



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO PROFISSIONAL**

Reinilda de Oliveira Santos

O AFRO-RELIGIOSO NO MUSEU: aba *Educativo* do Museu Afro Digital do Maranhão como instrumento para uma educação antirracista e humanista

**São Luís
2025**

Reinilda de Oliveira Santos

O AFRO-RELIGIOSO NO MUSEU: aba *Educativo* do Museu Afro Digital do Maranhão como instrumento para uma educação antirracista e humanista

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Curso de Doutorado, da Universidade Estadual do Maranhão.

Linha de Pesquisa: Memórias e Saberes Históricos

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa

**São Luís
2025**

Santos, Reinilda de Oliveira.

O afro-religioso no museu : aba *Educativo* do Museu Afro Digital do Maranhão como instrumento para um educação antirracista e humanista / Reinilda de Oliveira Santos. – São Luís, 2025.

142 f. : il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa.

1. Ensino de História. 2. Educação Antirracista. 3. Educação Humanista. 4. Afro-Religiosidade. 5. Aba *Educativo* do MAD/MA. 6. Sessões Educativas. I. Título.

CDU 93/94:37.035

Elaborada por Lausa Sousa Barros - CRB 13/657


Reinilda de Oliveira Santos

O AFRO-RELIGIOSO NO MUSEU: aba *Educativo* do Museu Afro Digital do Maranhão como instrumento para uma educação antirracista e humanista


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Curso de Doutorado, da Universidade Estadual do Maranhão.

Linha de Pesquisa: Memórias e Saberes Históricos


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA
Data: 30/05/2025 08:17:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa (Orientadora)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 JONE CARLA BAIÃO
Data: 29/05/2025 12:36:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Jonê Carla Baião (Examinadora Externa)
(PPGEB/CAP-UERJ)

Documento assinado digitalmente
 TATIANA RAQUEL REIS SILVA
Data: 29/05/2025 14:08:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis (Examinadora Interna)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 ELOY BARBOSA DE ABREU
Data: 29/05/2025 21:12:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu (Examinador Interno)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 RAIMUNDO INACIO SOUZA ARAUJO
Data: 29/05/2025 12:27:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo (Examinador Externo)
(PROFHISTORIA/UFMA)

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao mundo dos encantados pela possibilidade de desenvolver esta pesquisa.

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

Ao meu amigo Jandir Gonçalves, sem o qual esta tese e o produto não seriam possíveis, foi ele quem me ensinou que, para conhecer o Maranhão, é necessário atravessar a ponte.

À minha orientadora Viviane de Oliveira Barbosa pelos ensinamentos e pela parceria durante todo esse processo.

Aos membros de terreiro que colaboraram com falas e fotografias para o produto educacional, especialmente à minha amiga Priscila Aguiar, da Casa de Mãe Severina de Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru-Mirim; ao pai de santo Gustavo Costa, do Terreiro Rei Sebastião de São Luís; a João Marcello de Oxóssi; a Fernando Cardoso e a Gleison Diego Lima, da Tenda Jurandense, de Itapecuru-Mirim; e a Quezia Dourado, da Tenda Nossa Senhora da Conceição, de Caxias.

À professora Vilma Guimarães e à equipe do projeto Trilhos da Alfabetização pelos ensinamentos.

À equipe do Museu Afro Digital do Maranhão, da UFMA, na figura da professora Marilande Abreu.

À minha banca de qualificação, Tatiana Reis e Jonê Baião, pelas orientações, que foram fundamentais para a melhoria da pesquisa.

À UEMA, pelo auxílio financeiro, ao conceder uma bolsa de doutorado.

À minha namorada, Luana Pereira, por ser uma grande parceira na minha vida.

À minha amiga Cirila Serra, por aceitar fazer a testagem das sessões educativas em suas turmas de 1ª e 2ª séries do IEMA.

À minha amiga Ana Cláudia, gestora do museu Casa da Fésta, por abrir as portas do museu para a minha pesquisa.

Ao artista visual Cláudio Lima, por dar vida ao meu produto educacional.

À minha amiga Helene, pela correção da tese e do produto educacional, por meio de uma leitura minuciosa e cuidadosa.

Aos meus queridos amigos Jefferson, Eloy, Luís, Tiel e Alessandro, pelo apoio em todo esse processo.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que o museu funciona como instrumento para uma educação antirracista e humanista, esta tese reflete sobre as representações do afro-religioso nos museus, especialmente sobre os espaços e não-espaços destinados ao tema nos documentos oficiais, as aproximações e distanciamentos entre educação e museu, com elaborações sobre visitas em espaços museais, acervos como fontes na sala de aula e interpretações sobre presenças e ausências nesses ambientes. Além disso, discute a incorporação de novas tecnologias educacionais no ensino, o museu enquanto espaço de preservação de memória coletiva e a relação de identificação, estranhamento e pertencimento às diferentes narrativas institucionais; a partir da análise dos acervos dos museus Casa da Fésta e Cafuá das Mercês, que são os dois únicos lugares de salvaguarda das religiões afro-maranhenses. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados como fontes os documentos oficiais, currículo e acervos de museus brasileiros que tratam da temática afro-religiosa, em diálogo com teóricos de diferentes áreas do conhecimento. Como materialização da pesquisa, foi elaborada a aba *Educativo*, vinculada ao site do Museu Afro Digital do Maranhão (MAD/MA), contendo 5 sessões educativas, todas acompanhadas de roteiro de orientações pedagógicas e de texto que apresenta as sessões. Os temas abordados nas sessões são: indumentárias, comidas de santo, símbolos de terreiro, moradas de encantados, instrumentos e cantos sagrados.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação antirracista e humanista, Afro-religiosidade, Aba *Educativo* do MAD/MA, Sessões educativas.

ABSTRACT

Based on the assumption that the museum functions as an instrument for anti-racist and humanist education, this thesis reflects on the representations of Afro-religious issues in museums, especially on the spaces and non-spaces dedicated to the theme in official documents, the similarities and differences between education and museums, with elaborations on visits to museum spaces, collections as sources in the classroom and interpretations about presences and absences in these environments. In addition, it discusses the incorporation of new educational technologies in teaching, the museum as a space for preserving collective memory and the relationship of identification, estrangement and belonging to the different institutional narratives, based on the analysis of the collections of the Casa da Fésta and Cafuá das Mercês museums, which are the only two places where Afro-religious religions are safeguarded in Maranhão. To develop this research, the official documents, curricula and collections of museums that deal with Afro-religious issues were used as sources, in dialogue with theorists from different areas of knowledge. As a materialization of the research, the Educational tab was created, linked to the website of the Afro Digital Museum of Maranhão (MAD/MA), containing 5 educational sessions, all accompanied by a script of pedagogical guidelines and a text that introduces the sessions. The topics covered in the sessions are: clothing of the saints, food of saints, symbols of the terreiro, dwellings of enchanted beings, instruments and sacred songs.

Keywords: Teaching History, Anti-racist and humanistic education, Afro-religiosity, MAD/MA Educational Tab, Educational sessions.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1-Núcleo de Religiosidades Afro-Brasileiras- Museu Afro Brasil.....	76
Imagem 2-Exposição Laroyê - Grande Rio-Museu de Arte do Rio de Janeiro.....	78
Imagem 3-Exposição Bori: o filme + coleção-MAR	79
Imagem 4-Exposição Ònà Irin: Caminho de Ferro - Museu de Arte do Rio de Janeiro	80
Imagem 5-Obras da Exposição “Encruzilhadas da Arte Afro-Brasileira”/CCBB-RJ.....	81
Imagem 6-Fachada do Museu Cafua das Mercês.....	85
Imagem 7-Modelo de Roteiro de Orientações Pedagógicas.....	109
Imagem 8-Sub-aba Museu <i>Educativo</i> -Museu Nacional da República.....	111
Imagem 9-Página inicial das exposições.....	111
Imagem 10-Oficina com equipe do Museu Nacional da República.....	112
Imagem 11-Amostra do site. Fotografia da Mãe Iracema, do terreiro Cana Verde/Itapecuru Mirim.....	115
Imagem 12-Imagens referentes ao perfil do Instagram do MUSARE.....	115
Imagem 13-Trabalhando nas sessões educativas com Jandir Gonçalves.....	117
Imagem 14-Fotografando em terreiros do interior do Maranhão.....	118
Imagem 15-Ministrando Formações no Projeto Trilhos da Alfabetização.....	118
Imagem 16-Capa das sessões educativas.....	120
Imagem 17-Termo de autorização de uso de imagem e voz.....	121
Imagem 18-Página inicial do MAD/MA com inclusão da Aba <i>Educativo</i>	122
Imagem 19-Modelo adaptado do roteiro de e Roteiro de Orientações Pedagógicas.....	123
Imagem 20-Testagem da sessão vestindo o santo na sala 103/ 1ª série-IEMA.....	125
Imagem 21-Testagem da sessão Símbolo de terreiro na sala 201/ 2ª série-IEMA.....	128
Imagem 22-Testagem do produto sala 201/2ª série-IEMA.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Divisão do acervo afro-religioso – Museu Cafuá das Mercês.....	86/88
Tabela 2: Divisão do acervo afro-religioso – Museu Casa da Fésta.....	90/93

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CF- Constituição Federal

CNE- Conselho Nacional de Educação

CMF- Comissão Maranhense de Folclore

ICOM- Conselho Internacional de Museus

IEMA-Instituto Estadual do Maranhão

COPEM- Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão

DCN- Diretriz Curricular Nacional

DCNER- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

DCTMA- Documento Curricular do Território Maranhense

EM- Ensino Médio

ER- Ensino Religioso

IBRAM- Instituto Brasileiro de Museus

IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MAD/MA- Museu Afro Digital do Maranhão

MHAM - Museu Histórico e Artístico do Maranhão

PNE- Plano Nacional de Educação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Entrelaçando significâncias	12
Algumas análises teóricas e conceituais.....	20
CAPÍTULO 1: MUSEUS COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E HUMANISTA.....	33
1.1 Museus, saberes históricos e educação antirracista e humanista.....	33
1.2 As religiões afro na BNCC, no Caderno de Orientações Curriculares Estadual e no Currículo Escolar.....	46
1.3 Aproximações e distanciamentos entre museus e educação básica.....	59
CAPÍTULO 2: ELOS ENTRE O SENSÍVEL E O INDIZÍVEL: REFLETINDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DO AFRO-RELIGIOSO NO MUSEU.....	67
2.1 Museu, memória e religião afro-brasileira.....	67
2.2 Representações do afro-religioso em museus.....	71
2.2.1 Cafuá das Mercês.....	84
2.2.2 Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho/Casa da Fésta.....	88
2.3 Análise crítica dos acervos do CCDVF e do Cafuá das Mercês.....	95
CAPÍTULO 3: ABA EDUCATIVO DO MUSEU AFRO DIGITAL DO MARANHÃO..	99
3.1 Atribuindo sentidos.....	99
3.1.1 Diversidade afro-religiosa do Maranhão.....	105
3.2 Contextualização e percurso do Produto Educacional.....	108
3.3 Testagem da sessão-sala 201/2ª série – IEMA.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	133

INTRODUÇÃO

Entrelaçando significâncias

Minha trajetória foi tocada inúmeras vezes pelo universo afro-religioso, e atualmente, além de desenvolver pesquisa no âmbito acadêmico, faço parte de alguns projetos envolvendo fotografia, educação e museu. Antes de tudo, devo destacar que a fotografia e o audiovisual me permitem adentrar em contextos diversos, captando informações que possibilitam a criação de novas perspectivas de pesquisa, desfocando, com isso, as lentes do que já existe sobre o afro-brasileiro. Em vista disso, acredito que o estudo dessa temática se configura como um campo fértil de exploração no âmbito acadêmico, sobretudo porque propõe uma aproximação entre esse universo e a educação básica por meio da tecnologia, materializada com a criação e alimentação da aba *Educativo*, vinculada ao site do Museu Afro Digital do Maranhão (MAD/MA).

A busca persistente por dar sentido ao que está ao meu redor me faz querer entender a história a partir de mim, enquanto sujeito histórico, seja através da fotografia, do museu, das minhas crenças ou da própria história. Na realidade, me inquieta a forma como a História, enquanto componente curricular, é trabalhada. Por isso, pretendo que minhas pesquisas e meu Produto Educacional (PE) sejam acessíveis, atraentes, que narrem a minha história nas entrelinhas e que possam alcançar as pessoas que, de alguma forma, se identifiquem com a minha trajetória e inquietude.

Michel de Certeau (1982), em sua discussão sobre a operação historiográfica, me fez refletir sobre a minha escrita e ainda mais sobre o PE que será direcionado para professores e professoras da educação básica, pois, para ele, o historiador é moldado a escrever de forma rebuscada, o que cria certo distanciamento tanto da educação básica como dos próprios sujeitos estudados. O autor destaca que é fundamental pensar no leitor: “o fato de os historiadores escreverem livros, muitas vezes chatos, é que nós não pensamos no leitor. Isso é fundamental, porque devemos pensar em quem vai consumir esse texto.” (Certeau, 1982, p. 56). E essa é uma preocupação relevante, uma vez que o objetivo desta pesquisa é criar um produto voltado para a educação básica e que também chegue aos membros de terreiros, sujeitos cujas crenças e vivências serão apresentadas nele.

Hobsbawm (2013) destaca que, se deixamos de lado esse quadro da história que é construído para nós (historiadores), e no qual encaixamos nossas próprias experiências, essas

experiências continuam sendo nossas, pois todo historiador tem seu próprio tempo de vida, um “poleiro particular” a partir do qual sonda o mundo. Meu “poleiro” é constituído, dentre outros elementos, por uma infância e pré-adolescência pobre no interior do Maranhão, entre a década de 1990 e o começo dos anos 2000, onde convivi de perto com benzedores e curandeiros, e essa vivência continuou quando mudei para a capital na adolescência. Já na cidade de São Luís, fui inserida no universo católico e as práticas de cura apareciam hora ou outra, nos diálogos familiares, todavia não eram relacionadas com uma religião ou com conhecimentos afro-religiosos. Enquanto isso, na escola, as referências afro-religiosas apareciam nas brincadeiras, às vezes como xingamentos, geralmente direcionadas às pessoas negras, pertencentes ou não às religiões afro-brasileiras.

Assim, este texto é resultado destas percepções do meu “mundo particular”, do contexto em que fui criada e me percebi enquanto sujeito. É constituído de elementos que estavam ali, mas eu não tinha uma compreensão clara de suas significâncias. Na perspectiva de Paulo Freire (2009), esse “mundo particular” é fundamental no entendimento de tudo o que aprendemos em seguida, e, assim como ele, eu fui alfabetizada no chão do terreiro da minha casa, embaixo dos pés de caju, na pequena cozinha de chão batido da minha mãe, na serraria do meu pai, na roça, nos intervalos de tempo que a minha mãe, mesmo com pouco conhecimento das letras, tinha para me ensinar. Esses ensinamentos eram feitos com palavras referentes ao que tinha ao nosso entorno, nos calendários, nos rótulos de alimentos e, assim, “o chão foi meu quadro negro, gravetos, o meu giz” (Freire, 2009, p. 21), o que me fez chegar à escolinha, que funcionava na capela do povoado, com as primeiras letras na ponta da língua, e com vontade de desvendar ainda mais o mundo ao meu redor.

Para Hobsbawm (2013), quando não escrevemos sobre a antiguidade clássica ou o século XIX, mas sobre nosso próprio tempo, é inevitável que a experiência pessoal desses tempos modele a maneira como os vemos, e até a maneira como avaliamos a evidência à qual todos nós, não obstante nossas opiniões, devemos recorrer a elas e apresentá-las. E isso me faz refletir sobre a minha escolha de pesquisa, pois, por muito tempo, acreditei que a escolha tinha sido aleatória, todavia acredito que veio de uma inquietação pessoal, de uma necessidade de facilitar o entendimento da história que, para mim, sempre foi difícil. Afinal, os elementos afros estavam presentes na minha vida, disfarçados de catolicismo, mas escancarados nas brincadeiras imbuídas de preconceito no chão da escola.

Os primeiros anos de graduação me apresentaram um universo novo e moldaram algumas concepções e posicionamentos atuais. E a ideia de trabalhar com o tema surgiu durante

uma visita a um museu de cultura popular, a Casa de Nhozinho, em 2012, proporcionada pelo professor Eloy Abreu, que, tempos depois, viria a se tornar um amigo. A partir de então consegui um estágio nesse espaço museal, e mergulhei mais fundo nesse universo, o que se desdobrou em artigos científicos, uma monografia, uma dissertação, exposições fotográficas, documentários e, agora, na tese.

Em 2015, tive a experiência de ser diretora deste mesmo museu, o que possibilitou um alargamento dessas vivências, através de vídeos, documentários, catálogos, textos, livros e de exposições e lançamentos de livros sobre as religiões afro-maranhenses. A experiência no museu tornou-se ainda mais grandiosa com as vivências adquiridas ao longo dos anos com o apreciador da história e cultura do povo maranhense Jandir Gonçalves, pesquisador que arrancou um véu dos meus olhos, possibilitando-me ver e ler o mundo de outra forma, inclusive nele foi fundamental para a construção do PE desta pesquisa de doutorado.

No começo daquele mesmo ano, defendi a monografia intitulada *NO TEMPO DE ZÉ NEGREIROS: Religião Afro-Brasileira, Sociedade e Memória no Maranhão (c. 1950-70)*, trabalho que se insere no campo de estudos sobre cultura e religiosidade popular e afro-brasileira. E, a partir da reconstituição de alguns aspectos da vida do pai de santo Zé Negreiros, analisei meandros significativos da história maranhense, sobretudo, no que se refere às relações do universo material e humano do Tambor de Mina com os diferentes setores, grupos e processos sociais. Enfoquei os anos 1950-70, tendo em vista ter sido neste período que José Negreiros teria sua atuação mais intensa na Ilha de São Luís do Maranhão.

Na dissertação *ENCANTARIA EM SALA DE AULA: Ensino das religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afro Digital do Maranhão*, defendida em 2018, trouxe elaborações de como se consolidam certas formas de representar o universo material, simbólico e humano das manifestações religiosas de matriz africana em sala de aula, consubstanciando determinados tipos de consciência histórica na qual esses repertórios ou estão ausentes ou são estereotipados. Além de refletir sobre a forma como os alunos constroem consciência histórica acerca dessas cosmologias, elaborei 5 sessões didáticas (*Religião Afro e Catolicismo, José Negreiros; Trajetória de um Pai de Santo, Diversidade Afro-Religiosa; Religião Afro e Resistência, Intolerância Religiosa e Racismo*) que foram destinadas a professores.

Em decorrência do mestrado, pude participar de eventos, compartilhando e aprendendo sobre esse assunto, como a XVIII Edição da *Fábrica de Ideias*, que ocorreu em São Luís e Alcântara no mês de março de 2017. A participação, desde 2012, na Comissão Maranhense de

Folclore (CMF) me colocou diante de fazedores de cultura e pesquisadores, como Mundicarmo Ferretti e Sérgio Ferretti, além de me permitir publicar textos sobre o afro-religioso no boletim semestral da CMF.

Em vista desse contato, em 2017 fui convidada pelo professor Sérgio Ferretti para participar do MAD/MA e atuar no projeto *Museu-escola*, no qual seriam desenvolvidas oficinas sobre história e cultura afro-maranhense em dez (10) escolas do estado. O projeto tinha como objetivo valorizar a cultura afro-brasileira, problematizar questões étnico-raciais, como o combate ao racismo, pluralidade cultural, cultura popular, culturas e religiosidades afro-brasileiras e identidade cultural. Além da participação nesse projeto, tive seis (6) exposições fotográficas sobre a temática vinculadas ao site daquele museu. A execução do projeto *Museu-escola* me ajudou a perceber algumas nuances do ensino da história e cultura afro-brasileiras e me inspirou demasiadamente para a elaboração desta pesquisa.

No ano de 2018, me aproximei do Memorial da Balaiada de Caxias, espaço que repensa a história do movimento da Balaiada, colocando os negros e pobres como protagonistas da revolta, quando iniciei um projeto de gravação de entrevistas para a produção de um documentário sobre patrimônio, iniciativa que se desdobrou na participação no projeto “*Patrimônio Fantasma*”, vinculado à Rede Proprietas, com apoio da FAPEMA (edital nº IECT-02791/17). Como demanda desse projeto, conheci melhor o museu e pude vivenciar a dinâmica de visitação e a aproximação com as escolas da cidade. Também tive oportunidade de ministrar oficinas em escolas de Caxias, com o objetivo de discutir conceitos básicos de patrimônio, museu e cultura com foco nos elementos do próprio município.

Entre 2018 e 2019, atuei, como pesquisadora bolsista, no projeto *Sistematização e Documentação do Acervo do MHAM* (Museu Histórico e Artístico do Maranhão), com bolsa do edital FAPEMA Nº 12/2017 - Acervos Besti3. Participei de eventos, treinamentos internos e capacitação sobre documentação, catalogação do acervo e criação de espaços museais virtuais, tendo em vista que um dos objetivos do projeto era a criação de um site do MHAM. Esse projeto também me aproximou do Núcleo de Pesquisa e Produção de Imagem (NUPPI/IFMA) e ambas as experiências contribuíram para a materialização desta ideia de pesquisa.

Dentre os cursos que foram ministrados nesse projeto e que inspiraram na elaboração desta pesquisa, destaco o curso sobre a *Plataforma TAINACAN*, software de catalogação e difusão de acervo museológico, vinculado ao Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Outro curso foi sobre Documentação Museológica, em que foram discutidas diferentes formas de organização de documentação museológica através da análise de museus com acervo virtual.

Além disso, pude participar da curadoria de duas exposições do Museu de Artes Visuais do Maranhão, como colaboradora da exposição temporária *EcoArt: o ambiente poético entre a arte e a ecologia*, e como criadora da galeria permanente *O Negro nas Artes Visuais*, na qual foi necessário repensar o lugar do negro nas diferentes modalidades artísticas no decorrer da história do Brasil, além de compreender as diferentes representações historiográficas do negro afro-brasileiro em espaços museais. Essa experiência, desdobrou-se ainda na curadoria e concepção do Museu Ferroviário do Maranhão, através da exposição *Dos Trilhos ao Mar: Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão*.

A participação no projeto *UM EMARANHADO DE FESTAS: expressões da religiosidade popular em Caxias-MA, (2018-2019)*, oriundo do *Grupo de Pesquisa e Documentação em História Social e Política do Maranhão*, coordenado pelo professor Eloy Barbosa de Abreu, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)/Caxias, teve importância crucial na elaboração desta tese. O projeto consistiu em pesquisa e catalogação das distintas formas de expressões religiosas de Caxias e, através dele, pude visitar e fotografar casas de culto afro da região. Um dos desdobramentos do projeto foi a criação de um catálogo virtual, além de duas exposições fotográficas sobre religião afro, no município de Caxias.

Entre 2018 e 2019 integrei, como pesquisadora e fotógrafa, a equipe do projeto *Elaboração de Inventário de Referências Culturais em comunidades quilombolas*, feito pelo *Instituto de Políticas Sustentáveis do Maranhão (INSPOSUMA)* e pela empresa Vale, por meio da Fundação Vale. O trabalho consistiu em inventariar nove (9) comunidades quilombolas dos municípios de Itapecuru-Mirim, Anajatuba e Santa Rita e se desdobrou na elaboração de um catálogo fotográfico e um Museu de Referências Culturais Quilombolas, que foi construído em uma das comunidades inventariadas: a comunidade Canta Galo, em Itapecuru-Mirim. Essa experiência me aproximou dos processos de elaboração de museu, além de gerar conhecimento e registros fotográficos de diferentes expressões culturais do Estado.

Em 2021, juntamente com a Casa de Mina Rei Dom São Sebastião, localizada no bairro do Sacavém, fiz dois documentários intitulados *O Segredo do Sagrado*¹ e *Ilê Orixá: Minha Vida no Santo*², premiados pelo edital *Conexão Cultural 4* e *Lei Aldir Blanc*, ambos promovidos pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Cultura do Estado. Os vídeos evidenciam a trajetória do terreiro, mostrando rituais sagrados, doutrinas, espaços e pontos de assentamento,

¹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=f7W2aXyoEQA&t=11s&ab_channel=ReinildadeOliveiraSantos

² Disponível em: [SÃO LUÍS CULTURAL: Ilê orixá- minha vida no santo](#)

além da história do pai de santo Gustavo Costa, que ainda muito jovem teve de assumir a responsabilidade de um terreiro.

Entre 2022 e 2025, participei do projeto Trilhos da Alfabetização, iniciativa realizada em parceria com o Consórcio Intermunicipal Multimodal (CIM), Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Governo do Estado do Maranhão, que buscou contribuir para a alfabetização de crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas dos vinte e quatro (24) municípios localizados ao longo da Estrada de Ferro Carajás, no Maranhão. As ações contemplaram formação das equipes técnicas das Secretarias Estadual e Municipais de Educação, dos educadores e a mobilização da comunidade escolar para a alfabetização. Essa experiência me possibilitou adentrar na sala de aula e entender as dificuldades das relações entre secretarias, gestão, professores e estudantes e, sobretudo, me mostrou as dificuldades em se trabalhar um material paradidático na sala de aula, mesmo quando há formações específicas e avaliações sobre o uso do material.

Além disso, o projeto me trouxe maior aproximação de discussões sobre educação antirracista, por meio do caderno *Por uma Educação Antirracista*, construído pelos especialistas Mônica Lima e Renato Nogueira (2021). Foi por meio de formações para professores, inspiradas nesse material, que ministrei formações para todos os municípios que compõem o projeto durante o ano de 2022 (no formato remoto) e em 2023 e 2024 (no formato presencial). Essas formações contribuíram para melhor compreensão das dificuldades encontradas em trabalhar conteúdos relacionados à história e cultura dos africanos e afro-brasileiros e os reflexos negativos disso na sociedade. Além disso, fortaleceu a necessidade de criação de materiais com orientações claras para utilização na escola, o que me levou à elaboração de orientações pedagógicas para os docentes, associadas às sessões educativas que compõem o PE desta pesquisa.

Também participei da elaboração de materiais paradidáticos (almanaques), dos municípios do Maranhão e Pará, e os livros para os alunos do 4º e 5º anos, entre 2024 e 2025. Essas experiências me fizeram compreender as dificuldades de elaborar um material para uso escolar, uma vez que o objetivo do projeto é trazer elementos da vivência dos alunos para a sala de aula. Diante disso, um dos desafios é escolher quais aspectos da história e cultura serão transformados em conteúdos que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, no caso desse público específico, como alfabetizar utilizando os saberes que eles já possuem. É necessário pensar nas possibilidades de interpretações, nas imagens, fontes, e na distribuição das informações, tudo precisa ser atraente e de fácil compreensão.

Destaco também a participação na elaboração do documentário *Terecô: A Força que Vem da Raiz*³ (2024), projeto resultante da Lei Paulo Gustavo e proposta pelo professor Eloy Abreu. Essa experiência refletiu na construção das sessões educativas devido às entrevistas gravadas com mães, pais, abatazeiros, filhos e filhas de santo; as falas foram esclarecedoras e fundamentais para entender ainda mais as entranhas desse universo afro-religioso.

Por último, tive duas experiências que definiram o formato do meu PE e os caminhos da tese. Uma delas foi a disciplina de Museologia Contemporânea, que ministrei no curso de Pós-Graduação da Museologia (especialização) da UEMA, na qual, por meio da leitura dos textos, da elaboração dos materiais e da escuta da turma, que incluía estudantes de museologia e gestores e técnicos de museus, pude compreender de forma mais contundente as necessidades e lacunas existentes nos espaços museais e no imaginário das pessoas em relação aos museus.

A outra experiência foi a disciplina de Metodologias e Fundamentos da Arte Afrocentrada, ministrada no município de São Bento, no curso de Licenciatura em Educação Quilombola do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica/UEMA, na qual os estudantes, sendo a maioria professores, elaboraram projetos didáticos, baseados em uma adaptação do roteiro de orientações pedagógicas proposto no meu PE. Os projetos tinham como foco elementos e manifestações culturais dos territórios quilombolas da região e, ao final, com a materialização da ação e a escuta dos estudantes, pude repensar os itens do meu produto e sua aplicabilidade, uma vez que essa experiência me possibilitou uma testagem do produto.

Atualmente, faço parte de grupos, comissões, comitês, núcleos de pesquisa e projetos que discutem história e cultura afro-brasileira, museus e imagens, a exemplo do *Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global* (NEÁFRICA-UFMA/UEMA), do *Núcleo de Pesquisa Religião e Cultura Popular* (GPMINA), do *Projeto Museu Afro Digital do Maranhão* (MAD/MA), da *Comissão Maranhense de Folclore* (CMF), do *Grupo de Pesquisa, Documentação em História Social e Política do Maranhão* e também do *Núcleo de Pesquisa e Produção de Imagem* (NUPPI/IFMA).

Assim, nos últimos anos, essas vivências me fizeram trilhar caminhos desafiadores, despertando-me para a criação de uma proposta educacional com potencial de êxito. Como apontam Simas e Rufino (2018, p. 19), o problema é que, para reconhecer que é necessário repensar os espaços das manifestações afro-religiosas na sociedade “temos que sair do conforto

³ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=RQnBDuAQzrk&t=394s&ab_channel=DOC_TEREC%C3%94

dos sofás epistemológicos e nos lançar nas encruzilhadas da alteridade, menos como mecanismo de compreensão e mais como vivência compartilhada”.

Além disso, precisamos pensar por um viés que rompa com a lógica ocidental e desloque nossos eixos, entendendo que existem outras formas de enxergar o mundo e as minúcias que estão ao nosso redor, possibilidades esquecidas e invisibilizadas durante muito tempo. Como destaca a nigeriana Chimamanda Adichie (2019, p. 22), devemos ter cuidado com a complexa e questionável representação única, narrativa oficial, que circula de maneira hegemônica nos espaços de saber, isso porque as histórias únicas ganham força nesses espaços e funcionam como ferramenta de poder e dominação. A autora chama a atenção para os distintos lados da história, lados que contrapõem a existência de uma única representação, e frisa: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos (Adichie, 2019, p. 10).

Portanto, a proposta desta pesquisa foi enveredar pela epistemologia das macumbas⁴ para elaborar o texto e o PE, e toda essa *escrevivência*⁵ se deu para tornar evidente de onde estou partindo para sondar o mundo e materializar o trabalho aqui apresentado. Essa trajetória me inquietou e me levou a tentar responder de que forma o universo afro-religioso pode ser inserido no chão da escola, através de um dispositivo museal que proponha discutir essa temática. Isso me leva a refletir sobre a forma como os museus, enquanto espaços não formais de ensino, se relacionam com a educação básica e de que maneira podem contribuir para a mudança de concepções, ampliando as formas de percepção do mundo e promovendo outros fluxos de pensamentos.

⁴ A ideia de epistemologia das macumbas está atrelada a outras formas de conhecimento e percepções de mundo, que são contrários à lógica comum ocidental. O universo da macumba é pensado aqui como local gerador de saberes que são construídos a partir de interações entre tempo/ espaço, visível/ invisível, orun/ayê e com a forma que se relacionam com a natureza, como transmitem os conhecimentos entre as gerações e como pensam o sentido da existência na terra e a relação com o outro mundo (Simas; Rufino, 2018, p.19).

⁵ Termo criado pela escritora e educadora Conceição Evaristo que se refere à escrita que surge do cotidiano, das lembranças e da experiência de vida da autora e do seu povo. A palavra é uma junção de “escrever” e “viver”.

Algumas análises teóricas e conceituais

Durante muito tempo, perdurou a concepção de que o afastamento temporal era condição para se obter maior objetividade na escrita da história e, ao defender uma ruptura entre o passado e presente, sustentava-se que apenas os indivíduos possuidores de uma formação especializada poderiam executar corretamente essa tarefa. Para que os vestígios pudessem ser interpretados, era necessário que estivessem sido arquivados. Assim, os historiadores deveriam rejeitar os estudos sobre o mundo contemporâneo, pois, nesse campo seria impossível garantir a objetividade da reflexão (Ferreira, 2018).

Entretanto, no século XX, começou-se a pensar em uma história do tempo presente. Esse tipo de história, tendo como característica básica a presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos, não usufruía de legitimidade, devido ao receio constante de que a objetividade da pesquisa pudesse ser comprometida, sobretudo diante da incorporação do uso dos testemunhos. Já nas últimas décadas do século XX, houve maior valorização dos processos individuais em detrimento dos coletivos, o que abriu espaço para pesquisas contemporâneas, com a expansão dos debates acerca da memória e suas relações com a história nas frentes de pesquisa (Ferreira, 2018).

O interesse em estudar a história e cultura africana e afro-brasileira ganhou considerável espaço no seio das discussões da história do tempo presente, que surgiu paralelo ao retorno do Brasil à democracia. Ferreira (2018, p. 9) destaca que, à medida que se consolidavam as instituições democráticas, um maior número de pessoas se interessava por conhecer a história do regime civil-militar e preocupava-se em trazer à tona memórias e trajetórias de grupos reprimidos e “minorias”, como mulheres, negros e indígenas.

Nessa perspectiva, esta tese foi elaborada para analisar as representações do afro-religioso em espaços museais no Maranhão, como a Casa da Fésta e Cafuá das Mercês, em diálogo com os espaços e não-espacos das religiões afro na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão (COPEM) e no currículo escolar, assim como refletir sobre o uso de tecnologias digitais para o Ensino de História. A principal contribuição deste trabalho está pautada na construção e alimentação de um espaço de representação do universo afro-religioso maranhense, a aba *Educativo* do site do MAD/MA.

A criação da aba *Educativo* coaduna com o que propõe a Lei 10.639/2003⁶, na medida em que almeja a inserção da história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Também a proposta de criação de um produto vinculado a um museu digital está pautada na perspectiva de incorporação de novas tecnologias educacionais ao Ensino de História, ainda mais necessária diante do contexto pandêmico causado pela Covid-19, que alterou de forma significativa o entendimento mundial das relações humanas, colocando-nos em uma situação atípica.

A educação é um dos segmentos que mais sentem impacto em contextos de excepcionalidade, pois o isolamento social tende a mudar a dinâmica dos espaços de ensino e aprendizagem. Para tanto, com a pandemia de Covid-19, alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação. Assim, as tecnologias educacionais ganharam mais espaço na educação, abrindo um leque de possibilidades de produção de ferramentas tecnológicas educacionais. Além disso, os estudantes retornaram às salas de aula com mais necessidades de ferramentas para o aprendizado e, nesse ensejo, a aba *Educativo* do MAD/MA se configura como uma proposta que pode ser explorada pelo professor em diferentes contextos, seja de forma presencial ou remota.

Outro fator que fortalece a necessidade de discussão dessa temática é a criação do Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, comemorado anualmente no dia 21 de março. A Lei de nº 14.519/23 foi sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 6 de janeiro de 2023.

Esta tese e o produto educacional estão relacionados, de forma direta, com as propostas descritas na BNCC, tendo em vista que suas competências gerais visam à formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. As competências principais do documento são:

Incentivar os alunos a valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos

⁶ O ano de 2008 demarcou a promulgação da Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade do tratamento da temática afro-brasileira e indígena em todo o sistema escolar brasileiro. Tal lei viria a ampliar o sentido previamente constituído pela lei 10.639, do ano de 2003, que pela primeira vez na história do país tornava obrigatório o enfrentamento escolar das relações étnico-raciais em todas as suas implicações curriculares e cotidianas. As duas leis representam um passo importante de mudança numa estrutura de silenciamento e produção de muitos estereótipos que, ao longo de mais de um século, vem demarcando práticas e discursos escolares (PNLD, 2016, p. 31).

conhecimentos das diferentes áreas.; Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 209).

Essas competências se referem à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Embora a BNCC apresente incoerências e limitações, ela se configura como um dispositivo que ampara o Ensino Básico e tudo o que for pensado para aplicar em sala de aula precisa, de algum modo, dialogar com o que está proposto nela, mesmo que seja no sentido de apontar suas limitações e construir materiais educativos que contribuam a suprir suas lacunas, algumas das quais serão apontadas no primeiro capítulo desta tese.

A tese se desdobra principalmente a partir de três das dez competências gerais da BNCC: *repertório cultural*, que visa a valorizar e a fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; *trabalho e projeto de vida*, que valoriza a diversidade de saberes e vivências culturais e conhecimentos e experiências que possibilitem aos alunos entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazerem escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; e *cultura digital*, que tem por objetivo compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 560).

Assim, através de análises das narrativas presentes nos dois museus (Casa da Fésta e Cafuá das Mercês) e da criação da aba *Educativo*, pretendo acentuar o debate sobre a forma como as religiões afro-maranhenses são percebidas na escola e na sociedade e aproximar essa temática do ambiente escolar. O produto educacional vinculado ao MAD/MA tem potencial para maior circulação e, conseqüentemente, aplicabilidade, contribuindo com o processo de inclusão da população afro-brasileira na sala de aula, já que suas produções culturais e representações identitárias tradicionalmente são excluídas desses espaços institucionais e formais.

A tese parte dos seguintes questionamentos: qual o lugar que os sujeitos da pesquisa, os afro-religiosos, ocupam no discurso e nas representações de espaços museais no Maranhão?

Como o produto educacional elaborado pode apresentar outra narrativa histórica sobre as religiões afro-maranhenses? Como construir um conhecimento voltado para o Ensino de História utilizando imagens, textos e tecnologia e como estas potencialidades se aplicariam ao tema da religião afro-maranhense?

A história se escreve a partir de conceitos e eles interagem diretamente com a construção da história social, uma vez que ela está sendo escrita no âmbito do campo das experiências humanas, além do mais, são os conceitos que dão sentido ao fato e vão além do significado. Para Koselleck (2006), todo conceito está imbricado em um emaranhado de perguntas e respostas, textos e contextos e, por isso, necessita de um procedimento de seleção. E sem conceitos não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política. O conceito reúne em si a diversidade da experiência histórica, assim como a soma das características objetivas teóricas e práticas em uma única circunstância, a qual só pode ser dada como tal e realmente experimentada por meio deles. Dessa forma, é interessante apontar aqueles que dão sentido a esta tese.

São muitos os conceitos utilizados pelos estudiosos para discutir as cosmologias e os costumes afro-brasileiros. A própria denominação de religião afro-brasileira passou por relativas modificações e adequações ao longo dos anos. É preciso decidir quais deles são mais apropriados para materializar uma pesquisa. “A investigação de um conceito, portanto, não deve ser conduzida exclusivamente ao significado das palavras e suas modificações, ela deve registrar as diferentes designações para os fatos” (Koselleck, 2006, p. 22).

Sabemos que os conceitos relacionados ao afro são quase sempre envoltos em tabus. Diante disso, questiono se as compreensões utilizadas para dar sentido às práticas religiosas nos permitem entendê-las de forma ampla ou se são apenas construções históricas que as restringem, ao tentarem enquadrar tudo em um único conceito.

Religiões tradicionais africanas, religiões afrodescendentes, religiões negras, religiões de matrizes africanas, religiões africanas no Brasil ou religiões de divindades são algumas denominações das práticas afro-religiosas no Brasil. Mas o que significa ser afrodescendente, afro-brasileiro, ser de matriz africana nesse contexto? Significa compartilhar uma religião de origem africana ou afro-brasileira? Mas como explicar que em algumas vertentes, indígenas, por exemplo, as entidades cultuadas, os mitos e as doutrinas cantadas não são de “origem” africana? O que significa definir uma religião como sendo de “matriz africana”? Dessa forma, as produções acadêmicas e os espaços museais acabam reforçando e legitimando determinados conceitos/noções, ditados como “corretos”.

Quando pensamos em religiões afro-brasileiras, de imediato associamos aos orixás, cultuados no candomblé, e mais conhecidos no domínio público. Com efeito, existe uma variedade de religiões afro que se diferem pelos nomes, rituais, territórios e influências, que muitas vezes são vistas de forma homogênea e chamadas genericamente de macumba⁷, sobretudo por quem não entende muito do assunto.

Vale frisar que o candomblé ganhou contornos nítidos na Bahia, mas se difundiu para outras regiões do país. Nele cultuam-se os orixás, que são entidades que representam a energia e a força da natureza. Os ritos do candomblé são normalmente agrupados em “nações”, sendo a mais conhecida e disseminada a nação queto. Juntamente com outras nações como ijexá, nagô e mina-nagô, ela pertence ao tronco conhecido como iorubá, com origens no continente africano, localizadas em partes da Nigéria e do Benim. Há outras concepções afro-religiosas no país, a exemplo do Xangô praticado em Alagoas e, sobretudo, em Pernambuco, que homenageia o orixá Xangô e outros deuses, santos e orixás da cultura iorubá, com forte presença do jogo dos búzios, assim como no candomblé.

Temos o Batuque no Rio Grande do Sul, também conhecido como nação e, assim como o Candomblé, cultua os orixás e possui divisões conhecidas como nações (Ijexá, Oió, Jêje-Nagô e Cabinda), que representam diferentes linhagens e tradições africanas. Apesar de semelhantes, o Batuque se diferencia do Candomblé e do Xangô por aspectos litúrgicos, como a estrutura dos rituais, a forma de incorporação dos orixás e outras práticas específicas. No Rio de Janeiro, embora se pratique o Candomblé, a Umbanda ganhou muita força, sendo uma vertente afro-religiosa fortemente influenciada pelo Espiritismo kardecista e genuinamente brasileira, fruto do sincretismo entre catolicismo popular, kardecismo, concepções religiosas indígenas e africanas, e cultua orixás e entidades como Caboclos, Pretos Velhos e guias espirituais.

No Maranhão, tem-se o Tambor de Mina como a vertente mais comum, tendo como referência os terreiros Casa das Minas e Casa de Nagô, ambos em São Luís. O Tambor de Mina é entendido em duas linhas principais, Jêje e Nagô, sendo a maioria dos terreiros praticante do modelo da Casa de Nagô. Gustavo Pacheco (2004) destaca que a maior parte dos terreiros de Tambor de Mina hoje não se filia nem à ortodoxia Jêje nem à ortodoxia Nagô, mas mistura a Mina Nagô com elementos da Umbanda, do Espiritismo kardecista, do Candomblé, do Terecô e da Pajelança cabocla maranhense.

⁷ De acordo com Berkenbrock (1998) o termo está associado à vertente religiosa de origem afro no Rio de Janeiro, e, embora seja utilizada de forma pejorativa por pessoas que não são membros das religiões afro-brasileiras, é uma referência comumente utilizada por membros de terreiros, sobretudo no interior do estado, para designar as festas ou um instrumento musical. É interessante destacar que, na maioria das vezes, os membros desconhecem os termos “acadêmicos”, “cientificizados” e, devido a isso, macumba acaba abarcando as diversas vertentes.

E, como o Maranhão possui uma extensa faixa territorial, que abrange 217 municípios, é impossível que esse entendimento perpassasse toda essa dimensão e, embora não haja um mapeamento disponível, tem-se notícia de que, em numerosos municípios, elas podem ser chamadas também de *Umbanda*, *Macumba*, *Badé*, *Berequete*, *Verequete*, *Pajelança*, *Jirunga*, *Panguara*, *Encantaria de Barba Soêra*, *Barba Soêra*, *Nagô*, *Iemanjá*, *Baía*, *Terecô*, *Bazunga*, *Fité*, *Pajé*, *Cura*, *Brinquedo de Santa Bárbara*, *Tambor da Mata*, *Brinquedo de Cura* ou simplesmente *Brinquedo*, mostrando que a linha que divide essa diversidade pode ser muito tênue. Mas *Umbanda* e *Macumba* são os termos que se ouvem mais comumente.

A tese e o produto educacional são construídos a partir dos conceitos e teorizações do Ensino de História na perspectiva de Jorn Rüsen (2007; 2010) e de memória/espaço/lugar de memória de Pierre Nora (1993). Quando pensamos em museu, automaticamente relacionamos à ideia de lugares de memórias, que na perspectiva de Nora (1993, p. 12-13) são locais de restos, rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos.

Mas, como aponta Chagas (2005), o museu somente enquanto lugar de memórias passou a ser considerado um lugar comum, passou a ser praxe do elogio institucional a afirmação de que museu X ou Y é um lugar (ou casa) de memória, como se a memória tivesse valor em si mesma e fosse a expressão da verdade pura e do bem supremo. E talvez fosse mais adequado, para compreendê-lo em uma perspectiva crítica, aceitar a obviedade: os museus são lugares de memórias e de esquecimentos, assim como são lugares de poder, de combate, de conflito, de litígio, de silêncio e de resistência, em alguns casos, podendo até mesmo ser não lugares. Portanto, parte-se dessa visão de museu, perpassando todos esses conceitos.

É fundamental considerar a relação entre história e memória para pensar o lugar do ensino de história, uma vez que, como assegura Monteiro (2015), o ensino de história é ou pode tornar-se um lugar de memória, onde a memória se refugia, se cristaliza, o ensino de história é, potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro ou se desenvolvem embates entre versões e teorias sobre as sociedades, a política e o mundo. Lugar de fronteira, que possibilita o diálogo entre memórias e história para o conhecimento escolar, com aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Assim, a ideia é mostrar como os museus trabalham a questão da memória afro-religiosa.

Para José D'Assunção Barros (2011), a Memória Histórica seria aquela que é partilhada por todos os indivíduos da sociedade, de modo resumido e esquemático, independente. Memória e identidade estabelecem uma encruzilhada em diversas perspectivas com o senso comum e o conhecimento científico. A memória pessoal e a memória coletiva inscrita na historicidade marcam não apenas o sujeito, mas a coletividade identitária (Pollak, 1989). Estes conceitos permeiam a tese, que parte de memórias individuais, a partir dos acervos do museu, para pensar uma memória coletiva sobre as religiões afro-maranhenses.

Para Halbwachs (2013), toda memória é coletiva e como tal ela constitui um elemento essencial da identidade, ela deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas, ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. Dessa maneira, a lembrança é resultado de um processo coletivo, inserindo-se em um contexto social específico. As lembranças permanecem coletivas e são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente o sujeito se envolveu. Isso acontece na medida em que o indivíduo está sempre inserido em um grupo social.

Michel de Certeau (1982) mergulha no cotidiano e, para ele, História seria ao mesmo tempo uma disciplina, uma prática e uma escrita, configurando-se assim como uma operação. E o profissional da História constrói, através da escrita, um sentido a determinado acontecimento ou artefato, o qual visto fora do seu contexto não apresenta uma informação relevante, ficando no espaço do não dito. Portanto, a prática do historiador se centra em transformar um objeto em história, em historicizar um elemento, levando-o do campo cultural para o histórico.

Segundo Certeau (1982), na pesquisa, é preciso que o discurso do historiador consiga dar sentido às informações extraídas das fontes através de um método, que legitime o discurso histórico enquanto científico, dando sentido às coisas, para que sejam vistas como conhecimento histórico. A ideia de operação historiográfica está ligada com o método histórico, com o sentido que se dá ao discurso, portanto, a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, a determinadas práticas ou procedimentos técnicos e, por fim, à escrita.

Para Certeau (1982), as documentações catalogadas e escolhidas não cintilam suas verdades e história de forma autônoma e livre, não há como as informações dos objetos e documentos possam jorrar verdades históricas sem o trabalho específico e minucioso da análise do historiador. Isso quer dizer que o historiador é o responsável por interpretar e distinguir dados/conteúdos e operar sentidos às informações contidas nas documentações escolhidas. E toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômica, política e

cultural, que, de acordo com os seus interesses, define o que pode vir ou não a ser feito com a pesquisa.

Com efeito, partindo do meu lugar social, dou contornos mais precisos aos métodos, às fontes (acervos) e às questões propostas nesta tese. Certeau (1982) deixa claro que o lugar de onde se fala define os rumos da operação historiográfica e do discurso histórico, além de aproximar o conhecimento produzido da sociedade, nesse caso, dos membros de terreiro e da educação básica. Destaca que a História como uma escrita depende da passagem do que o historiador realizou em sua prática para a elaboração de um texto histórico, pois o texto é o lugar do discurso histórico, da delimitação de um recorte espacial e temporal a ser analisado.

A escrita histórica é fruto das vivências do profissional da História, e suas ideias perpassam o texto devido às escolhas existentes nele e ao lugar social no qual está inserido. Com isso, proponho olhar a partir da minha vivência em museus e em diferentes espaços de religião afro e construir um espaço partindo do lugar de fala dos sujeitos afro-religiosos, que possuem um histórico de preconceito e perseguição por parte da sociedade, que demoniza e invisibiliza suas práticas e sua história.

A ideia é operacionalizar o discurso histórico com o objetivo de desconstruir paradigmas hegemônicos que solidificam certas concepções sobre o afro-religioso nos museus escolhidos, por meio de análise dos acervos, e construir um conhecimento histórico pautado em elementos das vivências dos próprios sujeitos afro, no que, para eles, faz parte de suas narrativas históricas.

Para Rüsen (2007, p.18), “as hipóteses abrem acesso às informações das fontes, funcionando como o momento propedêutico da pesquisa”. Desta forma, a tese parte da hipótese de que é necessário repensar as representações sociais dos sujeitos afro-religiosos, sobretudo em sala de aula, uma vez que os conteúdos referentes às religiões afro não aparecem nos livros didáticos e configuram um campo de difícil apreensão. Além disso, durante muito tempo, as religiões afro-brasileiras passaram por um processo de fetichização por parte de folcloristas, artistas, literatos, antropólogos e historiadores.

Diante disso, aumenta cada vez mais a necessidade de abrir espaço na sala de aula para discutir o que propõe a Lei 10.639/03, tão discutida quanto pouco efetivada na escola. A BNCC, na área de Ensino Religioso (EF), destaca que busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.

Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. Essa ideia fica ainda mais evidente na competência seis (6) da referida área, onde diz que é necessário “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (Brasil, 2017, p.437).

Essa premissa está na Constituição de 1988, documento que se configurou como uma grande ruptura histórica no que diz respeito aos direitos do povo brasileiro, ela assegura que a educação é *direito de todos*, um direito fundamental para a cidadania da pessoa e para sua qualificação para o trabalho. Contudo, quando olhamos para o nosso cenário educacional, não vemos equidade, acesso e qualidade para todos. Temos um cenário de desigualdade, sobretudo quando falamos da população negra, que é excluída e invisibilizada na sociedade.

Diante disso, torna-se cada vez mais necessária a criação de ferramentas que possam aproximar esses sujeitos da sala de aula, gerando cenários em que eles se reconheçam e possam reconstruir a consciência histórica de seu papel social. Além do mais, como destacado nas competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias, na BNCC do Ensino Médio (EM), cabe à educação:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 490).

A apresentação do livro *Por uma Educação Antirracista* (2021), do projeto Trilhos da Alfabetização, já mencionado, destaca que, em uma sociedade com uma tipologia de relações raciais como o Brasil, que, desde o final do século XIX, reproduziu o discurso da democracia racial para invisibilização dos conflitos raciais, é necessário pensar a educação, desde a primeira infância, como um ato constante de transformação, forjando novos diálogos e desconstruindo a rigidez eurocêntrica do currículo, por meio da articulação didático-pedagógica entre o currículo e as experiências da vida cotidiana de grupos diversificados, levando em conta as vivências locais, comunitárias, repertórios culturais, relações com ancestralidade e seus corpos demarcados por desigualdades e violências.

O livro ainda provoca o seguinte questionamento: Por que nós precisamos de um Caderno de Combate ao Racismo voltado para professoras e professores dos anos iniciais da Educação Básica? E a resposta vem logo em seguida: porque os dados compilados por inúmeros estudos mostram que a desigualdade racial tem afetado muito as crianças brasileiras. A desigualdade de oportunidades que atinge de forma diferente crianças negras e brancas é prejudicial a todas as crianças, pois reproduz a lógica de uma sociedade excludente e injusta, perpetuando o desequilíbrio social. Se considerarmos que a infância é uma fase da vida em que as bases estruturais da nossa formação cognitiva e emocional são constituídas, não podemos nos esquivar de uma conversa cuidadosa a respeito desse fenômeno, que atinge todas as crianças brasileiras (Lima; Nogueira, 2021, p. 9-10).

Ivaír Augusto dos Santos (2013, p. 26) destaca que “as causas do racismo são camufladas, não detectáveis aparentemente, enquanto seus efeitos são tangíveis e é preciso investimento das instituições”, sendo a escola aquela que precisa urgentemente inserir essas discussões. Para o autor “a força da ideia do racismo institucional está em denunciar a discriminação racial dissimulada, e em levar à consciência de que não é possível esperar que, espontaneamente e de maneira voluntária, ocorram mudanças nas condições sociais da população negra.”

Ademais, somos educados na lógica normativa. Simas e Rufino (2018, p. 31) chamam a atenção para o fato de que somos incapazes de atentar para as culturas de síncope, aquelas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras imaginativas de se preencher o vazio, com corpos, vozes, cantos. É importante que problematizemos a educação, reconhecendo os equívocos praticados, para então buscarmos uma saída original, potente e incômoda. Estamos convencidos de que nós, educadores, temos uma tarefa urgente: precisamos nos deseducar do cânone limitador para que tenhamos condições de ampliar os horizontes do mundo, nossos e das nossas alunas e alunos. Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver.

E, para que isso aconteça, é necessário que tenhamos uma educação preocupada com as questões antirracistas, para que os alunos compreendam as noções de privilégio e desigualdade racial e reflitam sobre como o racismo está presente em diferentes esferas da sociedade e como as pessoas podem contribuir para uma mudança efetiva. A educação antirracista vai além do conhecimento teórico, ela incentiva a participação ativa na promoção da igualdade racial e a implementação de políticas e práticas de ações afirmativas com impacto na sala de aula, que

ajudam a sanar as desigualdades históricas e proporcionar maior equidade social. Essa educação busca formar indivíduos mais conscientes, capazes de refletir, resistir e combater práticas discriminatórias em todas as esferas da vida.

É necessário pensar a educação a partir de uma perspectiva decolonial, uma vez que esta contrapõe às formas de dominação, exploração e hierarquização que perduraram, mesmo após o fim da colonização. Essa teoria propõe desconstruir estruturas de poder, de conhecimento e modos de ser, que foram impostos pelo colonialismo e que ainda moldam o imaginário social. E “decolonializar implica um projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinventa modos de vida não coloniais” (Fleuri, 2017, p. 8).

Ballestrin (2013, p. 14) destaca que, no contexto da colonização: “Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu e, com ele, a reprodução dos padrões hierárquicos globais já existentes”. Diante disso, tudo o que não seguia esse padrão era tido como exótico, diferente, sendo, portanto, inferior. Nesse contexto, os grupos populares, indígenas e negros africanos sofriam constantes processos de exploração, exclusão e subalternização. Condição que perdura até os dias atuais e é perceptível na sociedade. Até pouco tempo o colonizado era visto por meio dos olhos dos colonizadores, o que os colocava de forma passiva, deixando de lado todos os elementos históricos e culturais. Entretanto, os recentes estudos decoloniais nos permitem olhar para esses sujeitos a partir dos seus próprios olhos, possibilitando o protagonismo deles e colaborando para a mudança de perspectiva histórica.

Por isso, é urgente a elaboração de materiais educativos voltados para as especificidades do universo afro, sobretudo, tratando de assuntos que as pessoas desconhecem ou possuem visões muito estereotipadas. Isso culmina no fortalecimento, reconhecimento e valorização desses elementos e, conseqüentemente, colabora para uma educação antirracista. A escolha de elaborar conteúdos para um espaço museal se deu, sobretudo, porque este se apresenta como uma espécie de microcosmo, a partir do qual é possível compreender relações e processos característicos da sociedade, além de ser um campo de tensão: “tensão entre mudança e permanência, entre a mobilidade e a imobilidade, entre a diferença e a identidade, entre passado e futuro, entre a memória e o esquecimento, entre o poder e a resistência” (Chagas, 2005, p. 25).

Partindo dessas premissas, esta tese se materializa em três capítulos e um Produto Educacional. No capítulo 1: *Museus como instrumento para uma educação antirracista e humanista*, parto do pressuposto de que o museu funciona como ferramenta para uma educação

antirracista e proponho pensar a relação entre museus, saberes históricos e Ensino de História, com discussões sobre a forma como o museu pode ser utilizado como ferramenta no processo de ensino das religiões afro-brasileiras e como o currículo e a BNCC podem sustentar um trabalho com museus e ensino de religião afro, dando ênfase à premissa de que a escola deve ser o lugar de construção de identidades, desconstrução de concepções e superação das desigualdades raciais. Outro objetivo é discutir as aproximações e distanciamentos entre educação e museus, com elaborações sobre visitas em espaços museais, acervos como fontes na sala de aula e interpretações sobre presenças e ausências nesses espaços. Além disso, abordo a incorporação de novas tecnologias educacionais no ensino.

No capítulo 2. *Elos entre o sensível e o indizível: refletindo sobre as representações do afro-religioso no museu*, abordo o universo afro-religioso no museu, trazendo elaborações sobre memória oficial/memória dos excluídos, reflexões sobre como são pensados os museus e quais narrativas neles estão presentes. Problematico o discurso histórico dominante e a historicidade dos objetos/acervos, a relação de identificação, estranhamento e pertencimento a narrativas institucionais, além de elaborações sobre os acervos do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho (CCPDVF)/Casa da Fésta e do Cafuá das Mercês. A análise do conteúdo presente nesses dois museus foi eleita porque se trata dos únicos lugares de memória e salvaguarda das religiões afro-maranhenses. A ideia é problematizar porque os museus trazem uma narrativa únicas e não sistematizadas, que distancia os membros de terreiro e não contempla diferenciadas experiências e memórias.

O capítulo 3. *Aba Educativo do Museu Afro Digital do Maranhão* é destinado à trajetória de construção da aba *Educativo* do site do MAD/MA, trazendo o sentido, o percurso e a testagem do produto educacional. É também o lugar de apresentação dos itens que compõem o PE, que são as cinco sessões educativas: *Vestindo o Santo*, *Comida de Santo*, *Símbolos de Terreiro*, *Eira: Morada de Encantado*, e *Instrumentos e Cantos Sagrados*, os roteiros de orientações pedagógicas, baseados na BNCC e no Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão (COPEM), e o texto geral de apresentação das sessões.

O produto proposto está pautado nos modos de sentir, fazer e pensar dos afro-religiosos e visa trazer para o cerne das discussões percepções que, ao longo do tempo, foram vistas como inferiores, demonizadas ou observadas pelo viés do animismo/fetichismo⁸. A ideia é trazer o

⁸ Não é recomendado utilizar os termos “animismo” e “fetichismo” para se referir às religiões de matriz africana, uma vez que estão atrelados a sentidos pejorativos e reducionistas. Esses conceitos surgiram no âmbito da antropologia e filosofia europeias do século XIX para tentar explicar religiões africanas e ameríndias a partir de

universo religioso afro-maranhense a partir das concepções dos próprios sujeitos, com análise de imagens, vídeos e doutrinas, sendo observável elementos importantes que auxiliam a contar suas histórias, fazendo uso de falas de pais, mães, filhos e filhas de santo, entidades, e de pesquisas sobre o tema.

Vale frisar que o universo afro-religioso se configura como um grande mistério, o que já é uma questão a ser enfrentada; escrever sobre os rituais sagrados é um desafio, porque há muito que não pode ser dito, o que leva a contar histórias omitindo, às vezes, elementos da narrativa original dos(as) entrevistados(as). Também é preciso mostrar aspectos da religião sem reforçar determinados estereótipos que estão enraizados na sociedade.

A proposta desta pesquisa é a de que o tema seja acessível para ser trabalhado na educação básica a partir da instrumentalização de novas tecnologias, possibilitando, além do acesso, a participação interativa dos discentes nesses espaços. É válido ressaltar que o museu tem papel fundamental no combate ao preconceito e intolerância religiosa, tão recorrente no ambiente escolar, uma vez que propõe discutir tais temáticas de maneira dinâmica, permitindo, ainda, fácil circulação e acesso.

uma visão ocidental, marcada pelo preconceito e pela ideia de superioridade das religiões cristãs monoteístas. Inclusive, atualmente pesquisadores decoloniais de história das religiões, como Beatriz Nascimento, Muniz Sodré, Cida Bento, Luiz Rufino, preferem utilizar termos como cosmologia afro-brasileira, simbologia dos terreiros, espiritualidade afro-americana, culturas religiosas afro-atlânticas, religiões afro-brasileiras.

1 MUSEUS COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E HUMANISTA

Este capítulo propõe pensar a relação entre museus, saberes históricos e Ensino de História, com discussões sobre a forma como o museu pode ser utilizado como instrumento para uma educação antirracista e humanista e como o currículo e a BNCC podem sustentar um trabalho sobre museus e ensino de religião afro, dando ênfase à premissa de que a escola deve ser o lugar de construção de identidades, desconstrução de preconceitos e superação das desigualdades raciais. Outro objetivo é discutir as aproximações e distanciamentos entre educação e museus, com elaborações sobre visitas em espaços museais, acervos como fontes na sala de aula e interpretações sobre presenças e ausências nesses espaços. Além disso, propõe-se a incorporação de novas tecnologias educacionais no ensino.

1.1 Museus, saberes históricos e educação antirracista e humanista

O museu é um local dedicado à preservação e exibição de objetos de interesse artístico, cultural, científico e histórico e se configura como guardião das heranças locais, salvaguardando e perpetuando a cultura material, por isso, seus acervos favorecem a construção social da memória e a formação de consciência histórica.

Embora os museus sejam um dos dispositivos privilegiados através dos quais o passado é apresentado ao público, não podemos esquecer que isso é feito por uma diversidade de instituições, meios e práticas. No entanto, não podemos perder de vista que, como instituição dedicada à memória e à celebração do passado, os museus desempenham um papel fundamental na construção de ideologias e identidades nacionais e sociais (Falcão, 2009, p. 12).

Desta forma, quando refletimos sobre a trajetória dos espaços museais e os elementos que são referências nesses ambientes, nos questionamos se, de fato, nos sentimos representados por essas escolhas. Afinal, os museus são lugares da memória de um povo, mas que povo é esse que aparece nesses espaços? Esse questionamento nos instiga a pensar estratégias, no cenário educativo, que contribuam para o processo de valorização e preservação dos patrimônios, da história e das diversas culturas locais, contribuindo para fortalecer os signos relativos à identidade e o pertencimento das pessoas. Chicareli e Romeiro (2014, p. 87) argumentam que, “pensar o museu como lugar de memória, envolve todo um projeto político, pois muitas vezes

suas exposições são pautadas em perspectivas que enaltecem uma vertente da história, ocultando algumas outras versões, memórias e histórias”.

Uma sala de museu é palco para a encenação de identidades forjadas por relações de poder sedimentadas pelo tempo desde a colonização. Paredes e vitrines, em suas divisões retilíneas, decompõem o mundo em seus fragmentos para a compreensão visando a dominação de seu conjunto. Museus não são feitos só de paredes. Seus objetos são investidos de um discurso encenado por certos atores. Suas vitrines são o resultado de escolhas de outros. Aquilo que materializam é produto de um processo complexo e politicamente determinado que intitulamos teoricamente de musealização. Musealizar é uma forma de construir consenso sobre o valor e sobre a matéria (Brulon, 2020, p. 3).

Só recentemente foram surgindo museus preocupados em evidenciar a história dos povos comuns, dos excluídos, uma vez que, durante muito tempo, esses espaços serviram, primordialmente, para registrar memórias oficiais, excluindo, por exemplo, grupos pobres e negros, assim como fazia a disciplina de História. No entanto, como aponta Lauro Cavalcanti (2005), independente da sua escala e localização, o museu gerido de modo dinâmico e contemporâneo é uma espécie de portal entre passado e futuro, palco de lembranças e repertórios de possibilidades de constituição de um melhor porvir. Os museus ou centros culturais passaram a abrigar a experimentação de novas linguagens, a fixação de valores locais em diálogo com as realidades mais complexas, e o importante papel de integrar ao patrimônio no desenvolvimento das cidades.

Vale lembrar que os museus, tal qual os conhecemos hoje, nem sempre foram assim. Ao refletir sobre a trajetória do museu, Abud (2010) destaca que a ideia de representar, colecionar e preservar o todo foi retomada na concepção dos museus entre os séculos XVI e XIX, e que os museus modernos são herdeiros de uma visão mitológica - a necessidade de colecionar, inventariar e contemplar tudo o que as mãos humanas produziram. As coleções de príncipes e reis desse período deram origem aos museus modernos.

E as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas entre os séculos XVII e XIX provocaram, nesses espaços, entre outras coisas, a lenta abertura das coleções ao grande público. No entanto, somente no século XX, os museus tornaram-se instituições a serviço do público, nesse período, caracterizavam-se pela diversidade de concepções e entendimentos: eram locais de contemplação de raridades, templos do saber, representantes das origens e caráter nacionais. No final do século XIX e durante o século XX, as mudanças sociais e os paradigmas das ciências dão origem aos museus especializados.

Os museus do Ocidente têm um passado mais ou menos comum. A maioria deles teve início com o que se denominou “coleccionismo”, um agrupamento de objetos com características semelhantes, organizados de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, geralmente aquelas que tinham melhores condições econômicas para adquiri-los. A história das coleções vem desde a Antiguidade Clássica, de Grécia e Roma, e passa pela Idade Média. Naquele momento, a Igreja Católica desempenhou papel importante ao assumir o monopólio dos objetos de arte e fortalecer a ideia de um tempo histórico que se desenrola para frente. Essa concepção de história não se limita aos museus; torna-se hegemônica no século XIX e orienta também as concepções museológicas (Bonin; Kresten, 2007, p. 117).

Atualmente, no país, existem museus com distintas abordagens: museus históricos, de história natural, arte, ciência, biográficos, comunitários, militares, ecomuseus, temáticos, populares, de imagem e som, biblioteconômico, documental, arquivístico, étnico e, mais recentemente, os museus digitais. Além destes, existem Centros Culturais, Memoriais e Pontos de Memória e, a cada dia, surgem mais espaços que se dedicam a assuntos específicos, não se encaixando, assim, nas concepções tradicionais de museu.

Abud (2010, p. 134) destaca que, na segunda metade do século XX, o movimento de renovação historiográfica, que amplia os objetos e as fontes da História, e a organização dos movimentos sociais de luta pela ampliação de direitos, coloca em cena a reivindicação da reconstrução das memórias das chamadas “minorias” sociais. Esses movimentos chegam aos museus com a proposta de criação de espaços singulares, nos quais a finalidade dos objetos seria trazer à cena a memória e a história dos grupos “oficialmente esquecidos”.

Diante disso, na década de 1970, ganha força o movimento da Nova Museologia, também chamada de museologia crítica, contemporânea, pós-moderna e ainda socio-museologia, como uma resposta crítica ao papel tradicional dos museus e às suas práticas. Enquanto a vertente da museologia tradicional tinha como características o coleccionismo, organização por tipologia e cronologia, a preservação e conservação, a relação vertical com o público, o acesso restrito e expositivo, a nova museologia vem para transformar os museus em instituições mais inclusivas, participativas e voltadas para a comunidade, incluindo, nos discursos museológicos, outras “vozes” até então ausentes, dando ênfase na participação comunitária/pertencimento, em uma educação interativa e experiencial, colocando o museu como espaço de diálogo e relevância social e política.

A museologia contemporânea vem sendo definida a partir de novas reflexões relativas, para além da democratização dos museus, a debates identitários, a questionamentos sobre representação e a validade de discursos hegemônicos. Diante disso, os discursos e curadorias dos espaços museológicos vem se alterando, criando-se estratégias de aproximação não só com o público, mas com as comunidades envolvidas (Santos, 2018, p. 34).

E, como assegura Santos (2002), essas novas categorias de museus, abertas a uma população e a um território, contribuíram também para que as ações museológicas possam ser processadas fora do espaço restrito do museu, abrindo amplas possibilidades para a realização de novos processos museológicos. E, assim, a ideia de museu tradicional é substituída pela concepção da nova museologia, em que os sujeitos possam se enxergar minimamente e encontrar elementos básicos para seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Não faz muito tempo, museus eram vistos como instituições aristocráticas, distantes do povo, reservados aos “iniciados”. Aos poucos, isso começa a mudar, os museus se fortalecem como espaços mais próximos da população, que não precisam apenas existir para serem públicos, precisam também interagir; não só abrir portas, mas também abrir caminhos. Uma série de fatores explica essa mudança, como a diminuição das desigualdades sociais e o início do processo de democratização da cultura, que marcam a vida recente do nosso país. Além disso, essas instituições também se multiplicaram, se modernizaram e ampliaram o seu repertório (Brasil, 2011, p. 10).

Inclusive o Conselho Internacional de Museus (ICOM) criou, em 24 de agosto de 2022, uma nova definição de museu, que inclui termos e conceitos relacionados a desafios contemporâneos, tais como sustentabilidade, diversidade, comunidade e inclusão, e caracteriza o espaço museal da seguinte forma:

Uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento (ICOM, 2022).

Para Abud (2010), como os museus são espaços de produção de conhecimentos abertos ao público, sua função é adquirir, conservar, pesquisar, comunicar e exibir evidências materiais do homem e de seu ambiente para fins de pesquisa, educação e lazer. Assim, o papel social dos museus é definido, na atualidade, por sua função educativa. Entretanto, não obstante a clareza de seu papel educativo, especialmente os de história, são socialmente representados considerando-se apenas uma de suas dimensões: a de guarda de objetos antigos. E expressões cotidianas, como “Isso é peça de museu” ou “Aqui está parecendo um museu: cheio de coisa velha”, apontam para o entendimento de que a instituição é um espaço “embolorado”, em que se guardam objetos “inúteis”, que foram tirados de circulação e substituídos por peças novas e mais eficientes em relação ao aspecto tecnológico.

Esta visão, comum entre crianças, jovens e adultos dos diferentes grupos socioeconômicos, mostra representações do passado, da memória e da história como sinônimos

de “antiguidade”, algo distante no “tempo-espaço”, com poucas relações com o presente e quase nenhuma relação com o futuro. Essa representação indica a existência de uma “consciência histórica” em que, aparentemente, não há conexão entre diferentes temporalidades e o passado é compreendido considerando-se a ideia de déficit ou de carência de objetos e conhecimentos (Abud, 2010).

Andréa Falcão (2009) problematiza a função educativa em museus e frisa que os espaços e centros culturais têm sua existência vinculada à ideia de que é importante oferecer ao público experiências diferenciadas com o universo do saber, da cultura e do conhecimento humano. Ela traz questionamentos sobre a forma com que os museus se relacionam com o público escolar: de que forma a escola faz uso dos espaços de exposição, acervos e arquivos? Quais os princípios que regem as atividades educativas nestes dois universos e que estratégias adotar para um processo educativo significativo no espaço de um museu?

Falcão (2009) parte do pressuposto de que um museu se configura como um espaço de cidadania e sociabilidade, que nos oferece a possibilidade de vivenciar outras práticas culturais. E, ao oferecer acesso a novas linguagens, tecnologias, conhecimentos e valores, estimulando a curiosidade dos visitantes, museus e centros culturais são reconhecidamente instrumentos que favorecem o aprendizado. Sem dúvida, “os objetos presentes ali passam a ser vistos como testemunhos de modo de vida, de tecnologia, de produção e de condições psíquicas de uma cultura, contextualizadamente” (Bonin; Kresten, 2007, p. 117).

Na realidade, nos últimos anos, os museus têm se evidenciado como espaços educativos, à medida que profissionais da educação têm feito uso deles com seus estudantes, desmistificando, gradativamente, a ideia arraigada de que este seja um mero lugar de vestígios do passado. E, diante dessas mudanças, podemos fazer uso otimizado dos museus como ferramentas didáticas para a Educação Básica. Atualmente, autores como Ricardo de Aguiar Pacheco (2010), Adriana Mortara Almeida (2012), Camilo de Melo Vasconcelos e Mauricio André da Silva (2018), Francisco Régis Lopes Ramos (2020) e Selva Guimarães Fonseca (2009) têm se debruçado sobre a importância dos museus como ferramenta para o ensino de história e sobre as diferentes formas de utilização desses espaços na educação.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a importância de que os acervos museais se conectem, de alguma forma, à realidade histórica dos alunos, uma vez que o ensino, sobretudo de história, não pode acontecer de forma desconectada do contexto dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É a partir desse pressuposto que o aluno passa a se perceber enquanto sujeito histórico e ter a capacidade de fazer conexões entre o individual e o coletivo,

uma vez que “a experiência de cada um se alarga com a compreensão das experiências dos outros” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 21).

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender os percursos históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa, pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos históricos. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. [...] Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom, como comumente ouvimos os alunos afirmarem. O aluno que declara “eu não sirvo para aprender História” evidencia a interiorização de preconceitos e incapacidades não resolvidas. Ele deve entender que o conhecimento histórico não é uma mercadoria que se compra bem ou mal (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 33).

Vale refletir que os objetos musealizados estabelecem um diálogo e, ao mesmo tempo, ocupam um espaço que pode ser explorado nas salas de aula a partir dos elementos que se relacionam com a identidade de grupos. O que se busca é a tomada de consciência dos sujeitos e, para isso, devemos pensar que o estudante que está visitando um museu e tendo contato com aquele acervo, possui uma cultura empírica.

Afinal, como disse Paulo Freire (2009, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, essa visão de mundo influencia o modo como ele apreende os elementos dispostos no espaço do museu e funciona como pilar para a construção do conhecimento. Desse modo, ele pode se perceber ou não enquanto um sujeito histórico abrigado naquela narrativa, então é preciso que o professor entenda a dinâmica de construção do museu visitado e possa explorar melhor esse espaço não formal de ensino, pois:

Ao visitarmos um museu, mal percebemos a complexidade do sistema de relações sociais e simbólicas que tornaram possível a sua formação e asseguram o seu funcionamento. Percorrendo o circuito das exposições, somos levados a esquecer todo o processo de produção de cada um dos objetos materiais expostos, a história de cada um deles, como chegaram ao museu, assim como todo o trabalho necessário à sua aquisição, classificação, preservação e exibição naquele espaço. Os agentes e as relações que tornam possíveis esses processos ficam na penumbra, em favor do enquadramento institucional dos objetos numa determinada exposição (Gonçalves, 2005, p. 82).

Para Pereira e Siman (2009), a abordagem das práticas de memória enseja à escola e às instituições culturais e de memória a oportunidade de vivências sociais e sensíveis da história, propiciadas pelos museus, arquivos e instituições de memória, em diálogo profundo com o que se produz e se vive nos ambientes sociais de experiência histórica pelos próprios alunos – no

presente. Fassbinder e Oliveira (2013) ressaltam que, na medida em que está em jogo o processo de identidade, uma das funções sociais preconizadas para o museu é a de promover o conhecimento e permitir uma ligação entre passado e presente, a fim de instrumentalizar a população quanto à sua origem e identidade, o que auxilia as pessoas a entenderem seu próprio presente.

Por conseguinte, o museu, enquanto referência para a elaboração da identidade de um determinado grupo, desempenha um importante papel social e coloca sobre a coleção nele depositada um peso simbólico. O museu, portanto, pode funcionar como um arcabouço de onde comunidades retiram sentidos para explicar e/ou valorizar o presente vivido. Assim, é preciso refletir sobre qual camada social está sendo exposta no museu, o que está sendo dito sobre ela, a fim de observarmos quais memórias estão sendo preservadas e quais estão sendo esquecidas. E para isso, “é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história na materialidade das coisas” (Ramos, 2004, p. 21).

Diante disso, o novo conceito de museu do ICOM possibilita pensar que há maior abertura nesses espaços para expor elementos da história e cultura afro-brasileira, criando assim a possibilidade de fortalecimento de uma educação antirracista, além de ajudar no processo de promoção dos direitos humanos. Os museus contribuiriam para identificar, desafiar e superar o racismo e a discriminação racial, promovendo igualdade, justiça social e respeito à diversidade étnico-racial.

Bárbara Carine Pinheiro (2023), no premiado livro *Como ser um educador antirracista*, propõe uma reflexão urgente acerca do antirracismo nas práticas sociais e educativas, destacando que não existem práticas antirracistas efetivas, por exemplo, em uma escola que possui um currículo racista. E isso se aplica aos espaços não formais de ensino, a exemplo dos museus, que, como foi discutido, são fortes aliados no processo de ensino-aprendizado e podem colaborar na aquisição de conhecimentos relativos ao universo afro-brasileiro.

Para a autora, a formação antirracista precisa abranger todas as pessoas que interagem com os alunos na escola, da gestão ao porteiro, uma vez que o que predomina é a colonialidade do poder, em que os espaços escolares reproduzem em sua microesfera, o racismo estrutural presente na macroestrutura. Assim, normalmente, as pessoas que ocupam os espaços de poder das escolas têm o mesmo fenótipo daquelas que ocupam os espaços de poder da sociedade como um todo.

Pinheiro (2023, p. 21) frisa que a população negra teve uma trajetória marcada pelas ausências de representatividade e que para a educação ser antirracista, deve-se pensar na

perspectiva da *sankofa*, palavra oriunda dos povos de língua acã, na África Ocidental, e que está atrelada à ideia de “voltar e pegar tudo aquilo que ficou pelo caminho”. Ela acrescenta ainda que o professor antirracista não deve trabalhar em sala de aula as questões relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira pela obrigatoriedade respaldada pelo Lei 10.639/2003 mas por consciência social e reparação histórica.

O(a) educador(a) antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade; é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social a menos que destruirmos o racismo em suas bases. O racismo, como opressão estrutural e estruturante da nossa sociedade, constitui subjetivamente cada um de nós, de modo que o nosso modo de pensar é atravessado por ele, e isso reverbera nas nossas falas e ações. Por mais que entendamos certos mecanismos de contenção do racismo que existem em nós, ele segue formando nossa noção de mundo (Pinheiro, 2023, p. 103).

Posto isso, para sermos educadores antirracistas precisamos inicialmente de letramento racial. E o primeiro passo é reconhecer a existência do racismo estrutural, as formas pelas quais ele se manifesta na sociedade e seus reflexos negativos na vida da população negra e levar isso para a sala de aula, de forma que provoque atitudes antirracistas e estimule a reflexão sobre preconceitos, estereótipos e discriminação racial. E isso precisa ser feito de forma cotidiana, não apenas nas comemorações do Dia da Consciência Negra (20 de novembro).

Na realidade, o que se percebe atualmente é um esvaziamento da ideia de educação antirracista, pois, muitas vezes, os conteúdos são utilizados de forma superficial ou distorcida, perdendo seu sentido transformador e político, e se tornando apenas uma formalidade, um discurso bonito ou uma prática simbólica sem efeitos concretos na sociedade. Para que a educação antirracista ocorra de forma efetiva, é necessário que haja uma revisão nos currículos escolares e uma mudança geral de postura. Afinal de contas, como destacou Ângela Davis, “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.” E só chegaremos a esse ponto nos instrumentalizando de conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Enquanto isso não acontece cabe ao professor lançar mão de estratégias que possam promover uma educação antirracista, que humanize e transforme a sociedade, ajudando os estudantes a terem consciência do seu papel na sociedade. E para isso, é necessário que eles sejam considerados protagonistas no processo de aprendizagem, que sejam capazes de pensar de forma crítica, independente, e que sejam conscientes de seu papel na construção de uma

sociedade mais justa. E para que o estudante se sinta protagonista da história, ele precisa conhecer diferentes perspectivas históricas, sobretudo as que se relacionam com sua trajetória, a exemplo da história africana e afro-brasileira. Normalmente, as versões narradas na escola não valorizam esta contribuição para a história geral do país nem gera o sentimento de pertencimento das pessoas, inviabilizando, inclusive, os conhecimentos sobre os direitos dessa população.

A educação básica é um direito humano e, como aponta Vera Candau (2012), é considerada um direito social integrante da denominada segunda geração de direitos, formulados e afirmados a partir do século XIX, e são muitas as referências à importância do direito à educação, mas poucas as reflexões que têm se dedicado a aprofundar o conteúdo deste direito numa perspectiva ampla, sem reduzi-lo à escolarização. Partindo disso, é necessário refletir sobre as especificidades dos direitos humanos e criar ferramentas que possibilitem que esses direitos sejam alcançados.

O documento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) destaca que as profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violência contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores(as), professores(as) e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, essas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade (Brasil, 2012, p. 2).

Segundo Candau (2012, p. 7) a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas.

Inclusive, nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no país, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e direitos humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e

adolescentes; a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro (Brasil, 2012, p. 2).

O documento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, citado acima, reforça a necessidade de implementação da Lei 10.639/2003, para promover uma educação antirracista e pautada nos direitos humanos, destacando que não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito. Assim, considera-se que a mudança dessa situação não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas, particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012, p. 2).

Posto isso, segundo o documento, é necessário que a Educação em Direitos Humanos tenha o cotidiano como referência para analisar, compreender e modificar a sociedade. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos os envolvidos com a educação básica. Sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos.

Assim, a ideia de trabalhar acervos de museus na sala de aula como forma de fortalecimento do protagonismo estudantil fortalece a perspectiva de uma educação antirracista e humanista e ajuda na promoção da consciência histórica, na desconstrução de estereótipos e na criação de espaços inclusivos que reflitam a diversidade cultural e étnica do país. E isso só reforça a necessidade de que os museus garantam narrativas que ultrapassem os pontos de vista históricos dominantes, ainda comuns na maioria desses espaços.

Conforme Chicareli e Romeiro (2014), quando pensamos o museu como ferramenta auxiliar e como espaço para suscitar questões, isso nos ajuda na construção do ensino e do aprendizado de História, deixando de ser o museu um local engessado e passando a ser visto como lugar de conhecimento e reconhecimento, assumindo, dessa forma, um sentido social para as diferentes camadas da sociedade. Os saberes oriundos do meio comum vão se reconfigurando e interagindo com essa memória local e coletiva, em um movimento complexo e tensional de conhecimento e reconhecimento (pela assimilação ou pela negação).

Nesse processo, os objetos são vistos como fontes portadoras de informações, reconhecendo a historicidade na exposição museal, problematizando, interpretando, comparando narrativas. É preciso romper o abismo criado entre o público e os objetos de museu e possibilitar maior interação entre os visitantes e o que está no acervo, pois, como afirmam Pereira e Siman (2009, p. 290), “quando há interação no ambiente museal, cada um poderá criar uma representação para a situação de um modo diferente ou, em outras palavras, poderá apreender o argumento da exposição à sua maneira”.

Diante disso, acredito que os processos educativos podem ser construídos de forma dialógica e coletiva, sendo fundamental a criação de estratégias que utilizem o museu como ferramenta educativa. Uma delas é levar o acervo até a sala de aula e isso pode ser feito através de fotografias, vídeos, falas, textos e pode ser problematizado em diálogo com os conteúdos previstos no currículo escolar e as discussões propostas no livro didático. Além disso, é possível desenvolver programas educacionais que abordem temas antirracistas, o que pode incluir palestras, workshops, painéis de discussão e atividades práticas que promovam a compreensão e a reflexão sobre questões raciais.

A ideia é criar um sentimento de pertencimento do aluno com aquele objeto, a partir de narrativas que abordam experiências de sua realidade. Isso permite que o estudante compreenda não apenas os desafios enfrentados por diferentes grupos, mas também suas contribuições para a sociedade, afinal,

Os alunos, ao chegarem à escola, são portadores de saberes e referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias: de trabalhadores, de migrantes, de desempregados, de lutas diárias pela sobrevivência, de referências étnicas e religiosas que lhes oferecem explicações do mundo e de seu devir. Constituem, na área da educação, os chamados saberes prévios, que muitos de nós descartamos a priori, como expressões de ideologias que precisam ser anuladas porque são portadoras de preconceitos e fomentadoras de comportamentos discriminatórios. Ou, às vezes, porque resultam de ensinamentos ultrapassados, equivocados, a serem superados por nossas aulas nas quais a “verdadeira história vai ser ensinada” (Monteiro, 2015, p. 25).

Esse tipo de experiência didática pode gerar no aluno um sentido de pertencimento e consequente interesse pelo que está sendo proposto. Essa prática tem reflexos na forma como os alunos vão enxergar os objetos do seu dia a dia e na tomada de consciência deles em relação ao seu papel na história, fortalecendo assim a consciência histórica, entendida, na concepção de Rüsen (2001, p. 57), como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. A consciência histórica “é a constituição

de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites da própria vida prática. E a capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo de constituição de sentido” (Rüsen, 2007, p. 104).

Nesta tese, concebo o museu enquanto lugar de memória coletiva que pode ser utilizado como ferramenta alternativa, não formal, de aprendizagem, e pode ser explorada e utilizada em sala de aula, no intuito de contribuir para a formação sócio-histórica dos estudantes. Os sujeitos que são oriundos ou se relacionam de alguma forma com as diferentes concepções afro-religiosas devem se sentir pertencentes às histórias que estão sendo ensinadas na escola e, para tal, é necessário que eles se enxerguem nos conteúdos, o que ainda se configura como um desafio no chão da escola. Por essa razão, estou propondo a utilização das cinco sessões educativas sobre a temática, vinculadas a um museu digital (MAD/MA), com orientações direcionadas a professores(as).

A ideia de educação extrapola os ambientes tradicionais e institucionalizados, o ensino formal, como a escola e a universidade. Por isso, há um crescente número de espaços não formais de ensino, que são mais flexíveis, acessíveis e dinâmicos, como os museus, e que estão ganhando cada vez mais visibilidade, sobretudo aqueles que agregam características da Nova Museologia e oferecem experiências interativas, contextualizadas, sensoriais. Isso tudo pode complementar e enriquecer o aprendizado formal do estudante, buscando ampliar suas visões de mundo, por meio de sentimentos de pertença, estranhamento ou mesmo confronto.

Na realidade, os espaços não formais contribuem para um aprendizado mais abrangente, contínuo e conectado com as realidades da atualidade. Embora um museu não tenha os conteúdos, habilidades e competências sistematizados, como está posto no currículo utilizado na sala de aula, o uso dele vai depender da intenção do professor que leva a turma para uma visita ou do interesse do próprio estudante. Contudo, o museu e o currículo são elementos que estão imbricados, pois, embora não exista um roteiro estabelecido ou orientações curriculares de como visitar um museu ou trabalhar um acervo, o professor pode abrir brechas e inserir uma visita como parte de um conteúdo específico ou como aula fora da sala.

Partindo dessa perspectiva, trago as sessões educativas, vinculadas a um museu virtual, com roteiros de orientação docente, baseadas na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), com os seguintes itens: tema, objetos do conhecimento, séries (1º ao 3º ano do EM), habilidades, competências, área do conhecimento, aprendizagens essenciais e justificativa da sessão. Além disso, palavras-chave, objetivos, sugestão

interdisciplinar, metodologia de ensino, recursos didáticos e tecnológicos, bibliografia e uma habilidade nova sugerida por mim, de acordo com o conteúdo específico em questão.

A proposta de trabalhar a temática afro-maranhense ganhou força diante do desafio que é levar elementos da história e cultura afro para a sala de aula, sobretudo os que estão relacionados ao universo afro-religioso, contribuindo para a promoção de uma educação antirracista e humanista, que visa combater o racismo estrutural, promovendo a transformação das práticas educacionais que eliminam preconceitos e discriminações que marcam a população negra. Trabalhar conteúdos relativos ao afro-religioso é essencial para propiciar aos estudantes reflexões sobre as manifestações óbvias do racismo e a compreensão das estruturas sistêmicas de discriminação na sociedade.

Sem dúvida, ao integrar a educação antirracista e humanista em espaços museais, é possível transformá-los em lugares mais dinâmicos que promovem o entendimento, a apreciação e o respeito pela diversidade, contribuindo para uma sociedade inclusiva e justa. Por outro lado, os documentos oficiais como o currículo, a BNCC e o DCTMA abrem brechas para que seja possível inserir as discussões relativas ao universo afro-religioso e para que se utilizem ferramentas, como os museus, para ajudar nesse processo.

1.2 As religiões afro na BNCC, no Caderno de Orientações Curriculares Estadual e no Currículo Escolar

O texto inicial da BNCC assegura que ela é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC é a atual referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares; integra a política nacional da Educação Básica e visa contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 6).

Entretanto, esse documento vem recebendo críticas de pesquisadores(as), a exemplo de Dermeval Saviani, que defende uma abordagem educativa crítica, engajada e emancipadora e chama a atenção para o caráter reducionista, pragmático e tecnicista do documento, frisando que ele não dialoga com as questões mais profundas da sociedade e da educação e foca no atual modelo de organização da sociedade. Para o citado autor, o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o qual não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida em sociedade. Destaca o autor que,

De acordo com a Constituição Federal e a LDB a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (Saviani, 2016, p. 28)

Maria Raquel Caetano (2020) é outra pesquisadora que crítica a BNCC, com um discurso que se assemelha ao de Saviani, dissertando sobre a relação entre público e privado, a gestão, a formação de professores na educação básica e profissional e assegura que o documento coloca a educação a serviço do mercado. Além disso, causa um esvaziamento da educação como processo de construção coletiva, destacando a forte influência de grupos privados que atuaram na direção e no conteúdo da Base.

Para Caetano (2020), considerando as competências definidas pela BNCC e os interesses do capital pela educação, podemos relacionar os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtiva-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho. E, para isso, é importante o trabalhador ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões (Caetano, 2020, p. 77).

O mercado passa a ser o parâmetro de qualidade, eficiência e eficácia para a educação pública tendo como referência as reformas globais. Em relação ao conteúdo da proposta da BNCC, evidenciamos, ao longo do texto, o deslocamento do enfoque da educação como processo amplo para aprendizagem ao longo da vida. A BNCC apresenta características de um currículo restritivo e padronizado, que deverá ser monitorado por indicadores de desempenho e de impacto através das avaliações para resultados. De um lado, subordinar a educação aos interesses das relações de produção

capitalistas, bem como a ampliação da formação de mão de obra para o mercado de trabalho e do consumo que colocam a educação a serviço do mercado, por outro o esvaziamento da educação como processo democrático (Caetano, 2020, p. 77).

Os autores enxergam a BNCC como um projeto que privilegia um currículo funcionalista e homogêneo, gerando uma uniformização da educação, não priorizando as especificidades do país nem a autonomia dos professores e das escolas. Isso pode dificultar a construção de uma educação mais inclusiva e crítica. Inclusive, as críticas estão relacionadas, sobretudo, à forma como a BNCC trata temas tão relevantes na atualidade, como diversidade, autonomia escolar, formação de professores e a concepção de educação, embora em muitos momentos, o texto faça referências a esses temas.

Assim, embora existam inúmeras críticas referentes ao documento, é possível abriremos brechas para inserir discussões que fomentem uma educação antirracista e humanista. Na introdução, o documento destaca a diversidade cultural e as profundas desigualdades sociais do país, além de assegurar que os sistemas e redes de ensino devem construir currículos capazes de lidar com essa realidade e que as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais diversificadas. Frisa ainda que o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado, e que são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e pela condição socioeconômica de suas famílias.

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

O texto da BNCC do EM, ao falar do Ensino de História, começa destacando a importância dessa disciplina para a formação dos estudantes, a partir da compreensão das mudanças e permanências ao longo do tempo, das relações entre eventos passados e situações atuais, e da reflexão sobre como o presente é construído a partir de experiências históricas. Essas são formas de se trabalhar os diferentes conteúdos com base na ligação entre passado e presente e na mediação do professor, evidenciando que “a relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de

trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido” (Brasil, 2017, p. 398).

O documento direciona que docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao ensino e que o conhecimento histórico deve ocorrer pautado em cinco processos: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Observa que, somente desta forma, a História pode estimular a autonomia de pensamento, já que é papel da escola auxiliar os estudantes a se reconhecerem-se como sujeitos, considerando suas potencialidades, além de “estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana” (Brasil, 2017, p. 472).

A partir do que expressa o documento, há uma preocupação em considerar a experiência dos alunos e professores, a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais nas aulas de História, pois, “ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. No trecho voltado para o Ensino Fundamental, o documento apresenta temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, com ênfase na história e cultura africana e indígena: “ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades” (Brasil, 2017, p. 401).

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

A parte final do documento do Ensino Fundamental é destinada ao *Ensino Religioso*, colocado como uma das cinco áreas de conhecimento daquela modalidade. Assegura que, ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas

teórico-metodológicas, geralmente com viés confessional ou interconfessional. Além disso, trata da importância de pensar a diversidade religiosa pautada nas crenças dos sujeitos, pois o documento abre espaço para assegurar o respeito à diversidade religiosa e cultural.

A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos (Brasil, 2017, p. 435).

A BNCC ressalta que o Ensino Religioso deve atender aos seguintes objetivos: a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

O documento justifica a necessidade de se trabalhar as religiões na sala de aula, partindo da concepção de que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica) a partir de referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades (Brasil, 2017, p. 438).

Assim, é possível entender que há espaços na BNCC para discussões sobre as diferentes cosmologias religiosas, entretanto seria fundamental trabalhar o documento na prática, com os professores, a fim de ajudá-los a perceber a necessidade de discutir conteúdos referentes à diversidade religiosa, operando sem impor suas cosmovisões em sala. Nesse sentido, é de fundamental importância haver formação de professores baseada na diversidade religiosa e nesses pressupostos da BNCC, com foco nos fios que, entrelaçados, tramam um tecido

permeado por imposições e preconceitos no país, assim como de resistências, quando falamos sobre religião.

Nas unidades temáticas da BNCC (2017) (*Identidades e alteridades, Manifestações religiosas, Crenças religiosas e filosofias de vida*) e *objetos do conhecimento* (*O eu, o outro e o nós, Símbolos religiosos, alimentos sagrados, Indumentárias religiosas, ritos religiosos, Ancestralidade e tradição oral, símbolos, ritos e mitos religiosos, lideranças religiosas*), que são separados por ano do Ensino Fundamental, há dicas sobre o que trabalhar em cada série, a partir de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver por meio dos estudos do tema.

De modo geral, o texto da BNCC corrobora a necessidade de problematizar em sala os espaços e territórios sagrados em que os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas. Cita também que se deve trazer para a escola as pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos, sejam sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outros.

O documento trata das manifestações religiosas como conhecimento, visando à valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais. Enfatiza os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideias de divindades, crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos. Há ainda discussões sobre crenças, divindades, doutrinas e filosofia de vida, contudo, como já foi destacado, é preciso ter formações para que os professores compreendam e conheçam formas de trabalhar a religião em sala desatrelada de seus próprios credos.

No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (DCNER), este é reconhecido como uma área do conhecimento, juntamente com as Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens, embora seja a única disciplina escolar que não tem um Parâmetro Curricular Nacional oficial pelo MEC. As DCNER propõem normas determinadas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais não devem ser proselitistas, respeitando a diversidade cultural e religiosa do país e garantindo que o ensino religioso, nas escolas, contribua para a formação crítica e a cidadania dos estudantes, sem favorecer nenhuma religião específica.

No texto da BNCC do Ensino Fundamental, o Ensino Religioso também é colocado como uma área, mas no Ensino Médio passa a ser compreendido apenas como um componente

curricular da área de Ciências Humanas, sob a justificativa de que, “[...] dada sua proximidade de estudos com a área de Ciências Humanas, é a ela integrado, realçando seu caráter histórico e filosófico” (Brasil, 2017, p. 254).

O espaço torna-se ainda menor quando falamos de conteúdos referentes às religiões afro-brasileiras. Há uma abertura na área das *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio*, através da competência específica cinco (5), que fala em reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. A referida competência destaca que:

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreenderem os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional (Brasil, 2017, p. 565).

Para materializar tal competência o documento cita seis (6) habilidades, dentre as quais destaco duas que podem servir de base para discutir a temática das religiões afro-brasileiras: 1 (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais; 2 (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2017, p. 565).

Alinhado à BNCC, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ensino Fundamental (2020) e Ensino Médio (2021), criou regras para avaliar e disponibilizar as novas obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Essas obras precisam trabalhar as competências gerais da BNCC de maneira integrada, permitindo que o estudante desenvolva sua aprendizagem por meio dos projetos interdisciplinares.

Por exemplo, a nova apresentação do Manual do professor auxilia o trabalho, trazendo a reprodução do livro do aluno na íntegra e, em suas laterais e nas faixas inferiores, informações exclusivas para o professor, como dicas, respostas de atividades, objetivos e a lista das habilidades da BNCC contempladas na unidade ou página e competências gerais e específicas; além de orientações sobre como trabalhar com esse conteúdo da BNCC em sala de aula.

Portanto, a BNCC dá aberturas para suscitar debates referentes ao tema das religiões afro-brasileiras em sala de aula, pois elenca os componentes curriculares essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, mas a inclusão educacional dependerá do conjunto do corpo docente e de outros elementos envolvidos, como os documentos estaduais e o currículo, que direcionam os componentes que serão trabalhados em sala.

Em 2022, a Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC/MA), embasada pela Lei nº 13.415/2017, que versa sobre a obrigatoriedade das secretarias estaduais de ensino de todo o país adequarem os seus currículos à BNCC, elaborou o volume 2 do DCTMA para o EM. Além disso, fez uma atualização dos Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão (COPEM), em consonância com a BNCC, pautando-se no DCTMA-EM, vol. 1. Os cadernos estão organizados por área de conhecimento, constituídos também pela parte diversificada, que traz orientações sobre as matrizes curriculares que deverão auxiliar o planejamento pedagógico dos educadores nas escolas da rede estadual.

Este caderno de orientações ajuda a entender o contexto da educação diante da reformulação do Ensino Médio prevista na Lei de nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. O documento começa com uma breve contextualização da educação no Maranhão nos últimos anos, dando ênfase aos projetos do Estado destinados ao EM e às metas e estratégias pautadas no protagonismo dos estudantes.

O mesmo caderno de orientações traz elaborações sobre a reformulação curricular, as novas concepções metodológicas para o EM (metodologias ativas), organização curricular por área do conhecimento, denominada como Formação Geral Básica, que deverá promover aos estudantes o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC. E finaliza com os elementos que compõem a área diversificada, que integra os Itinerários Formativos e tem por objetivo aprofundar o currículo, possibilitando a escolha pelos estudantes, porém levando em consideração a oferta da rede e de cada unidade escolar.

O COPEM, assim como a BNCC, traz suas competências e habilidades para cada área e é dividido em seis macro áreas: meio ambiente, cidadania e civismo, ciência e tecnologia, economia, multiculturalismo e saúde, contemplando quinze (15) temas contemporâneos transversais: Educação Ambiental, Educação para o Consumo, Ciência e Tecnologia, Diversidade Cultural, Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras, Trabalho, Educação Financeira, Educação Fiscal, Saúde, Educação Alimentar e Nutricional, Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em

Direitos Humanos, Direitos da Criança e Adolescente, Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso.

Dentre as macro áreas, destaco o Multiculturalismo como possível espaço para se trabalhar assuntos relativos ao universo afro-religioso, uma vez que concebe a diversidade cultural e educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras como temas transversais, e que “se manifestam na perspectiva da transversalidade curricular, aproximando-os das abordagens pedagógicas relativas ao combate à discriminação e quebra de preconceitos” (Maranhão, 2022, p. 18).

Dessa forma, entendemos que, para garantir que a escola cumpra sua função social no sentido de promover aos estudantes a vivência de aprendizagens significativas para atuação na sociedade, os Temas Contemporâneos Transversais são elementos estratégicos da contextualização do ensino e da promoção da cidadania. Portanto, estão estruturados no documento curricular do estado enquanto referências obrigatórias (Maranhão, 2022, p. 15).

Além daquela, temos a macroárea *Cidadania e Civismo*, que, de acordo com o DCTMA, versa sobre a promoção de ações que venham ao encontro da garantia dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, compreendam os anseios da população em geral no seu processo de vida, em que se incluem crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, individualmente e nas relações sociais. E se caracteriza por mobilizar os estudantes para reflexões sobre suas funções enquanto agentes da vida cidadã que, no usufruto de direitos e deveres, podem colaborar na construção de uma sociedade justa e igualitária. Ademais, essa macroárea é constituída de cinco (5) temas contemporâneos: Vida familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso. Temas que podem ser explorados a partir da perspectiva afro-religiosa.

Nas competências específicas da área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* temos a 5ª e a 6ª, que abrem espaço para a temática, propondo: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e respeitando os Direitos Humanos; participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

No componente História, para a 1ª série, temos duas habilidades (2ª e 4ª) que dão abertura para inserção da temática afro-religiosa: EM13CHS102-Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais

de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando com narrativas que contemplem outros agentes e discursos; EM13CHS104, que propõe analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. Isso aparece nos seguintes conteúdos: *O legado cultural dos povos indígenas, africanos e europeus em diferentes períodos e lugares; origem e formação da sociedade ocidental e brasileira; herança histórico-cultural e a importância da preservação da memória.*

Para a 2ª série, temos as habilidades 4ª, já citada acima, a 1ª- EM13CHS601 - Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no País; a 3ª- EM13CHS503 - Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos; e a 5ª- EM13CHS605 - Analisar os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos de entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

O assunto pode ser trabalhado no âmbito dos conteúdos: *desigualdade, exclusão e cidadania – a escravidão africana no Brasil (dominação e resistência); o legado cultural dos povos indígenas, africanos e europeus em diferentes períodos e lugares; origem e formação da sociedade ocidental e da brasileira; herança histórico-cultural e a importância da preservação da memória; a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira; relações de trabalho dos afro-brasileiros após a escravidão.*

Para a 3ª série, temos a Habilidade 1ª- EM13CHS601 - Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem

social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no País. 2ª- EM13CHS102 - Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as com narrativas que contemplem outros agentes e discursos; e a 3ª- EM13CHS503 - Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Os conteúdos do documento que podem ser associados à temática afro-religiosa são: *direitos ao trabalho no Brasil e no mundo: trabalho escravo, trabalho infantil, assédio moral e sexual, discriminação de gênero, raça, tráfico humano; situação dos excluídos e dominados: indígenas, mulheres, camponeses, escravos, miseráveis das cidades e do campo etc.; direitos dos cidadãos e a luta dos negros e povos indígenas no Brasil; produção de riquezas no Brasil, distribuição de renda e as condições de existência dos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, camponeses etc.); diversidade: étnica, religiosa, política, econômica, cultural, desigualdade social e pobreza crescente; política externa de direitos humanos e as culturas negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional; populações afrodescendentes e indígenas no Brasil.*

De acordo com o documento, nas três séries do EM, é possível inserir conteúdos relativos ao universo afro-religioso, em diálogo com assuntos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira. Assim, a BNCC traz legalmente possibilidades para o trabalho com experiências afro-brasileiras em sala de aula. Foi assim que competências, habilidades e conteúdos apontados acima foram sinalizados nos roteiros de orientações pedagógicas que foram elaborados como parte do PE e que acompanham cada uma das sessões da aba *Educativo* do MAD/MA.

Além da BNCC e do COPEM da rede estadual do Maranhão, reconheço o currículo escolar como elemento primordial na educação do País, uma vez que auxilia na organização e planejamento das atividades na escola. Ele funciona como um guia estruturado que define quais conhecimentos, habilidades e competências os estudantes devem adquirir em cada etapa de sua formação, estabelece a sequência lógica dos conteúdos, além das diretrizes e métodos pedagógicos e avaliativos a serem empregados.

E, quando falamos de currículo, é importante pensar sua trajetória a partir de três perspectivas: a tradicional, que ganhou força no Brasil a partir da década de 1930, quando o País se encontrava em processo de desenvolvimento urbano e industrial, com inspiração no contexto clássico humanista, que pressupõe uma educação de uma elite dominante, a partir das melhores obras, e associada aos conceitos de uma cultura letrada e erudita; a teórica crítica, a partir dos anos 1960, inspirada nos escritos de Kant, Hegel e Marx e com foco nos aspectos sociológicos; e a pós-crítica, que atualmente dá base para os estudos pós-coloniais, dando abertura para a diversidade cultural, as questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade e de religião, criando inclusive a obrigatoriedade de trabalhar no currículo a história e cultura afro-brasileira e indígena (Silva, 2015).

O currículo atual precisa ter como alicerce as competências elencadas na BNCC e deve considerar as especificidades locais, com isso, um modelo que parece ideal para uma região, uma instituição escolar ou um público, não necessariamente será ideal para todo o país. Diante disso, a flexibilização e a adaptação curricular são ações necessárias para que a mudança em sua aplicabilidade aconteça e permita a aprendizagem dos estudantes. Isso implicaria um real rompimento da cultura tradicional da escola, que enfatiza o trabalho com a homogeneidade, e garantiria o direito à diferença no currículo, para que ele se torne apropriado à diversidade dos estudantes.

Afinal, o currículo é um espaço de poder, o conhecimento corporificado no currículo carrega marcas indeléveis das relações sociais de poder. Em nossa sociedade, o currículo é, portanto, capitalista, tem um papel decisivo na reprodução das estruturas da classe capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado e transmite a ideologia dominante, sendo, em suma, um território político (Silva, 2015, p. 147-148).

Tendo em vista que a escola tem a função social de trabalhar com os alunos a apropriação dos elementos culturais essenciais à compreensão mais elaborada da realidade que os cerca, ela cumpriria esse papel assegurando aos estudantes um currículo comprometido com a cidadania, levando em consideração valores fundamentais para a sua formação. Para tal, é necessário que se trabalhe com o conteúdo referente à história e cultura afro-brasileira como partes fundamentais do processo de construção histórica do País. Vale frisar que, para discutir tal temática, os diretores, a equipe pedagógica e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico e metodológico sobre o assunto e viabilizar condições para consolidação desse conhecimento, com a intenção de implementar na escola uma prática antirracista.

Uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas pode contribuir para o esclarecimento e reconhecimento dos alunos enquanto pertencentes à história. Nesse sentido, é indispensável fazer uma reflexão sobre como a escola se relaciona com alunos oriundos ou envolvidos com as religiões afro-brasileiras e, sobretudo, como os professores se posicionam diante da temática. Levando em consideração que a LDB estabelece, no seu inciso III, do art. 3º, que o ensino deverá respeitar o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, o docente precisa estar atento para não transmitir em sala de aula suas concepções religiosas e, sim, problematizar as diversidades que marcam o cotidiano escolar, inserir a vivência dos estudantes nas aulas, como forma de aproximá-los do conteúdo, além de instigá-los a valorizar sua história.

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

Em geral, os educadores adotam uma postura interconfessional cristã, evitando buscar informações sobre outras religiões, não propondo um diálogo entre as diversidades religiosas e a relação do homem com o sagrado, como propõe a própria BNCC. É nítido que passados tantos anos do processo de escravidão no país, os sujeitos envolvidos com as religiões afro-brasileiras ainda reprimem, omitem ou disfarçam suas crenças por medo de repressão e optam pelo silêncio de sua fé, sobretudo, na escola. Diante disso, as religiões afro-brasileiras precisam ser problematizadas, “e não basta acrescentar temas, autores, celebrações. É necessário que se faça uma releitura da própria visão de educação, o desenvolvimento de um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente” (Candau; Moreira, 2003, p. 164).

Essa necessidade fica ainda mais evidenciada diante dos discursos predominantes no cotidiano escolar, que estão impregnados de discriminação, sobretudo, as brincadeiras e xingamentos, que podem parecer aleatórios e inofensivos, mas têm extremo poder social e peso em como as crianças oriundas dessas vertentes religiosas se enxergam nesse espaço.

Se é orientado que o professor trabalhe com base no cotidiano dos alunos, aproximando essa realidade do currículo escolar, deve-se levar em consideração as experiências escolares que tangenciam a vivência dos estudantes e transformá-las em conhecimento, o que ajudará na construção das identidades e no reconhecimento destes enquanto sujeitos históricos. Contudo, isso ainda está distante da realidade das escolas do País, ambientes que geralmente fecham as

portas para os saberes dos alunos e excluem tópicos sobre manifestações culturais e religiosas não hegemônicas.

Fica evidente que, devido às exigências dos currículos, os professores são inclinados a reproduzir “que o currículo nos dê a receita pronta e o *modus operandi* – o *know how* – do exercício da docência”. Esse fator culmina em graves perdas no processo de ensino-aprendizagem, perdendo-se de vista a importância da cultura dos alunos, sujeitos cognoscentes nesse contexto; a função da escola acaba sendo a de “levar cultura a população como se os diferentes sujeitos sociais não experimentassem o mundo em que vivem e nele não expressassem suas formas de vida e de compreensão da existência” (Penteado; Cardoso Junior, 2014, p. 144).

Contudo, os alunos precisam compreender e valorizar sua realidade histórica, a partir de diálogos entre conteúdos impostos pelo currículo e suas vivências. Para tanto, é preciso questioná-lo e se insurgir contra o currículo clássico, inserindo as referências dos sujeitos nas aulas, para que sejam criados conhecimentos significativos, escutando os gritos do currículo real, que é reconstruído a partir do cotidiano escolar.

Fonseca (2004) traz a seguinte indagação: onde estão a África, os africanos e os afro-brasileiros na matriz curricular, no conteúdo programático das nossas escolas públicas e privadas seja nos níveis infantil, fundamental, médio ou superior? A denúncia que esta pergunta enseja mostra que, vinte anos depois de feita, ainda não se contempla adequadamente nos currículos os africanos e afro-brasileiros como sujeitos históricos fundamentais na construção da sociedade brasileira de ontem e de hoje.

Essa pergunta é respondida quando pensamos em quem elabora os currículos que estão sendo utilizados nas escolas do País. A África permanece, a despeito dos livros, um continente desconhecido para a maioria da população docente e discente das escolas brasileiras. A disciplina de História, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, não contempla, de forma ampla, o passado e o presente africano tão vivos no nosso cotidiano. Os professores geralmente dizem: “não deu tempo de chegarmos a esse conteúdo”. Observamos que mesmo os atuais livros didáticos, materiais comumente usados para operacionalizar as aulas, quando trazem conteúdos de África ou de AfroBrasil, o fazem normalmente nos últimos capítulos.

1.3 Aproximações e distanciamentos entre museus e educação básica

Historicamente, os museus se relacionam de forma direta com a educação básica, como foi destacado no primeiro tópico deste capítulo, além de terem esse público como majoritário. E mesmo que Aloízio Mercadante, ex-Ministro da Educação e Cultura tenha questionado, em 2018, “o que o museu tem a ver com Educação?”, não há como desvincular os dois segmentos, pois os museus são fortes ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na disciplina de História. Geralmente, há projetos que envolvem essas duas esferas.

Mas, como aponta Abud (2010), ensinar História com base no que uma instituição museológica oferece à sociedade começa com o reconhecimento dessas representações acerca dos museus, da memória e da história. Reconhecer, questionar e reconstruir significados e representações do senso comum são procedimentos pedagógicos coerentes com os objetivos e princípios há muito debatidos no âmbito da teoria e da metodologia do Ensino de História.

A autora questiona de que forma visitas esporádicas a museus, realizadas por muitas escolas, podem contribuir para a aprendizagem da História, para o desenvolvimento do pensamento histórico e, por conseguinte, para a construção de uma consciência histórica. Por que e como o professor deve se preparar ao planejar uma atividade de visita e exploração dos objetos musealizados e quais significados podem ser reconstruídos em um museu?

Então, mesmo existindo uma intensa aproximação entre essas duas instituições, é preciso alargar o conceito de lugares de aprendizagem. O aluno precisa entender que uma visita em um museu não é somente uma aula fora da escola ou uma excursão, mas que este espaço, assim como sua casa, sua rua, os elementos e histórias do seu dia a dia podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem, como fonte de conhecimento. E, para tal, o professor precisa desmistificar a ideia arraigada de que conhecimento é só o que está no livro didático ou no currículo escolar e ampliar seu leque de ferramentas de ensino.

O texto da BNCC do Ensino Fundamental fortalece o uso do museu como fonte quando o coloca como espaço educativo e reforça que o estudo das memórias coletivas é fundamental para a formação da cidadania e da identidade dos alunos, destacando que é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos). E, na parte destinada à 3ª série do Ensino Médio, na unidade temática *onde se vive*, o museu é colocado como *objeto de conhecimento*, junto à necessidade de estudar a produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas,

praças, escolas, monumentos, museus etc.)

O documento argumenta ainda que o trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígenas e africanas (Brasil, 2017, p. 485).

Além disso, os museus ampliam a noção de fonte oferecida pelo livro didático utilizado na prática cotidiana da sala de aula e apresentam potencialidades para o trabalho com a memória, auxiliando no processo de criação de conexões com narrativas acerca da história individual e coletiva, permitindo perceber diferentes temporalidades históricas, hábitos coletivos e às experiências sociais de uma mesma época, também podendo relacionar passado e presente, confrontando o próprio universo de quem tem contato com eles.

A sala de aula é o espaço em que os saberes dos alunos e os saberes docentes se deparam com novas demandas, sobretudo quanto às formas de produção e reprodução do conhecimento histórico. Atualmente, os museus funcionam como importante ferramenta para se trabalhar esse conhecimento histórico com os alunos, uma vez que seus acervos estão relacionados com a história e cultura locais e assim dão suporte ao processo de pertencimento dos alunos à história do lugar. Mas, para a utilização didática dos museus, é necessário acentuar as discussões sobre as narrativas presentes nesses espaços e sobre os pontos de aproximação entre a história e a trajetória deles.

Os diversos objetos que compõem um acervo museal nos remetem à cultura material e imaterial de específicas temporalidades e vivências, observamos, a partir deles, hábitos de consumo, práticas religiosas, relações com o trabalho e inúmeras outras questões. Os objetos expostos no museu, quando usados como fontes na sala de aula, além de contarem sobre os hábitos culturais e sociais de determinados tempos, também mostram escolhas afetivas e movimentos de memória de um povo.

O museu põe em jogo uma questão crucial: a metamorfose dos objetos no espaço expositivo. Ao tornar-se peça do museu, cada objeto entra em uma reconfiguração de sentidos. Para conduzir tal processo, a museologia histórica tem o compromisso ético de explicitar seus próprios parâmetros e, por conseguinte, seus desdobramentos

educativos, em contraponto com outras experiências (Ramos, 2004, p. 7).

O ensino de História ocorre pautado em problematizações de fatos ocorridos, com base em fontes. Então, as peças de museus, quando exploradas de forma didática, são fontes históricas que possibilitam a reflexão crítica. Como apontam Pacheco e Silva (2021, p.1), “estudar história através dos bens culturais fortalece a formação de indivíduos que conseguem ler e interpretar o mundo em que vivem e que se reconhecem como agentes construtores e transformadores da realidade social”.

Para assumir seu caráter educativo, o museu coloca-se, então, como o lugar onde os objetos são expostos para compor um argumento crítico. Mas só isso não basta. Torna-se necessário desenvolver programas com o intuito de sensibilizar os visitantes para uma maior interação com o museu. Não se trata da simples “formação de plateia” ou da valorização do museu como forma de criar “cultura mais refinada”. Antes de tudo, objetiva-se o incremento de uma educação mais profunda, envolvida com a percepção mais crítica sobre o mundo do qual fazemos parte e sobre o qual devemos atuar de modo mais reflexivo. A questão é essa: o tipo de saber a que o museu induz não se desenvolve em outros lugares, e tal lacuna deixa o estudante (ou o visitante) quase desprovido de meios para interpretar as nuances da linguagem museológica. Nesse caso, o envolvimento entre o que é dado à visão e quem vê necessita de atividades preparatórias, com o intuito de sensibilizar aquele que vai ver (Ramos, 2004, p. 2).

Ao explanar sobre as contradições do ensino e sobre a relação entre história e memória, Ana Maria Monteiro (2015) argumenta que a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e a repentinas revitalizações.

E os acervos são resquícius dessa história, consagrados em memórias, que podem ser utilizados para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula. Nesse contexto, é válido refletir sobre a forma como o museu enxerga a visita das escolas e vice-versa, além da relação dos alunos com o conhecimento ali apreendido. Os museus possuem roteiros pré-estabelecidos que não diferem muito para os diferentes públicos, normalmente, não há muita adaptação para o público de escolas e os alunos acabam sendo apenas visitantes, sem haver uma perspectiva pedagógica. Já para as escolas e para os estudantes, a visita ao museu pode ser uma fuga do cotidiano da sala de aula ou uma aula fora da sala, que se relaciona com o conteúdo que está sendo trabalhado.

Para os estudantes, uma visita ao museu pode ser de descoberta ou somente um passeio,

não sendo vista efetivamente como momento de aprendizagem. O museu, para as crianças e adolescentes, é um local cheio de informações, cores, texturas, elementos diferentes do que estão acostumados a ver e isso pode gerar curiosidade e, conseqüentemente, desatenção quanto ao que está sendo dito pelo guia ou pelo professor.

Para os estudantes, visitar um museu tem muitos significados. É uma oportunidade de “sair da escola”, de deixar de lado os movimentos repetitivos e previsíveis da sala de aula. É também momento de “adquirir conhecimentos”, conhecer um espaço diferente, coisas “antigas”, um lugar bonito, novas pessoas. [...] Ficaram maravilhados com o espaço, com a monumentalidade do museu (muitos deles moram em casas ou apartamentos pequenos), com os objetos “diferentes”, com as “cenas históricas”. Contudo, será que visitar um museu vale somente pelo encantamento, pela surpresa com o diferente? Talvez. No entanto, para nós, educadores, a questão maior diz respeito às contribuições que um museu de História pode oferecer para o ensino da disciplina de História (Abud; Alves; Silva, 2010, p. 126).

Diante disso, cabe refletir sobre mecanismos que tornem a visita ao museu mais atraente para os alunos, uma vez que eles estão acostumados a conhecimentos sistematizados. Nessa perspectiva, Marandino (2001) questiona, se devemos atrelar ou não a visita ao museu ao programa da disciplina escolar. Esta é uma questão que se coloca para o professor que quer, ao mesmo tempo, ensinar os conteúdos formais necessários e ampliar a cultura científica de seus estudantes para além desses conteúdos. Esse, porém, é, na verdade um dilema falso, já que o mais importante é a maneira pela qual a relação com o conhecimento é estabelecida. Assim, a perspectiva deve ser a de ampliação da cultura, estabelecendo relações com os conhecimentos que estão sendo trabalhados concretamente em aula. Para a escola, dois ganhos se dão: os conteúdos de aula se tornam mais dinâmicos e os alunos percebem diferentes formas de articulação entre os temas abordados.

O uso didático do museu na sala de aula possibilita ao aluno fazer uma leitura de mundo a partir da materialidade das peças do acervo e refletir sobre as distintas possibilidades narrativas a partir de um único objeto museal. E, para que esse uso seja efetivo, é necessário que o professor relacione o acervo do museu a algum conteúdo ou trabalhe com os alunos, com antecedência, elencando o que observar e como explorar um museu, sempre deixando claro que uma exposição museal traz uma narrativa possível, mas cabe ao aluno confrontar tal objeto com outra fonte e entender essas possibilidades.

Ramos (2004) frisa a necessidade da sensibilização para a historicidade dos objetos, propondo que se façam atividades vinculadas a ela na própria sala de aula, quando o professor incita a percepção dos alunos para saborear, com mais intensidade, as propostas de reflexão oferecidas pelo museu. Desse modo, não se trata mais de “visitar o passado”, mas de animar

estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente. Com a excitação da aventura de conhecer através de perguntas sobre objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia.

Quando esse museu é virtual, a visita constrói outras formas de experiências baseadas na cultura digital e nas possibilidades de transmissão e acesso de seus suportes tecnológicos. Chagas (2005) destaca que, ao considerar o processo de proliferação e ressignificação dos museus nos últimos 30 anos, dois aspectos ganham destaque: a diversidade museal e a democratização da tecnologia museológica. Ele defende que o fenômeno da ampliação da diversidade museal trouxe a erosão das tipologias museológicas baseadas nas disciplinas e nos acervos, o alargamento do aspecto de vozes institucionais, a flexibilização das narrativas museográficas, de grande síntese nacional ou regional, a experimentação de novos modelos museológicos e museográficos, a disseminação de museus e casas de memória em todo o país. Já a democratização da tecnologia museu implicou a apropriação dessa ferramenta por diferentes grupos étnicos, religiosos, sociais e familiares, com o objetivo de construir e institucionalizar suas próprias memórias.

Os museus virtuais disponibilizam informação e acesso a inúmeros dados, acervos e coleções, por meio de redes eletrônicas e digitais, transformando-os em novos suportes materiais da memória. A relação entre o usuário e frequentador do museu e seu acervo muda de qualidade. As formas de apropriação e manipulação das informações, por meio do computador e das redes digitais e eletrônicas, alteram significativamente as representações e as práticas sociais e a forma de relacionamento com o patrimônio cultural. A representação da representação do outro ganha novos suportes e permite diferentes leituras (Bonin; Kresten, 2007, p. 124).

Nesse sentido, ensinar e aprender no século XXI é uma tarefa que exige medidas inovadoras, no que diz respeito ao papel do estudante e do professor com vistas a potencializar o processo de construção do conhecimento. Assim, pensar a práxis docente é compreender que há alterações na maneira de ensinar, aprender e avaliar o currículo escolar, envolvendo, na abordagem da inclusão escolar, adequações curriculares para assegurar o acesso dos estudantes aos conteúdos curriculares desenvolvidos no cotidiano escolar.

E diante das inúmeras transformações impulsionadas pelo cenário dinâmico de uma cultura digital, práticas educacionais motivadas pela democratização do ensino e aprendizagem têm fomentado nos últimos anos um movimento em que ensinar e aprender se fazem pela

mediação e não pela transmissão de conteúdos, consolidando-se na internalização, e não na recepção passiva.

Atrelado a essa democratização do museu, temos o aumento estrondoso do uso de tecnologia, e diante do contexto pandêmico (2020-2022), essa necessidade cresceu ainda mais e abriu espaço para a utilização de materiais paradidáticos de fácil circulação na internet e que estejam alinhados aos pressupostos dos currículos e da BNCC. Paralelo a isso, há crianças e adolescentes que são ciberdependentes, que nasceram na “geração digital”, o que torna inevitável essa aproximação entre educação e tecnologias digitais. Entretanto, isso precisa ser feito de maneira consciente, do contrário estamos incentivando que crianças e jovens fiquem hiperconectados e possam adoecer cerebral e emocionalmente.

Tendo em vista a conjuntura atual, o meio digital ganha cada vez mais espaço, como já apontava Pierre Levy (1996), em um movimento geral de virtualização que afeta não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual. Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização.

Levy (1996) desenvolve argumentos que comprovam o estágio virtual no qual nos encontramos no momento, explicitando a sua importância no/para o desenvolvimento da sociedade contemporânea. Propõe a criação de um projeto de civilização centrado sobre os coletivos inteligentes, cujo objeto catalisador é o ciberespaço com suas memórias compartilhadas e hipertextos comunitários, destacando a inserção definitiva ao mundo virtual como necessidade estruturante para vivermos de forma produtiva os (novos) tempos atuais.

Na realidade, não é possível, após o contexto pandêmico, pensarmos em um ensino que não dialogue diretamente com a tecnologia e, para isso, é necessário que o professor busque cada vez mais, ferramentas tecnológicas para trabalhar em sala de aula, pois o apelo a recursos didáticos inovadores é essencial para garantir a motivação dos alunos. Assim, é perfeitamente cabível usar elementos do acervo de um museu virtual para tratar de temas relativos à vida cotidiana de alguns alunos, o que culmina no aprimoramento da aprendizagem e favorece o processo de pertencimento dos alunos àquela realidade histórica.

Diante do contexto atual, não é possível entender a educação sem o subsídio de suportes tecnológicos digitais, entretanto, por outro lado, é necessário acentuar que há um debate crítico

e severo em relação ao uso da internet, sobretudo na escola, que envolve aspectos pedagógicos, éticos e sociais. De um lado, a internet é vista como uma ferramenta poderosa para o aprendizado, oferecendo acesso a uma infinidade de informações, plataformas interativas e metodologias inovadoras. De outro, existem inúmeras preocupações em relação aos impactos negativos na vida pessoal e na educação dos estudantes.

Além disso, é necessário pensar na relação entre acesso e desigualdade digital, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso à internet de qualidade em casa ou na escola, o que culmina em uma ampliação da desigualdade educacional. Muitas escolas públicas ainda enfrentam dificuldades para integrar a tecnologia de forma eficiente, somado a isso, ainda temos também educadores com dificuldade em usar a internet como ferramenta pedagógica eficaz, o que nos faz pensar que faltam diretrizes claras sobre o uso responsável da tecnologia na sala de aula, formação dos docentes na área, e estratégias que diminuam a desigualdade digital do país.

Inclusive, no dia 13 de janeiro de 2025, foi sancionada a Lei de nº 15.100⁹, pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que busca equilibrar o uso de tecnologias digitais na sala de aula. A Lei define que as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, devem definir estratégias de restrição da utilização de aparelhos eletrônicos portáteis, incluindo celulares, por estudantes de escolas públicas e privadas, sob justificativas que perpassam a questão da distração e falta de interesse e se pautam em cuidados com a saúde mental dos estudantes. Para auxiliar na implementação da Lei, o Ministério da Educação (MEC) lançou dois guias, um destinado às redes de ensino¹⁰ e outro às escolas¹¹. Os documentos apresentam algumas orientações gerais a serem seguidas, como: comunicação e conscientização, material de apoio, autonomia escolar, acompanhamento, fiscalização e suporte para as famílias.

É válido destacar que a Lei não proíbe totalmente o uso de aparelhos, que ainda é permitido para fins pedagógicos com autorização do professor e para casos de acessibilidade, segurança, inclusão, condições de saúde dos estudantes ou garantia de direitos fundamentais. A implementação da Lei não inviabiliza a utilização das sessões educativas, propostas nesta tese, uma vez que os professores podem baixar os arquivos, imprimir, usar no datashow, caso a escola tenha autorizado ou autorize a utilização dos aparelhos eletrônicos, desde que seja para uso pedagógico. Além disso, a educação digital é também uma dimensão fundamental e precisa

⁹ Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm.

¹⁰ Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/recurso/364590?collectionId=16247>.

¹¹ Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/recurso/364589?collectionId=16247>.

ser levada em consideração no ambiente escolar, sendo necessário que as escolas estabeleçam diretrizes pedagógicas para o uso responsável e mediado desses recursos.

2 ELOS ENTRE O SENSÍVEL E O INTELIGÍVEL: REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES DO AFRO-RELIGIOSO EM MUSEUS

Neste capítulo, abordo o universo afro-religioso no museu, com elaborações sobre memória oficial/memória dos excluídos, reflexões sobre como são pensados os museus e quais narrativas estão presentes nesses espaços. Problematizo a historicidade dos objetos/acervos, a relação entre identificação, estranhamento e pertencimento a narrativas institucionais, além de apresentar e analisar os acervos do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho (CCPDVF) e do Cafuá das Mercês. O conteúdo presente nesses dois museus foi eleito porque se trata dos únicos lugares de memória e salvaguarda das religiões afro-maranhenses. Demonstro como esses museus trazem uma narrativa única e não sistematizada que distancia os membros de terreiro e não contempla as diferentes experiências e memórias.

2.1 Museu, memória e religião afro-brasileira

O museu é um lugar de direito e cidadania, de inclusão social, de resistência e combate a preconceitos de toda ordem, sejam eles religiosos, raciais, culturais, sexuais ou sociais. E para Chagas (2005, p. 11-12), pensar o museu em sua dimensão institucional é compreendê-lo como uma metáfora da sociedade, como espaço de sociabilidade e mediação de diversos sistemas simbólicos, ou seja, como espaço de poder e disputa ideológica. O museu destina-se aos cidadãos e faz parte da sua função social o exercício do direito à memória, à história e à educação.

Assim, visitar museus é um exercício de cidadania, pois possibilita o contato com temas relativos à história, natureza, sociedade, política, artes, religião. Possibilita conhecer espaços e tempos, próximos e distantes, estranhos e familiares, e a refletir sobre eles; aguça a percepção por meio da linguagem dos objetos e da iconografia e desafia o pensamento histórico com base na visualização das mudanças históricas, permitindo repensar o cotidiano (Abud; Alves 2010, p. 127).

Cavalcante (2005) sugere que os museus deixaram de ser templos empoeirados do passado ao trazer para seu interior o burburinho das cidades com a multiplicidade de segmentos étnicos e sociais que as compõem, tornando-se um fator de revitalização e desenvolvimento urbano e regional. Acrescenta, ainda, que os museus se tornaram pontos afetivos dos habitantes, desempenhando importante papel de inclusão social, criação de cidadania e perspectiva de

melhoria do ambiente, constituindo-se no cruzamento entre pesquisa, memória, saber, entretenimento e centro de inovação tecnológica.

Além disso, a linguagem museográfica segue uma lógica de compreensão do tempo e do espaço que tenta recuperar um passado idealizado, coerente e harmônico. O processo histórico, um incontável movimento criador/destruidor, é apresentado em uma dimensão coerente e contínua. Essa narrativa é usada simbolicamente para que pessoas se identifiquem com os objetos ali expostos e os considerem dignos de serem protegidos e preservados. Tenta-se, assim, estabelecer uma continuidade com o passado histórico conhecido (Bonin; Kresten, 2007, p. 121).

Um museu serve também para mostrar as ausências e os silenciamentos. Nele, podemos descortinar as diferentes narrativas históricas existentes sobre o mesmo fato ou objeto e, assim, problematizá-lo, além de pensar sobre o que ficou de fora nas escolhas para o museu. A forma de organização das exposições, por exemplo, expressa a intencionalidade da narrativa que será passada para os visitantes, sendo o museu também um espaço de disputa de poder, com acervos escolhidos por critérios artísticos, políticos e sociais.

Por isso é necessário entender o contexto que possibilitou uma exposição ou acervo ganhar notoriedade em determinado museu. As exposições museais constroem narrativas que variam de acordo com as especificidades de cada museu e nelas ficam visíveis as rupturas, as transformações das sociedades em suas dinâmicas. Os museus são fontes riquíssimas para a percepção da ação humana no espaço-tempo, o que favorece o diálogo reflexivo entre sujeito e objeto de determinada exposição (Pacheco; Silva, 2021, p.11).

O museu - prédio, objetos, imagens - é fruto de uma série de forças e interesses que operaram na sua construção, instituição e manutenção. O que é possível visualizar é a ponta de um iceberg cujas bases são profundas, estão além do que é inicialmente captado pelo olhar, exigindo, assim, o mergulho na História problematizada, matizada, construída pela reflexão, motivada nos visitantes pela curiosidade e surpresa, por questionamentos surgidos do contato com evidências de temporalidades diferentes (Abud; Alves, 2010, p. 139).

Bonin e Kresten (2007) destacam que os museus criam a ilusão de uma representação adequada de um mundo fragmentado. Desse modo, os objetos neles contidos, retirados de seus contextos, representam uma nova totalidade reconstruída. A produção de significado na classificação de um museu é mistificada como a representação adequada, não como uma representação dentre as inúmeras possíveis. Sem dúvida, o museu enquanto consolidação

patrimonial, lugar de produção simbólica e transformação dos sentidos, precisa estar alinhado com as demandas da sociedade.

É por isso que alguns espaços museais, que ainda carregam uma narrativa do afro-brasileiro a partir da perspectiva da escravidão, necessitam mudar suas perspectivas e reconhecer que estas são discriminatórias, reformulando e ressignificando seus acervos. Os museus afro-brasileiros, a exemplo do Museu Nacional da Cultura Afro-brasileira (BA), do Museu Afro-Brasileiro (BA) e do Museu Afro Brasil (SP), mudaram, nos últimos anos, a forma de representar o negro e sua história. E, recentemente, museus que se preocupam em guardar e preservar a memória do universo afro-religioso vêm ganhando mais notoriedade.

É preciso refletir que uma das formas mais cruéis de desumanização consiste em invisibilizar a cultura de um indivíduo e isso ocorreu com os sujeitos africanos escravizados no Brasil, que foram silenciados e excluídos da história do país por séculos. “O negro ocupava assim uma posição externa ao contexto da “nacionalidade” brasileira tendo sua história e cultura sempre vinculadas ao exotismo ou às práticas escravocratas” (Lima; Serra, 2015, p. 5). E “por mais que o colonialismo tenha nos submetido ao desmantelamento cognitivo, à desordem das memórias, a quebra das pertencas e ao trauma, hoje somos herdeiros daqueles que se reconstruíram a partir de seus cacos” (Simas e Rufino, 2018, p. 13).

Para Simas e Rufino (2018), a diáspora africana é como *Yangi*, um fenômeno de despedaçamento e de invenção. Cada fragmento dos saberes, das memórias e dos espíritos negro-africanos, que por aqui baixam, são pedaços de um corpo maior que, mesmo recortado, se coloca de pé e segue seu caminho dinamizando a vida. Se o projeto colonial construiu uma igreja para cada população dizimada, nós encantamos o chão dando de comer a ele, louvamos as matas, rios e mares, invocamos nossos antepassados para a lida cotidiana e nos encantamos para dobrar a morte.

E quando pensamos em quais memórias e identidades sociais estão em jogo no processo de lembrar e esquecer da história, chegamos à conclusão de que o negro e sua história estiveram de fora dos lugares de memória oficiais durante muito tempo, e quando começaram a surgir espaços destinados a eles nos museus, mas que os relacionavam ainda somente ao período da escravidão e, no caso das vertentes de religião afro, à repressão.

Sem dúvida, o museu é um lugar de poder institucional, portanto, cria imagens sobre a sociedade, podendo excluir ou incluir sujeitos e elementos à história. Na realidade, o museu é uma forma de materialidade da história, e como ela se fundamenta no registro e na interpretação dos acontecimentos, utilizando fontes e metodologias para dar sentido à experiência humana ao

longo do tempo, uma das possibilidades de fonte é o resgate de memórias, individuais e coletivas.

Dentro dessa perspectiva, temos as escolhas do historiador, o que nos faz pensar que a memória e o esquecimento são interdependentes, já que parte da história pode ficar de fora. Nesse sentido, o esquecimento pode ser involuntário, no caso do esquecimento do sujeito, ou intencional, como nos casos de censura, desligamento cultural ou por escolha do pesquisador. Isso fica evidente quando olhamos as narrativas sobre sujeitos afro-brasileiros, muitas vezes silenciadas em documentos oficiais, mas preservadas nas memórias coletivas e nas tradições orais.

Então há disputas de poder na construção de um acervo e, nesses processos, os negros, com suas histórias e culturas, ficaram de fora durante séculos. Ademais, a folclorização da memória e cultura afro-brasileira é uma marca tanto do museu quanto do currículo escolar, tornando urgente a necessidade de dar espaço para os grupos sociais que tiveram suas memórias invisibilizadas diante dessas narrativas históricas excludentes e permitindo essa visibilidade de um modo crítico e coerente com as histórias desses grupos.

E não há como falar de museus sem refletir sobre o conceito de memória, pois eles estão intrinsecamente relacionados. A palavra memória significa “o que lembra”, ligando-se, assim, ao passado; portanto, ao já vivido (Giron, 2000). Ao nível individual, a memória é a capacidade de um conjunto de funções psíquicas que possibilitam conservar certas informações, “graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1996).

Como assegura Ricouer (2007), “a memória é sempre memória de alguém que faz projetos e visa o devir”. Para Neves (2000, p. 113), “a memória, ao constituir-se como fonte informativa para a História, constitui-se também como base da identidade, por meio de um processo dinâmico, dialético e potencialmente renovável, que contém as marcas do passado e as indagações e necessidades do tempo presente”. Le Goff (1996, p. 476) assegura que a “memória é elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de contemporâneas”.

E os museus têm o poder de unir em si lembranças individuais e coletivas através do sentimento de pertencimento e afetividade. Para Halbwachs (1990), a lembrança necessita de uma comunidade afetiva, pois nosso processo de lembrança está atrelado a referências do convívio em sociedade e, na memória coletiva, o passado é permanentemente reconstruído.

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. E não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente de uns para outros e reciprocamente, o que só é possível se fizerem e continuarem a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (Halbwachs, 1990, p. 34).

No entanto, para recordar um evento passado, não é necessário apenas que ele seja evocado por outros para que o sujeito se lembre dele. É preciso que o indivíduo traga consigo algum “resquício” da rememoração para que os conjuntos de testemunhos exteriores se constituam em lembranças. No processo de rememoração, é importante que a memória individual esteja em consonância com a memória de outros membros do grupo social.

Para João Carlos Tedesco (2012), a história e a memória se confrontam com horizontes frágeis da vida e das concepções de mundo (afetividade, subjetividade, emoções, ressentimentos, etc.), porém, ao mesmo tempo, com abusos e manipulações, com dados objetivos, ostensivos e pragmáticos. Sua dimensão afetiva e emotiva pode, também, ser um fator (maná, mística) para situações de efervescência social, grandes embates e disputas, tempos e fatos que se tornam corrosivos do/no tempo presente e que podem produzir materialidade de fatos, ambientes construídos, (situ)ações de confronto social.

Assim, os sujeitos afro, sobretudo os afro-religiosos, experimentam continuamente situações de conflito quanto às imagens que são sobre si projetadas pelas representações da mídia e do senso comum. Neste sentido, é pertinente trazer elaborações que versem sobre as representações desses sujeitos em museus e, a partir disso, pensar em outras possibilidades de representá-los. E, nesse momento, o uso da memória será voltado para quem vivenciou e vivencia essa experiência, nessa perspectiva, a concepção de memória coletiva é crucial, por se tratar de um conjunto de representações do passado, através das quais os agentes diversos procuram, a partir de preocupações do presente, reconstruir sua história, sem deixar de perceber as ausências e o que foi esquecido.

2.2 Representações do afro-religioso em museus

Este tópico disserta sobre as representações dos afro-religiosos presentes nos museus,

contudo, o primeiro ponto a se refletir está relacionado a que religiões afro estamos nos referindo. Há uma série de especificidades, e muitas delas não são nem citadas nos museus, além de haver uma ideia geral de que as religiões afro se encaixam na definição de Candomblé e Umbanda, denominações que não definem ou englobam as diversas vertentes no país. Trago aqui um mapeamento de acervos museais relacionados a esse universo em diferentes lugares do país e aprofundo a discussão a partir da apresentação e análise dos acervos do CCPDVF e do Cafuá das Mercês.

E mesmo existindo um significativo número de museus no Maranhão, a partir de um levantamento feito com base em visitas e consultas na internet, mapeei 20 museus em São Luís, 3 em Alcântara, 3 em Imperatriz e 1 nos seguintes municípios: Brejo, Caxias, São Bento, Guimarães, Carolina, Pastos Bons, Urbano Santos, Santa Rita, Itapecuru-Mirim, Bacabeira/Periz de Cima, Codó, Rosário (na estação) e Nina Rodrigues. Desses, os únicos que tratam sobre religiões afro são os dois citados acima e o museu de Codó, que é um memorial dentro de um terreiro.

Vale lembrar que um museu guarda elementos individuais que ajudam na construção de um conhecimento coletivo, concomitantemente atrelado à ideia de espaço e tempo. E, embora tenham acervos particulares que contam histórias individuais, estas se inter cruzam temporalmente com a história de outros sujeitos, a história da cidade, do país, enfim, do coletivo, sendo uma forma que as pessoas têm de mergulhar em seu passado. Memórias individuais e memórias coletivas se fundem e podem ser utilizadas para a produção do conhecimento histórico, pois, nesse caso, cada acervo fornece informações sobre o lugar de onde veio (individual) e o contexto geral (coletivo).

As narrativas, tais quais os lugares de memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão de heranças identitárias e tradições. As peças presentes em um museu expressam identidade e representam referências e enraizamento. Lowenthal (1998) afirma que são três os tipos de conhecimento sobre o passado: a memória, a história e os fragmentos (museus) que são construções realizadas pelos homens e que se transformam em relíquias, resíduos, marcas, patrimônio. É o próprio homem que constrói as fontes e documentos, portanto, o próprio processo histórico. E a memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a “um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Olhar este que deve ser analisado considerando o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios (Halbwachs, 1990).

Os acervos sobre as religiões afro-brasileiras surgiram a partir de coleções oriundas de apreensões policiais a terreiros, em um contexto de intensa repressão a esses espaços no século XX. A primeira delas foi o acervo do Museu da Magia Negra, pertencente ao Museu da Polícia Civil, no Rio de Janeiro. A exposição guarda um conjunto de objetos de casas de culto afro-brasileiras, somando 523 peças. Destes, 126 são tombadas pelo IPHAN e encontram-se sob a guarda do Museu da República do Rio de Janeiro. É composta por atabaques, estátuas de orixás, vestimentas de rituais, velas, pedras, guias e búzios. As peças foram recolhidas pela polícia no início do século XX, por força da legislação vigente na época e, especialmente, do art. 157 do Código Penal de 1940.

O tombamento desse acervo aconteceu em 1938 por meio do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), e esse foi um dos primeiros tombamentos, inaugurando o Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico. Essa coleção permaneceu exposta no Museu da Polícia Civil do Rio de Janeiro até 1999, quando houve mudança para outro prédio; a coleção ainda existe e continua incorporada ao museu. Em 2023, o IPHAN formalizou a mudança da nomenclatura de “Museu da Magia Negra” para “Acervo Nosso Sagrado”. A decisão do Instituto contou com a participação ativa de detentores e lideranças religiosas, especialmente de matrizes africanas, de instituições públicas e da sociedade civil organizada.

Outro acervo oriundo desse contexto e que atualmente passou por um processo de ressignificação é a Coleção Perseverança, composta por objetos sagrados provenientes dos terreiros alagoanos que foram atacados no violento episódio conhecido como Quebra de Xangô¹², ocorrido em 1912. O conjunto de objetos sagrados do Xangô ficou exposto no Museu da Sociedade Perseverança por 38 anos até sua doação ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), em 1950. O acervo possui mais de 200 objetos sagrados e sacralizados entre assentamentos, esculturas religiosas, indumentárias, insígnias, instrumentos musicais, entre outros artefatos ritualísticos que estão dispostos em oito vitrines expostas no IHGAL.

Estendeu-se pela madrugada com um grupo de mais de 500 homens invadindo os principais terreiros de Maceió quebrando objetos e espancando pessoas. Na semana do dia 1º de fevereiro seria realizada nos terreiros de Maceió uma das festas mais tradicionais da época, a festa de Oxum, sincretizada na região com a Imaculada Conceição. Mas, sob os gritos de “quebra!” Os membros da Liga dos Republicanos

¹² O quebra-quebra dos Xangôs, ou “quebra de Xangô”, foi um ato de violência e intolerância religiosa perpetrado pela “Liga dos Combatentes”, que ocorreu em 7 de fevereiro de 1912. Todos os terreiros de Alagoas foram invadidos pela milícia dos inimigos de Euclides Malta. O quebra-quebra destruiu objetos e estruturas, espancou e prendeu ialorixás (mães de santo), babalorixás (pais de santo) e praticantes das religiões de matrizes africanas (Santos; Santos, 2021, p. 127).

Combatentes iniciaram os ataques por volta de dez e meia da noite aos terreiros e as celebrações foram interrompidas” (Gama, 2018, p. 142-43).

Na ocasião, muitos terreiros foram perseguidos e os praticantes do Xangô, como é conhecida a vertente afro-religiosa em Alagoas, foram descritos como “sujos, negros que suavam, exalavam *“inhaca”* e impregnavam o local onde estavam. As casas de santo foram denominadas de *“negros e imundos covis”*, de pragas e seus frequentadores formavam uma *“raça diabólica”* (Gama, 2018, p. 146).

A coleção afro-brasileira¹³ que compõe o Museu do Estado de Pernambuco (PE) também surgiu como objeto de batida policial aos terreiros. O site do museu destaca que a coleção chegou por via da Secretaria de Segurança Pública de Pernambuco, entre 1938 e 1940. Boa parte desta coleção é composta por objetos apreendidos em decorrência da repressão policial a manifestações culturais de origem africana, as quais eram associadas à criminalidade no início da Era Vargas. E, “apesar de na documentação escrita que o acompanha relatar a origem das peças, no caso, apreensões policiais, na exposição ao público não há identificação desse fato. Não identificar na exposição essa informação silencia a repressão ocorrida aos terreiros em Recife” (Gama, 2018, p. 105).

O Museu Afro Brasil, criado em 2004 a partir da coleção particular de Emanuel Araújo, é uma relevante instituição voltada para a valorização do universo afro-brasileiro, vinculado à Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo e administrado pela Associação Museu Afro Brasil. Localizado no Parque Ibirapuera em São Paulo, o Museu conserva um acervo com mais de 8 mil obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidas entre o século XVIII e os dias de hoje. O museu enfoca diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, destacando temas como religião, trabalho, arte, escravidão.

O Museu Afro Brasil é definido a partir de três linhas: História, Memória e Arte, e os acervos estão organizados tendo como base os seguintes temas centrais: África, Áfricas; Trabalho e Escravidão; Religiosidade Afro-brasileira; Festas: O Sagrado e o Profano; História e Memória e Artes do Século XVIII à Arte Contemporânea. A missão do museu é:

Precípua a desconstrução de estereótipos, de imagens deturpadas e de expressões ambíguas sobre personagens e fatos históricos relativos ao negro, que fazem pairar sobre eles obscuras lendas que um imaginário perverso ainda hoje inspira, e que agem silenciosamente sobre nossas cabeças, como uma guilhotina, prestes a entrar em ação a cada vez que se vislumbra alguma conquista que represente mudança ou o

¹³ Site do museu: <https://www.museudoestadope.com.br/colecao/Cole%C3%A7%C3%A3o-Afro-do-Xang%C3%B4-em-Pernambuco>

reconhecimento da verdadeira contribuição do negro à cultura brasileira (São Paulo, 2016, p. 11).

A exposição destinada à Religiosidade Afro-brasileira¹⁴ é definida, segundo o Plano Museológico¹⁵ da instituição, a partir da seguinte premissa: a escravidão colocou em contato as religiões de diferentes povos africanos, que acabaram por assimilar e trocar entre si elementos semelhantes de suas culturas. As religiões afro-brasileiras surgiram a partir da fusão de ritos de origem distintas e receberam nomes diferentes segundo as regiões do país nas quais se enraizaram. A relação com o catolicismo popular e com expressões religiosas indígenas também influenciou a formação de algumas dessas religiões. O núcleo evidencia as permanências e transformações africanas nas religiões afro-brasileiras. A exposição é composta por ferramentas de orixás, roupas, esculturas, pinturas, gravuras, fotografias, objetos de culto, estatuetas, instrumentos musicais, máscaras e móveis.

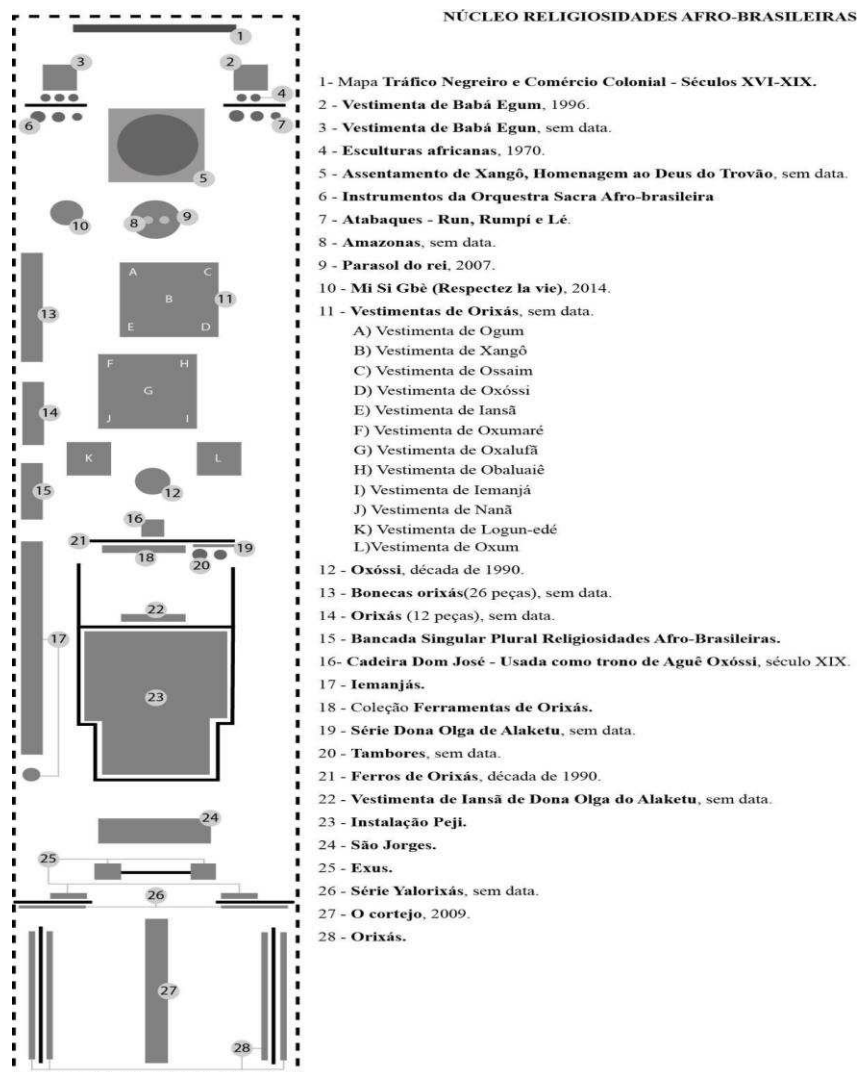
O sagrado afro-brasileiro aparece nesse ambiente através do Candomblé e da Umbanda. A exposição dá destaque especial para a nação Ketu¹⁶ do candomblé e possui uma subdivisão em 9 grupos, como aponta Santos (2018, p. 60): *A vinda: África-Brasil; A ancestralidade e os seus cultos; A (re)construção: O Candomblé e suas divindades; O espaço de culto e suas sacerdotisas e sacerdotes; A materialização do axé - as ferramentas de santo; O segredo - O peji; As aproximações - macumba e catolicismo; Exu - o início, o fim e o meio; O sagrado afro-brasileiro na arte.* A imagem abaixo mostra a divisão expográfica do Núcleo de Religiosidades Afro-Brasileiras do museu.

Imagem 1- Núcleo de Religiosidades Afro-Brasileiras- Museu Afro Brasil

¹⁴ Na parte de Material de apoio do Núcleo de Educação há a opção de visita virtual pelo acervo temático em questão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oyrpWZtOBcY&ab_channel=MuseuAfroBrasilEmanoelAraujo. Nessa visita o educador do Museu Sidney Ferrer apresenta e discute questões pertinentes à exposição de longa duração do acervo do museu. A ação faz parte da programação da Semana de Direitos Humanos.

¹⁵ O Plano Museológico é o principal instrumento para a compreensão das funções dos museus. Por meio do planejamento institucional, é possível definir prioridades, indicar os caminhos a serem tomados, acompanhar as ações e avaliar o cumprimento dos objetivos. É a partir dele que as ações administrativas, técnicas e políticas são sistematizadas tanto no âmbito interno, quanto na sua atuação externa. Assim, o Plano Museológico permite que a instituição utilize todo o seu potencial para realizar seu trabalho e alcançar seus objetivos da forma mais eficaz. (IBRAM, 2016, p.4)

¹⁶ Grupo étnico iorubá presente nos territórios hoje denominados como Nigéria e Benim. Grupo numeroso na capital baiana, por conta do grande contingente de escravizados dessa região que desembarcaram em seus portos, a nação que os representa, no sentido amplo da religiosidade, popularizou-se por conta das grandes casas que na historiografia e na vivência dos adeptos teriam sido as primeiras a serem fundadas no Brasil: o candomblé da Barroquinha e a Casa Branca do Engenho Velho que, após a morte de uma de suas Ialorixás, foi dividida surgindo mais duas casas, o candomblé do Gantois e o Ilê Axé Opô Afonjá (Santos, 2018, p. 57).



Fonte: (Santos, 2018)

Bruna Amaro dos Santos (2018), na condição de estagiária, fez uma minuciosa análise do acervo afro-religioso do Museu AFRO BRASIL em sua dissertação de mestrado, e nos diz que, de modo geral, as exposições se articulam com a trajetória do artista Emanuel Araújo ao trazer elementos do seu trabalho para as expografias. Ela também frisa que o espaço foi construído em cima dos conceitos de acúmulo e exotismo, característicos da museologia tradicional, mas também se aproxima da nova museologia, na medida em que se preocupa em trazer a valorização da presença e contribuição dos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira, em diversas áreas como cultura, história, arte, religião e memória. Ela conclui que “na construção dessa narrativa, Emanuel apresenta e representa esse grupo étnico-racial para além do museu” (Santos, 2018, p. 89).

De acordo com o idealizador, Emanuel Araújo, no texto de apresentação no site, “o Museu Afro brasil é um museu em que o negro seja capaz de se reconhecer hoje” O espaço

museal tem um programa de educação¹⁷, e segundo o Plano museológico, sua natureza educativa está vinculada à complexa tarefa de, a partir do seu acervo, desconstruir um imaginário da população negra, construído fundamentalmente pela ótica da subalternidade, ao longo da nossa história, e transformá-lo em um imaginário fundado no prestígio e no pertencimento, reafirmando assim o respeito - no seu sentido etimológico, olhar para trás – por uma população matriz da nossa brasilidade e, ao mesmo tempo, garantir um espaço educativo confortável de reconhecimento e importância desta mesma população (São Paulo, 2016, p. 91).

Um dos pressupostos-chaves que orientam o trabalho educativo do Museu é a desconstrução do preconceito racial e a reafirmação de uma autoestima positiva em relação à população negra e mestiça. As manifestações de preconceito racial aparecem cotidianamente nas relações de sociabilidade e precisam da escuta atenta para questioná-las e atuar de modo afirmativo na reconstrução da imagem do negro e mestiço (São Paulo, 2016, p. 40).

Outro museu referência no Brasil é o Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia (MAFRO)¹⁸, sediado em Salvador, e inaugurado em 07 de janeiro de 1982, no local onde funcionou o Real Colégio dos Jesuítas (séculos XVI ao XVIII) e, a partir de 1808, a primeira Escola de Medicina do Brasil. Sua criação se deu no âmbito do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia, correspondendo aos anseios da existência de um espaço de coleta, preservação e divulgação de acervos referentes às culturas africanas e afro-brasileiras, com o objetivo de estreitar relações com a África e compreender a importância deste continente na formação da cultura brasileira, incentivando, por outro lado, contatos com a comunidade local.

Em seu site, expõe, como objetivo, fazer um trabalho de preservação, valorização e divulgação das culturas africanas e afro-brasileiras, sendo um espaço de identidade e memória da população afrodescendente que contribui para a construção de uma educação que incentive as relações étnico-raciais positivas. Enquanto museu universitário, o MAFRO se propõe a promover atividades de pesquisa, ensino e extensão, difundir e socializar as informações oriundas do seu acervo, por meio de cursos, exposições temporárias e publicações. Possui um acervo de mais de 1.100 peças de cultura material africana e afro-brasileira.

O museu possui um acervo diversificado, atrelado ao universo das artes, entretanto apresenta elementos do universo afro-religioso em algumas exposições permanentes e

¹⁷ O Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil publicou, em dezembro de 2020, a primeira versão de sua revista digital: #Educamab. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/cliq-ue-aqui-para-baixar.pdf?sfvrsn=0>

¹⁸ Disponível em: <http://www.mafro.ceao.ufba.br/>

temporárias. As exposições permanentes são: “Artes do Crer”, “Mural dos Orixás - de Carybé”, e “MÁFRICAS: as Áfricas do MAFRO”. Como exposições temporárias, aparecem: “Atributos do Sagrado do Museu Afro-Brasileiro da UFBA(fevereiro de 2019)” e “SÀLÚBÁ – A Arte do Sagrado nas Águas de Ijemu (dezembro de 2017)”.

O Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira (MUNCAB)¹⁹ em Salvador, na Bahia, também se dedica à valorização dos aspectos da cultura de matriz africana, destacando a sua influência sobre a cultura brasileira, embora seja mais direcionado para a perspectiva das artes. Possui como missão, reunir documentação histórico-cultural afro-brasileira, promover ações e iniciativas intercambiais com os países e culturas africanas, sobretudo aqueles de onde vieram os maiores contingentes de negros escravizados, como Angola, Moçambique e Guiné.

São promovidos, também diversas exposições, oficinas e outros eventos educativos. Traz temas relacionados à identidade negra, continente africano, tráfico de pessoas, resistência negra, quilombos e revoltas, além de suas contribuições na culinária, religiosidade e festas populares, assim como nos esportes e na música. Outros museus tratam do tema afro-religioso de forma mais pontual, como a Casa do Pontal²⁰ (Rio de Janeiro) e a Casa do Benin (Salvador)²¹.

Em visita ao Museu de Arte do Rio de Janeiro²², em fevereiro de 2024, para minha surpresa e deleite, me deparei com três exposições temporárias sobre o universo afro-religioso. A primeira delas intitulada “Laroyê - Grande Rio”, inspirada no desfile “Fala, Majeté! “Sete Chaves de Exu” da escola de samba Acadêmicos do Grande Rio, campeã do Carnaval de 2022. A exposição saiu da avenida para o Museu. Foi produzida pelo Coletivo Carnavaliize, em parceria com a escola de samba, e ocupou o MAR entre os dias 15 de dezembro de 2023 e 3 de março de 2024. Com curadoria de Leonardo Antan, Luise Campos e Thomas Reis, e acompanhamento curatorial de Marcelo Campos, Amanda Bonan e Jean Carlos Azuos, da equipe MAR, a exposição exibiu peças que foram para a Avenida, como fantasias, esculturas e elementos cenográficos e alegóricos.

Imagem 2- Exposição Laroyê - Grande Rio-Museu de Arte do Rio de Janeiro

¹⁹Site do Museu Afro Brasil <https://museuafrobrasileiro.com.br/>

²⁰ Site do museu Casa do Pontal <https://museudopontal.org.br/>

²¹ Site do museu Casa do Benin <https://www.salvordabahia.com/experiencias/casa-do-benin/>

²² Site do Museu de Arte do Rio <https://museudeartedorio.org.br/>



Fonte: Reinilda Oliveira

Outro espaço destinado à temática no MAR foi a ocupação temporária intitulada “Bori: o filme + coleção MAR”, que apresenta fotografias do trabalho do artista visual e curador Ayrson Heráclito, inspirado nos ritos da tradição afro-brasileira, nos quais as pessoas performaram junto às comidas e toques dos respectivos deuses iorubanos. Além disso, a ocupação ainda conta com o filme “Iwano Bori – oferenda para a cabeça cósmica”, do diretor Lula Buarque de Hollanda, um registro poético da performance de Bori, apresentada na Pinacoteca de São Paulo, em 2022. A ocupação ficou disponível de 09 de dezembro de 2023 a 30 de março de 2024.

Imagem 3- Exposição Bori: o filme + coleção MAR - Museu de Arte do Rio de Janeiro



Fonte: Reinilda Oliveira

A terceira exposição era denominada “Ônà Irin: Caminho de Ferro” e fazia referência ao orixá Ogum. As poucas peças da exposição tratavam da força e beleza da joalheria afro-brasileira e das questões da ancestralidade, trazendo joias através de esculturas, objetos-escultura, instalações e videoinstalação. A mostra foi idealizada pela artista baiana Nádia Taquary e teve curadoria da equipe do Museu de Arte do Rio juntamente com o artista e curador baiano Ayrson Heráclito. Teve início no dia 28 de outubro no MAR e ficou disponível até 28 de abril de 2024.

Em dezembro de 2024, em visita ao Centro Cultural do Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, conheci a exposição “Encruzilhadas da Arte Afro-Brasileira”, oriunda do “Projeto Afro”, que é uma plataforma afro-brasileira de mapeamento e difusão de artistas negros/as, apresentando sua multiplicidade, seus inter-relacionamentos e sua abrangência. O Projeto expressa o protagonismo negro para além dos limites territoriais, refletindo sobre os processos históricos hegemônicos que validaram o sistema de arte no país.

A exposição, com curadoria de Deri Andrade, foi desenhada a partir de cinco nomes de destaque da arte afro-brasileira (Arthur Timótheo da Costa, Maria Auxiliadora, Rubem Valentim, Mestre Didi e Lita Cerqueira) e traz cerca de 150 trabalhos entre pinturas, fotografias, esculturas, instalações, vídeos e documentos, que abordam inúmeros temas com forte presença das relações espirituais a partir do fluxo Brasil e África, com foco no Candomblé, como pode ser observado nas fotografias abaixo.

Imagem 5-Obras da exposição “Encruzilhadas da Arte Afro-Brasileira”/CCBB-RJ



Fonte: Reinilda Oliveira

Dentre os elementos afro-religiosos da exposição, destacam-se as esculturas de Mestre Didi, ligadas aos objetos e signos sagrados do candomblé, feitos com búzios, troncos de palmeira, couro, conchas e miçangas que evocam figuras e seres antropomorfos carregados de símbolos e ferramentas dos orixás. Também há peças da artista plástica Hariel Revignet, que busca dar relevo às tecnologias ancestrais, possibilitando a celebração das dinâmicas de comunhão atreladas aos saberes indígenas e afro-brasileiros. E iconografias de Rubem Valentim, que buscou na ancestralidade africana e no ativismo negro seu ponto de partida, elaborando uma gramática autoral em suas pinturas, relevos e esculturas, uma “riscadura

brasileira”, na qual combina o rigor da geometria com os símbolos do candomblé, como as ferramentas dos orixás.

Além dos museus físicos e exposições temporárias, existem terreiros que foram transformados em espaços museais ou memoriais, como o Memorial Mãe Menininha do Gantois²³, que foi criado em 1992, e reúne mais de 500 peças referentes à história, objetos rituais e pessoais de uma das maiores lideranças da religiosidade de matriz africana na Bahia. O memorial é dividido em três núcleos expositivos: o espaço da mulher, Maria Escolástica; o espaço da sacerdotisa, Mãe Menininha; a ambientação do seu aposento.

Outro importante espaço é o Memorial Iyá Davina²⁴, criado em 1997, em homenagem à Iyá Davina de Omolu, sacerdotisa que teve papel fundamental na formação do Candomblé no Rio de Janeiro. Este foi o primeiro espaço dedicado à preservação da memória dos povos de matriz africana no estado do Rio de Janeiro. O museu reúne um acervo de objetos sagrados e de uso rotineiro, fotografias e documentos guardados pela matriarca, configurando-se também como importante coleção etnográfica para pesquisa e preservação da memória dos povos de matriz africana.

Temos também a Casa de Oxumarê, em Salvador/BA, um terreiro de Candomblé, tombado pelo IPHAN em 2013, que inclui exposições sobre religião, arte e história; O memorial Lajuomim²⁵, inaugurado em 1994, uma iniciativa do Terreiro Pilão de Prata, com o intuito de preservar a memória ancestral da Família Bámbósé, sobretudo da iyalorixá Caetana Américo Sowzer, Iyá Caetana “Lajuomim”: a Mãe dos Olhos D’água, e que conserva objetos pessoais, roupas históricas, esculturas e instrumentos musicais dela; o Museu Comunitário Mãe Mirinha de Portão, criado em 2004 no *Terreiro São Jorge Filhos da Goméia*, espaço tombado como Patrimônio Cultural do Estado da Bahia, através do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural do Estado da Bahia (IPAC). O acervo do museu é composto por objetos em ferro, prata, madeira, palha, tecido, papel e outros materiais.

Existem outros, como o Memorial Kisimbiê; Museu Ilê Ohum Lailai (Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá); Centro de Caboclo Sultão das Matas; Museu Ilê Ohun Lailai; Ilê Axé Oyá Bagan. Há também museus digitais de terreiros, a exemplo do museu Ilê Obá Lokê²⁶, que conserva o acervo do terreiro de mesmo nome, que fica situado na cidade de Lauro de Freitas, na Bahia. O Terreiro do Engenho Velho (BA) da Federação também lançou, em 2022, com apoio da Lei

²³ Site do memorial Menininha de Gantois <http://terreirodogantois.com.br/index.php/memorial/>

²⁴ Site do Memorial Iyá Davina <https://artsandculture.google.com/partner/museu-memorial-iy-a-davina?hl=pt>

²⁵ Site do memorial Pilão de Prata <https://www.pilaodeprata.com.br/museu.html>

²⁶ Site do museu Ilê Obá Lokê <https://ileobaloke.com.br/>

Aldir Blanc, um memorial digital que conta a história da “Caminhada pelo Fim da Violência e do Ódio Religioso pela Paz”.

No Maranhão, temos a Casa das Minas, também chamada de Querebentã de Zomadônu, situada no Centro de São Luís, e tida como patrimônio cultural brasileiro, tombada, em 2005, pelo IPHAN. Esse terreiro é considerado o mais antigo do Maranhão, com fundação em meados do século XIX. Outro terreiro que possui acervo em exposição é a Tenda Espírita de Umbanda Rainha Iemanjá, do afamado Bita do Barão, que guarda um panteão com imagens, em escala humana, de entidades cultuadas na casa, uma vitrine criada em homenagem póstuma a Panga, um abatazeiro da casa. Há também um memorial de uma mãe de santo, com vestimentas e acessórios de uso pessoal. Em Codó há também um memorial no terreiro Centro dos Cultos Afro-brasileiros São Raimundo Nonato e Santa Filomena, de Aluízio Mota.

Além desses, existe a rede Afro Digital, com cinco (5) museus em diferentes estados: Pernambuco²⁷, Bahia²⁸, Rio de Janeiro²⁹, Mato Grosso³⁰ e Maranhão³¹. O Museu Afro Digital é um projeto aprovado com recursos da CAPES/PROCULTURA e desenvolvido inicialmente pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, envolvendo ainda a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Maranhão. Está filiado à rede de memória virtual da Biblioteca Nacional como repositório digital.

A rede Afro Digital é um serviço público, um “museu sem donos” no discurso do professor idealizador do projeto, Lívio Sansone. Trata-se de um dispositivo de fácil acesso que mostra o cotidiano e a cultura de minorias étnicas e de grupos marginalizados, além de trazer à lume elementos que configuram a memória e a história de um povo. Visa estimular a memória social de minorias étnicas e de memórias nacionais, tendo em vista que a presença da cultura africana no Brasil é encontrada em acervos particulares e públicos, sobretudo nos estados aglutinadores de afrodescendentes, como o Maranhão.

O Museu Afro Digital de Pernambuco traz a galeria com o acervo digital da coleção de Pesquisas Folclóricas Mário de Andrade. Composta por fotografias digitais dos objetos de terreiros de Recife que foram confiscados pela polícia na década de 1930, durante as perseguições às religiões de matriz africana, já mencionadas no início deste tópico. A rede da Bahia não dá um foco específico nas religiões afro, embora fale sobre o assunto em âmbito geral. A estação do Rio de Janeiro parte da importância da cidade e do estado do Rio de Janeiro

²⁷ Site do MAD/PE <http://www.museuAfro Digital.com.br/paginazero/>

²⁸ Site do MAD/BA <https://museuAfro Digital.ufba.br/>

²⁹ Site do MAD/RJ <https://museuAfro Digitalrio.org/index.html>

³⁰ Site do MAD/MG <https://setec.ufmt.br/mafro/?p=358>

³¹ Site do MAD/MA <https://www.museuafro.ufma.br/>

em termos de construção de uma memória para a população negra ou afrodescendente. O museu criou uma galeria digital, com perspectiva interdisciplinar, como espaço privilegiado para o encontro de diversos saberes sobre a chegada e a permanência da população africana e de seus descendentes.

Somente os museus do Mato Grosso e do Maranhão se dedicaram mais profundamente ao tema das religiões afro-brasileiras. O MAD/MT possui uma exposição intitulada “*Memórias dos Povos de Religiões de Matriz Africana*” e que trata do universo do Candomblé e da Umbanda. O MAD/MA surgiu com os acervos dos pesquisadores de religião afro, Sérgio Ferretti e Mundicarmo Ferretti, dando ênfase a publicações desses conteúdos. Somente depois foram agregados materiais de outros pesquisadores e alargando as possibilidades do museu.

Diante disso, seguiremos discutindo a construção da memória social das religiões afro-maranhenses a partir do acervo do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho e do Cafuá das Mercês. O primeiro passo é enfatizar a trajetória desses espaços, a fim de entender a dinâmica de elaboração dos acervos correlatos aos afro-religiosos e os desdobramentos disso na relação dos sujeitos com essas narrativas, e o segundo momento será de reflexão sobre quais leituras são possíveis nesses espaços.

2.2.1 Cafuá das Mercês

A Cafuá das Mercês³², também conhecido como Museu do Negro, fica localizado na Rua Jacinto Maia, nº 54, Praia Grande, ao lado do Convento das Mercês, e está sob a administração do Museu Histórico e Artístico do Maranhão (MHAM). O prédio foi adquirido pelo Governo Estadual em 1970, restaurado e aberto às visitas dois anos mais tarde, quando foi inaugurado em 5 de fevereiro de 1972. Alguns pesquisadores afirmam que esse prédio era um antigo depósito de escravizados, construído no século XVIII para receber os africanos que desembarcavam no Portinho, para ali serem comercializados.

O pequeno prédio do museu mantém características arquitetônicas originais, possui uma única porta de entrada, uma fachada uniforme e dois pavimentos no estilo colonial, sem janelas, apenas com seteiras para a entrada de luz e ventilação. No pátio interno, existe um par de pedras de mó, parte do moinho responsável pela trituração de grãos e uma réplica do Pelourinho que ficava localizado em frente à Igreja do Carmo, construída por ocasião da fundação do museu.

³² Cafuá é uma palavra originada do banto, e significa cova, caverna, lugar escuro e isolado e mercês vem do português de Portugal, traduzido por misericórdia. Em uma tradução geral o nome significa Caverna ou lugar escuro da misericórdia.

O museu teve como primeiro gestor o babalorixá Jorge Itaci de Oliveira, conhecido como Jorge Babalaô. Na realidade, parte do acervo foi doado por ele, refletindo dessa forma sua própria trajetória de vida. Depois passou para a gestão geral do MHAM e hoje está sendo gerido pelo pai de santo Biné Gomes, atual presidente da Federação de Umbanda e Culto Afro do Maranhão. De acordo com a página do Instagram, o museu fica aberto para visitação de terça a sexta das 13h30 às 17h30 e, devido ao seu tamanho, possui capacidade para apenas 20 pessoas por vez.

Imagem 6: Fachada do Museu Cafu  das Mercês









Fonte: Instagram do museu


No primeiro pavimento do museu, há alguns elementos que remetem ao período da escravidão e esculturas que, segundo o museu, são de origem africana, dos grupos Bambara, Dogon e Senufo. No segundo pavimento, de piso de assoalho de tábua e forro de madeira, estão os objetos relativos ao universo afro-maranhense: estatuetas, imagens de santo, cachimbos e parselhas do Tambor de Mina, indumentárias, acessórios das tobossis (entidades infantis da Casa das Minas), instrumentos musicais, além das minibiografias de Jorge Itaci de Oliveira e Vitoriana Tobias Santos (mãe Dudu), da Casa de Nagô.

Segundo o Regimento Interno da Secretaria de Cultura do Maranhão (SECMA), este espaço museológico tem como missão adquirir, preservar, conservar objetos e acervos relativos à história e memória da escravidão e da cultura afro-maranhense, contribuindo, ao mesmo tempo, para o conhecimento, reconhecimento da nossa diversidade cultural e valorização da matriz cultural africana.

Tabela 1: Divisão do acervo afro-religioso – Museu Cafuá das Mercês

<p>Elementos fora de vitrines</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de abatas/batas doação da Casa das Minas; • Uma parelha de Tambor de Crioula; • Um tambor da mata de Codó; • Um altar com imagens de alguns santos; • Dois quadros de Péricles Rocha (Santa Bárbara sincretizada com Iansã e Nossa Senhora da Vitória, sincretizada com Iemanjá), (foto); • Quadros com minibiografias de Jorge Itaci de Oliveira e Vitoriana Tobias (mãe Dudu). 	
<p>Vitrine 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Roupas de culto de mãe Dudu - saia de festa e blusa de Mina, estilo sinhá (foto); • Duas roupas de babalaôs de tecido africano; • Uma roupa de princesa nagô (1 manta de miçanga, uma guia, uma pana, uma saia e uma blusa). 	
<p>Vitrine 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Duas</u> mantas / Nigusses de tobossi - culto jeje século XX; 	

<p>Vitrine 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uma cabaça/ ué, Legdavi, duas Agogôs/gans. 	
<p>Vitrine 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Três bengalas e quatro taquaris da casa de nagô. 	
<p>Vitrine 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco rosários, fitas de encantados, um preto velho, uma preta velha, um jarro e uma cuia com moedas. 	

<p>Manequim com roupa de Jorge Babalaô</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indumentária, guia, gorro e sandália. 	
---	---	--

Fonte: Reinilda Oliveira

2.2.2 Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho/Casa da Fésta

O Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho (CCPDVF) também conhecido como Casa da Fésta, é um órgão subordinado à Superintendência de Cultura Popular do Maranhão (SCP), da Secretaria de Estado da Cultura, que foi aberto em 1971 como Museu do Folclore e Arte Popular. A princípio funcionou na Rua do Ribeirão, nº 401, e, em 1977, mudou-se para um casarão colonial na Rua do Giz, nº 221, na Praia Grande.

Em 1981, sofreu alteração no nome, passando a ser chamado de CCPDVF. De acordo com o regimento interno da SECMA, o museu tem a missão de referenciar, estimular e divulgar a cultura popular do Maranhão, com ações de pesquisa, promoção e difusão de suas manifestações, contribuindo para a sua preservação, valorização, dinamização e reconhecimento, além do fortalecimento da identidade cultural maranhense.

O antigo casarão possui três andares, um sótão, e serviu de moradia para famílias ricas que viveram no Maranhão durante o século XIX. Abriga exposição de longa duração e temporária, com temáticas voltadas para a cultura e as festas populares maranhenses e religiosidade popular, com acervos sobre Tambor de Mina³³, Tambor de Crioula³⁴, Divino Espírito Santo³⁵, Carnaval³⁶, Santos³⁷, Ex-Votos³⁸, Festejo de São Raimundo dos Mulundus³⁹, Ciclo Natalino (Presépios, Pastores, Reis)⁴⁰, Lelê ou Péla Porco⁴¹, Lili, Festejo de São José de

³³ Para mais informações, ver Ferretti, M. (2000), Ferretti, S. (1995).

³⁴ Para mais informações, ver Ferretti, S. (2002), Santos, (1995), IPHAN. (2016).

³⁵ Para mais informações, ver Barbosa. (2004), Gonçalves. (1994), Barros. (2005), Pacheco; Gouveia. (2005).

³⁶ Para mais informações, ver Silva. (2014).

³⁷ Para mais informações, ver Cunha. (2015).

³⁸ Para mais informações, ver Oliveira. (2009).

³⁹ Para mais informações, ver Brasil. (2022).

⁴⁰ Para mais informações, ver Nunes. (2003).

⁴¹ Para mais informações, ver Ferretti, S. (1997).

Ribamar⁴², Cacuriá⁴³, Quadrilha⁴⁴, Dança Portuguesa⁴⁵ e Tambor de Taboca⁴⁶. Essas são as referências mais conhecidas sobre a cultura do Maranhão, mas existem muitas outras manifestações, brinquedos, brincadeiras, celebrações que não estão em museus e são pouco conhecidas no estado.

Possui ainda uma biblioteca intitulada Roldão Lima, especializada em cultura popular, que possui um acervo de aproximadamente 3.800 livros, 480 revistas, 65 boletins informativos, 2.700 cartazes, 890 folders, 720 fotografias, uma discoteca com 102 CDs e 179 discos de vinil, uma videoteca com 240 fitas de vídeo e uma hemeroteca com 390 pastas de recortes de jornais.

Durante duas décadas, o museu funcionou enquanto centro cultural, com oficinas, exposições, treinamentos, palestras e apresentações de grupos de vários locais do estado. Desenvolveu projetos como *Sexta às 6*, com atividade em toda última sexta de cada mês; *Pungar*, com apresentação de grupos de Tambor de Crioula; *Tríduo Joanesco*, evento temático, no qual havia apresentações, danças, atividades diversificadas, exposições, palestras, oficinas, em que se traziam os grupos do interior do Maranhão e palestrantes de outros estados.

No período natalino, havia o projeto *Maranhão de Natal*, com cantata, apresentação de corais, pastores, reis e reisados, e o museu atendia a solicitações externas para levar apresentações até algumas igrejas, à Colônia Nina Rodrigues e aos asilos. Outro evento que tinha no período natalino era a montagem de dois presépios, um deles era no Paço da Rua João Vital de Matos e outro no Paço da Rua Formosa e, no dia de Queimação de Palhinhas, havia uma procissão que saía do museu, passava pela rua Formosa e fazia a queimação na Rua João Vital de Matos. Além disso, havia um evento chamado *Presepada*, que consistia em uma exposição de presépios, com concepções de vários fazedores da cidade de São Luís. E o *Concurso Arvoredo*, que premiava as melhores árvores de Natal. No período de Carnaval a casa tinha concurso de fantasias, oficinas para fazer máscaras, roupas, acessórios de Carnaval e o famoso *Baile do Bigorriho*⁴⁷.

O museu possui um núcleo expositivo com nove vitrines com acervos afro-religiosos. O critério para a escolha dessas peças está relacionado com o tempo de existência das casas de culto e à sua relevância para a trajetória histórica das religiões no estado. A exposição propõe

⁴² Para mais informações, ver Ferreira, Campos Brussio; Souza, Santos. (2022).

⁴³ Para mais informações, ver Pinheiro. (2002).

⁴⁴ Para mais informações, ver Costa. (2008).





⁴⁵ Para mais informações, ver Silva. (2015).



⁴⁶ Para mais informações, ver Silva. (2013).

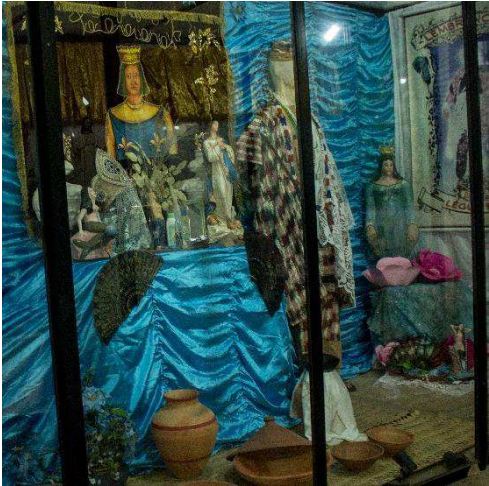


⁴⁷ Baile temático de carnaval, que tinham como objetivo resgatar músicas e costumes dos antigos carnavais do Maranhão.

uma costura entre a trajetória das religiões e as personalidades que foram referências do Tambor de Mina (Jêje e Nagô). Por meio da Casa das Minas, Casa de Nagô, Terreiro do Egito, Casa Fanti Ashanti, Casa de Iemanjá, da Pajelança e do Terecô (com destaque à Casa de Bita do Barão).

Tabela 2: Divisão do acervo afro-religioso – Museu Casa da Fésta

<p>Vitrine Cosme e Damião/ sincretismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 5 pratos • 1 imagem Iemanjá • 1 imagem N. Sra. • 1 imagens Cosme e Damião • 2 imagens crianças • 1 mesa • 1 banco • 6 arranjos de flores 	
<p>Vitrine pajelança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 manequim vestido com roupa branca • 6 rosários • 4 imagens de santos • 1 maracá • 5 cachimbos • 2 cigarros • 4 potes de barro • 1 alguidar • 1 defumador • 4 espadas pequenas • 1 vidro pequeno com líquido dentro. 	
<p>Vitrine Terreiro do Egito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 tambores • 1 panela de barro com tampa • 2 banners • 1 pilão • 1 cabaça • 1 peneira • 1 pote de barro • 1 alguidar branco • 1 instrumento de ferro • Rosários • 1 maracá • 1 móvel de madeira 	
	<ul style="list-style-type: none"> • 7 estátuas de barro (santo e índios) • 2 garrafas de vidro 	

<p>Vitrine indígena</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 velas • 7 cuias • 3 rosários • 2 armações em ferro. • 3 imagens de santos nos cantos do espaço • 30 quadros de voduns, orixás e caboclos • 3 vasos com flores. 	
<p>Vitrine terecô</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 6 manequins (roupas: todo branco; saia vermelha e blusa branca; vestido marrom com calça marrom; vestidos amarelo com rendas branca). 08 tambores • 10 potes de barro • 5 cadeiras • 7 apoiadores de tambor • 1 maquete • 9 instrumentos de ferro • 23 imagens de santos e entidades • 4 arranjos de flores • 4 velas • 1 quadro • 11 cabaças • 7 espadas. 	
<p>Vitrine Ashanti Fanti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 quadro de Pai Euclides • 07 imagens de santos • 1 maquete • 1 banco • 1 móvel quadrado • 1 pandeiro • 1 leque • 1 vestimenta • Uma bandeira do Divino Espírito Santo • 2 velas. 	

<p>Vitrine Terreiro de Iemanjá</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 banner Jorge Babalaô • 3 imagens de gesso • 2 decorações em gesso branco • 2 potes de barro • 1 coroa • 1 vestimenta de pano • 1 sandália • 1 espada • 2 alguidares • 1 arranjo de flor • 1 espada • 1 móvel quadrado • 2 leques • 1 escova • 2 pratos • 1 copo • 1 talco • 1 perfume. 	 
<p>Vitrine Casa de Nagô</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 tambores e 2 apoiadores de tambor • 02 pilões • 1 caixa de madeira com panos e rosários • 1 boi • 1 quadro • 2 pombas do divino • 2 pilões • 4 potes de barro • 1 alguidar. 	

<p>Vitrine Casa das Minas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • sandálias Afopá • 2 móveis quadrados • jarros de barro • arranjos de flores • 7 santos • 1 pomba do divino • 1 oratório em madeira • suportes para vela • 1 vela • 1 crucifixo • 1 pedra • quadros • 1 cachimbo. 	
--------------------------------------	--	---

Fonte: adaptação de quadro do Museu Casa da Fésta

As exposições foram construídas a partir de algumas trajetórias individuais, peças e utensílios do cotidiano dos terreiros e, apesar de darem visibilidade a algumas vertentes religiosas, apresentam pouca organicidade em sua disposição; não apresentam a dimensão histórica das religiões afro-maranhenses, pois não mencionam as mudanças e permanências nessa trajetória histórica. A casa não utiliza legendas, textos e informações nas exposições. Os estagiários/monitores costumam apresentar o acervo com falas que são apenas focadas nas trajetórias dos líderes religiosos e alguns aspectos superficiais da vertente religiosa ali apresentada.

Existe uma coleção de José Cupertino; um boi e um baú da Casa de Nagô; peças da mãe de santo Ana (falecida), de um terreiro no Turu; peças de Francisca Nava de Rosário, que foram doadas no dia de seu Tambor de Choro, três dias após seu falecimento; uma parte do acervo é do terreiro do Bitá do Barão; o pilão que está na vitrine da Casa de Nagô, o qual foi doado por Pelé, responsável pela Dança do Lili de Caxias; o oratório da parte da Casa das Minas, que foi doado por Jandir Gonçalves e, segundo ele, recolhido do lixo em Urbano Santos.

Embora haja uma vitrine sobre a Casa das Minas, não existe nenhuma peça desse terreiro. O que está apresentado no museu é oriundo de uma exposição montada para um

colóquio na UFMA, realizado em 1983. Existe uma indumentária de tobossi que foi doada pela casa Fanti Ashanti e uma glanchama, citada no livro *Desceu na Guma*, de Mundicarmo Ferretti. Há também uma roupa e acessórios do babalorixá Jorge Babalaô, que representam um festejo de Dom Luís, Rei de França, também doação da Casa Fanti Ashanti.

O museu passou por inúmeras transformações no decorrer dos anos e, por não existir um plano museológico, principal instrumento para a compreensão das funções do museu, nem plano de gestão de acervo, que tem como objetivo organizar as peças, nem outro documento de orientação da Secretaria de Cultura, órgão ao qual a casa está vinculada, as exposições foram ganhando contornos de acordo com o interesse das pessoas que ocuparam os cargos de gestão. Desde 2019, o museu está fechado por questões estruturais, necessitando de profundas reformas, o que compromete o acervo, composto de materiais sensíveis.

A partir de 2015, com o governo de Flávio Dino, o museu passou a ser chefiado pela professora Ana Cláudia Damascena, que, mesmo com poucos recursos, fez algumas exposições de curta duração no prédio anexo, onde funciona a parte administrativa e a Superintendência de Cultura Popular. Essas exposições tinham como foco, sobretudo o universo afro-religioso, a exemplo da *Árvore da Consciência; Da Sé ao Desterro- uma Procissão de Fé; Tenda Umbandista Cabocla Jurema: Preservando a Memória de um Terreiro; 60 anos do Terreiro de Iemanjá; Blocos Afro-maranhenses; Religião, Fé e Tradição; Ancestralidade; O passado que faz Conexão com Presente: Casas Descendentes do Terreiro de Egito*.

Além das exposições, a gestora aderiu a uma proposta de projeto etnográfico intitulado *Acervo em Museu Etnográfico e Popular no Maranhão: A Memória das Minorias na Promoção de uma Sociedade Democrática*, apoiado pelo Edital FAPEMA nº 012/2017 de apoio aos acervos documentais e museológicos do Maranhão, que tinha como objetivo trabalhar um novo processo curatorial do museu, a partir de uma gestão compartilhada. O projeto tinha como objetivo realizar pesquisa e investigação antropológica sobre as origens e significados das peças do seu acervo, possibilitando a retomada e finalização do livro de tombo e promovendo também maior diálogo entre objetos e seus contextos de origem; almejava a produção de um livro-catálogo sobre as informações colhidas com imagens, histórias e memórias do museu, além da produção de um documentário sobre as narrativas no processo de investigação do acervo.

O projeto, ainda em desenvolvimento, fez mapeamento e inventário das peças, a exemplo do quadro exposto no tópico acima, e realizou estudo com consultoria de alguns representantes de terreiros, que visitaram o museu, junto com a equipe da casa e do projeto, para corroborar os aspectos de cada vitrine a partir das suas vivências e entendimentos sobre

esse universo. O propósito era incorporar essas narrativas nas exposições para que elas pudessem alcançar um maior público e trazer novas experiências ao museu. De acordo com Ana Cláudia, até o momento, o projeto permitiu ter uma dimensão do inventário das peças, da condição em que se encontram e auxiliou no processo de catalogação, fornecendo mais informações sobre o acervo.

O CCPDVF geralmente integra a Semana de Cultura Popular com atividades relacionadas aos acervos, como rodas de conversas, palestras, exposições, nas quais, geralmente, busca-se o diálogo entre pesquisadores e detentores culturais. Em 2022, houve uma roda de conversa com pais e filhos de santo de São Luís. A gestão, portanto, parece preocupada em criar uma aproximação entre o acervo e o povo de santo, possibilitando e fortalecendo as relações de pertencimento.

As exposições foram retiradas do espaço e os resultados dessa nova curadoria serão mostrados na reinauguração do museu, sem data para acontecer, uma vez que, em janeiro de 2025, iniciou-se o processo de revitalização do prédio, contudo, devido a desacordos com o IPHAN, a obra voltou a ser paralisada, não havendo data para retomada.

2.3 Análise crítica dos acervos do CCPDVF e do Cafuá das Mercês

As descrições sobre os acervos dos dois museus, apresentadas no tópico acima, nos permitem analisar, com maior embasamento, as narrativas escolhidas para compor esses espaços e nos levam a concluir que eles representam uma pequena parte do que se entende como religiões afro-maranhenses. Ambos os acervos foram construídos com base na memória e reconhecimento de alguns sujeitos do universo afro-religioso, sobretudo de São Luís, e isso se justifica, em grande medida, pelo fato de que os acervos são constituídos prioritariamente de doações de peças das casas de culto localizadas na Grande Ilha. A única exceção diz respeito ao acervo da vitrine terecô, que apresenta peças doadas por Bitá do Barão, pai de santo de Codó que deu grande visibilidade a essa vertente religiosa comum em Codó, Caxias, São Mateus e Bacabal.

As escolhas curatoriais dos dois museus nos levam a perceber que, sendo o foco São Luís, automaticamente cria-se um distanciamento e sentimento de não identificação do sujeito afro que está fora desse circuito, afinal o acervo não fala sobre ele. Além disso, o modo como as exposições são feitas define a forma como os visitantes fazem as leituras delas. Para o público em geral, os museus trazem uma leitura simplista e homogênea e, para os adeptos do Tambor

de Mina e de outras variações afro-religiosas, sobretudo do interior do estado, aquele acervo não gera um sentimento de pertencimento.

Inclusive há peças no acervo das duas casas que não se usam mais ou que foram usadas somente nos rituais de um terreiro e que não possuem nenhum tipo de explicação ou contextualização, a exemplo da manta de tobossis/ Nigussie de tobossi do século XX, que compõem a vitrine 2 do Cafuá das Mercês.

Dentro desse contexto, a mediação torna-se muito necessária, principalmente atendendo ao perfil do visitante, o que não acontece na maioria dos espaços museais do país, como já foi apontado no capítulo 1 desta tese. Uma visita guiada permite que as informações sejam compreendidas de maneira contextualizada e dinâmica, e, por isso, sobretudo nos museus que não trazem informações em legendas, textos, audiodescrição ou qualquer outra ferramenta informativa, é imprescindível a existência de pessoas com conhecimento apropriado sobre o que está sendo exposto, para apresentar as diferentes narrativas e tirar eventuais dúvidas. Essa é uma necessidade imprescindível, uma vez que a peça de museu geralmente traz mais do que aparenta à primeira vista e, a partir dela, podemos refletir não só sobre as presenças, mas sobre as ausências, o não dito.

Entendendo que uma exposição é limitada, no sentido de que não consegue agregar todos os elementos que representam todas as especificidades afro-religiosas do Maranhão, a proposta é exatamente questionar sobre quais memórias foram eleitas e, a partir dessa compreensão, trabalhar as ausências, as quais também fazem parte do contexto afro-religioso do estado, porém, não estão representadas. Uma possibilidade seria pegar uma peça do acervo e, a partir dela, problematizar sobre outras narrativas, sobre onde e como ela é usada, mas também onde não é, e como existem outras compreensões em relação à mesma peça ou situação. Afinal de contas, um museu precisa trazer a diversidade de narrativas possíveis, assim como o ensino de História, cujo papel principal tem como pressuposto crítico possibilitar a compreensão histórica a partir das várias narrativas possíveis de um tempo, evento e/ou processo histórico.

Com efeito, uma exposição museal é um reflexo das pessoas envolvidas em sua elaboração, da trajetória pessoal do curador, portanto, não podemos distanciar o seu resultado de seu idealizador. Sem dúvida, a peça passa por um processo de ressignificação, uma vez que sai do seu espaço natural e, ao ser exposta no museu, pode adquirir outras interpretações. Em alguns casos, os elementos são colocados, tomando como princípio a estética ou a concepção do curador. Às vezes, a peça fica no chão em um terreiro e, no museu, ela é colocada sobre

algum suporte, ou misturam-se elementos que nos terreiros são utilizados de forma separada. Quando as peças são doadas por determinada casa de culto ou pessoa, a tendência é que haja um direcionamento na narrativa que constituirá o acervo.

Um objeto, que é retirado do seu contexto e colocado em um museu sem as devidas observações, sem legenda, pode desdobrar em interpretações diversas e até no distanciamento dos sujeitos que o utilizam. Isso ganha ainda mais força quando tal objeto está relacionado à religião, fé, a práticas e rituais específicos. No caso das exposições dos dois museus analisados aqui, algumas peças não possuem legendas, ficando a informação e uma possível contextualização histórica a cargo dos monitores/guias dos museus.

Outra questão relevante é que as exposições dos dois museus não trazem os fazedores das religiões afro-maranhenses, tratam das peças de forma isolada dos sujeitos. E uma exposição acaba sendo mais sobre os modos de ver de quem elaborou a exposição do que propriamente sobre aquele conjunto de elementos expostos e os sujeitos que estão por trás deles. Na realidade, há uma prática de associar elementos a conceitos, o que pode ser tendencioso e prejudicar o entendimento da função de determinado objeto. Certamente, o anonimato da autoria de alguns objetos expostos ou ausência de identificação nas peças reforça o que os museus “tradicionais” faziam desde os primórdios, com acervos da história, arte e cultura dos africanos, visto por abordagens etnográficas que enfatizam seu caráter exótico ou meramente funcional, em detrimento de sua complexidade cosmogônica, artística e espiritual.

Acredito que a construção da identidade dos indivíduos perpassa as esferas social, individual e coletiva, e que os museus possuem papel fundamental no fortalecimento da identidade afro-religiosa, entretanto, o que percebemos é um distanciamento da realidade desses sujeitos. Em se tratando dos dois museus examinados, em geral, o povo de santo do Maranhão não se identifica com o que está representado nesses espaços, uma vez que não são espaços que geram inclusão e não trazem a relevo a diversidade de pertencimentos, o que fortaleceria o reconhecimento e a autoestima dos praticantes das religiões de matriz africana no estado.

3 A ABA EDUCATIVO DO MUSEU AFRO DIGITAL DO MARANHÃO

Este capítulo é destinado à trajetória de construção da aba *Educativo* do site do MAD/MA e aos itens que a compõem, que são as cinco sessões educativas: *Vestindo o Santo*, *Comida de Santo*, *Símbolos de Terreiro*, *Eira: Morada de Encantado* e *Instrumentos e Cantos Sagrados*. Cada uma dessas sessões possui um roteiro de orientações pedagógicas baseado na BNCC e no Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão (COPEM), além de um texto de apresentação que compõe a Aba. O capítulo traz o sentido e o percurso de construção do produto educacional, com elaborações sobre a diversidade afro-religiosa no Maranhão, além de descrição da experiência de testagem das sessões educativas, realizada em turmas da 1ª e 2ª série do Ensino Médio na Unidade Plena IEMA Rio Anil.

3.1 Atribuindo sentidos

O Produto Educacional foi pensado tendo como arcabouço primordial a relação de pertencimento dos sujeitos ali representados e leva em consideração a polissemia e delicadeza do tema, com o intuito de evitar reforçar estereótipos ou adentrar em espaços delicados da temática, respeitando os sujeitos entrevistados, e trazendo as informações de acordo com suas anuências. Primeiramente, parto da perspectiva de uma epistemologia da macumba que, na concepção dos autores Simas e Rufino (2018), está atrelada a outras formas de conhecimento e percepções de mundo, que são contrários à lógica comum ocidental. O universo da macumba é pensado aqui como local gerador de saberes que são construídos a partir de interações entre tempo/espaço, visível/invisível, com a forma que se relacionam com a natureza, como transmitem os conhecimentos entre as gerações e como pensam o sentido da existência na terra e a relação com o outro mundo.

Ainda dialogando com Simas e Rufino (2018), penso um Brasil que se compreende como terreiro: praias dão lugar a cidades encantadas onde rainhas, princesas e mestres se transmutaram em pedras, árvores, braços de rios, peixes e pássaros. No Brasil terreiro, os tambores são autoridades, têm bocas, falam e comem. A rua e o mercado são caminhos formativos onde se tecem aprendizagens nas múltiplas formas de trocas. A mata é morada, por lá vivem ancestrais encarnados em mangueiras, cipós e gameleiras. Nos olhos d'água, repousam jovens moças, nas conchas e grãos de areia vadeiam meninos levados. Nas campinas e nos

sertões, correm homens valentes que tangem boiadas. As curas se dão por baforadas de fumaça pitadas nos cachimbos, por benzeduras com raminhos de arruda e rezas grifadas na semântica dos rosários. O solo do terreiro Brasil é assentamento, é o lugar onde está plantado o axé, chão que reverbera a vida.

Dessa forma, o PE elaborado almeja auxiliar a educação a olhar mais de perto para o afro-religioso e construir mecanismos que ajudem a reconhecer os equívocos históricos deixados pela sociedade e que culminam no apagamento das concepções afro-religiosas, e isso extrapola a sociedade e se reflete no chão da escola, local que normalmente invisibiliza todo e qualquer conhecimento oriundo desse universo. Almejo trazer respostas relevantes às demandas sociais, pensando nas atribuições de seus destinatários, que são os professores, alunos e os sujeitos afro-religiosos, que não se sentem pertencentes aos acervos dos museus físicos analisados. O objetivo não é falar por eles, mas sim ser um meio para que pudessem compartilhar os elementos de sua fé.

Parto do pressuposto de que as religiões afro possibilitam diversas formas de ensinamentos, por meio da oralidade, do resgate da memória, da forma de inventar e ler o mundo. E por isso, esse universo é pensado aqui não só como religião, mas também como cultura, estrutura familiar e modo de ver o mundo, como aponta Simas e Rufino (2018). Precisamos reconhecer as macumbas brasileiras como lócus de produção de conhecimentos e isso implica, principalmente, em partirmos de suas próprias bases prática-teóricas para repensá-las, como também para pensar, a partir de seus princípios - historicamente subalternizados -, outros campos, sempre como um fazer inacabado e dialógico.

Azevedo e Jagún (2023, p. 151) chamam a atenção para a compreensão dos terreiros para além de espaços religiosos e templos sagrados, sendo eles símbolos da luta antirracista, da resistência contracolonial no combate à supremacia cristã eurocentrada, e como grandes centros de valorização e propagação da cultura afro-brasileira, a partir da disseminação de saberes e práticas ancestrais.

Os autores argumentam que um ponto forte nos terreiros é a concepção de família, a qual entra em conflito direto com a visão ocidental fundamentada na ciência e na genética, rompendo as barreiras do biológico e penetrando o campo afetivo. Com base na importância da ancestralidade e na valorização das experiências de vida como fonte de conhecimento, os mais velhos são considerados pais e mães de todo o corpo coletivo, atuando como mestres dos saberes, cuidadores, líderes religiosos, professores e médicos da natureza. Mais do que isso, a estrutura familiar torna-se base para a própria configuração social. O terreiro, portanto, se

constitui como espaço de reavivamento da matriz cultural africana, orquestrando seu funcionamento a partir da mesma lógica familiar que, inicialmente, buscava oferecer aos povos destituídos de seu próprio chão um lugar simbólico de acolhimento e estrutura afetiva, que lhes transportava subjetivamente às terras africanas (Azevedo; Jagún, 2023, p. 151).

Na realidade, os terreiros representam uma continuidade histórica, uma resistência ao apagamento, configurando-se como uma forma de *aquilombamento*⁴⁸, assim como outras manifestações afro-brasileiras, como o samba, a capoeira, o jongo, que são espaço de acolhimento e possibilitam olhar para o passado e presente de forma espiralar⁴⁹.

O terreiro, como vimos, é um espaço de resistência, um quilombo. O terreiro não é apenas um local de culto. Lá, se reconstituem práticas ancestrais, saberes, fazeres, olhares e sentires. O comportamento social e valores culturais são ali restabelecidos. Terreiro é espaço sócio/cultural/religioso. Terreiro é um ambiente educacional. Só não vê quem não consegue perceber em razão do próprio recrudescimento. O terreiro apresenta-se então, não como o que é chamado de uma escola formal, mas como um dos locais de práticas ensinativas. Verdadeiras incubadoras de conhecimento. Existe uma dimensão própria nos terreiros. O tempo, as relações sociais, a interação com a natureza, a integração com os não vivos, se realizam numa lógica própria. (Azevedo; Jagún, 2023, p. 155)

Luiz Antonio Simas, no livro *O Corpo Encantado das Ruas* (2020), destaca que o tempo não é linear nas religiões afro, mas sim cíclico e espiralar, de forma que passado, presente e futuro coexistem. Além disso, o tempo se manifesta através da ancestralidade, das forças da natureza e dos ciclos da vida. O autor frisa que essa visão do tempo desafia a lógica colonial e eurocêntrica, permitindo outras formas de compreensão da história, da memória e da identidade. Assim, a noção afro-brasileira de tempo fortalece laços comunitários, valoriza a oralidade e resiste aos constantes ataques sofridos pelos sujeitos de terreiro, sejam verbais, como

⁴⁸ O conceito de *aquilombamento* que está sendo utilizado aqui está no livro *O negro e o imaginário: ensaios*. (2008) e é de Beatriz Nascimento, intelectual, historiadora, poeta e ativista negra brasileira. Para ela, o conceito está ligado a uma noção política e simbólica, onde se preserva a ancestralidade, se compartilham saberes e se constroem estratégias de sobrevivência e resistência. Ela afirmava que aquilombar-se era (e continua sendo) uma atitude política e existencial necessária para a manutenção das vidas negras em um país estruturado pelo racismo. Neste sentido, o aquilombamento não se restringindo apenas ao sentido histórico de comunidades de negros fugidos da escravidão, antes pelo contrário, ela amplia esse conceito para pensar qualquer espaço ou prática de resistência negra, de proteção, de construção de identidade coletiva e de enfrentamento à opressão racial. Para ela, o aquilombamento é o ato de se reunir, de se proteger, de resistir e de manter viva a memória e a cultura negra em meio a contextos de violência e exclusão.

⁴⁹ Em *Performances do tempo espiralar*, Leda Maria Martins (2021) explora as interrelações entre corpo, tempo, performance, memória e produção de saberes, principalmente os que se instituem por via das corporeidades. A autora consolida o conceito de tempo espiralar, que surge pela observação de práticas comunitárias e no fundamento cognitivo de vários grupos étnicos africanos. Isso acontece, sobretudo, nas culturas fincadas na oralidade e na cosmovisão ancestral cujas práticas performativas celebram o corpo como lócus da memória. Essa percepção cósmica e filosófica entrelaça, no mesmo circuito de significância, a ancestralidade e a morte. O passado habita o presente e o futuro, o que faz com que os eventos, desprovidos de uma cronologia linear, estejam em processo de perene transformação e, concomitantemente, correlacionados.

xingamentos; físicos, como a destruição e queima de terreiros e elementos sagrados; ou ainda crimes digitais.

Azevedo e Jagún (2023, p. 154) destacam que após a inundação causada pela onda de conservadorismo que atingiu o Brasil nos últimos anos, é exorbitante o aumento no número de casos de racismo em todas as suas esferas - religioso, estrutural, institucional, cultural, entre outras - bem como intolerâncias expressadas de forma violenta, de um modo geral, movidas pelos discursos de ódio e incentivadas pela máquina das *fake news*. Nesse cenário, as casas de axé constituem um grande polo de resistência atuante na luta contra as opressões originárias do capitalismo colonial. Operando como comunidades em funcionamento dentro da própria sociedade – tal como os quilombos do Brasil colônia - os terreiros, com suas ritualísticas de cuidado, proteção, acolhimento e equidade familiar, através da qual todos são recebidos a partir de um mesmo lugar de abertura, representam uma força avassaladora frente às imposições individualistas do conservadorismo moralista.

Ainda nesse contexto, cabe destacar as contribuições da autora Leda Maria Martins, em relação à oralidade. A autora nos traz o conceito de *oralitura*, que se relaciona às tradições orais afro-diaspóricas e indígenas. E, como os saberes, a história e cultura das religiões afro-brasileiras são transmitidas através da oralidade, diferente da escrita tradicional, a autora frisa que a oralidade não é apenas um meio de comunicação, mas funciona como um texto vivo que se manifesta na fala, na música, nos ritos. Ela criou também o conceito de *afrografia*, o qual se refere à maneira como as comunidades negras registram e ressignificam suas memórias e histórias através da oralidade, do corpo, da música e das tradições culturais. Dessa forma, faço uso da oralitura e da *afrografia* para elaborar as sessões educativas propostas como produto.

Também, como assegura Wilame Júnior (2020), compreender os processos educativos de forma orgânica e ancestral nos faz perceber a necessidade urgente de transgredirmos as barreiras didáticas da educação bancária que promove a manutenção da colonialidade. Ele sugere que é necessário fazermos uma descolonização dos corpos e das mentes⁵⁰, ou seja, é preciso reconhecer e valorizar outras formas de saber, pensar e existir no mundo, que foram historicamente marginalizadas. Para o autor a desobediência epistêmica acontece quando o professor compreende que o corpo também é produtor do conhecimento, e a sala de aula é o espaço propício para ousar, para potencializar todos os nossos sentidos. A reparação começa

⁵⁰ A ideia de descolonização das mentes e dos corpos está atrelada a um rompimento com as ideias de padrões de beleza, comportamentos, valores, narrativas e conhecimentos impostos pelo colonialismo e podemos fazer isso questionando a história oficial ensinada na escola, que silencia as resistências negras e indígenas, e valorizando esses conhecimentos, abrindo espaços para inseri-los na sala de aula. Autores como Beatriz Nascimento (2006), Cida Bento (2022), Ailton Krenak (2019) focam nesse discurso e servem de referência.

quando criamos referenciais teórico-metodológicos que possibilitem a compreensão dos modos de vida dos povos de terreiro, aqueles/as que seguem o legado ancestral.

Quando propus um material para ser utilizado na sala de aula, levei em consideração o que faz sentido para os estudantes, preocupando-me com como vão apreender os conhecimentos que estão sendo levados até esse ambiente. A aba *Educativo* está atrelada à defesa de uma educação contextualizada, que é uma das diretrizes da LDB e da BNCC, ambas defendendo que os professores usem, em sala de aula, elementos da realidade dos alunos.

Em pesquisa desenvolvida durante o mestrado (2018) pude constatar, a partir de observação do cotidiano escolar e análise de entrevistas com professores e gestores da Unidade Integrada Sotero dos Reis⁵¹, que aponta a falta material sobre a temática com orientações específicas que para uso em sala. Outra dificuldade apontada pelos professores é a pouca ou nenhuma abertura no currículo para inserir esses assuntos, contudo, como apontado no primeiro capítulo, a BNCC possibilita alguma abertura para a inserção do tema nas escolas. Em vista disso, o PE desenvolvido sinaliza, no roteiro de orientações destinado aos professores, habilidades e competências da BNCC, e sugere outras que podem ser alcançadas com o uso desse material em sala.

Como destaca Wilame Júnior (2020, p. 19), a partir do momento em que compreendemos que os processos educacionais estão entrincheirados pela colonialidade, que promove a manutenção de um sistema de alienação das mentes e enrijecimento dos corpos, percebemos a necessidade de ruptura epistemológica. E a sala de aula transforma-se em uma encruzilhada de possibilidades e, nesse território de disputa epistêmica o/a professor/a torna-se Exu, o orixá potencializador de novas existências, aquele que abre caminhos para os/as estudantes.

Essa tarefa é necessária, pois, sem dúvida, o terreno da questão religiosa “é, no campo educacional, ‘um dos mais árduos a se debater’, especialmente no que se refere à cultura afro-religiosa, considerando não apenas o processo histórico de estigmatização dessas religiões desde o Brasil Colônia, mas também os movimentos mais recentes de ataque”. Assim, é necessário problematizar esse tema nas salas de aula, pois, além de possibilitar um rompimento real com o proselitismo recorrente nesse ambiente, reconheceremos este como um espaço indispensável para o debate das relações étnico-raciais (Silva, 2007).

⁵¹ Dissertação *ENCANTARIA EM SALA DE AULA: Ensino das Religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afro Digital do Maranhão*, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação de História da UEMA.

A história das religiões ainda não é compreendida como um componente que deve integrar o cotidiano educacional. Em diversas oportunidades, as discussões sobre as representações religiosas, as suas práticas, os diálogos com o sagrado e a sua historicidade são negligenciados para efetivar um discurso que tem o objetivo “evitar polêmicas”. Por isso, Moura e Uzun (2020) classificam algumas discussões sobre as religiões como temas sensíveis no Ensino de História, e as narrativas em relação a tais conteúdos abordam questões privadas, que em muitas oportunidades envolvem posicionamentos familiares, de docentes e gestores educacionais, além das afinidades com as práticas culturais e ações de líderes religiosos.

Vale frisar que as sessões educativas não foram pensadas somente para a população negra e afro-religiosa se identificasse, mas para instrumentalizar a população não negra, para fortalecer a necessidade de se conhecer para respeitar e, sobretudo, promover uma educação antirracista e humanista. Afinal de contas, o racismo, como opressão estrutural e estruturante da nossa sociedade, constitui subjetivamente cada um de nós, de modo que a nossa maneira de pensar é atravessado por ele, e isso reverbera nas nossas falas e ações. Por mais que entendamos certos mecanismos de contenção do racismo que existem em nós, ele segue formando nossa noção de mundo (Pinheiro, 2023, p. 103).

Para Vagner Gonçalves da Silva (2002), o trabalho da memória repousa em muitos lugares e momentos, é feito de olhares ou das frestas destes, é uma espécie de câmara de decantação ou de curva acentuada do rio na qual vão depositando-se resíduos que o frouxo das águas não pode levar. Fatos, motivações, significados, trocas silenciosas ou ruidosas. Eis o trabalho dos dias que a memória constantemente registra, esquece e refaz. Simas e Rufino (2018, p. 30) apontam que os diferentes modos de educação, gerados nas frestas e nas necessidades de invenção da vida cotidiana, evidenciam a potência dos saberes de mundo, que se assentam sob as perspectivas da corporeidade, oralidade, ancestralidade, circularidade e comunitarismo. Esta tese e o produto educacional abrem frestas, pois resgatam e reconstituem memórias pautadas nos saberes e fazeres cotidianos, nos modos de ver e ler o mundo de um grupo marginalizado, para contar histórias que ganharam vida por meio de fotografias, vídeos, doutrinas e análises propostas nas sessões educativas.

3.1.1 Diversidade afro-religiosa do Maranhão

As pessoas geralmente não falam muito sobre o universo da fé, mas é difícil pensar o Maranhão ou mesmo o Brasil sem levar em consideração suas referências espirituais, sejam

deuses, anjos, santos, almas penadas, almas milagrosas ou encantados. O Maranhão está inserido em um universo de misticismos e encantarias de origens africanas, afro-brasileiras e indígenas que podem se materializar de diferentes formas.

A antropóloga maranhense Mundicarmo Ferretti (2008) aponta que o termo religião afro-brasileira designa uma pluralidade de manifestações religiosas organizadas geralmente bem antes da abolição, por africanos e seus descendentes, nas quais são cultuadas e entram em transe com entidades espirituais das etnias jeje, nagô e banto, com os voduns, orixás ou inquices, respectivamente. O transe com essas entidades ocorre normalmente em rituais realizados com tambores e cânticos nos terreiros, também chamadas de casas de culto.

Como apontado na introdução da tese, são muitos os conceitos utilizados para definir as cosmologias afro-brasileiras: religiões tradicionais africanas, religiões afrodescendentes, religiões negras, religiões de matrizes africanas, religiões africanas no Brasil ou religiões de divindades. Todos esses termos estão quase sempre envoltos em tabus. Diante disso, questiono se as compreensões utilizadas para dar sentido às práticas religiosas nos permitem entendê-las de forma ampla ou se são apenas construções históricas que as restringem, ao tentar enquadrar tudo em um único conceito, muitas vezes chamado genericamente de ‘macumba’.

Vale frisar que muitos terreiros se denominam de Umbanda, em decorrência da Federação de Umbanda, criada na década de 1960, à qual todas as casas de culto precisam se filiar para poder se legalizar. Com isso, Sergio Ferretti (2001) a viu como uma das religiões afro-brasileiras mais difundidas no Brasil. No Maranhão, a Umbanda se diz “cruzada”, ou misturada com outras religiões afro-brasileiras.

Os terreiros mais antigos que se tem notícia no Maranhão são a Casa das Minas e Casa de Nagô, ambas surgiram na segunda metade do século XIX. A Casa das Minas, localizada na Rua de São Pantaleão, n. 857, é o terceiro terreiro do Livro de Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), sendo tombada em 2002. A Casa era de culto exclusivo aos voduns, deuses jebes, e sempre foi chefiada por mulheres, que eram denominadas de vodunsis (são as devotas que recebem as entidades, os voduns, em transe). Desde sua fundação, a Casa foi comandada por seis vodunsis. O Terreiro também é chamado Querebentã de Zomadônu, Querebentã, em língua jeje, quer dizer “casa grande” e Zomadônu é o nome da divindade protetora dos seus fundadores e o dono da Casa.

A Casa de Nagô/Nagô Abiuton, localizada na Rua Cândido Ribeiro (antiga Rua das Crioulas, 799, Centro) foi fundada um pouco depois da Casa das Minas (por volta de 1840), pela africana Josefa, que foi consagrada ao orixá Xangô. A Casa foi tombada por seu valor

histórico para o Estado do Maranhão através da Superintendência de Proteção ao Patrimônio Histórico, Artístico e Paisagístico do Maranhão (SPPHAP), por meio do Decreto Estadual de nº 10.029 e foi inscrita no Livro de Tombo com inscrição nº 36, folha nº 07, em 11/03/1986. Lá são cultuados orixás e voduns nagôs.

Mundicarmo Ferretti (2008, p. 3) destaca que existem também em São Luís terreiros conhecidos como “de curador” ou “de mata” que introduziram muitos elementos da Mina na Cura/Pajelança, no Terecô ou na Umbanda (atualmente muito difundida no Maranhão), ou que “cruzaram” a Mina com uma daquelas tradições. Podem ser ainda encontrados na capital e no interior do Maranhão terreiros onde a Mina, Cura ou Terecô foi cruzada com a linha de quimbanda, onde, ao contrário do que ocorre na Mina e no Terecô tradicionais, cultua-se e recebe-se Exu e são realizados rituais conhecidos como “de esquerda” ou da “linha negra”. Essa linha é hoje representada no Maranhão principalmente pelo já falecido pai de santo codoense, Bita do Barão, cujo nome faz alusão a um de seus encantados, o Barão de Guaré.

No Leste e Médio Mearim, região dos Cocais, em cidades como Caxias, Timon, Codó, Bacabal, Coroatá, São Mateus, Lima Campos, Pedreiras, São Luís Gonzaga do Maranhão, os termos giram em torno de Terecô, Umbanda, Brinquedo de Santa Bárbara, Tambor da Mata, Encantaria de Barba Soêra, Barba Soêra, Verequete, Berequete, Nagô.

Na maioria das cidades da Baixada como Monção, Cajari, Matinha, Viana, Penalva, São Bento, São Vicente Férrer, e, no oeste Maranhense em Pindaré Mirim, Santa Inês, Bom Jardim, Zé Doca, Maracaçumé, Carutapera, Araguanã, Cândido Mendes, as denominações mais comuns são Macumba, Badé, Umbanda, Verequete. O ritmo é similar ao Tambor de Mina, mas uma característica que o diferencia é que é mais acelerado em relação à Mina de São Luís.

No Centro-Sul e Sudoeste, em cidades como Grajaú, Porto Franco, Imperatriz, São Pedro da Água Branca, Carolina, Riachão, Alto Parnaíba, Balsas, chamam de Macumba, Umbanda e Terecô. Em cidades do baixo Parnaíba a exemplo de Brejo, Magalhães de Almeida, São Bernardo, Milagres do Maranhão, Tutóia, usam os termos Umbanda, Bazunga e Macumba. No litoral ocidental, em cidades como Cururupu, Central do Maranhão, Mirinzal, Guimarães, Cedral, Bacuri, Serrano do Maranhão, Apicum-Açu, chamam de Umbanda, Cura, Brinquedo de Cura, Pajelança, Pajé.

Uma das vertentes afro-religiosas mais comuns no Maranhão é o Terecô, “[...]conhecida como Festa do Tambor da Mata, Brincadeira, Brinquedo de Barba, Encantaria de Barba Soeiro, Verequete ou Berequete. Apesar de exibir elementos jeje e alguns nagôs, a identidade do Terecô é mais afirmada em relação à cultura banto (Angola, Cambinda)” (Ferretti, M., 2003, p. 1).

Seus praticantes são chamados de terecozeiros, macumbeiros, umbandistas ou doutores do mato. “Afirma-se que nesses trabalhos e práticas terapêuticas os terecozeiros associam à sabedoria herdada de velhos africanos conhecimentos indígenas, práticas do catimbó e da feitiçaria europeia e que também se apoiam no Tambor-de-Mina, na Umbanda e na Quimbanda” (Ferretti, M., 2001, p. 6)

Uma característica marcante do Terecô são as vestimentas mais exuberantes e coloridas. As roupas são compostas por saia e blusa, calça, camisa e mandrião/batas, e a elas podem ser acrescentados calçados, capa, com ou sem capuz, apetrechos como painas, toalhas, torços, guias, manta de miçanga, faixas de cintura, cintos, coroas, bengalas, cartolas, chapéus, joias, anáguas, véus, lenços e leques.

Outra variante afro-religiosa no Maranhão é a pajelança, tambor de cura, pajelança de negro, brinquedo de Santa Bárbara e pajé, comum em alguns municípios, sobretudo no litoral ocidental maranhense. Essa vertente é também conhecida no Amazonas, embora com características peculiares, chamada também de encantaria ou pajelança de caboclo rural e indígena. Seus praticantes são chamados de pajés, curadores ou curandeiros. Talvez a maior peculiaridade ou diferenciação das outras vertentes afro-maranhenses seja que, na pajelança, depois de incorporarem as entidades, os curandeiros costumam se afastar do barracão para realizar algumas consultas e aconselhamentos; nessa oportunidade, fazem uso frequente de estratégias utilizadas pelos pajés indígenas. Uma entidade muito conhecida na pajelança é o Rei Sebastião que, no Maranhão, habita a Ilha dos Lençóis, localizada no arquipélago de Maiaú, e no Pará, a Ilha de São João de Pirabas⁵².

Assim, embora tenhamos muitas denominações e peculiaridades, atualmente, os termos *Umbanda* e *Macumba* são os mais comumente ouvidos no Maranhão afora e, cada vez mais, se faz necessário um estudo minucioso e aprofundado desse universo, que, na prática, é mais misto do que estritamente separado em cada uma de suas vertentes. Nas sessões educativas, apresentadas ao final, debruço-me sobre alguns assuntos relacionados a essa complexa temática.

3.2 Contextualização e percurso do Produto Educacional

Apesar da obrigatoriedade da Lei 11.645/08, o universo afro-brasileiro ainda é tratado, na educação básica, de maneira invisível ou periférica, muitas vezes aparece associado apenas

⁵² Para mais informações, ver Frazão. (2022).

a manifestações culturais, sem a devida contextualização histórica e sociopolítica, ou ainda é tratado com preconceito e desinformação, contribuindo para o desconhecimento da sociedade. Muitos professores também não se sentem preparados para inserir a temática de maneira aprofundada e crítica na sala de aula. Diante dessa constatação, propus como Produto Educacional, a aba *Educativo*, vinculada ao Museu Afro Digital do Maranhão (MAD/MA), composta por sessões educativas sobre as religiões afro-maranhenses, almejando, com isso, contribuir para o processo de apreensão dos conhecimentos relacionados à temática, já evidenciados naquele espaço museal através de verbetes informativos.

O material utilizado para elaboração das sessões é oriundo dos acervos do MAD/MA, de arquivo pessoal criado por minhas coletas, e do arquivo do pesquisador Jandir Gonçalves, que tem se dedicado a conhecer e registrar, através de fotografias e vídeos, a diversidade cultural do estado, com grande foco nas manifestações afro-religiosas.

O acervo do MAD/MA possui muitas pastas de fotografias e áudios/doutrinas de terreiros, com ênfase em São Luís, uma vez que se relacionam, sobretudo, com os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores Sérgio e Mundicarmo Ferretti e outros associados ao GPMina. Dentre os terreiros presentes no acervo temos: Casa das Minas, Casa de Nagô, Casa Fanti Ashanti, Terreiro das Portas Verdes, do Egito, da Turquia, do Justino, de mãe Euzita, de Itaparandi, de Margarida Mota, de Raimundinha, de Venina, de Yolanda, do Oito, do Cutim, de Maria Augusta, de Dona Santana, de Iemanjá/Jorge de Itaci, de Aurélio, Terreiro Deus é quem Guia, de Dona Ana do Turu, e Deus é Bom Pai (todos na ilha de São Luís) e o Terreiro de Bitá do Barão (em Codó).

Por outro lado, temos o acervo do pesquisador Jandir Gonçalves composto por cadernos de campo e inúmeros HDs externos, com fotos, vídeos e áudios de doutrinas de terreiros dos diversos municípios maranhenses. O pesquisador prioriza os saberes e fazeres que marcam os diversos municípios do estado e, há mais de 40 anos, faz registros, possibilitando-nos entender as especificidades e os diferentes modos de pensar e fazer das vertentes religiosas afro-maranhenses. Atualmente, Jandir utiliza um perfil no Instagram⁵³ para disponibilizar seu trabalho.

Também utilizo meu acervo fotográfico, que é resultado de inserção nesse universo desde 2015, momento em que fiz um curso de fotografia e, como gestora do museu Casa de Nhozinho, comecei a viajar com Jandir para o interior do estado para fotografar. As viagens

⁵³ Perfil no Instagram de Jandir Goncalves:

https://www.instagram.com/jandir_goncalves?igsh=MWcxbXl4MGN2dGllcA==

também são resultantes de outros projetos e de iniciativa pessoal, tendo como intuito conhecer e registrar a diversidade cultural do Maranhão.

A aba *Educativo* tem como objetivo transformar esses repositórios de imagens/vídeos em algo pedagógico, além de possibilitar discussões sobre a relevância dos museus e de trabalhar temas que se relacionem com a realidade/vivência dos alunos. O espaço também será alimentado com conteúdos referentes a outros temas, tais como Bumba meu Boi, Tambor de Crioula, Quilombos do Maranhão, Festa do Divino Espírito Santo, bem como outras manifestações culturais do Maranhão.

A ideia de construção da aba *Educativo* do MAD/MA surgiu em 2017, como uma provocação do professor Sérgio Ferretti que, na ocasião, estava à frente do museu e coordenava o projeto Museu-escola, já citado aqui. Nas reuniões sempre falávamos de um espaço no museu destinado à educação, uma vez que trabalhávamos com esse público. Infelizmente, o professor faleceu em 2018, mas continuamos os trabalhos sob a coordenação da professora Marilande Abreu e seguimos almejando a criação da aba.

A necessidade de elaboração da aba *Educativo* se sustenta diante de um levantamento feito em visitas técnicas aos museus virtuais, com foco naqueles que propunham conteúdos direcionados para a educação. A partir disso, foi possível identificar que, geralmente, os museus virtuais são construídos como representação de museus físicos, funcionando como bancos de dados ou trazendo informações complementares sobre os itens em exposição e conservando os mesmos formatos, estáticos e engessados.

E os museus, sobretudo os virtuais, podem ser fortes aliados para o ensino da História, a partir da memória e do patrimônio, uma vez que desempenham um papel crucial na preservação, acessibilidade e disseminação do patrimônio cultural em meio eletrônico, pois, ao contrário dos museus físicos, os museus digitais oferecem acesso global e, por isso, pessoas de todo o mundo podem conhecer exposições virtuais, coleções e recursos educativos sem a necessidade de estar fisicamente presente no local.

O museu virtual pode ser entendido como um espaço que existe em potência, para suprir as questões que envolvem a memória coletiva. Hoje, a solução padrão utilizada para resolver essas questões é um museu institucional, que cumpre três principais papéis: reunir testemunhos do passado, preservar e gerir esses testemunhos. Tais papéis são realizados com base na articulação de três pilares: a coleção, a construção e a instituição. O museu virtual consiste em um museu paralelo, sem lugar e sem paredes, um substituto não institucional do museu físico (Jhan, 2016, p. 49).

Para Jhan (2016, p. 58), “O museu deveria ser o lugar das perguntas, muito mais do que das respostas. Sua principal função educacional seria ensinar a fazer perguntas. O mundo virtual está plenamente capacitado para esta função”. Isso fica mais fácil tendo em vista que, por ser virtual, é um espaço com acesso livre e que não deveria conservar os moldes tradicionais, mas permitir que o visitante se sinta instigado a conhecer mais. Para tal, é necessário que o formato seja mais interativo e que se relacione, de alguma forma, com quem está ali visitando, pois o sentimento de pertença é fundamental nesse processo. Além do mais, o museu é,

Construção, no sentido lato, da manipulação de objetos tridimensionais que emergem da tela do computador; possibilidade de reorganização de um espaço temporal, de um fio que se tenta narrar em um museu físico – fio que se emaranha e cria tramas com o mover dos mouses, ora reorganizando os espaços criados, ora construindo o seu próprio espaço de observação do passado (Arruda, 2011, p. 4).

A ideia do PE vinculado a um ciberespaço é servir de suporte para professores de História e de outras disciplinas que tenham interesse em temáticas afro-religiosas, bem como para pesquisadores e sujeitos do universo afro-religioso. A aba é ainda mais válida ainda mais por abrir espaço para elementos das diversas vertentes afro-religiosas do Maranhão, que muitas vezes são desconhecidos, mostrando a diversidade do estado e desconstruindo a visão de uma homogeneidade afro-religiosa. Parto do pressuposto de que um produto no formato digital tem maior disseminação, pois os links podem ser encaminhados por diversos meios (mídias sociais, celulares, computadores, tablets) e as sessões educativas podem ser baixadas em PDF. E, para que esse produto seja acessado pelo público para o qual está destinado, ele está sendo construído com uma linguagem acessível, com diversidade de imagens, curiosidades, além de estar acompanhado de um roteiro de orientações com tudo de que o professor precisa para trabalhar o produto em sala, como mostrado na imagem abaixo.

Imagem 7: Modelo de Roteiro de Orientações Pedagógicas

ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Tema da sessão	
Série	
Duração	
Área do conhecimento na BNCC / Subárea	
Competências da área na BNCC	
Habilidades da BNCC	
Habilidades COPEM ¹	
Habilidade sugerida	
Palavras-chave	
Aprendizagens essenciais na BNCC	
Objetivos ²	
Metodologia de Ensino	
Recursos Didáticos e tecnológicos	
Sugestão de interdisciplinaridade	
Materiais de apoio	
Referências	

¹ Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão.

² No Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade.

Fonte: Reinilda Oliveira

De modo geral, os sites de museus físicos e virtuais analisados não apresentam uma preocupação em construir orientações didáticas para os professores. Alguns possuem a aba *Educativo*, entretanto, funcionam mais como depósito de fotos e textos bibliográficos; poucos trazem elementos diferentes, como jogos ou materiais paradidáticos, e nenhum traz materiais com orientações pedagógicas de uso.

Dentre os cinco (5) museus da rede Afro Digital, o único que possui aba *Educativo* é a estação de Pernambuco, que acolhe, em sua proposta experimental, ideias, imagens, multimeios, performatividades, registros sonoros, etnografias virtuais, fóruns temáticos e outras formas narrativas no meio digital, combinando experimentos meta curatoriais e de web-art com práticas de compartilhamento digital. A aba possui um conjunto de jogos de identidades, cuja definição, segundo descrição no site, é “jogo educativo para ser usado em sala de aula com o objetivo de explicar um pouco mais sobre as imprecisões na percepção da dimensão do continente africano”.

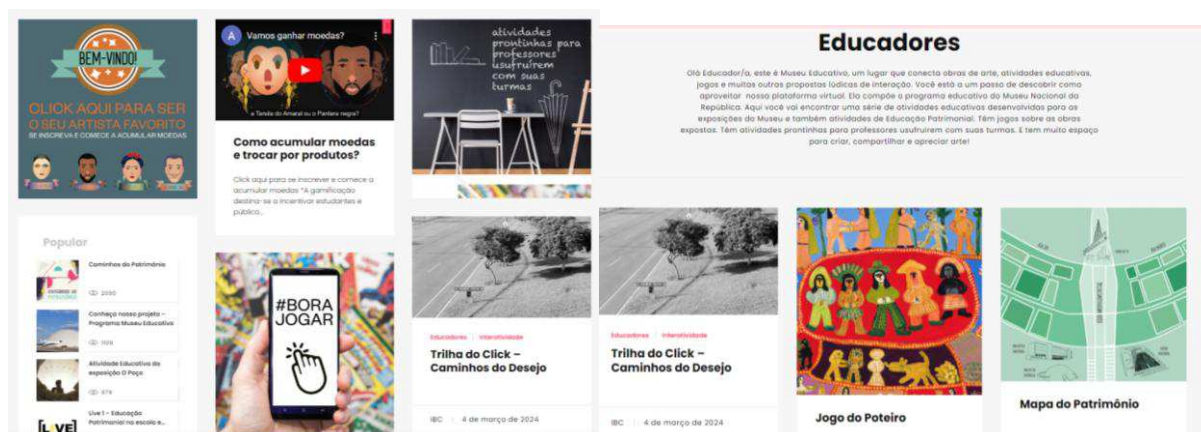
Dentre os sites de museus físicos analisados, destaco a aba *Educativo* do Museu do Pontal⁵⁴, que tem um programa educativo que se aproxima da educação básica através de visitas teatralizadas educacionais à exposição permanente, exposições itinerantes educativas, seminários e oficinas de formação continuada em arte popular, e publicações direcionadas para

⁵⁴ Ver site do museu: <https://museudopontal.org.br/>

esse público. Segundo o site do museu, o contato com a arte popular favorece o estabelecimento de identidades positivas, possibilitando o respeito pela diversidade e a emergência de posturas sociais, culturais e econômicas novas e mais justas, o que fortalece a participação do público.

O Museu Nacional da República⁵⁵ de Brasília, é outro espaço museal físico que possui projetos direcionados para a área educativa em seu site. O site apresenta a aba *Programas Educativos* com duas sub-abas: *EducAtiva* e *Museu Educativo*. A primeira desenvolve atividades públicas de educação patrimonial e mediação cultural, buscando contribuir para a acessibilidade do museu para os diversos públicos. A programação conta com atividades diversas de mediação cultural, tais como: visitas mediadas ao Museu Nacional da República e exposições em cartaz, webinários, rodas de leituras, oficinas, pesquisas, documentações, vídeos e materiais educativos e publicações com informações e arquivos das atividades desenvolvidas. Na segunda aba, há quatro links direcionando para espaços parceiros do museu e para exposições interativas e educativas, com orientações específicas para os diferentes usuários: aluno, professor e público geral.

Imagem 8: Sub-aba Museu Educativo-Museu Nacional da República



Fonte: Site do Museu Nacional da República

O texto do museu Nacional da República, direcionado aos professores destaca que o espaço tem o objetivo de conectar obras de arte, atividades educativas, jogos e muitas outras propostas lúdicas de interação, além de ações voltadas para as exposições do Museu e atividades

⁵⁵ Site do Museu Nacional da República: <http://museu.cultura.df.gov.br/>

de Educação Patrimonial, jogos sobre as obras expostas e atividades para professores desenvolvam com suas turmas.

As exposições *Pombo Correio e Trilha do Click: da figura ao lirismo da forma*, por exemplo, são interessantes porque o visitante pode escolher criar suas obras a partir da interatividade e de acordo com a especificidade. Se quem acessa é aluno, a orientação é diferente daquela direcionada para os professores e para o público em geral.

Imagem 9: Página inicial das exposições



Fonte: Site do Museu Nacional da República

O Museu Nacional da República possui uma equipe pedagógica responsável pela mediação e por intermediar e criar projetos voltados para o público escolar. Interessante frisar que todas as exposições são elaboradas com a preocupação de tornar as informações acessíveis e adequadas aos estudantes. Abaixo trago registros de uma oficina que ministrei para a equipe do museu sobre a exposição Zimar⁵⁶, da qual participei como curadora e fiz as fotografias.

Imagem 10: Oficina com equipe do Museu Nacional da República

⁵⁶ <https://ccv-ma.org.br/programacao/exposicoes/zimar> .Link da exposição virtual.



Fonte: Reinilda Oliveira

O desejo de elaborar um produto educacional sobre a temática das religiões afro-maranhenses ganhou contornos mais nítidos durante a defesa do mestrado, em 2018, quando a banca ressaltou a necessidade de continuidade do trabalho, com melhores adequações ao ensino básico. Naquela ocasião, a pesquisa realizada no chão da escola evidenciou a necessidade de materiais com linguagem e orientações pedagógicas específicas para os professores. Isso foi notório nas entrevistas das professoras, que deram destaque para a delicadeza da temática e dificuldade de encontrar materiais com uma linguagem simples, e que tratasse de elementos mais específicos dentro do tema geral das religiões afro, sobretudo com foco no Maranhão.

Diante disso, resolvi reunir minhas experiências - o conhecimento e materiais disponíveis sobre o tema afro-religioso, a experiência como fotógrafa, como professora e minha atuação no MAD/MA - para criar um produto que pudesse sanar minimamente essa necessidade exposta durante a pesquisa do mestrado. Por isso, no final de 2020, no ápice da pandemia, comecei a pensar em uma proposta para concorrer ao doutorado. A princípio a ideia era criar um museu virtual somente sobre as religiões afro-maranhenses, inclusive, criei um website e uma página no Instagram⁵⁷. Como demonstrado nas imagens abaixo, o museu se chamaria MUSARE- *Museu dos Saberes Afro-Religiosos do Maranhão*. Realizei pesquisas histórico-documentais e iconográfica sobre o tema, delimitando o perfil do repositório museológico a partir do meu acervo e das informações obtidas nas conversas com as professoras. O projeto contou com contribuições da Comissão Maranhense de Folclore, de grupos de pesquisa dos quais faço parte e, em grande medida, do material de Jandir Gonçalves.

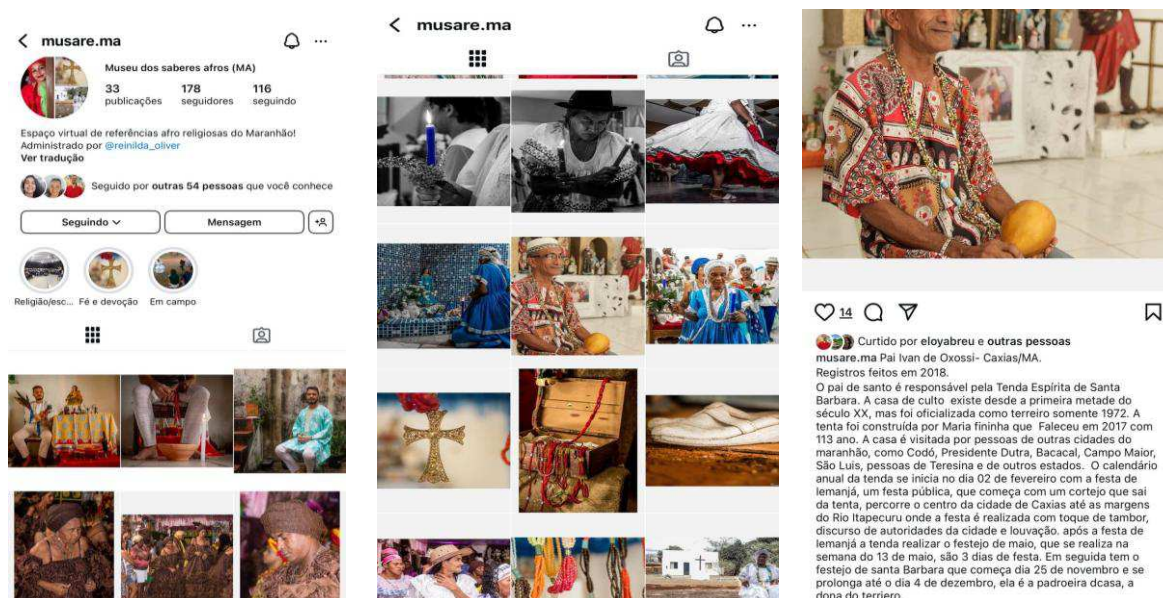
⁵⁷Acesso: <https://www.instagram.com/musare.ma>

Imagem 11: Amostra do site. Fotografia da Mãe Iracema, do Terreiro Cana Verde/ Itapecuru-Mirim



Fonte: Site do MUSARE

Imagem 12: Imagens referentes ao perfil do Instagram do MUSARE



Fonte: Página Instagram do MUSARE

O perfil institucional no Instagram seria para dar visibilidade e alcançar de forma mais rápida e eficaz as pessoas, sobretudo os jovens. Esse perfil seria alimentado com assuntos diversos relacionados ao tema das religiões afro, mas teria como foco os conteúdos do

MUSARE, gerando interatividade, além de possibilitar o recebimento de feedback do público. A ideia era fazer postagens, com textos curtos e fotografias, como se vê na terceira imagem acima, que traz a foto de um pai de santo da cidade de Caxias/MA e na descrição há informações sobre ele e o terreiro que lidera.

Depois de elaborar o projeto, a primeira pessoa com que me comuniquei foi a professora Mundicarmo Ferretti, perguntando o que ela achava da ideia e, na conversa, logo percebi que poderia adaptar a ideia às necessidades do MAD/MA, mas o tempo era curto para a mudança do que já estava proposto e, com isso, resolvi submeter o projeto ao PPGHIST/UEMA para a turma de 2021, e fui aprovada. Contudo, após apresentar a proposta nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa Histórica e Percursos da Investigação (professor Moab Costa) e Produtos Educacionais: Componentes, Conceitos e Aplicabilidade (professor Jakson Ribeiro) e para o grupo do MAD/MA, decidi, juntamente com a orientadora Viviane de Oliveira Barbosa, mudar a proposta para a concepção e alimentação da aba *Educativo* vinculada a este museu virtual.

A escrita da tese ganhou contornos mais nítidos no segundo ano do programa, em 2022. Primeiramente, foi feita análise de referências sobre museu, educação e sobre o universo afro-religioso, partindo da problematização sobre memórias sociais na interface com o saber histórico escolar, pensando os museus enquanto locais de memória e espaços para as novas tecnologias da educação. Depois disso, parti para a materialização das sessões, utilizando o acervo do MAD/MA, os materiais do meu acervo e os de Jandir Gonçalves.

Uma das primeiras etapas foi a revisitação do acervo digital do MAD/MA, para uma pré-seleção do que seria escolhido. Depois de muitos dias olhando as pastas do acervo que estão no drive, cheguei à conclusão de que o material se concentrava em São Luís, não trazendo as diversas concepções afro-religiosas do estado, e isso me fez direcionar o olhar para o acervo de Jandir, embora tenha selecionado uma dúzia de fotografias e outros materiais naquele acervo. Depois disso, em conversa com Jandir e com minha orientadora, acordamos os assuntos que seriam discutidos. A partir daí, fui selecionando os materiais de cada um dos temas das sessões.

Uma experiência decisiva na escolha desses elementos foi a vivência, no ano de 2021, na Casa de Mina Rei Dom São Sebastião, localizada no bairro do Sacavém, em São Luís. Passei vários meses frequentando a casa, acompanhando toda a movimentação e os rituais e, no final desse processo de vivência, construí dois documentários: *O Segredo do Sagrado* e *Ilê Orixá: Minha Vida no Santo* (já citados na introdução). Durante esse tempo, pude entender a dinâmica de funcionamento de um terreiro e os elementos que eram indispensáveis nos rituais. Os

documentários evidenciam a trajetória do terreiro, mostrando rituais sagrados, doutrinas, espaços, pontos de assentamento, altares, hierarquias, histórias de encantados, comidas de santo, preparação de banhos, além das indumentárias e seus apetrechos.

Nesta tese, não posso deixar de destacar a pessoa de Jandir Gonçalves, que tem sido primordial no meu exercício de apreensão de conhecimentos sobre o Maranhão e na elaboração das sessões educativas. Ele se dedicou a mapear, em fotografias, vídeos e anotações, as diferentes manifestações culturais e artesanais do estado e, em alguns desses trabalhos, pude estar junto aprendendo com ele. Na verdade, a escolha dos temas das sessões foi feita juntamente com ele, uma vez que a minha proposta era trazer elementos comuns às várias concepções afro-religiosas do Maranhão, sem dar foco em São Luís, tampouco em um terreiro específico.

Imagem 13: Trabalhando nas sessões educativas com Jandir Gonçalves



Fonte: Reinilda Oliveira

Esse percurso foi construído de forma gradual: foi longo, demorado e cheio de ensinamentos. Inúmeras vezes estive na calorosa sala do museu Casa de Nhozinho ou na sala da minha casa, compartilhando saberes e aprendendo muito com Jandir. Foram muitos meses

dedicados à concepção das sessões educativas. Entre uma viagem e outra de trabalho, nos reunimos para a escrita, que sempre começava com a escolha do assunto. Em seguida, mergulhávamos na análise de infinitas fotografias, doutrinas, vídeos e outros materiais. Somente após muita observação iniciávamos a escrita dos textos.

Para a elaboração dessas sessões, contei com as experiências em terreiros do Maranhão, pois, desde 2015, me inseri nessas trilhas e consegui um banco de dados com imagens de diferentes regiões do estado, o que possibilita trazer um pouco da diversidade existente. Nas fotografias abaixo, trago registros de diferentes projetos: na primeira imagem, temos uma gravação para o projeto *Patrimônios Fantomas*, em Caxias; na segunda, também uma gravação na comunidade quilombola Outeiro dos Nogueiras, em Itapecuru-Mirim, no âmbito do projeto *Inventário Quilombola*; e, na terceira, a captura de uma foto no interior de Icatu, para o projeto *Mapeart*⁵⁸.

Imagem 14: Fotografando em terreiros do interior do Maranhão



Fonte: Reinilda Oliveira

A experiência na Fundação Getúlio Vargas, no âmbito do Projeto *Trilhos da Alfabetização*, desde 2022, também tem contribuído para delinear o formato do PE, uma vez que me possibilitou vivenciar as dificuldades e desafios de produzir e utilizar materiais paradidáticos em sala de aula, principalmente envolvendo temas sensíveis, como o universo afro-religioso do estado. Essa experiência se materializou por meio de formações ministradas para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (mostradas nas fotos abaixo), participação na elaboração de almanaques, jogos e acompanhamentos pedagógicos em sala de aula, em 23 municípios do Maranhão.

⁵⁸ Projeto que se dedica a identificar os artesãos em atividade no Maranhão, que produzem regularmente para venda ou que podem atender a encomendas. Iniciado em 2017, a primeira etapa percorreu mais de 2 mil povoados e mapeou 4.740 artesãos, em 1.310 povoados situados em 91 municípios maranhenses. Para mais informações, segue o site. <https://www.artesanatodomaranhao.com.br/o-mapearte>

Imagem 15 - Ministrando formações no Projeto Trilhos da Alfabetização



Fonte: Reinilda Oliveira

A produção dos elementos da aba ocorreu de forma simultânea, uma vez que os roteiros de orientações dependiam da dinâmica e das temáticas de cada sessão e, ao final da escrita de cada um deles, passavam pelas correções da orientadora. Antes de ser colocado no site, o material foi trabalhado por um diagramador, que fez as artes de cada sessão, definindo uma identidade visual, seguida pela diagramação. Esse trabalho ficou a cargo do artista ludovicense Cláudio Lima que, a partir de um olhar sensível e experiente, entendeu a proposta e entregou um trabalho único e cheio de representações. Abaixo trago as capas das sessões propostas.

Imagem 16: Capa das sessões educativas



Fonte: Reinilda Oliveira

Uma das últimas etapas do PE foi o recolhimento das autorizações de uso de imagem e voz, cedidas pelos membros de terreiro e pelo coautor das sessões, Jandir Gonçalves. Essa etapa é primordial, tendo em vista que utilizo imagens, e trechos de conversas e entrevistas realizadas com eles na elaboração das sessões educativas.

Imagem 17: Termo de autorização de uso de imagem e voz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E IMAGEM E VOZ

Eu, _____ (Nome Completo),
 _____ (nacionalidade), _____ (estado civil), portador(a)
 do RG nº _____ e CPF nº _____, residente e
 domiciliado(a) _____ em

AUTORIZO o uso da minha imagem, voz captadas em fotos, vídeos e gravações, além de imagens de terceiros de minha autoria cedida para serem utilizadas na elaboração do Produto Educacional da pesquisadora **Reinilda de Oliveira Santos**, no âmbito da pesquisa **O AFRO-RELIGIOSO NO MUSEU: aba Educativo do Museu Afrodigital do Maranhão como instrumento para uma educação antirracista e humanista**, desenvolvida no Programa de Pós graduação de História da Universidade Estadual do Maranhão, sem que disso decorra qualquer ônus para a instituição, ou para terceiros por elas autorizadas. Declaro, ainda, estar ciente de que esta autorização é concedida de forma gratuita.

Por fim, confirmamos que esta autorização é concedida de forma livre e espontânea, sem qualquer cooperação ou obrigação, podendo ser revogada a qualquer tempo mediante solicitação por escrito.

_____ de _____ de 2025.

Fonte: Reinilda Oliveira

Por fim, a aba *Educativo* está abrigada no site do MAD/MA e, dentro dela, estão as sessões educativas com seus respectivos roteiros de orientações destinados aos professores, além do texto introdutório que apresenta o PE, contendo o resumo das sessões e justificando cada um dos temas escolhidos. O texto que apresenta as sessões traz elaborações sobre a diversidade afro-religiosa do Brasil e chama a atenção para as diversas formas de aprendizado por meio da oralidade, do resgate da memória e das maneiras de inventar e ler as experiências sociais das religiões afro. Abaixo seguem imagens do site e da forma como as sessões aparecem nesse espaço museal.

Imagem 18- Página inicial do MAD/MA com inclusão da aba *Educativo* e das sessões educativas

Sessões Educativas Sobre as Religiões Afro-maranhenses

digital 9 de abril de 2025



As cinco sessões educativas sobre as religiões afro-maranhenses, acompanhadas de seus respectivos roteiros pedagógicos, disponíveis na aba "Educativo" do site do Museu Afro Digital do Maranhão, são fruto da pesquisa intitulada "O Afro-Religioso no Museu: a aba Educativo do Museu Afro Digital do Maranhão como instrumento para uma educação antirracista e humanista". Este trabalho foi desenvolvido por Reinilda de Oliveira Santos durante seu doutorado profissional no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, no período de 2021 a 2025.

Notícias

Museu Afro Digital do Maranhão Lança Sessões Educativas Sobre Religiões Afro-Maranhenses
9 de abril de 2025

Podcast Desvenda o Poder Feminino na Cultura Popular Maranhense
14 de maio de 2024

Oficina de Elaboração de Projetos Culturais
10 de maio de 2024

Projetos

Personalidades Afro-Maranhenses
2 de fevereiro de 2025

Projetos já desenvolvidos
16 de fevereiro de 2022

Projetos em desenvolvimento
16 de fevereiro de 2022

3.3 Experiência de testagem do produto

A testagem do PE é uma etapa obrigatória reforçada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo uma exigência para pesquisas inseridas em programas profissionais, pois é a partir dela que realizamos uma avaliação do que funciona ou não, além de nos permitir validar a eficácia, aplicabilidade e relevância da proposta. A testagem possibilita conhecer possíveis questionamentos ou dúvidas em relação ao PE, ajuda a identificar falhas e a perceber como o produto pode ser mais bem utilizado na prática. Com isso, trago dois momentos cruciais de testagem que levaram à definição final das versões das sessões apresentadas, dos seus respectivos roteiros de orientações pedagógicas e do texto introdutório do PE.

A primeira testagem ocorreu durante a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte Afrocentrada, ministrada no curso de Licenciatura em Educação Quilombola (LIEQ/UEMA), em dezembro de 2024. Na ocasião, testei uma versão adaptada do roteiro de orientações pedagógicas (mostrado na imagem abaixo), sugerida como complementar às sessões educativas.

Imagem 19: Modelo de Roteiro de Orientações Pedagógicas/Arte

ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS/ ARTE	
Tema da aula	
Objetos do conhecimento	
Ano	
Duração	
Competências da área na BNCC	
Habilidades da BNCC	
Habilidade sugerida	
Palavras-chave	
Objetivos	
Metodologia de Ensino	
Recursos Didáticos e tecnológicos	
Referências	

Fonte: Reinilda Oliveira

Em aula, trabalhei o preenchimento de cada ponto desse roteiro juntamente com os estudantes daquela disciplina e, como proposta final, eles entregaram, como atividade em grupo, o roteiro preenchido junto com uma proposta de projeto pedagógico, o que se materializou em uma grande culminância com temas relacionados ao município de São Bento. Cada grupo, cujos nomes foram *Cofa do Saber*, *Mundo das Águas*, *Saberes e Fazeres*, *Ritmos e Batuques* e *Tecendo Conhecimentos*, levou objetos utilizados nas comunidades quilombolas, e também elementos das manifestações comuns da região, possibilitando trabalhar o território de São Bento e as questões que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

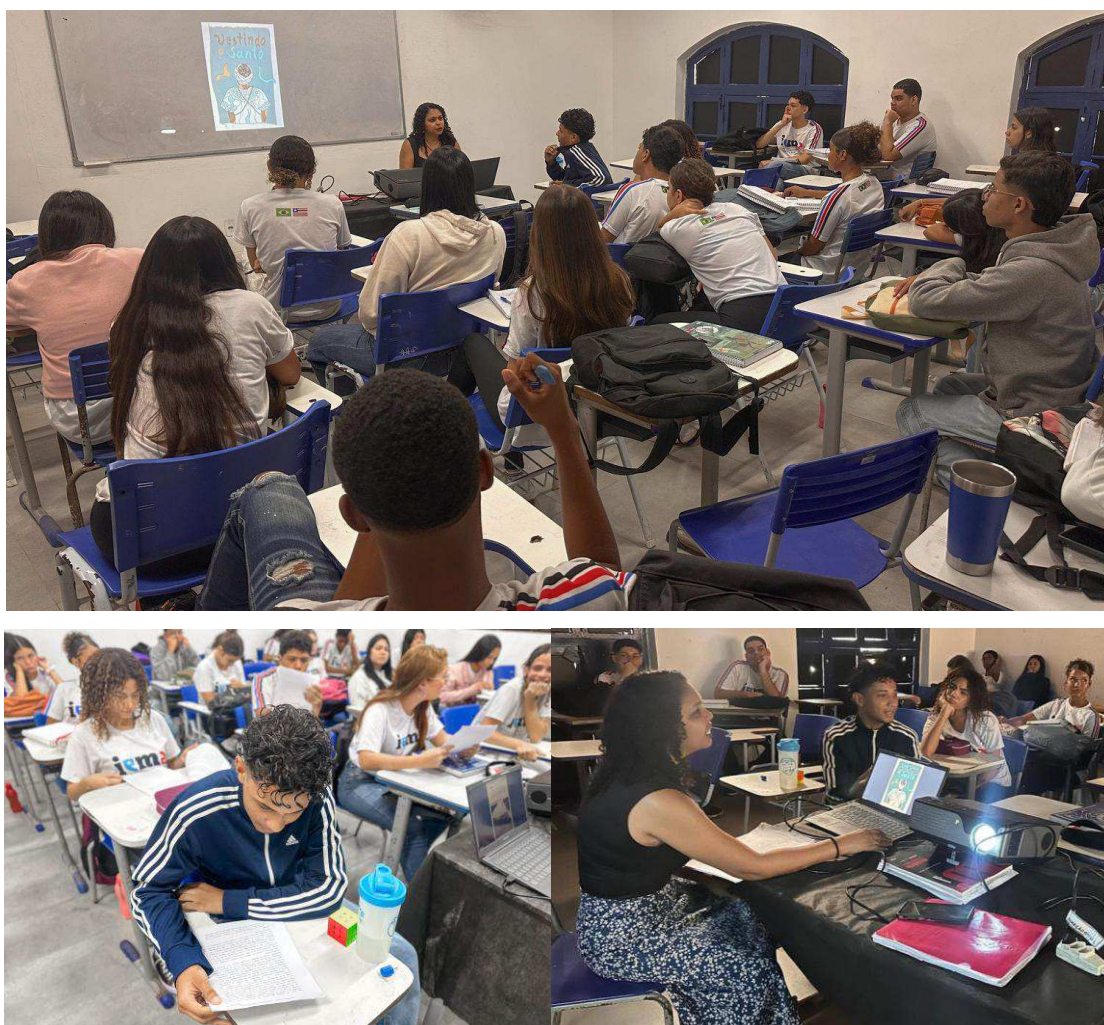
A testagem oficial das sessões educativas ocorreu no Instituto Estadual do Maranhão (IEMA), campus Rio Anil, em duas turmas, uma da 1ª e uma da 2ª série, do turno matutino, a 103 e a 201, conduzidas pela professora de História Cirila Serra, que é mestre em História pelo PPGHIST e está como professora substituta há dois anos naquela instituição. A docente trabalha com educação étnico-racial e, em 2019, defendeu a dissertação intitulada “*Ensino e Historicidade Africana no Sistema Educacional Brasileiro: Livro Didático, Racismo e a Lei 10.639/03*”, apresentando como PE um site para ser utilizado como recurso pedagógico sobre a historicidade africana, com conteúdo voltado ao Ensino Médio. Ela coordena o Núcleo de Educação Antirracista e Direitos Humanos/NEADH, unidade Rio Anil.

A primeira etapa da testagem foi uma reunião com a professora, via Google Meet, na qual foram apresentados o material e as ideias sobre como seria o processo de testagem. Depois de entender o perfil dos alunos e as salas disponíveis na instituição, escolhemos a sessão 1- *Vestindo o Santo* e a sessão 3- *Símbolos de Terreiro*. Durante a reunião, percebi que era necessária uma explicação geral sobre as religiões afro-brasileiras no texto introdutório das sessões. Antes disso, essa explanação estava presente somente na primeira sessão, mas a professora Cirila chamou atenção para o fato de que as sessões provavelmente serão trabalhadas de forma isolada, o que faria necessário um texto que servisse de orientação para todas.

Cirila destacou que o tema é muito necessário e que, em decorrência do novo formato do EM, é cada vez mais urgente a criação de materiais pedagógicos práticos, atrativos e, sobretudo, com orientações específicas para os professores. Ela adiantou que há alunos e profissionais da escola que são oriundos de religiões afro e que, inclusive, alguns exibem suas guias. Também informou que, nas salas escolhidas para a aplicação, pelo menos um aluno é declaradamente de religião de matriz africana. Vale frisar que a escola está situada no bairro Anil, que é um dos bairros mais antigos da cidade, com vários terreiros, inclusive nas proximidades do terreiro *Fanti Ashanti*.

A primeira sala da testagem foi a turma 103. A professora seguiu o roteiro de orientações pedagógicas da sessão, dividindo o assunto em duas aulas e utilizando como recursos didáticos e tecnológicos o computador, o data show e a sessão educativa “*Vestindo o Santo*” impressa. A aula começou com minha apresentação e, em seguida, eu e a professora fizemos explicações gerais sobre as religiões afro-brasileiras e a forma como as roupas e apetrechos se conectam com as entidades cultuadas e as atividades dos terreiros, ressaltando a relevância de trabalhar essa temática em sala de aula. Nossa fala foi seguida pelo depoimento de um aluno, que destacou ser filho de santo e afirmou que sempre declarou sua crença na escola, sentindo-se respeitado naquele ambiente, embora com exceção da professora Cirila, nenhum docente tenha abordado a temática na sala de aula.

Imagem 20: Testagem da sessão vestindo o santo na sala 103/ 1ª série- IEMA



Fonte: Reinilda Oliveira

Logo depois foi exibida a exposição fotográfica online “Olhares, costuras e segredos dos sagrados afro-brasileiros”, da Zum Revista, sugerida no roteiro de orientações como o momento da sala de aula invertida. O primeiro a falar foi o mesmo aluno, destacando que era de um terreiro de candomblé e tinha vontade de ir em uma casa de Tambor de Mina, para conhecer mais. Ele falou das roupas de santo a partir da sua experiência e os outros alunos foram complementando, destacando que as roupas sagradas são bonitas e chamam atenção. A maioria da sala conhecia pessoas que eram de terreiro e logo foram identificando os elementos que conheciam desse universo religioso e, também destacaram que alguns alunos da escola usam guias.

Em seguida, a sala foi dividida em grupos, para fazer a leitura da sessão, cada grupo recebeu cópias das partes que teriam que comentar. O que mais chamou atenção da turma foram as fotografias, pois, a princípio, os comentários surgiram com base no que observavam nas fotos. Porém, aos poucos, eles foram lendo o texto e compreendendo melhor. No segundo horário, foi realizada uma roda de conversa, na qual a professora Cirila abordava um tópico e eles destacavam suas percepções.

Em relação às roupas de terreiros, os estudantes logo entenderam que eram diversificadas e embora alguns deles já tivessem frequentado casas religiosas, ainda não tinham percebido que elas eram tão simbólicas e diferentes. Quando estávamos falando dos calçados, o aluno que é filho de santo destacou que, na casa dele, dança-se descalço ou com calçados feitos a partir de matéria-prima que venha da natureza, como o couro, não sendo utilizado material sintético, como borracha.

Dentre os assuntos da sessão, a parte de que mais gostaram foi o texto sobre as guias. Disseram que são chamativas, coloridas e, a partir da leitura, entenderam que elas são diferentes e intransferíveis, que são sagradas e, por isso, precisam ser feitas sob preceitos. Eles se reportaram aos estudantes da escola que usam guias para falar das cores, tamanhos e acessórios que são acrescentados a elas, e foram fazendo perguntas baseadas nas fotos da sessão, o que deu uma dinamizada na aula e instigou a participação da sala toda.

Na parte de apetrechos surgiram mais questões, pois muitos não conheciam os acessórios apresentados e logo disseram que foi bom saber de tantos detalhes agregados às roupas usadas nos terreiros. Fizeram perguntas como: Quem pode usar o maracá? Os pais de santo sempre usam guias maiores? Que entidades usam chapéu? No caso dessa última, uma aluna respondeu que o povo da família de Légua (entidade da mata) gosta de chapéu. Um outro

aluno fez relação do maracá e o Bumba Meu Boi, alegando que os vaqueiros do Boi também o utilizam. Isso mostra que os estudantes possuem referências sobre o universo afro-religioso.

No final da aula, perguntei aos estudantes o que eles tinham ouvido sobre as religiões afro antes da nossa aula, e as respostas foram as esperadas. Foi unânime a palavra macumba, em seguida foram falando outras referências como “coisa ruim”, “diabólico”, “coisa maligna”, “algo com demônios”, “fazem mal para os outros” e “pacto com o diabo”. O aluno que é filho de santo contou que, certa vez, alguém lhe disse: “Tu devia ser rico, já que vendeu a alma ao diabo”. Ele respondeu que a pessoa não imaginava que, ao contrário, ele gastava com as obrigações do terreiro. Essas falas foram seguidas de agradecimentos por ter possibilitado a eles a oportunidade de conhecer mais sobre o assunto de uma forma tão dinâmica e bonita, com referência às fotografias.

Finalizamos a aula de forma satisfatória e, de modo geral, a sessão foi bem aceita pela turma. Os assuntos foram compreendidos, e houve grande participação. Os alunos, inclusive, pediram mais aulas e palestras sobre a temática, destacando que a experiência foi muito esclarecedora. No final uma aluna chamou atenção para o fato de ter muita gente mal-informada, ela completou dizendo que é por isso que ainda temos tantas referências negativas relacionadas às religiões, sendo necessário ter mais aulas sobre isso, a fim de mudar a mentalidade das pessoas.

A segunda sala da testagem foi a 201, da 2ª série, na qual foi trabalhada a sessão “*Símbolos de Terreiro*”. Os estudantes, ao contrário da 103, eram mais tímidos e pouco participativos. Havia um aluno de terreiro de umbanda, três alunos evangélicos que participaram um pouco mais da aula, uma aluna declarada católica, e os demais não demonstraram suas religiões. Alguns já foram em um terreiro; inclusive, quatro deles moram próximos de alguma casa de religião afro, mas nunca entraram. Uma aluna evangélica destacou que mora ao lado de um e, embora, tenha curiosidade para saber como funciona, nunca entrou por causa de sua religião.

A organização da aula seguiu o roteiro de orientações da sessão, com exceção da proposta de sala de aula invertida, que não foi realizada. A sugestão era uma visita ao acervo afro-religioso do MAD/MA. Assim como na experiência anterior, a testagem aconteceu em duas aulas e contou com os mesmos recursos didáticos e tecnológicos. A primeira aula consistiu em uma conversa mais geral sobre aspectos das religiões afro-brasileiras, com destaque para os símbolos que caracterizam os terreiros. Depois dessa conversa inicial, a sala foi dividida em grupos para a leitura do material. Depois de um tempo, a professora Cirila pediu que cada grupo

lesse os textos referentes aos símbolos em voz alta e, em seguida, comentasse, fazendo relação com o cotidiano deles.

Imagem 21: Testagem da sessão Símbolo de Terreiro na sala 201/ 2ª série -IEMA



Fonte: Reinilda Oliveira

A professora começou dando ênfase ao poder dos símbolos e foi perguntando o que cada item apresentado na sessão representava para eles, trazendo exemplos práticos, o que fez com que eles fossem trazendo referências sobretudo, atreladas ao catolicismo. Dos símbolos apresentados, conheciam todos e afirmaram ter alguns em casa, como defumador, vela e altar.

Um aluno relacionou o conteúdo com a escravidão no Brasil, dizendo que o Maranhão recebeu um grande fluxo de africanos, que trouxeram, entre outros elementos, sua religião. Ele destacou que é evangélico e não frequenta terreiros, embora tenha ido uma vez, no dia de Cosme e Damião, mas considera necessário estudar o assunto na escola. Um outro aluno identificou o terreiro Rei Sebastião, do bairro do Sacavém, em uma das fotos, dizendo que conhece o local e tem vivência com esse universo.

Ao chegarmos no tópico sobre as velas, os estudantes perguntaram sobre as diferentes cores e formatos e sua relação com as entidades, e quem respondeu foi o aluno que era filho de santo. Embora com muita timidez, ele destacou que as velas são como a identidade das entidades que a vermelha e prata são dos Exus, as verdes, do povo da mata, e as azuis do povo do mar. Quando a professora Cirila mostrou as fotografias do tópico sobre os pontos de

assentamento, ele identificou a entidade Dona do Ponto e disse que a cor de sua vela era verde, pois se tratava de um Surrupira, entidade da mata.

Imagem 22: Testagem da sessão- sala 201/2ª série – IEMA



Fonte: Reinilda Oliveira

A testagem aconteceu de forma satisfatória e, embora os alunos tenham participado menos em relação à primeira turma, foi possível perceber uma abertura e curiosidade em saber mais sobre o assunto. É interessante destacar que os alunos evangélicos participaram bem e disseram e que tinham vontade de conhecer esses espaços, mas não tinham ido por causa da religião. Além disso, foi possível observar, nas duas turmas, que muitos alunos moram próximos de terreiros, um bom número já frequentou pelos menos uma vez, e dois deles revelaram que nunca haviam ouvido nada sobre a temática afro-religiosa, mas, mesmo assim, gostaram da aula.

Na primeira turma (1ª série), alguns alunos vieram conversar comigo ao final da aula. Um deles pediu indicação de terreiro para que pudesse frequentar, outro disse que ia aos terreiros pelas comidas, que são sempre muito gostosas, e uma aluna veio dizer que não é de santo, mas acha que essa é a religião mais bonita, que os rituais a encantam. Os alunos pareciam bem abertos aos conteúdos e, depois de um tempinho, começaram a admitir que conheciam alguém de santo, moravam perto ou já tinham frequentado um terreiro em algum momento da vida, no geral em momento de festividade, com destaque para a festa de Cosme e Damião.

De modo geral, as duas turmas tiveram alunos que demonstraram curiosidade e vontade de ir a um terreiro, e deixaram claro que querem conhecer o meu trabalho completo, sobretudo pelas fotos, que, segundo um deles, “são muito bonitas e dá vontade de conhecer de perto o que estava sendo mostrado”. Ficou combinado que eu voltaria em alguma ação da escola para mostrar o resultado e a participação deles nesse processo.

A testagem das sessões em sala de aula foi fundamental para compreender ainda mais a necessidade de materiais atraentes, dinâmicos e com orientações específicas para o professor. Também fortaleceu a tese de que há inúmeros alunos oriundos dessas religiões que não encontram nenhuma referência sobre isso no que é trabalhado na sala de aula. Além disso, evidenciou que a educação é um caminho promissor para desconstruir os estereótipos negativos atrelados ao afro sobretudo, ao afro-religioso, promovendo o respeito às diferentes religiões e contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes e conscientes.

Ao finalizar a testagem, a professora Cirila agradeceu a oportunidade de trabalhar a temática e destacou que os textos têm uma linguagem simples e acessível, e que as fotografias ajudam bastante a exemplificar os conteúdos, chamando a atenção dos estudantes. Além do mais, ela frisou que o roteiro de orientações ajudou na dinâmica de aplicação da sessão e sugere que seria mais interessante ainda se houvesse slides, com muitas fotografias, para o professor desenvolver o trabalho com as sessões educativas.

A testagem do material ocorreu tardiamente, o que impossibilitou a realização de ajustes nas sessões educativas após essa etapa. Apesar disso, é importante ressaltar que o conteúdo foi muito bem recebido, tanto pelos alunos quanto pela professora Cirila. Mesmo já envolvida em discussões antirracistas, a docente destacou que os temas abordados nas sessões apresentaram diversas informações até então desconhecidas por ela, reforçando a relevância da temática no ambiente escolar para o fortalecimento de uma educação humanista e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desta tese e a elaboração do PE sobrevieram em meio a inúmeras viagens de trabalho, entre uma pausa e outra, em casa ou nos hotéis dos municípios de Açailândia, Itapecuru-Mirim, Santa Inês e do estado do Rio de Janeiro. Nessas ocasiões, fui lendo e relendo os textos e juntando as peças desse imenso quebra-cabeça, tentando, ao máximo, aproveitar as experiências pessoais no aperfeiçoamento das ideias, em uma escrevivência à Conceição Evaristo, tanto no sentido da aglutinação de “escrever” e de “vivência” quanto no de coletividade. Trago aqui uma colcha de retalhos que mescla bibliografias e vivências, alinhavadas com as linhas coloridas das minhas leituras de mundo e costuradas com as experiências de quem, de fato, está mergulhado no universo das religiões afro-maranhenses, como o povo de santo e Jandir Gonçalves, que muito colaboraram com a idealização e materialização desta pesquisa.

Evidencia-se, a partir do que foi exposto nos dois primeiros capítulos da tese, que os museus desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação antirracista e humanista, na medida em que se preocupam em inserir, em suas exposições, acervos relacionados à história e cultura afro-brasileira. Entretanto, é necessário que esses acervos sejam concebidos levando em consideração a diversidade e as especificidades desse universo. Como exemplo, trouxe uma análise mais minuciosa das exposições dos museus Casa da Fésta e Cafuá das Mercês, únicos espaços dedicados à salvaguarda das religiões afro-maranhenses, que revelaram lacunas na forma como esses acervos são apresentados, mas também trouxeram reflexões sobre como podemos começar a mudar essa realidade. Uma alternativa, sem dúvida, começa por criar ou fortalecer espaços que se dediquem a pensar essas temáticas a partir de outras narrativas. Por essa razão, criei a aba *Educativo*, dedicada ao universo afro-maranhense, e que está alimentada, a priori, com as cinco sessões educativas elaboradas.

A elaboração de sessões educativas sobre as religiões afro-maranhenses, com roteiros de orientações pedagógicas, vinculadas a um museu digital, representa uma iniciativa concreta, a fim de integrar elementos do universo afro ao ambiente escolar por meio da tecnologia. A incorporação de novas tecnologias educacionais no ensino e a utilização de acervos como fontes na sala de aula fortalecem a conexão entre educação e museu, ampliando as possibilidades de aprendizagem e valorização das identidades étnico-raciais. Ao abordar temas como indumentárias, comidas de santo, símbolos de terreiro, moradas de encantados, instrumentos musicais e cantos sagrados, em diálogo com o currículo, a BNCC e outros documentos que subsidiam a educação, convido os educadores e gestores escolares a olharem

mais de perto para a diversidade existente no chão da escola e a potencializarem ações para que os alunos se sintam representados e pertencentes aos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Além do mais, iniciativas que fortalecem a aprendizagem e o ensino por meio de ambientes virtuais, como é o caso do acesso ao Museu Afro Digital do Maranhão, representam avanços significativos no enfrentamento das desigualdades de acesso ao conhecimento. Este tipo de produto educacional, desenvolvido no âmbito de uma área educativa, contribui para desonerar o Estado de um custo elevado: garantir, em um território extenso como o Maranhão, que estudantes e professores de todas as regiões tenham acesso a museus e casas de memória, majoritariamente concentrados na capital, São Luís. A experiência presencial em espaços de memória é, sem dúvida, insubstituível, mas sabemos o quão inviável é, atualmente, oferecer esse tipo de vivência a todos os alunos da rede pública estadual.

Por isso, o uso de tecnologias e ambientes digitais como ferramentas de democratização do saber não só é necessário, como urgente. Contudo, é fundamental destacar que iniciativas como essa não substituem por completo o acesso pleno e efetivo aos bens culturais e às práticas educativas presenciais. Elas são pontos de partida, portas de entrada para um universo de possibilidades. A responsabilidade de ampliar, manter e aprofundar esse acesso é do poder público, das universidades, das academias e dos espaços de produção científica e cultural. É preciso que essas instituições assumam o compromisso de expandir o alcance dessas ações, garantindo sua continuidade e qualidade. Apenas assim será possível consolidar políticas educacionais que respeitem as diversidades regionais, valorizem a memória coletiva e formem sujeitos críticos, conscientes de sua história e identidade.

E, para isso, um dos maiores desafios a ser superado é a invisibilização e a marginalização da história e da cultura afro-brasileira nos documentos oficiais, nos currículos escolares, nos espaços escolares e museais. Portanto, esta tese reafirma a necessidade de uma abordagem simbiótica entre museus e instituições educativas, visando não apenas à preservação da memória coletiva, mas também à construção de uma sociedade e uma educação antirracista e humanista. Uma educação que gere gente feliz, que, como dizem Simas e Rufino (2018, p.31), “só é possível com gente escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver”.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: A história e o seu código curricular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

ABUD, Katia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. MUSEU VIRTUAL, PRÁTICA DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: apropriações dos professores e potencialidades de elaboração de um museu virtual orientado ao visitante. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**, Florianópolis, 2011. Disponível em: [file:///c:/users/reini/downloads/museu%20virtual,%20pr%c3%81tica%20docente%20e%20ensino%20de%20hist%c3%93ria%20\(1\).pdf](file:///c:/users/reini/downloads/museu%20virtual,%20pr%c3%81tica%20docente%20e%20ensino%20de%20hist%c3%93ria%20(1).pdf). Acesso em: 21 de abril de 2022.

AZEVEDO, Bruna Jardim Saldanha de; JAGUN, Márcio de. Aquilombamento como modo de existência: diálogos entre Brasil e África. **Revista ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 150-160, 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, ago., 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 5 set. 2024.

BARBOSA, Marise Glória. **Divino no Maranhão**: o particular de uma festa popular e seus diálogos. São Luís: EDUFMA, 2015.

BARROS, Antonio Evaldo. O Maranhão e o maranhense no “Bim Bum Bum” das Caixas do Divino. **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore**. São Luís, n. 31, 2005. Disponível em: <https://cmfolclore.ufma.br/arquivos/d084f5d7d202483daaa4b74bf86fd26c.pdf>. Acesso em: 14 de fev. de 2023.

BARROS, José D’Assunção. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**. Canoas/RS, v. 3, n. 5, p. 35-67, jan./jul. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/34891386/>. Acesso em: 25 maio 2024.

BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos orixás**: um estudo sobre a experiência religiosa do candomblé. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortex Editora, 2008, p.181-221.

KERSTEN e BONIN, “Para pensar os Museus, ou ‘Quem deve controlar a representação do significado dos outros?’”. **Revista Musas**, n.3, p.117-128. Brasília: MinC/IBRAM, 2007.

disponível em: <https://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2020/05/musas3.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.

BRASIL, Marcus Ramusyo. Procissão de São Raimundo dos Mulundus: o santo vaqueiro. **Arquivos do CMD**, v. 9, n. 1, p. 122–134, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/CMD/article/view/43191>. Acesso em: 2 de novembro de 2024.

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para repensar os museus. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v. 28, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anaismp/a/KXPYHFZfFNqtGd9by39qRcr/>. Acesso em: 14 de fev. de 2023.

BRUNO, Maria Cristina. Museologia e Museus: os inevitáveis caminhos entrelaçados. **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa v. 25, p. 5-20, 2006. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/419>. Acesso em: 14 de fev. de 2024.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista.**, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 6 de maio. de 2023.

CAMPOS BRUSSIO, Josenildo; SOUZA, José Arilson Xavier de; SANTOS, José de Ribamar Carvalho dos. O festejo de São José de Ribamar/MA e as (re)configurações do turismo religioso no espaço e tempo da pandemia da Covid-19. **Revista de Turismo Contemporâneo**. São Paulo. v. 10, n. 1, p. 162-182, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/turismocontemporaneo/article/view/27166>. Acesso em: 12 de fev. de 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática, cultura e práticas pedagógicas: entre saberes e poderes**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação Social**. Campinas, v. 33 n. 120 July/Sept. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, /RJ: Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Lauro. **Museu, memória e patrimônio cultural**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CHAGAS, Mário (Org). Museus: antropofagia da memória e do patrimônio. **Revista do Patrimônio histórico e artístico nacional**. Brasília, n. 31, p. 15-25, 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat31_m.pdf . Acesso em: 10 jan. 2025.

_____. Um novo (velho) conceito de museu. **Caderno Estudos Sociais**. Recife, v. 1 n. 2 p. 183-192, jul/dez, 1985.

CHARLIER, Bernadette. Como compreender os novos dispositivos de formação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-47, jan./abr. 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHICARELI, Larissa Salgado; ROMEIRO, Kauana Candido. MUSEU E ENSINO DE HISTÓRIA: pensar o museu como local de conhecimento e aprendizagem. **Revista Confluências Culturais**. Santa Catarina, v. 3, n. 2, p. 83-96, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.univille.br/RCC/article/view/518/462>. Acesso em: 10 jan. 2024.

COSTA, César Teixeira. **Festa, dança e tradição: a quadrilha junina no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Revista Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 4, p. 1-16, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zjncCMQCmWHN4G6LNtmp34x/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CUNHA, Manuela. **Festas e Devoções Populares no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2015.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo. Algumas considerações sobre museus digitais. In: SANSONE, Livio. **A política do intangível: museus e patrimônios em nova perspectiva**. EDUFBA. Salvador, 2012, 352 p.

CURY, Marília Xavier. Os usos que o público faz do museu: a (re)significação da cultura material e do museu. **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 88-106, 2004. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PubDivRev_Musas_n1_m.pdf Acesso em: 2 junho. 2022.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. p.55-105.

DOS ANJOS, José Carlos. A filosofia política da religiosidade afro-brasileira como patrimônio cultural africano. **Debates do NER**, Porto Alegre/RS. ANO 9, N. 13, p. 77-96, JAN./JUN. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/5248/2983>. Acesso em 21 nov. 2022.

FALCÃO, Andréa. Série Museu e escola: educação formal e não-formal. **Programa Salto para o Futuro / TV Escola (MEC)**. Ano XIX – Nº 3 – maio/2009. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em 21 nov. 2022.

FARSBINDER, Carla; OLIVEIRA, Josué de. Museu, cultura e identidade: equação possível? In: **Anais XI Seminário de Estudos Históricos: A democracia ainda é a questão: reflexões sobre a ditadura civil-militar e a comissão nacional da verdade**, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/4c807477-0b95-4645-8c42>. Acesso em: 20 de out. de 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108, jan./mar. 2018.

FERRETI, Mundicarmo. **Desceu na guma**. 2. ed. São Luís: EDUFMA, 2000.

_____. Formas sincréticas das religiões afro-americanas: o terecô de Codó (MA). **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 14, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 2003.

_____. Tambor-de-mina em São Luís: dos registros da missão de pesquisas folclóricas aos nossos dias. **Caderno Pós de Ciências Sociais-UFMA**. São Luís, v. 3/6, 2008.

FERRETTI, Sérgio F. **A dança do lelê na cidade de Rosário no Maranhão**. São Luís: Fundação de Cultural do Maranhão, 1997.

_____. **Querebentã de Zomadonu**: etnografia da Casa das Minas do Maranhão. 2 ed. São Luís: EDUFMA, 1996.

_____. **Repensando o sincretismo**: estudo sobre a Casa das Minas. São Paulo: EDUSP, 1995.

_____. **Tambor de crioula**: ritual e espetáculo. São Luís: EDUFMA, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 44, p. 401-608, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/312>. Acesso em: 20 de out. de 2024.

FONSECA, Dagoberto José da. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVA, Nilma Lino Gomes (orgs.). **Educação e relações étnico-raciais: caminhos para a implementação da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2004. p. 33-50.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GAMA, Elizabeth Castelano. **Lugares de memórias do povo-de-santos**: patrimônio cultural entre museus. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018, 277 p.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emme. (Org.) **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

GONÇALVES, Jandir. Os Foliões da Divindade e rezadeiras na cidade de Caxias. **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore**. São Luís, n. 2, 1994. Disponível em:

<https://cmfolclore.ufma.br/arquivos/6e31250bdcc74dee720a91dde4d39787.pdf> . Acesso em: 15 mar. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOBBSAWM, Eric. O presente como história. In: HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia da Letras, p. 208-218, 2013.

HUYSSSEN, Andreas. **Políticas de memória no nosso tempo**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2014.

_____. Seduzidos pela memória. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. Instituto Brasileiro de Museus. **Museu, memória e cultura afro-brasileira**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

JAHN, Alena Rizi Marmo. **O museu que nunca fecha**: a exposição virtual como um programa de ação educativa. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-15032017-152042/> . Acesso em: 27 maio 2024.

JULIÃO, Letícia. Museu, patrimônio e história: cruzamentos disciplinares. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB)**, João Pessoa-PB. 2015.

_____. A pesquisa histórica no museu. **CADERNO de Diretrizes Museológicas I. 2ª ed. Brasília**: Ministério da Cultura; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Departamento de Museus e Centros Culturais; Belo Horizonte: Secretaria de estado da Cultura, Superintendência de Museus, 2006, p. 93-105.

KERSTEN, Márcia Scholz de Andrade; BONIN, Anamaria Aimoré. Para pensar os museus, ou “Quem deve controlar a representação do significado dos outros?”. **MUSAS-Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro, n. 3, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-RJ, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA, Greilson José de; SERRA, Déborah Arruda. Patrimônio, memória e os tesouros do sagrado: o que contam os museus sobre as religiões afro-brasileiras no Maranhão. **Anais do IV Simpósio de História do Maranhão Oitocentista: Escravidão e Diáspora Africana no século XIX**. 2015. Disponível em: <https://nemouema.com/wp-content/uploads/2018/03/dc3a9borah-arruda-serra.pdf> . Acesso em: 10 abril. 2024.

LIMA, Monica; NOGUEIRA, Renato. **Trilhos da Alfabetização**: por uma educação antirracista. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.

LOWENTHAL, David. **O passado é um país estrangeiro**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

MARTINS, Leda. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2021.

MARANDINO, Martha. **O papel educativo de museus de ciência: a construção do conhecimento em visitas escolares**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p.29-35, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. Entre a história e a memória: A articulação entre esses dois processos possibilita a formação de representações e valores pelos alunos e a produção de sentidos e significados. **Revista História Viva**. São Paulo, n. 25, p. 44–49, 2005.

Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> . Acesso em: 17 fev. 2024.

MOURA, Carlos André; UZUN, Julia Rany. RELIGIÕES, LAICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: diálogos culturais para o trabalho em sala de aula. **Projeto História**. São Paulo, v. 67, p. 285-314, Jan.-Abr., 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro e o imaginário: ensaios**. Organização: Alex Ratts. São Paulo: Instituto Kuanza, 2008.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, História e sujeito: substratos da identidade. **Revista de História Oral**. São Paulo, v. 3, p. 109-116, 2000.

NOGUEIRA, Juliana. **O museu Afro Digital do Maranhão como dispositivo democratizante e educativo**. 2018. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Do Maranhão. 2018. 148 p.

de ação educativa. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-15032017-152042/> . Acesso em: 27 maio 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n.10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Izaurina Maria de Azevedo. **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. São Luís: Editora da Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

OLIVEIRA, José Cláudio Alves. EX-VOTOS DO BRASIL: fragmentos da riqueza, diversidade e curiosidade da religião do povo. **Anais do V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, Salvador, 27 a 29 de maio de 2009. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/enecult2009/19058.pdf>. Acesso em 21 de julho de 2024.

PACHECO, Gustavo; GOUVEIA, Cláudia; ABREU, Maria Clara. **Caixeiros do Divino Espírito Santo de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005. 96 p.

PACHECO, Ricardo de A. O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 63-81, jul./dez, 2004.

PACHECO, Ricardo de Aguiar; SILVA, Goreti Pélaguê Pereira da. O uso do museu no ensino escolar de História. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 7, n. 1, p. 01-19, 2021.

PENTEADO, Andrea; CARDOSO JUNIOR, Wilson. Arte, cultura e sujeitos na escola os lugares de poder. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org). **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 137-156, 2014.

PEREIRA, Junia Sales; SIMAN, Lana. Mara. C. Andarilhagens em chão de ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. 1 ed. Campinas: Átomo & Alínea, 2009. p. 277-296.

PEREIRA, Madian de Jesus Frazão. **O Patrimônio da Ilha Encantada do Rei Sebastião: a Ilha dos Lençóis no cenário do ecoturismo e das unidades de conservação**. Teresina: Concioneiro, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Raimundo Nonato Ferreira. **Cacuriá: a dança do desejo**. São Luís: EDUEMA, 2002.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó/SC, 2004.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François; Paulo Neves. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel.; MARTINS, Estevão. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-50.

_____. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2010.

_____. Metodologia: as regras da pesquisa histórica. In: RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. UNB, 2007. p. 101-167.

SANTOS, Bruna Amaro dos. **MUSEU-TERREIRO: o sagrado afro-brasileiro em um ambiente museológico**. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo. p. 116 2018.

SANTOS, Bruno Cavalcante Leitão; SANTOS Maria Eduarda Rodrigues. O quebra-quebra dos Xangôs em 1912: análise sobre a sua representação a partir da reflexão sobre a estética do Angelus Novus em Walter Benjamin. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, n. 229, p. 121-136, jul./ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54955>. Acesso em: 11 abril. 2023.

SANTOS, Deborah Silva. Apontamentos sobre narrativas nos Museus Afro-Brasileiros. **Revista MUSEOLOGIA & INTERDISCIPLINARIDADE**. Brasília, v. 11, nº 22, Jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/44697/34967>. Acesso em: 11 junho. 2023.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Os museus e a busca de novos horizontes. **Texto apresentado no III Fórum de Profissionais de Reservas Técnicas de Museus**, do Conselho Federal de Museologia (COFEM e Conselho Regional de Museologia, Salvador, 18 a 22 de novembro de 2002. Disponível em: <https://ceam2018.org/wp-content/uploads/2018/07/os-museus-e-a-busca-de-novos-horizontes.pdf> . Acesso em: 21 abril. 2024.

SANTOS, Maria do Rosário Carvalho. O ritmo do tambor de crioula no Maranhão. **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore**, São Luís, n. 3, ago. 1995. Disponível em: <https://cmfolclore.ufma.br/arquivos/0bc67196d2255b30ad16f279fe132e9c.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. **Encantaria em sala de aula: ensino das religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afro Digital do Maranhão**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) — Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento e Educação**. Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. O Saber e o fazer histórico na sala de aula. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009. p. 33-48.

SILVA, Fábio Henrique Monteiro. **Do Carnaval Carioca à Invenção da Carioquização do Carnaval de São Luís - MA**. 2014. 300 f. Dissertação (Mestrado em História Social) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Júlio César da. **Tambor de Taboca: tradição e resistência cultural no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2013.

SILVA, Maria do Socorro Costa da. **Dança portuguesa no Maranhão: expressões de identidade e tradição nas festas juninas**. São Luís: EDUFMA, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Caminhos da Alma**. Memória afro-brasileira. São Paulo: Summus, 2002.

SIMAN, Lana Maria de Castro. **Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino-aprendizagem histórica**. São Paulo, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

SIMAS, Luiz Antônio, RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

TEDESCO, João Carlos. Memórias em batalhas: dimensão política da memória. **Cadernos do CEOM**. Chapecó. 2012 n. 34, p.16-44. Disponível em: <file:///C:/Users/reini/Downloads/admin,+Primeiro+artigo+15-44.pdf> . Acesso em: 05 de jan. 2024.

WILAME JÚNIOR, Linonly Jesus. **Exu nas Escolas: práticas pedagógicas decoloniais na formação de professores**. E-book do Workshop Exu nas Escolas: práticas pedagógicas decoloniais na formação de professores. Maracanaú/CE, 2020. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/centro-universitario-augusto-motta-nisuam/filosofia-da-educacao/exu-nas-escolas/101355305>. Acesso em: 11 maio. 2024.

Documentos

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abril. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 21 abril. 2023.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio de 2012. Seção 1. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf> . Acesso em: 17 maio 2023.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf . Acesso em: 21 agosto. 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Museus. **Guia dos Museus Brasileiros**. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/noticias/guia-dos-museus-brasileiros>. Acesso em 25 de nov. de 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Museus. **Subsídios para a Elaboração de Planos Museológicos**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://forum.acervos.museus.gov.br/publicacoes/subsidios-para-a-elaboracao-de-planos-museologicos/>. Acesso em 25 de nov. de 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Museus. **Museus em Números**. Brasília, v. 1, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios-e-documentos/museus-em-numeros-volume-1.pdf/view>. Acesso em 15 de nov. de 2023.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. **Definição de museu**. 2022. Disponível em: <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>. Acesso em 25 de nov. de 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Dossiê de Registro do Tambor de Crioula do Maranhão como Patrimônio Cultural do Brasil**. coordenação, Yêda Barbosa. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie15_tambor.pdf>. Acessado em 18 de janeiro de 2024.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM). **Definição de museu aprovada na 26ª Conferência Geral do ICOM**. Realizada em Praga, República Tcheca, em 24 de agosto de 2022. Disponível em: <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>. Acesso em: 8 maio 2025.

MARANHÃO. **Regimento interno da Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão**. 2008. Disponível em: <<http://legisla.stc.ma.gov.br/anexos/arquivo400.pdf>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

_____. **Plano Estadual da Cultura (2015-2025)**. 2014. Disponível em: <<https://www.cultura.ma.gov.br/uploads/secma/docs/PLANO-ESTADUAL-DE-CULTURA-Livro.pdf>>. Acessado em 16 de janeiro de 2023.

_____. **Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão**. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2022. Disponível em <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/caderno-de-orientacoes-curriculares-para-a-rede-estadual-.pdf>. Acesso em: 13 de julho. 2023.

SÃO PAULO. Plano Museológico. **Museu Afro Brasil**, 2016. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/defaultsource/Institucional/planomuseologico.pdf>>. Acesso em: 19 de dez. 2023.