de 2026.

Edna Fernandes Oliveira
Professor(a) colaborador(a)





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Vitória Karoline Mendes Gervão, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de Januário de 2026.

Vitória Karoline Mendes Gervão
 Professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, José Aurélio Costa Soares, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de januário de 2026.

José Aurélio Costa Soares
Professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Antonio Murilo de Souza Eriçeira, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de Janeiro de 2026.

Antonio Murilo de Souza Eriçeira
Professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Olene de Jesus Saraiva Costa Lito, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de Januário de 2026.

Professor(a) colaborador(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Johnny Britiana Silva Reis, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA, 26 de fevereiro de 2026.

Johnny Britiana Silva Reis
 Professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, JORGE LUIS CHAVES DEIS, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de junho de 2026.

Jorge Luis Chaves Deis
Professor(a) colaborador(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Walbert da Silva C. Júnior, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de Janeiro de 2026.

Walbert da Silva C. Júnior
Professor(a) colaborador(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Adriano Riva Paesinho, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de junho de 2026.

Adriano R. Paesinho
 Professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Candine Bezerra Sousa Oliveira, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 21 de junho de 2026.

Candine Bezerra Sousa Oliveira

Professor(a) colaborador(a)





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Edinair de S. Cordeiro, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de Jan de 2026.

Edinair de S. Cordeiro
Professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maurício Costa Moraes, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de jan de 2026.

Maurício Costa Moraes
Professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Antonio Murilo de Souza Eriçeira, professor(a) do CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: "O ENCANTADO NA ESCOLA: uma intervenção pedagógica no Centro de Ensino Leão Santos" de responsabilidade do mestrando HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR, regularmente matriculado no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA.

Declaro estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- a. Solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- b. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís/MA 29 de Janeiro de 2026.

Antonio Murilo de Souza Eriçeira
Professor(a) colaborador(a)

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DO CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS DO AMBIENTE ESCOLAR

Eu, _____,
na qualidade de () Diretor(a) () Gestor(a) () Responsável legal pela instituição **CENTRO DE ENSINO LEÃO SANTOS**, localizada em _____, AUTORIZO o(a) pesquisador(a)

HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR

vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a realizar o registro de imagens (fotografias) dos espaços físicos internos da referida instituição, no âmbito da pesquisa intitulada: **O ENCANTADO NA ESCOLA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE ARTE A PARTIR DO TAMBOR DE MINA**

Declaro estar ciente de que:

1. As imagens captadas referem-se exclusivamente ao ambiente físico da escola (salas, espaços pedagógicos, áreas comuns, entre outros), **não sendo permitida a identificação de alunos, professores ou quaisquer membros da comunidade escolar sem autorização específica;**
2. As imagens serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, científicos e/ou institucionais, podendo compor a dissertação, artigos científicos, apresentações em eventos acadêmicos e demais produções vinculadas à pesquisa;
3. Será garantido o uso ético das imagens, respeitando os princípios da confidencialidade, privacidade e integridade da instituição;
4. Esta autorização não implica em qualquer tipo de ônus financeiro para a instituição;
5. A presente autorização poderá ser revogada a qualquer momento, mediante solicitação formal por parte da instituição.

Por estar de acordo com os termos acima, firmo a presente autorização.

Local e data: _____

Assinatura do(a) Diretor(a)/Responsável

Nome: _____

Cargo: _____

HERIVERTO NUNES MENDONÇA JÚNIOR

Assinatura do(a) Pesquisador(a)