Ensino de História e religiosidade afro-brasileira

a partir do gênero biográfico em Codó (MA)

Romário Chaves Oliveira

DEBULHAR



Ensino de História e religiosidade afro-brasileira a partir do gênero biográfico em Codó (MA)

Romário Chaves Oliveira

DEBULHAR

© 2026 – Editora Debulhar
© 2026 – Romário Chaves Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino de história e religiosidade afro-brasileira a partir do gênero biográfico em codó (MA) [recurso eletrônico] / Romário Chaves Oliveira. - Teresina: Debulhar, 2026.
147p. : e-book; PDF

ISBN: 978-65-82009-21-1

1. História – ensino. 2. Religiosidade Afro-brasileira – Codó (MA) 3. Terecô – Maranhão. 4. Biografia no ensino de História. 5. Lei 11.645/2008

CDD 981

Bibliotecária: Lia Gomes, CRB – 3/1532

EDITOR
Márcio Douglas de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL
Eduardo Marandola Júnior
Eva P. Bueno
Francisco de Assis de Sousa Nascimento
Francisco Gleison da Costa Monteiro
Francisca Verônica Cavalcante
Johny Santana de Araújo
Rômulo Luiz Xavier
Sandra Augusta de Melo
Thiago Alves Dias
Túlio Henrique Pereira
Vanessa Soares Negreiros

CNPJ: 67.929.300/0001-20
www.editoradebulhar.com.br
debulhar@editoradebulhar.com.br
@editoradebulhar
(86) 98147-8117

Dedico este livro de maneira especial ao meu pai (in memoriam), a minha mãe e meus irmãos que são a minha fortaleza, bem como minha ancestralidade, à cidade de Codó/MA pelos seus 128 anos no último dia 16 de abril de 2024. Dedico, ainda, a todos os pais e mães de santo da cidade, especialmente, a Mãe Nilza de Odé.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....1

APRESENTAÇÃO.....2

CAPÍTULO 01.....12

RELIGIOSIDADES AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA

CAPÍTULO 02.....46

O GÊNERO BIOGRÁFICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

CAPÍTULO 03.....70

A PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS RELIGIOSIDADES AFRO-MARANHENSE NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE CODÓ/MA

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....126

REFERÊNCIAS.....130

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, aos Orixás e Encantados da Mata dos Cocais, fontes de inspiração e sabedoria. Sem Eles, não teria sido possível chegar até aqui.

Aos meus familiares, que sempre me incentivaram a estudar e a alcançar meus sonhos. Meus irmãos Pedro Filho, Sebastião e Samara. Em especial, à minha avó Anazira e meus pais Pedro e Odete.

Ao meu orientador, Prof.º Dr. Raimundo Inácio que, com sua experiência e profissionalismo, sempre me transmitia palavras de calma durante nossas reuniões de orientação.

Aos meus colegas de curso, que contribuíram positivamente com sugestões para o aprimoramento da pesquisa.

À Banca Examinadora, que também participou do Exame de Qualificação, e ajudou no desenvolvimento do trabalho, Profa. Dr.ª Marize Helena de Campos e o Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros.

A todas as pessoas com as quais eu conversei ou entrevistei durante a construção deste trabalho, a gestora da Escola Rosalina Zaidan, Telma Ribeiro, aos professores Luís Carlos, Sebastiana Linhares, Evaldo Júnior, Dácia Abreu e Maria José que gentilmente se colocaram à disposição sempre que eu precisei. Às minhas amigas Joyce Pereira, que me incentivou e orientou para o ingresso no Mestrado; Célia Silva e Socorro pelas sugestões do produto didático. À Editora Fort na pessoa do Marcos Alan, Carlos Hrique e Isaac Souza que foram bastantes solícitos, confiando e acreditando neste trabalho.

Ao ProfHistória pela oferta do mestrado profissional, possibilitando que os docentes se especializem e problematizem o ensino de história de nosso país.

APRESENTAÇÃO

Aê licença, licença arê á!
Aê licença, licença arê á!
Ôh me dá licença, licença arê á!
Ôh me dá licença no Codó, licença arê á!
Aê licença pra mim, Aê licença pra mim, ôh me dá licença!
Ôh licença na sala meu senhor, licença na sala meu senhor!
Família Nobre chegou, Família nobre chegou!
Minha Santa Bárbara eu cheguei agora!
Cheguei na eira com Deus e Nossa Senhora!

Peço licença para iniciar a introdução deste trabalho. O ato de pedir licença é um saber passado de geração em geração nos terreiros. Ao realizar este ato, aguarda-se, portanto, a permissão dos mais velhos ou dos encantados. Respeito e reverência são valores imprescindíveis nas religiões de matriz africana. Peço, pois, licença para uma breve apresentação.

Ao longo de nove anos de trabalho na rede pública de ensino, sinto falta da inclusão desses saberes na escola. Quando nos deparamos com experiências de docentes que caminham na contramão dessa realidade, percebemos que, por vezes, há certa resistência por parte de pais de alunos ou mesmo da gestão administrativa e pedagógica das instituições de ensino.

Como nos ensina Conceição Evaristo (2017), a escrita revela aquilo que é próprio do nosso cotidiano. Lembranças e experiências de vida nos delineiam e compõem a *escrevivência*. Na escrita historiográfica, Certeau (1982) chama de *lugar social*, evidenciando a importância deste na construção do discurso do historiador. Partindo desse pressuposto, o

processo de escrita desse livro tem raízes profundas que surgem na minha vida escolar, período da infância e se estendem até o ingresso no ProfHistória.

Nasci na cidade de Dom Pedro-MA em 1992. Com dois anos de idade, meus pais se mudaram para a cidade de Codó-MA. Filhos de pais lavradores, passei a morar com minha tia-avó materna; meus pais seguiram para zona rural, uma comunidade chamada *Carapitaba*. O meu sustento era garantido pelo que era produzido na roça. Cresci com três irmãos (dois mais velhos e uma mais nova).

Na cidade, iniciei os estudos na Educação Básica, concluindo no ano de 2010. Paralelamente à educação formal, vivenciei o catolicismo, frequentando missas e procissões com a minha tia-avó. Por meio do incentivo dela, fiz a primeira eucaristia e a crisma. São lembranças boas que jamais serão apagadas da memória.

Dona Anazira (in memoriam) era católica praticante, sem contato algum com quaisquer religiosidades de matriz africana, mas não tenho recordação de interditos ou manifestações de intolerâncias advindos de sua parte. Meus primeiros contatos com o universo da encantaria se deram ainda na infância, durante as diversas vezes que íamos ao banco pela manhã para realizar o saque de sua aposentadoria. É costume no Terecô, religião afro-brasileira praticada em Codó/MA, a realização de passeatas nas ruas da cidade. Geralmente acontecem no último dia de festa do terreiro e logo nas primeiras horas do dia. Durante as passeatas, os praticantes do Terecô cantam e dançam nas ruas em uma pequena volta ao redor do terreiro.

Conheci o Terecô por meio dessas passeatas. As cores, as músicas e a animação dos brincantes deixavam-me encantado. Sempre eram contatos efêmeros, não dava tempo de assistir a tudo. A vontade que eu tinha era ficar mais tempo parado, contemplando aquele momento.

Contudo, era necessário seguir em frente, tínhamos que chegar cedo ao banco para sermos atendidos primeiro.

Minha trajetória acadêmica no universo das religiosidades de matriz africana começou em 2016 quando eu ingressei no curso de licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em História e, em decorrência da formação, tive acesso às leituras e discussões sobre a temática. Naquele contexto, conheci a professora Drª Ilka Cristina Diniz Pereira. Na época, era professora do curso de Ciências Humanas em Codó, atualmente professora Adjunta IV do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão.

Por intermédio da professora, me aprofundei mais na temática sobre o Terecô de Codó. Fazíamos reuniões e discussões de textos específicos sobre a religiosidade afro-brasileira. Nessas reuniões problematizávamos a cidade, descortinávamos e percebíamos a sua grandiosa riqueza cultural. Anos depois, as leituras sobre cidade e religião de matriz africana se intensificaram com as contribuições da professora Gabriela Melo Silva, na época, professora substituta do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas. Paralela à minha vivência na universidade, frequentei o grupo *Raízes do Maranhão*, bumba-meu-boi de Codó. O interesse pela dança fez com que eu buscasse saber mais sobre a história do auto do boi e as respectivas relações históricas, sociais, políticas econômicas e religiosas com a cultura afro-brasileira.

Em 2013, participei, em Codó, de um evento denominado *A Cor da Cultura.* Tratava-se de um projeto de formação continuada para professores da rede pública de ensino. Na época, muitas cidades maranhenses receberam essa caravana. O projeto visava produzir conhecimentos, atitudes e posturas capazes de contribuir para a valorização da pluralidade étnico-racial brasileira.

Durante os anos de academia, fui apresentado a um mundo que até então não conhecia, tampouco fazia parte da minha vivência. Com a professora Drª Ilka Pereira, passamos a visitar alguns terreiros da cidade, os mais antigos. Conheci mais de perto esses lugares de encantaria e, com eles, pais e mães de santo, pessoas repletas de sabedoria e ensinamentos.

Com Dona Iracema da Conceição, Dona Nilza Viana, Dona Teresinha, Dona Maria dos Santos Sardinha e Seu Aluízio Mota aprendi muito sobre a religião do Terecô, seus saberes e fazeres. Conheci de perto a realidade de enfrentamento do racismo religioso na cidade, visto que pouco conhecia acerca das manifestações religiosas de matriz africana em Codó.

Não bastou muito para decidir o que pesquisar na graduação: a relação entre cidade e religiosidade de matriz africana. Na graduação tive a oportunidade de estudar as memórias de mães de santo dos terreiros de umbanda em Codó/MA, percebendo-as como sujeitas detentoras do conhecimento sobre a história da cidade, mas que não foram incluídas na "história oficial" sob o argumento de que eram "pessoas sem história".

Na oportunidade, operacionalizei conceitos como cidade, memória e imaginário para trabalhar com uma temática que muitas vezes é silenciada, principalmente no campo do Ensino de História, onde a tônica é a naturalização do cristianismo católico romano ou protestante como única religiosidade válida. A pesquisa resultou na monografia defendida em 2016 intitulada *Um olhar sobre a cidade: os zeladores de santo e os terreiros na construção simbólica da cidade de Codó – MA.*

Muito contribuiu em minha escrevivência o curso que fiz em 2016 pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEÁFRICA). Na época, foi oferecido um curso de aperfeiçoamento coordenado pelo NEAFRICA no campus da UFMA/Codó. Na-

quela ocasião, tive o privilégio de conhecer mais sobre a História da África e dos afro-descendentes.

Ingressei no Profhistória/ UFMA em 2022, a partir de então cursei algumas disciplinas que colaboraram para a consolidação desse interesse de pesquisa. Ao longo das aulas da disciplina de *Teoria da História*, ministradas pelo professor Dr. Washington Tourinho Júnior da UFMA, comentei acerca da intenção em continuar com a pesquisa iniciada na graduação, porém estava em dúvida sobre qual caminho deveria traçar no mestrado, visto que estava interessado na discussão de *Educação Patrimonial*. Contudo, em uma dessas aulas com o professor, decidi que iria desenvolver pesquisa sobre a religiosidade afro-brasileira de Codó e o ensino de História.

Em 2023, fui convidado para participar do Coletivo Núcleo de Codó, uma Entidade/Movimento cultural que tem a finalidade de resgatar as tecnologias e saberes ancestrais dos afrocodoenses. A partir de então, passei a conviver com pesquisadores de referência em Codó como Dácia Abreu e Orukín Alala, com os quais sempre conversei sobre minha pesquisa e muito me ajudaram a compreender sobre a realidade afro-religiosa citadina.

Antes de realizar a pesquisa de mestrado percebi que mesmo sendo morador da cidade, e ter produzido um trabalho monográfico sobre tal temática, pouco conhecia acerca da religiosidade de matriz africana de Codó. Então compreendi que parte desta falta de conhecimento era resultante de uma deficiência na minha formação durante a Educação Básica.

Meses depois conheci o professor que viria a ser meu orientador, Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo, que me foi apresentado e logo demos início a discussão sobre o tema. Em suas orientações, desenvolvi reflexões que proporcionaram pensar o ensino de história no espaço escolar como campo de pesquisa.

Adentrando na ideia do trabalho, alguns incômodos surgiram tais como: qual o espaço do Terecô nas práticas de Ensino dos professores de História, quais saberes estão produzindo nestes territórios do saber, uma vez que dentro do ambiente escolar são o local propício para desconstruir o preconceito religioso estabelecido na cidade e promover diálogos possíveis que constroem e fortalecem novas representações e identidades.

Diante dessas questões surgiu o objetivo do livro que foi construir um livro paradidático com a trajetória de vida da mãe de santo Nilza Viana no Terecô a ser utilizado nas escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais) do município de Codó/MA.

Para tanto, escolhemos o nosso referencial bibliográfico e identificamos outros trabalhos que discutem a relação entre terreiro e escola, bem como a implementação da Lei 10.689/03, alterada pela Lei 11.645/08 e notamos que esta pesquisa se diferencia das demais sobre o mesmo tema na medida em que ela toma como recorte espacial a cidade de Codó e sua tradicional religião, o Terecô. Contribui para sanar uma lacuna existente no que diz respeito a produção de material didático que atenda às especificidades do Terecô e que sirva de base para ser trabalhado em sala de aula, especialmente nos Anos Iniciais, momento oportuno para abrir os horizontes de percepção dos estudantes para a diversidade cultural brasileira.

A instituição de ensino utilizada como referência para realizar esse estudo foi a Escola Municipal Rosalina Zaidan, situada na rua Padre Cícero, no bairro Santa Terezinha, zona urbana do município. Atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e trabalha com a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, localizada próximo a alguns terreiros.

O nome da escola homenageia a senhora Rosalina Araújo Zaidan (in memoriam). Apesar das poucas informações, sabe-se que ela

foi uma importante empresária da região, ao lado do seu esposo, Miguel Zaidan. Em junho de 1950, após a morte do esposo, ela passou a assumir a administração da Casa Popular, estabelecimento comercial de grande notoriedade na época. Rosalina contou com a ajuda do Filho, Reinaldo Zaidan, que posteriormente se tornou prefeito da cidade entre maio de 1981 e dezembro de 1982.

A escola, em 2024, apresenta 20 turmas, 41 servidores e 216 alunos efetivos nos turnos matutino e vespertino, atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. A escolha dessa escola se deu em virtude da sua localização, que é bem próxima de muitos terreiros do mesmo bairro em que está localizada. Assim, esta instituição escolar atende muitos alunos que frequentam as casas de culto, pois seus pais ou responsáveis são filhos de santo desses respectivos terreiros. Em uma pesquisa no sistema de matrículas utilizado pelas escolas, constatou-se que dos 216 alunos matriculados, 06 se consideram pretos e 175, pardos, 10 brancos e 25 não declararam

A Escola Municipal Rosalina Zaidan pertence à Rede Municipal de Ensino de Codó-MA. Os primeiros registros que marcam o surgimento da instituição datam de 1994. Esse momento foi marcado por um expressivo êxodo rural no município. Com o grande número de famílias provenientes da zona rural, concentradas no bairro, houve a necessidade de abrir mais salas de aula nas proximidades.

Enfrentando essa realidade, improvisaram uma escola, utilizando o espaço da Associação das Quebradeiras de Coco Babaçu que funcionava na Travessa do Sol nº 1380 (mesmo bairro). Adotaram como primeiro nome *Escola Palmeirinha*. No lugar, funcionavam três turmas pela manhã e uma à tarde, totalizando 133 alunos, tendo como professoras Aldecir Mendes dos Santos, Hilda Matias Borges, Cleane de Sousa Zaidan e Maria das Neves dos Santos da Silva, sob a direção da professora Maria Inês Costa.

A união Associação e *Escola Palmerinha* gerou alguns conflitos entre o presidente da Associação e a direção da Escola. Providenciaram, portanto, outro lugar para que a escola funcionasse. Em 1998, no mandato da governadora Roseana Sarney, construiu-se a escola Rosalina Zaidan e, na gestão do prefeito Ricardo Archer, foi entregue à população, funcionando com duas salas de aula. Em 1999 foi o primeiro ano letivo e a escola recebeu todos os alunos e a documentação da *Escola Palmeirinha*.

Figura 01: Unidade Escolar Municipal Rosalina Zaidan



Fonte: Mastroine Oliveira, 2024

A partir disso, a realidade específica a qual direciono atenção maior é a cidade de Codó e sua rede pública de ensino, levando em consideração aspectos da religiosidade afro-brasileira que estão presentes no cotidiano dos alunos que frequentam os terreiros e que, na maioria das vezes, não são contemplados dentro do currículo oficial das escolas públicas codoenses.

Em quase duas décadas da Lei 11.645/08, têm sido aperfeiçoadas as formações de professores, bem como as produções de materiais didáticos no sentido de atender demandas inauguradas pela lei em ques-

tão. Entretanto, nota-se que, mesmo com muitos esforços para evitar o eurocentrismo e buscar compreender e valorizar a cultura de matriz africana, os temas associados à religiosidade africana e afro-brasileira permanecem silenciados nas salas de aula.

Para se contrapor a esse silenciamento, oferecendo estratégias concretas aos docentes da rede local, este projeto de pesquisa tem como objetivo construir um livro paradidático com a trajetória de vida da mãe de santo Nilza Viana no Terecô a ser utilizado nas escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais) do município de Codó/MA. Para subsidiar a construção desse produto educacional, foram operacionalizados conceitos e temáticas como cultura, identidade e pluralidade, à luz de Stuart Hall (2002); saberes docentes (Tardif, 2014), consciência histórica (Rüsen, 2015); história do Ensino de História (Bittencourt, 2009) e, por último, mas não menos importante, a história das religiosidades afro-brasileiras e sua presença/ausência na sala de aula de História, dialogando com Coelho (2016) e Carvalho (2009).

É imprescindível também fazer referência ao trabalho da professora Mundicarmo Ferretti (2001) como ferramenta importante para pensar o Tambor da Mata, como é também denominado o Terecô, e assim buscar articular essa discussão em torno do currículo de História na educação básica. Para a realização deste estudo optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva. Assim, usarei as entrevistas com os docentes da rede local com o intuito de reunir informações acerca de como os professores estão trabalhando a Lei 11.645/08 em sala de aula e como abrangem o Terecô.

Procuramos preservar a identidade dessas pessoas, não divulgando seus nomes, por entendermos que existem certas particularidades nesses depoimentos. São diferentes pontos de vista conformadores de aspectos positivos e negativos na prática pedagógica. Não é objetivo deste trabalho culpabilizar esses sujeitos, pessoalizar a crítica. Busca-

mos, ao contrário, colaborar com a melhoria da prática pedagógica desses profissionais. Por essa razão, nas entrevistas, eles aparecerão no gênero feminino com a nomenclatura Docente A, Docente B e Docente C.

As reflexões consubstanciadas neste trabalho permitiram a organização do livro em 03 capítulos. No capítulo 01 – *Religiosidades Afro-brasileiras no Ensino de História,* achamos fundamental trazer à luz a concepção de tempo e orientação nas religiões afro-brasileiras, enquanto categoria tão importante do raciocínio histórico. É crucial trazer à baila essa ideia porque sugere formas decoloniais de pensar as temporalidades. Apresentamos uma reflexão acerca das possibilidades de implementação da religiosidade afro-brasileira no currículo da disciplina de História, por meio de uma revisão bibliográfica. Reflete também os espaços e não-espaços dessa religiosidade na legislação educacional do Brasil.

O segundo capítulo desenvolve uma discussão específica acerca do gênero biográfico, com destaque para as possibilidades de utilização desse gênero nas aulas de História. Nessa perspectiva, foram examinadas algumas obras literárias, voltadas para o público infanto-juvenil a partir das trajetórias de vida de personalidades negras.

Já no terceiro capítulo fizemos uma breve apresentação da cidade de Codó, percorrendo-a por meio de outras pesquisas acerca da cidade e sua religiosidade e formação sóciohistórica. Fazemos uma análise sobre presença/ausência do afro-religioso nas práticas de ensino dos professores da cidade. Para a construção dessa análise elencamos duas edições da *Revista Cocais do Saber*, como também as entrevistas das professoras da Escola Rosalina Zaidan.

CAPÍTULO 01

RELIGIOSIDADES AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA

É complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar das religiões afro-brasileiras no ensino de história dentro da sala de aula de nossas escolas do Brasil, uma vez que estamos fortalecidos por legislações que resguardam professores e pesquisadores. A lei 11.645/08 é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial e permite que professores e professoras discutam as Áfricas no espaço escolar, de modo que o negro não seja visibilizado somente pela lógica da escravidão (o ser passivo), mas que seja abordado o processo de luta, em conscientização da necessidade de reparação histórica.

É importante enfatizar que, mais do que inserir de forma pontual temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo, cabe dialogar de fato com a alteridade cultural constitutiva da sociedade brasileira, inclusive inspirando-se em outros referenciais de formação humana que enriqueçam as perspectivas da comunidade escolar em diferentes campos, entre os quais queremos destacar os repertórios religiosos e espirituais. Neste primeiro tópico do capítulo veremos que, ao fazer isso, colaboramos para que o ensino de História se aproxime de outras concepções de tempo, contribuindo para fornecer balizas de orientação temporal diferentes do tempo cronológico e progressivo da formação eurocentrada.

1.1 As religiões afro e orientação no tempo

Neste trabalho, o pensamento acerca do Ensino de História é iluminado a partir do que afirma Jörn Rüsen. Segundo esse autor, cabe à Didática da História pensar o conhecimento histórico como algo diretamente relacionado às orientações para a vida prática das pessoas, em especial dos sujeitos em processo de formação. De acordo com esse pensador, o homem é um ser situado no tempo. Isso significa que, para esses seres viverem, é necessário que eles dêem significados ao tempo histórico, tanto individualmente quanto coletivamente. Tanto é verdade que nós interpretamos nossa história constantemente. Damos significados às nossas vidas, utilizando o tempo histórico. De modo que ao realizar essa tarefa, criamos a consciência histórica da própria vida. A um determinado acontecimento da existência é dado significado e, a partir disso, começamos a observar nossas expectativas e as ações para o futuro.

Esse entendimento é muito importante porque evidencia que todas as pessoas pensam historicamente e não há como viver sem essa ação. Desse modo, o Ensino de História é necessário para a existência dos indivíduos e oferece (ou deveria oferecer) meios para que possamos nos orientar no tempo. Para tanto, as questões do presente devem fomentar esse exercício de pensar historicamente.

O ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil permite problematizar as experiências históricas do passado, uma vez que, ao interpretar essas experiências, somos impulsionados a valorizá-las positivamente ou negativamente. A forma como lemos, por exemplo, o processo de escravidão no Brasil, condiciona nossas ações para o futuro. Podemos relacionar as afirmações de Rusen sobre a Consciência Histórica àquilo que foi colocado tam-

bém por Bittencourt (2009, p.200), que apresenta considerações sobre os conceitos de tempo vivido e de tempo concebido. Para ela, o tempo vivido é o da experiência individual, é o tempo biológico. Ao lado dele está o tempo concebido, que varia de acordo com as culturas, sistematizado por sociedades diferentes. Depreende-se que, na vida humana, existem diferentes temporalidades e outras relações com o tempo. A ideia de um tempo que seja comum a todos é uma invenção social. Nas Áfricas que aportaram no Brasil, por exemplo, a consciência histórica dos sujeitos diferenciava-se em muitos aspectos daquela que caracterizou o pensamento judaico cristão, visto ser determinada em grande medida pelo conhecimento que se tem acerca dos ancestrais.

De acordo com Reginaldo Prandi, as noções de vida e morte estão interligadas à noção de tempo nas religiões de matriz africana. Segundo esse autor, "os conceitos básicos que dão sustentação à organização da religião dos orixás em termos de autoridade religiosa e hierarquia sacerdotal dependem do conceito de experiência de vida" (Prandi, 2001, p.45), diferenciando-se da concepção ocidentalizada.

Para o autor supracitado, só podemos compreender os aspectos das religiões afro-brasileiras a partir do momento que se dá ênfase às noções básicas de origem africana (no exemplo citado, trata-se da África caracterizada como nagô ou iorubá). A concepção de tempo, saber, aprendizagem e autoridade são as bases do poder sacerdotal no candomblé. A concepção de tempo nas religiões de matrizes africanas é totalmente diferente da noção compartilhada pelos ocidentais. Reginaldo Prandi buscou estudar concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras tendo como foco essa territorialidade afro-religiosa específica, o candomblé. E conseguiu identificar que:

> O novo adepto do candomblé, ao freqüentar o terreiro, o templo, e participar das inúmeras atividades coletivas indispensáveis ao culto, logo se depara com uma nova maneira de considerar o tempo. Ele terá que ser ressocializado para poder conviver com coisas que, nos primeiros contatos, lhe parecerão estranhas e desconfortáveis. Ele tem de aprender que tudo tem sua hora, mas que essa hora não é simplesmente determinada pelo relógio e sim pelo cumprimento de determinadas tarefas, que podem ser completadas antes ou depois de outras, dependendo de certas ocorrências, entre as quais algumas imprevisíveis, o que pode adiantar ou atrasar toda a cadeia de atividades. Aliás, esses termos "atrasar" e "adiantar" são estranhos à situação que desejo considerar, pois no candomblé, como já disse, tudo tem seu tempo, e cada atividade se cumpre no tempo que for necessário. É a atividade que define o tempo e não o contrário. (Prandi, 2001, p.45).

Obviamente, são muitas as religiões de matrizes africanas. Elas têm ritos próprios, contudo vale lembrar que, mesmo congregando ritos distintos, elas se reconhecem por meio do compartilhamento de crenças, práticas, rituais e visões de mundo. Os terreiros estão interligados formando, pois, os "povos de santo". Estando em diferentes localidades do país, se identificam pelas teias de origem. O raciocínio que fizemos em relação ao candomblé é válido, portanto, também para outras realidades.

Para essas religiões, o tempo é um elemento imprescindível, visto que ele oferece sentido às ações dos seres humanos, possibilitando se localizar numa percepção que envolve o presente, passado e futuro. O tempo tem o papel de situar as ações dos homens em determinados momentos históricos e está intimamente ligado à narração das experiências vividas pelos povos de terreiro.

Qual a consequência dessa discussão possibilita, especialmente, para o campo do Ensino de História? Acreditamos que, por um lado, a divisão quadripartite feita na França no século XIX precisa ser superada, uma vez que oferece interpretações eurocêntricas. Para uma população majoritariamente negra e indígena, como é a brasileira, o passado, o presente e o futuro precisam ser englobados também pelos tempos africanos. Contudo, o tem-

po, nessa perspectiva, não é linear, tampouco tem uma única direção. Não se trata de um tempo cronológico. (Prandi, 2001, p.45).

O modelo temporal ocidental obedece à lógica sequencial em que os fatos considerados relevantes são datados no calendário. A sucessão dos fatos é encadeada no passado distante e se projeta para o futuro. O tempo da história ciência e da modernidade apresenta a noção de processo e progresso, objetivando uma constante evolução rumo à superação das etapas anteriores.

Vale destacar que essa pluralidade do tempo já vem sendo discutida mesmo dentro do cânone historiográfico europeu. O historiador francês Fernand Braudel colocou a questão do tempo como problemática a ser debatida, envolvendo os ritmos diferenciados e suas durações na história. Em seus estudos, ele o decompôs em três dimensões, a saber: o tempo da breve duração (acontecimentos individuais, o presente, mudanças rápidas); o tempo da média duração (conjunturas econômicas e políticas, relações de poder e ciclos econômicos); o tempo da longa duração (alterações estruturais da sociedade, movimento lento, quase imperceptíveis, remontando à cultura e às mentalidades e estruturas econômicas) (Braudel, 2011).

Todavia, a proposta apresentada por Braudel percebia essas temporalidades operando nos indivíduos concomitantemente, de modo que cada pessoa compartilhava a mesma temporalidade. As realidades temporais subjetivas dos sujeitos individuais não eram vislumbradas no tempo breve, médio e longo, tendo em vista as características globalizantes destas temporalidades.

Hama e Ki-Zerbo (2010, p.24) também apelaram a essa pluralidade intrínseca, desta vez enfatizando a forma específica como essa realidade - o devir histórico - é compreendida pelas culturas africanas, mas sem abrir mão de sua estrutura temporal de funcionamento e organização: "o tempo africano é, às vezes, um tempo mítico e social, mas também os africanos têm consciência de serem os agentes de sua própria história. Enfim, vere-

mos que este tempo africano é um tempo realmente histórico". Um diferencial, como colocam os autores, é o fato de que o passado se dá a ler também por meio dos mitos e da oralidade. Esses mitos, ao contrário da perspectiva ocidental, não são necessariamente datados ou cronologicamente situados, mas certamente atendem à necessidade explicativa da realidade de cada grupo.

Em relação a esse componente poético-mitológico, os autores refletem sobre a importância da narração mítica, de caráter coletivo, a qual se refere a um determinado povo/comunidade como um todo. A oralidade adquire um papel importante, pois é por meio dela que tal narração é contada de geração em geração. A identidade reitera no cotidiano a memória dos ancestrais a qual é construída por meio da religião que se utiliza da ritualização para trazer o passado para o presente, tendo como instrumento os símbolos e as encenações dos rituais.

Os mitos, desta forma, juntamente das práticas africanas, são reatualizados e também vivificados, se manifestando nas celebrações religiosas. O terreiro, espaço africano e afro-brasileiro por excelência, que é um espaço sagrado, também permite que seja encarnada a memória coletiva de uma dada coletividade, de modo que a origem seja relembrada e atualizada recorrentemente. Assim, podemos afirmar que, para as culturas africanas e afro-diaspóricas, o tempo não é um elemento linear e é interpretado levando em conta o social e sua ancestralidade.

> O tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. A sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções: o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que pode se exercer em todos os sentidos (Hama; Ki-zerbo, 2010, p. 24).

No mundo afro-brasileiro do candomblé, por exemplo, é introduzida a cosmologia dos deuses. Os atributos e os gestos dos orixás são reproduzidos na dança por meio do transe. Através dos ritos se reproduzem crenças e práticas dos ancestrais negros. O sujeito em existência se forma a partir dos seus ancestrais. Durante a vida desses sujeitos, na perspectiva africana, os ancestrais são sempre acionados para formar o sujeito. Muito diferente da ideia ocidentalizada, marcada pela fragmentação da individualidade, que não tem necessariamente essa concepção de que o ser humano em existência é a continuidade de outras trajetórias passadas.

Se é verdade que a mitologia exerce forte influência na vida desses sujeitos, é necessário frisar que a consciência histórica precisa ir ao encontro também dessas outras formas de expressão cultural.

Entretanto, no próximo subtópico, veremos que, apesar do potencial educacional dessa inclusão das temporalidades afro-brasileiras através da temática das religiosidades, o que os estudiosos do campo do Ensino de História têm apontado é rigorosamente o contrário: como a escola tem se afastado dessa discussão e o quanto é necessário buscar estratégias para embasar o docente a fazer esse trabalho, mesmo que a contrapelo

1.2 Ensino de história e religiões afro-brasileiras

Lamentavelmente, observa-se que o preconceito religioso e o racismo ainda são praticados na cultura escolar em muitas instituições de ensino básico do Brasil e contribuem para gerar rejeição sistemática à presença do tema em sala de aula. Religiões afro-brasileiras no currículo escolar e ensino de História são conexões que, embora sejam complexas e desafiadoras, são necessárias, pois

conviver com a diversidade cultural é um imperativo inseparável à promoção dos Direitos Humanos. Assim, as instituições educativas podem contribuir ao desenvolver práticas pedagógicas que exercitem a sensibilidade para e a oposição diante de qualquer discriminação religiosa.

Para falar de religiões afro-brasileiras é necessário ter a consciência de que existem grupos que se constituem muitas vezes em comunidades que apresentam características específicas e que não estão, necessariamente, conectadas entre si. Uma determinada religiosidade do Nordeste tem diferenças em relação ao que se encontra no Sul do país do Brasil, por exemplo. São marcadas por singularidades, isso em virtude das configurações do processo diaspórico. [1]

Os cultos trazidos pelos africanos proporcionaram uma variedade de manifestações religiosas. A diversidade presente no Brasil se mesclou aos símbolos, crenças e saberes trazidos pelos africanos. Isso permitiu construir uma nova experiência histórica que englobou imposição, resistência e conflitos, produzindo novas tradições religiosas e suas subjetividades, pois, como afirma Cuche, devemos "considerar que a identidade se constrói e se reconstrói no interior das trocas sociais" (Cuche, 1999, p.183).

1 Diáspora africana é um conceito ligado ao processo histórico de transferência compulsória de grupos étnicos (num contingente de aproximadamente dez milhões de pessoas, ao longo de trezentos anos de escravidão) deste continente em direção às colônias europeias do novo mundo, durante a vigência do regime escravocrata. Neste processo de dispersão, os povos africanos trouxeram consigo suas culturas, tecnologias, crenças, religiosidades, artes, linguagens e saberes para o continente americano que aqui foram ressignificados/recriados/reinventados por eles e seus descendentes, em função das novas condições sociais, econômicas e políticas encontradas, formando uma nova identidade afro-diaspórica. Este legado é uma das três matrizes formadoras da cultura brasileira. Inicialmente, a expressão diáspora foi utilizada pelo povo hebreu para denominar o processo de dispersão demográfica - fazendo analogia com a metáfora de sementes espalhadas sobre terras distantes que ao germinarem apresentam características específicas da mesma espécie - deste grupo étnico na Antiguidade, durante a dominação romana sobre a Palestina e a cidade de Jerusalém. (Coelho, 2016, p.13).

Também se torna importante nestes termos pensar o sincretismo religioso[2], uma das múltiplas faces do processo diaspórico. Por meio dessa experiência de trocas e apropriações, os sujeitos puderam dar continuidade e ressignificar tradições que permaneceram guardadas na memória, resistindo assim ao modo como eram concebidas as práticas religiosas africanas, representadas como atos demoníacos e/ou relacionados ao suposto paganismo de suas populações. Por essa razão afirma Bastide: "Todos os fenômenos religiosos africanos da época colonial, ou quase todos, devem ser interpretados através desse clima de resistência cultural" (Bastide, 1989, p. 140). Acerca dos estudos sobre as religiões de matriz africana, Carvalho (2009) reforça essa perspectiva ao mencionar que

> Ao longo de todo empreendimento colonizador, o catolicismo era a religião do Estado, participando ativamente do processo de afirmação do ethos europeu. Nessa conjuntura, as tradições religiosas africanas eram vistas como formas religiosas demoníacas, devendo, consequentemente, ser extirpadas. (Carvalho, p. 92, 2009).

A Igreja Católica apresentou justificativas para desqualificar as religiões afro-brasileiras e tinha domínio na vida cultural, alimentando a dicotomia entre Deus e seres demoníacos. Essa concepção perdura até os dias de hoje e é um entrave na superação do preconceito e do racismo religioso[3]. A sala de aula não se constitui, muitas vezes, em espaço de

2 Vale destacar que existem debates em torno deste conceito. Muitos autores evitam utilizá-lo, porque ele apresenta um sentido negativo, ao concebê-lo como uma mistura homogênea, ou mesmo confusa de diferentes elementos. Percebê-lo, nesta perspectiva, implica esconder a violência incidida sobre as matrizes culturais. Neste trabalho utilizamos no sentido da resistência cultural, as relações e as forças entre os sujeitos.

3 O professor Sidnei Nogueira (2020) ao problematizar acerca da intolerância religiosa, identificou que por trás de tal conceito há uma série de violências contra as religiões de matrizes africanas. Ocorrem mortes, eliminação de crenças, apagamento de memórias e silenciamento das origens. Ele, portanto, assume a expressão racismo religioso, substituindo o termo intolerância religiosa.

emancipação social, mas em muitas ocasiões apenas expressa ferramentas de manutenção da ordem, ainda que forjadas há séculos.

Inspirado em Carvalho (2009), pode-se perceber como a escola está "claramente marcada pela história de sua constituição no mundo Ocidental, pela maneira com que produz conhecimentos e disciplina os corpos e os saberes e valores culturais que consagra" (Carvalho, 2009, p. 24). É oportuno ressaltar na pesquisa desse autor seu diagnóstico de que o espaço formal de educação apresenta barreiras à circulação dos saberes afro-religiosos, razão pela qual os "estudantes que possuem certo conhecimento das religiões de matriz africana devem muito mais às experiências cotidianas e externas ao âmbito da escola, do que propriamente ao tratamento do tema nesse espaço" (Carvalho, 2009, p.71-72) e, ainda, há "praticantes de religiões afro-brasileiras que não revelam seu pertencimento religioso por receio de comentários dos colegas ou de sofrerem alguma forma de constrangimento".

Por isso, é necessário descolonizar o processo educacional por meio de propostas didáticas tais como a que Coelho (2016) propôs ao aplicar o "*Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula*", como recurso pedagógico facilitador para emancipar o currículo de história. Até mesmo porque os tratos com as religiões de matriz africana não têm ressonância no ensino de história em muitas realidades. Elas permanecem silenciadas e/ou negadas e desconsideram os saberes, práticas e movimentos em detrimento de um cânone curricular já instituído, que obedece à lógica colonialista.

Estruturada em três capítulos, Coelho (2016) discorreu acerca dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais e a questão da identidade/alteridade, bem como o currículo e as possibilidades de inserção da temática afro-religiosa no ensino de história. De maneira específica, abordou o Candomblé e a Umbanda e os processos históricos

de construção dessas religiões, buscando destacar as especificidade e semelhanças, os princípios e as concepções filosófico-teológicas.

É necessário discutir as religiões afro nas aulas, mesmo sabendo que tal discussão é complexa e comporta diversos obstáculos. Há resistências encontradas pelos professores ao propor a temática. É comum muitos projetos construídos por docentes que almejam superar a intolerância religiosa serem barrados pela gestão escolar. Por isso a importância consiste, entre outras, em realçar e firmar a valorização dos traços culturais fundadores da africanidade no Brasil.

Nesta perspectiva, importantes trabalhos estão na contramão da lógica eurocêntrica, buscando, portanto, novas formas de abordagens das religiões afro-brasileiras em sala de aula. As inquietações de Carneiro (2009) acerca da necessidade de incluir o afro-religioso no ensino possibilitam empreender novas formas de construir um processo de ensino-aprendizagem que esteja comprometido com a criticidade e a cidadania. De acordo com esse autor, ao fazermos uma reflexão atenta sobre nossa prática docente nos é revelado um fosso que ainda existe entre o que se é produzido no âmbito da academia e a realidade do "chão da escola".

Para ele, temáticas que são amplamente discutidas no universo acadêmico não reverberam no livro didático, de modo que "as religiosidades afro-brasileiras, que nos ocupam no momento, quando não são completamente negligenciadas, são apontadas de forma preconceituosa e simplista. " (Carneiro, 2009, p. 02). Nesse sentido, ele inicia um processo de estudo que consiste em fazer um levantamento de novas possibilidades didáticas capazes de vislumbrar a pluralidade cultural.

Abordar a pluralidade cultural enquanto tema transversal não significa reduzi-la em uma disciplina a parte do ensino de história, mas, sobretudo, perceber que a sua implementação, no currículo

escolar, concretiza possibilidades positivas de intervenção, contribuindo para a convivência com as diferenças, e a valorização das diversidades.

Como se vê, currículo e ensino de História são campos que estão em disputa, mas que estão interconectados produzindo efeitos dentro do espaço escolar. Um saber é considerado válido em detrimento de outros que são colocados à margem do currículo, tal como acontece com as religiões de matriz africana no Brasil. Assim, "as lutas serão determinadas por aqueles agentes que dispõem de maior força no campo, os quais serão os seus agentes dominantes. " (Noronha, 2014, p. 48).

A sala de aula é um ambiente em que diversos grupos sociais convivem. De modo que seu bom funcionamento exige praticar o acolhimento das diferenças, como também discutir os repertórios culturais historicamente privilegiados, tendo em vista que expressões religiosas e culturais tidas como não cristãs foram perseguidas e ainda continuam sendo objeto de violência e preconceito fora e dentro do ambiente escolar.

A concepção de cultura no mundo Ocidental é um empreendimento oriundo de um processo formativo que foi atribuído aos brancos e europeus, como sendo os grandes responsáveis por orientar a formação humana, inclusive no ambiente escolar. E nessa teia formada estamos propícios a desconhecer outras formas de experiências de ser, viver, pensar, fazendo com que o ensino esteja voltado para uma uniformidade que não reconhece o outro em sua subjetividade.

Felizmente, apesar de avanços e retrocessos em diferentes momentos históricos, é possível perceber como houve, ao longo do tempo, uma resposta do Estado brasileiro às exigências para garantir a presença das culturas africanas e indígenas em sala de aula, apesar de

que essas intervenções não necessariamente garantem o diálogo com as espiritualidades afro-diaspóricas na escola.

Ao discutir sobre religião afro-brasileira e história ensinada na dissertação *A escola também é lugar dos Orixás: o ensino de história e as religiões de matriz africana na sala de aula*, Holanda (2023), expõem a urgência de ensinar um olhar singular sobre as religiões de matriz africana nas aulas de História e implementa a seguinte discussão:

> As tradições dos Orixás, reunidas de diferentes maneiras, nos diferentes terreiros, com diferentes nomenclaturas, todas elas, expressam não só a grandeza da fé das populações afrodescendentes, mas também, uma ética eco-ambiental positiva e seu compromisso diário com as lutas anti-escravocratas e antirracistas, ontem e hoje. (Holanda, 2023, p. 10).

A autora propôs levar o terreiro para a sala de aula como estratégia didática. Dessa forma, objetivou levar o estudante a conhecer um pouco dos terreiros e das religiões de matriz africana que existem no Brasil, a forma como estão organizados. Em uma sequência didática, ela trabalhou o contexto político, econômico, social e cultural no período imperial brasileiro, enfocando a população negra e a organização do candomblé no país.

1.3 A legislação brasileira sobre a presença das religiosidades afro-brasileiras no Ensino de História

Para enfrentar esse dilema da exclusão de outros referenciais culturais na educação, diferentes legislações brasileiras têm buscado orientar gov ernantes, gestores e educadores no sentido de construir uma sociedade acolhedora das diferenças e que reconheça sua própria diversidade cultural constitutiva. Neste tópico, iremos buscar

perceber o lugar que a religiosidade afro-brasileira ocupa (ou não ocupa) nesse rol de diplomas legais.

O artigo 5º da Constituição Federal, por meio do Inciso VI dispõe que "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias" (Brasil, 2023). Percebemos, dessa forma, que a lei garante a todos os brasileiros o direito de professar sua crença, sem sofrer qualquer tipo discriminação, tendo em vista que no artigo terceiro, inciso IV fica expresso a promoção do "bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

A liberdade religiosa é um direito fundamental, de acordo com a redação do dispositivo constitucional supramencionado. Sabe-se que o texto legal abarca, também, outras manifestações religiosas. Contudo, o que nos interessa pensar é a abertura legal que, por intermédio da Constituição, salvaguarda os direitos dos povos de terreiro e, consequentemente, gera suporte para educadores do país desenvolverem suas práticas pedagógicas.

Ainda que a Constituição de 1988 assegure a igualdade de todos e proíba discriminações de qualquer natureza, a proposta legal não fala abertamente sobre a presença dos saberes afro-religiosos em sala de aula e, portanto, foram necessárias posteriores legislações que a fortaleceram, visando o cumprimento deste direito fundamental, uma vez que a igualdade preconizada na Carta necessariamente precisa estar presente também no espaço escolar. É fundamental lembrar que, historicamente e mesmo recentemente, a todo instante percebemos agressões verbais e/ou físicas contra pais e mães de santo ou seguidores das religiões afro-brasileiras.

Ainda assim, avançando na lei, pode-se identificar, na seção sobre a Educação Nacional, o artigo 210, explicitando que "Serão

fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 2023). Além disso, o § 1º do artigo 215 deixa claro que "o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional". (Brasil, 2023) e cita, ainda, no inciso V, desse mesmo artigo, a valorização da diversidade étnica e regional.

Vale ressaltar que o Estado brasileiro deixou de ter religião oficial desde 1891, não podendo, portanto, propagar religião específica em detrimento das demais. Todavia, o que se estruturou ao longo da história foi a centralidade de religiões monoteístas, principalmente o cristianismo, deixando à margem as diversas religiões afro-brasileiras do país. Nesse sentido, Coelho (2016) percebe que

> a "liberdade de opção religiosa" no Brasil, muitas vezes, foi um privilégio das religiões "brancas" tradicionais, enquanto outras denominações monoteístas não-cristãs como o Candomblé e universalistas/ecléticas como a Umbanda permaneceram marginalizadas.(Coelho, 2016, p.67).

Este reconhecimento do Estado brasileiro, por intermédio da Constituição Federal, da diversidade étnica e religiosa, bem como a criminalização do racismo é um exemplo de reparação histórica que precisa ser reverberado no ambiente escolar.

Neste passeio pela legislação brasileira, convém se reportar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), promulgados em 1997, os quais, dentre as várias propostas apresentadas no documento, oferece temas transversais[4] que orientam o desenvolvimento de programas e

4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os temas transversais não como novas áreas, nem novas disciplinas. Esses temas devem aparecer transversalizados em todas as disciplinas escolares. São cinco temas a saber: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. (Brasil, 1997).

atividades pedagógicas no âmbito de todas as disciplinas escolares, incluindo a disciplina escolar História.

Contudo, vale dizer que o tema transversal Pluralidade Cultural evidencia a diversidade existente no país e propõe pensar que socialmente o Brasil é uma nação diversificada com muitas diferenças, inclusive no plano religioso e, neste contexto, é necessário reconhecer essas diferenças nas vivências cotidianas. Ao analisar a importância dos PCN's, Oliva (2009) nos apresenta um dos objetivos deste documento. Segundo ele:

> Nos PCNs um dos objetivos principais do Ensino Fundamental se apóia na necessidade de que estudantes e professores devam reconhecer e valorizar a "pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro", e, ao mesmo tempo, conhecer também os "aspectos socioculturais de outros povos (...) posicionando-se contra qualquer discriminação" (Oliva, 2009, p. 145).

Isso é importante porque "a educação plural está orientada para o respeito à diversidade e deve ser entendida como o melhor caminho para o exercício da cidadania e conquista da justiça social, privilegiando os recortes regionais e religiosos" (Viana, 2000, p.104). De acordo com Bittencourt (2009, p.128) os objetivos do ensino de história propostos nos PCN's contribuíram para a constituição de identidades. Ela menciona que:

> A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associado mais explicitamente à do cidadão político. (Bittencourt, 2009, p.121).

E neste contexto, o substrato religioso contribui para formar cidadãos, porque estimula o diálogo e o contato com diferentes religiões, transformando os sujeitos envolvidos neste processo em pessoas capa-

zes de reconhecer e valorizar as diferenças por meio, por exemplo, de projetos bem elaborados que lançam discussões sobre as relações religiosas em sala de aula.

Desses significados, cabe mencionar aqueles constituídos pelo enaltecimento da história local e do cotidiano que observam aspectos como: a família, a escola e o bairro. É válido ressaltar que em muitas realidades locais é bastante expressiva a religiosidade afro. Assim, aspectos do afro religioso fazem parte do cotidiano de crianças e adolescentes neste país afora. Por isso, escolher essas temáticas para o ensino de História permite, de acordo com o documento,

> Aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. (Brasil, 1997).

Este movimento formativo para as identidade e diferenças visa, em grande medida, a superar as situações de discriminação religiosa que ocorrem cotidianamente no espaço escolar, uma vez que o tema gerador é resultado de um problema social vivenciado pelos estudantes, como também pela sua comunidade. O esforço é garantir um Estado justo e democrático que possa garantir a liberdade de consciência no que se refere às etnias e religiões.

Em 2009, no artigo *História africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)*, Anderson Ribeiro Oliva trouxe à luz algumas considerações acerca desse referencial. Para ele, "os PCNs, em vários trechos, ficam caracterizados por indicações de abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre as temáticas e objetos que poderiam envolver o estudo da história africana". (Oliva, 2009, p.147).

Contudo, ao analisar a importância dos PCN's para o ensino de história como anteparo para pensar religiosidades, em especial a afro-brasileira, convém ressaltar o que o documento contribuiu para analisar a questão da identidade negra, tanto no ensino de história, quanto nos livros didáticos e na formação de professores. Todavia, segue sendo um desafio, e talvez ainda maior nesta terceira década do século XXI, fazer a escola reconhecer que a diversidade é parte constituinte e inseparável da identidade nacional.

Valorizar e reconhecer, por meio da história e da cultura afro-brasileira e indígena, a importância das populações afro-brasileiras e indígenas para a constituição da sociedade brasileira se constitui como finalidade da Lei Federal 11.645/08[5], colaborando também para afirmar positivamente as identidades dos estudantes negros e indígenas. Eventos regionais, nacionais e mundiais de perspectiva antirascista, expressados no Brasil pelo Movimento Negro, produziram ressonâncias positivas capazes de pressionar o Estado brasileiro para a criação da lei.

Ao longo de todo o século XX, essa atuação frente ao Estado se constitui como uma dimensão fortemente organizada dos movimentos negros, enquanto sujeitos coletivos, atuando de forma consistente na luta antirracista. Esses movimentos tiveram, em seu processo de luta, uma dimensão bem específica que foi o campo educacional. Antônio Aguiar (2021) afirma que:

> Uma das demandas desse movimento social aponta para o campo educacional, entendido como um espaço de disseminação do racismo, exigindo diálogos e articulações com forças políticas para repensar esse sistema por meio de ações afirmativas. Isso se deu em meio a um intenso debate (Aguiar, 2021, p. 276).

5 A Lei 10.639/03 alterou a LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica. Em março de 2008, ocorreu nova alteração na LDB, uma vez que foi promulgada a Lei 11.645/2008, incluindo, no currículo oficial, a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Foram muitas as associações negras criadas ao longo do século XX, bem como a presença de uma imprensa organizada por essas associações, permitindo que durante esse processo fossem sistematizadas algumas ideias que deveriam ser motivo de luta coletiva. A historiografia brasileira aponta que o movimento contra a discriminação racial no Brasil tem suas raízes desde os tempos da escravidão cujo período foi marcado por muitas resistências. Contudo, foi no século XX que a luta tomou maior densidade. Uma representação disso, foi a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) nos anos 1930.

A FNB foi considerada uma das maiores organizações em virtude do seu nível de abrangência. Surgiu em São Paulo e se nacionalizou. Pelos mais diferentes estados do país existiam seções chegando, inclusive, a se tornar um partido político no ano de 1937. No entanto, com a instauração do Estado Novo, o processo de desenvolvimento da Frente Negra Brasileira foi comprometido, sendo, portanto, dissolvida no mesmo ano.

Vale ressaltar, que uma das dimensões privilegiadas de atuação da FNB se dava na esfera educacional, destacando a criação de cursos com a finalidade de combater o analfabetismo entre o povo negro. Além disso, cabe mencionar o Teatro Experimental do Negro, que funcionou entre os anos 1944 e 1961 no Rio de Janeiro com o objetivo de formar atores negros.

Tendo em vista o processo de abertura política durante o Regime Militar no Brasil, a partir dos anos 1970, destaca-se a Carta de Princípios que foi escrita em 1979 pelas lideranças do então recém-criado Movimento Negro Unificado (MNU) que apresentava a urgência, entre outras coisas, de valorizar a cultura negra e reavaliar o papel do negro na história do país. Silva (2020, p.262) expõe que, "entretanto, de início, o debate sobre as religiões afrodescendentes não estava inserido nas pautas do movimento negro".

Nos anos de 1980 e 1990, o Movimento Negro continuou a avançar em sua dinâmica de organização e seguirá sendo amplo e plural, representado por uma multiplicidade de instituições de diferentes naturezas, mas também marcado por uma atuação mais incisiva, visto que o comportamento das associações negras se caracterizava até 1980, como dito acima, pela necessidade de suprir a demanda do Estado em oferecer educação à população negra.

A partir dos anos 80, percebe-se muito mais um esforço de se construir arcabouços e suportes legais em vez de apenas construir escolas nos lugares onde o Estado se fazia ausente. Acerca da movimentação em torno da construção desta lei, Aguiar (2021) relata que:

> O processo histórico da Lei 10.639/2003 envolve as ações políticas de grupos do Movimento Negro em conjunto com membros do PT que, nos anos 1990, era o único que possuía uma Secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR). Naquele momento, ambos uniram forças para denunciar e combater o racismo no Brasil e no mundo (Aguiar, 2021, p. 281).

Nesse mesmo sentido, a construção da pedagogia da diversidade foi um movimento capital que radicalizou a necessidade de contemplar a pluralidade de identidades que se fazem presentes no contexto social do país. Essa ideia passou a ser fortemente acionada pelo Movimento Negro com a finalidade de valorizar a própria identidade. Essa pedagogia se tornou parte da história que engloba a luta tanto de negros como negras, assumindo assim radicalidade ao reclamar a obrigatoriedade de inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo prescrito.

Nilma Lino Gomes (2017) conceitua a Pedagogia da Diversidade como um processo que teve origem na luta por emancipação e superação sociorracial e que engloba a luta da comunidade negra brasileira por alternativas de educação (formais ou não) para negras e negros em nosso

país. A presença da defesa da história da África nas escolas passou a ser uma ação emancipatória, fortemente sistematizada do Movimento Negro junto da ideia de pedagogia da diversidade que marcou e marca o protagonismo do Movimento que ilustra as muitas mobilizações e constantes militâncias determinantes que culminaram na lei 11.645/08.

Avançando para os anos 1990 e 2000 a situação é de materialização dos dispositivos contestatórios produzidos pelo Movimento Negro em alguns planos municipais e estaduais. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em seu artigo 26 fazia referência genericamente à cultura, sem especificação. Desembocando, por fim, em 2003 na aprovação da lei em nível nacional, como também o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico raciais que regulamentou a referida lei. Sobre esse movimento antecedente da lei, Júnia Sales Pereira (2011) afirma que:

> A Lei 10.639/03 é também tributária de um movimento disperso e fragmentário que vinha ocorrendo na última década nos governos estaduais e municipais no Brasil, com vistas à valorização da diversidade sociocultural, à reparação de danos, à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas e em defesa do seu direito à história e à cultura. (Pereira, 2011, p.149).

A aprovação da lei 10.639/03 alterou o artigo 26 da Lei 9.394/96, introduzindo um tópico específico sobre a História e Cultura Afro-brasileira. Por não contemplar essa temática, a educação brasileira destoava da afirmação das identidades dos estudantes negros, reproduzindo um currículo eurocêntrico, invisibilizando-os. Ela surgiu em um cenário social e educacional, buscando a valorização das culturas afro-descendentes. De acordo com Pereira (2011), o surgimento da lei reflete um

> cenário histórico marcado pela invisibilidade destas culturas, com forte atuação do movimento negro no Brasil. Atendeu, também, à sua maneira, ao enfrentamento de antiga crítica a um ensino de história

> centrado em narrativas etnocêntricas, em que registros de história afro-brasileira foram ignorados ou silenciados ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada (Pereira, 2011, p. 148)

Há necessidade de partilhar a concepção de que a escola, enquanto espaço de formar cidadãos, é uma instituição social capaz de construir representações positivas dos afro-brasileiros, desenvolvendo o respeito à diversidade. A concepção conservadora presente nos currículos tem a capacidade de não permitir que aconteça realmente nas escolas as discussões em torno da diversidade cultural.

De grande importância para o ensino de História, a lei 11.645/08 proporcionou embasamento legal para professores e professoras do Brasil, uma vez que, a partir do dispositivo legal, os docentes puderam desenvolver pedagogias de combate ao racismo, indo na contramão do *modus operandi* da escola que favorece a intolerância religiosa no ambiente escolar.

A partir de sua promulgação, novas atividades pedagógicas surgiram de forma mais efetiva. O uso, por exemplo, da literatura africana e afro-brasileira na sala de aula para conhecer mais sobre as Áfricas e suas conexões com o Brasil, de modo a promover oportunidades de discussão e reflexão sobre a cultura negra, por meio da comparação das literaturas brasileiras e africanas.

O trabalho com a literatura africana nas aulas de história ocupou um espaço privilegiado, tendo em vista que a literatura oportuniza uma multiplicidade de discussões e reflexões sobre os aspectos culturais, históricos e imaginários do continente africano e do Brasil.

Pensar os imaginários de África significa desconstruir as representações que se forjaram ao longo do tempo que a reduziram em imagens estereotipadas e equivocadas. A ideia é promover construções de representações positivas de negros (as) ao lado de outras minorias étnicas, percebendo o continente repleto de múltiplas culturas e organizações sociais.

Foram atividades como essas que tornaram possíveis o cumprimento da Lei 11.645/08. No processo de ensino-aprendizagem, o professor é um profissional de extrema importância, visto que é ele inova ao levar para a sala de aula a temática que está em lei, todavia foi por muito tempo ignorada e marginalidade nas práticas educativas formais.

O dispositivo constitucional 11.645/08 apresentou por meio de dois artigos as suas determinações. Sintética e direta, ficou sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação estabelecer as diretrizes pelas quais se deveria percorrer para atingir a aplicação da lei. *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana* foi instituída por intermédio da resolução CNE/CP, nº 1/2004. De acordo com Petronilha Silva (2007) essas diretrizes

> Colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. Configurou política curricular que toca o âmago do convívio e confrontos em que se têm educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros (Silva, 2007, p. 490).

Somada a essa concepção, as Diretrizes apontaram como objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, como também a necessidade de garantir a igualdade de valorização das raízes africanas. Em sintonia com esse objetivo, constou a exigência de que os cursos de formação inicial e continuada de professores deveriam tratar das questões e temáticas africanas e afrodescendentes. Nos apontamentos de Martha Abreu e Hebe Mattos, o texto do parecer aprovado pelas "Diretrizes" possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que o primeiro está diretamente relacionado à questão do combate ao racismo. " (Abreu; Mattos, 2008, p. 09)

As Diretrizes colaboram para a abordagem da religiosidade afro-brasileira no instante em que elas expõem princípios que orientarão as ações dos sistemas de ensino, estabelecimentos e professores. Um desses princípios é a *Consciência Política e Histórica da Diversidade*. Este princípio orienta que se deve conduzir, entre outros, " à busca, da parte de pessoas, particular de professores não familiarizados com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana e subsidiar concepções não baseadas no preconceito" (Brasil, 2004, p, 504).

No universo do Parecer, sempre se abrem caminhos a explorar a religiosidade afro-brasileira, mesmo que implicitamente, uma vez que, por intermédio da religião, temos acesso a inúmeras formas de preservação de elementos da cultura afro-brasileira. No tópico Educação das relações étnico–raciais é preconizado que:

> O termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferença na cor da pele e traços fisionômico o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das da origem indígena, europeia e asiática (Brasil, 2004, p. 500).

Depreende-se da citação acima dois significantes: *ancestralidade africana* e *visão de mundo*. Essas concepções são caras às religiões de matrizes africanas. Elas estão presentes na essência na religiosidade africana e afro-brasileira. De acordo com as Diretrizes, suas orientações devem reverberar em todo o cotidiano escolar nos mais diferentes níveis e modalidades, nos conteúdos e disciplinas, particularmente da Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Não podemos deixar de considerar que na História do Brasil o referencial cristão foi exaltado, em detrimentos da religiosidade africana cujo valores e visões de mundo não eram valorizados, mas, sim, deturpados, principalmente no que se refere às práticas afro-religiosas. A

luta é por um ensino de História iluminado pelas diversas expressões culturais afro-brasileiras, aspirando a uma sociedade mais justa.

Com foco em colaborar para que todos os estabelecimentos de ensino e docentes executem ações que sigam o que preconiza a legislação, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* estabeleceu algumas ações imprescindíveis que Governo Federal, Estados e Municípios deveriam percorrer, atingindo as exigências legais. Dentre eles, ficou sob responsabilidade de Estados e Municípios

> d) produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais; (Brasil, 2013, p.32).

Fecundamente, a intenção é sugerir trabalhos com a história local e, para isso, é necessário que haja produtos didáticos que subsidiem professores na implementação de estratégias de ensino que contemplem relações étnico raciais. Nesse sentido, o trabalho com biografias de personalidades negras se configura em uma importante estratégia de ensino. De acordo com Abreu e Mattos (2008), "uma abordagem crítica das biografias permitiria historicizar, em exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira". (Abreu; Mattos, 2008, p. 17).

Hoje em dia o Ensino de História se firma sob a luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que de acordo com Ralejo (2021, p. 01) "tem suscitado importantes debates sobre a constituição de um currículo escolar", visto que ela é um dispositivo que regula a educação

do país e permite pensar os sentidos de História por meio da chamada "atitude historiadora" e do conceito de "competências gerais". [6]

No campo do Ensino de História o destaque para o desenvolvimento da consciência histórica é bastante visível entre seus teóricos, ensejando a necessidade de se manter de forma permanente o contato entre as noções do passado com as problematizações relacionadas ao tempo presente. Contudo, de acordo com Ralejo (2021, p.07), "não há [na BNCC] marcas de pluralidade no documento, assim como torna abstrata a categoria do conhecimento histórico, negligenciando critérios de preservação de memória".

É válido ressaltar, neste contexto, a dissertação de Luciana Siqueira Walter intitulada *"Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Ensino de História: contribuições para uma formação cidadã"* cujo objetivo foi analisar como o conceito de cidadania abordado pela BNCC está intimamente ligado com o projeto político neoliberal. A proposta de Walter (2021, p.18) identifica que "o cidadão [na BNCC] não é o que questiona, mas, sim, o que é resiliente e empreende, independente do seu lugar de partida, pois o Estado deve dar o mínimo, sem levar em conta as condições de vida e desigualdades estruturais e socioeconômicas. "

A autora busca trazer para o centro do debate as reflexões dos estudos acerca do currículo, percebendo que no processo de elaboração das políticas de currículo existem divergências[7], no sentido de hegemonizar discursos, os quais culminarão em formar as identi-

6 A terceira versão da BNCC, para a disciplina escolar de História, foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações. Essa versãoWV-Vrriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio. (Ralejo, 2021, p. 03).

7 São divergências em torno das chamadas Teorias do Currículo (Tradicional, Crítica e Pós-Crítica). A perspectiva Tradicional objetiva a manutenção da sociedade, dando continuidade a ordem vigente, capitalista. As Teorias Críticas e Pós-Críticas discutem as questões de identidade e relações de poder, bem como questionam a realidade social e conscientizam os sujeitos a transformá-la, objetivando uma sociedade inclusiva e justa.

dades dos estudantes do Brasil. Em sua pesquisa, ela identifica que "a influência das políticas neoliberais sobre o currículo desponta na segunda metade do século XX, pós crise estrutural do capitalismo, nos anos 1970" (Walter, p.23, 2021) e acrescenta que:

> No Brasil, essas ideias vêm aliadas à padronização da educação, através da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de formação de professores. Essa padronização cria a falsa ideia de igualdade de oportunidade educacional, sem levar em conta as variáveis externas à escola que agem sobre essas oportunidades. Estas políticas de currículo são focadas, exclusivamente, na abordagem cognitiva, limitando a função da educação ao acúmulo cognitivo do estudante. (Walter, p. 29, 2021)

Este é um ponto importante porque evidencia a que finalidade a Base está comprometida a atender. O seu comprometido é com o projeto neoliberal, deixando à margem outras questões essenciais na formação cidadã das pessoas. Na análise da autora, o sentido de cidadania é vislumbrado na Base como solidariedade aos pobres, assumindo sinônimo de caridade. Dessa forma, o conceito de cidadania é despolitizado, de modo que os cidadãos passam a ser considerados "carentes", deixando de ser sujeitos detentores de direitos.

Diversos autores já puderam tecer análises nesse sentido, Washington Goes (2022), ao escrever sobre abordagem das relações étnico-raciais na BNCC, aponta, por exemplo, que "o termo raça foi praticamente excluído do documento e substituído por étnico-racial e étnico-cultural, num movimento que contribui para generalização e esvaziamento do significado social que o termo raça representa. " (Goes, 2022, p. 141), mais adiante ele acrescenta que "a BNCC não apresenta o racismo como elemento fundamental na Educação Básica e ressaltam que em nenhma parte o documento menciona o termo discriminação racial" (Goes, 2022, p. 142).

Nessa perspectiva, buscamos fazer um exame minucioso do conteúdo do documento, na seção "História", contido na área de Ciências Humanas com o intuito de saber se a BNCC/História torna explícito o termo afro-religioso. Nesta busca foi possível verificar que o significante "afro-religioso", não aparece no texto, assim como "religiosidade afro". Já o prefixo "afro" é mencionado apenas 01 vez, mas como prefixo da palavra "afro-brasileira".

O que conseguimos identificar de forma explícita, nesta pesquisa pelo documento, foi o termo "religiosas", fazendo referência ao conteúdo das Reformas Religiosas. Outro termo que aparece é "afrodescendentes", isso na habilidade (EF09HI07) do 9º ano, por meio da unidade temática "O Nascimento da República no Brasil".

Outra palavra que aparece com destaque, no total de 08 vezes, é o adjetivo "africana". A habilidade (EF03HI03), do 3º ano, na unidade temática sobre História Local diz que é necessário "Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes." (Brasil, 411). Nas outras vezes que essa expressão aparece, faz referência às sociedades africanas, conteúdo a ser trabalhado no 7º ano.

Neste exercício de levantamento da quantidade de ocorrências dessas palavras, é possível perceber o quanto a Base é limitada no que se refere ao ensino de História e as religiosidades afro-brasileiras. Percebemos, portanto, a não inclusão da discussão afro-religiosa, o que reverbera nas práticas de educadoras e educadores os quais têm na Base a referência para a elaboração dos planos de aula.

Além disso, marginalizar e invisibilizar as religiões afro-brasileiras é resultado de um racismo cultural que ainda impera na sociedade brasileira e isso se agrava mais, quando este problema estrutural não

é problematizado nos currículos escolares. Por isso, é imprescindível deixar explícita a necessidade dos professores de História incluírem em suas aulas especificamente o aspecto afro-religioso.

Mesmo com esse caráter homogeneizador, é importante problematizar, portanto, as relações desiguais baseadas no credo, por exemplo, e mostrar aos estudantes que a o preconceito e discriminação religiosa são frutos de processos históricos e fez com que se tenha visões negativas da religiosidade afro até o presente. No último subtópico, veremos como esse desafio tem sido enfrentado em escolas do Maranhão, a partir de teses e dissertações que versam sobre essa problemática.

1.4 Ensino de história e cultura afro-maranhense

A reflexão em torno deste tópico tem a finalidade de apresentar o que se tem produzido na academia acerca do ensino de história e a cultura afro-maranhense. Trata-se de textos cujos autores desenvolveram análises e produtos educacionais voltados a ressignificar o ensino de história em suas aulas, tendo em vista a necessidade de atender às carências de orientação dos educandos.

Destacamos os estudos de Jêibel Márcio Pires Carvalho que discutiu as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras no trabalho *"Dos terreiros para a escola, da escola para os terreiros": problematizando as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras a partir de Cururupu/MA.* O autor tomou como base a realidade do bairro São Benedito na cidade de Cururupu –MA e os terreiros que circundam a escola Centro de Ensino João Marques Miranda.

No que se refere aos relatos dos professores, o questionário utilizado por Carvalho (2009) buscou analisar diversas questões que contribuíram para compreender as representações que os professores

têm acerca do ensino da cultura de matriz africana aliada ao ensino de história, a exemplo de: Como define religião? Já participou de alguma atividade em cultos de matriz africana? Nas escolas considera que os cultos africanos sofrem discriminação? Entre outras. Ainda neste trabalho foram apresentadas as experiências e percepções de docentes acerca da relação entre escola e comunidade.

O trabalho visou construir Oficinas enquanto lugar coletivo para aproximação, debate e diálogo a partir do próprio contexto em pauta. De modo que, ao propor essa metodologia, trouxe para o centro da discussão as possibilidades de implementação da Lei 10.639/03. De acordo, com Carvalho (2009, p. 19), no universo da pesquisa, a intenção foi de combinar "diferentes estratégias, tais como a aplicação de questionários de administração direta e a realização de entrevistas temáticas com (ex) gestores, professores, alunos, e lideranças religiosas de terreiros atuantes nesse mesmo bairro"

Além disso, a dimensão social e religiosa do bairro é apresentada pelo autor a fim de estabelecer uma associação com os aspectos culturais que acontecem no bairro. As histórias dos terreiros ajudam a compreender mais ainda o bairro, visto que por meio das entrevistas com os pais e mães de santo foi possível compreender parte da história do local e das relações entre terreiros e escolas.

A escola é o lócus do saber formal "esse modelo influencia fortemente na construção da identidade desses alunos, causando distorções imensas na sua formação, e comprometendo as relações estabelecidas socialmente" (Carvalho, 2009, p.36). É nesse sentido que a Lei 10.639/03 se configura como uma importante ferramenta para a implementação das políticas afirmativas de combate ao racismo e pelas relações étnico-raciais nas escolas (Carvalho, 2009, p.36).

É importante salientar que o esforço em levar para a sala de aula a cultura afro-maranhense revela a necessidade de tirar a Euro-

pa do centro do ensino de história. Reconhecer e valorizar a cultura do Maranhão, nas aulas de história, permite significar as aulas, bem como proporcionar os conhecimentos necessários para a formação da identidade dos estudantes.

Importante discussão é feita na dissertação mestrado de Reinilda de Oliveira Santos. *Intitulada Encantaria na Sala de Aula: Ensino das Religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afrodigital do Maranhão,* neste trabalho a autora buscou analisar as formas de representação do universo material e religioso de matriz africana na escola e como elas consubstanciam determinados tipos de consciência histórica.

Em sua investigação Santos (2018), "parte da hipótese de que há uma incoerência entre a realidade na qual alguns alunos estão inseridos e a ausência de discussão sobre essa realidade nas salas de aula. (Santos, 2018, p.20). Desta maneira, para superar este fosso, a autora propôs seções didáticas, direcionadas aos professores, acerca do assunto, vinculando-as ao site do Museu Afrodigital do Maranhão.

No universo do afro-religioso, a pesquisadora deu destaque a "Encantaria", tendo em vista a sua trajetória acadêmica que foi constantemente marcada pela Encantaria, mas também pelo episódio de, ao entrevistar um filho de santo, a autora ouviu dele que foi no espaço da escola o local que mais foi reprimido.

Foi possível verificar, na escola Sotero dos Reis, local da pesquisa de campo, da autora, que ela é próxima de duas casas de culto famosas e antigas do Maranhão, a Casa das Minas e a Casa de Nagô. Foi também o bairro de residência Zé Negreiros e sua família, um dos pais de santo mais importantes dos anos 1960-80. Assim, a autora apresenta elementos sobre como experiências históricas ligadas ao universo afro-maranhense diretamente relacionados à história

daquela localidade específica são desprestigiados e atacados na educação histórica escolar praticada cotidianamente.

Na pesquisa de mestrado *O tambô é das mulhé: falas e experiências de mulheres na cultura popular negra em audiovisual para uso na sala de aula,* apresentada por Laiana Lindozo Barros Cutrim (2019) pelo Programa de Pós Graduação em História, Ensino e Narrativas na Universidade Estadual do Maranhão, a pesquisadora apresentou Caixeiras, coureiras, tambozeiras, benzedeiras, organizadoras de festejo, brincantes, dançarinas de cacuriá com a finalidade de "pensar os espaços femininos no âmbito da cultura popular" (Cutrim, 2019, p.57). De acordo com a autora:

> Objetivamos a utilização do espaço escolar como laboratório, para que, dessa forma, possamos investigar o cotidiano escolar por meio de ações e relações que se desenvolvam nesse ambiente, assim podendo visualizar os espaços referentes ao estudo e debate de temáticas relativas à cultura popular (Cutrim, 2019, p. 17)

A dissertação de Cutrim (2019) ajuda-nos a compreender como os silenciamentos se dão no ambiente escolar. Para a autora "as tensões presentes relacionados a matriz africana – sejam elas religiosas ou não – configuram-se de forma a silenciar ou negativizar certas posições e desrespeitos, podendo levar a constantes disputas quando relacionadas a essas temáticas" (Cutrim, 2019, p.37).

No que se refere à cultura afro-maranhense e o ensino de história, é importante ressaltar a dissertação *"Quem é esse brincante? História social do Bumba-meu-boi e ensino de história",* de Daniel Ferreira (2023), que discutiu a presença de personalidades negras no ensino de História nos anos finais, por meio da história do Bumba-meu-boi. Ele propôs reflexões sob a ótica de que:

> Existe uma extensa ausência de personagens negros e discussões culturais e sociais mais profundas no ensino, inviabilizando a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 que registra a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e que esse hiato pode ser minimizado a partir do diálogo com a história do Bumba-meu-boi. (Ferreira, 2023, p.07).

O produto final, nesse trabalho, foi um caderno de atividades com a finalidade de apresentar textos explicativos, trajetória de sujeitos, fotografias e atividades com a temática do Bumba-meu-boi. Temáticas centrais da festividade, associadas ao mundo do trabalho, à participação feminina e às políticas públicas, foram abordadas neste material.

O autor abordou, ainda, o processo de repressão que os primeiros grupos sofreram, as políticas de vigilância, bem como o controle por parte do Estado, as ações da polícia e as tentativas de inferiorização e marginalização da brincadeira, como também as resistências e pedidos, culminando com a transformação da festa em patrimônio cultural e imaterial da humanidade.

A questão enfatizada pelo autor evidencia o quanto diversos sujeitos são silenciados e invisibilizados no currículo que é extremamente eurocêntrico. Eles não estão presentes nos materiais didáticos. Ferreira (2023, p. 13) aponta que "não é incomum as pessoas negras serem conhecidas apenas de forma genérica como "os escravos", "os quilombolas" ou, no caso das expressões culturais populares, os brincantes".

Facilmente pode-se constatar essa lacuna nos livros didáticos, uma vez que neles não se considera tal manifestação. A História do Bumba-meu-boi, enquanto realidade local, não é vislumbrada, acenando com a importância dada à História Européia em detrimento da cultura local. O que se constata são as formas através das quais,

muitas vezes, essa realidade aparece nas práticas dos professores. Surgem como "explicações simplistas e maniqueístas ou em uma perspectiva folclorizante, que enxerga as culturas africanas pelo prisma das raízes nacionais, uma vez que a folclorização dá margem ao exotismo não estimula o orgulho e o pertencimento" (Ferreira, 2023, p.51).

À medida que se adentra nestes trabalhos, verificamos que a questão a qual nos propomos é de intervenção na realidade na qual estamos inseridos, a sala de aula. Como cada um desses autores realizaram seus projetos de intervenção, nos parecem particularmente interessantes, pois suas proposições didáticas revelam as necessidades do cotidiano escolar.

Por outro lado, embora todo este material produzido tenha um peso fundamental na atuação dos professores, a produção de material didático que compreende a cultura afro-religiosa maranhense e o ensino de História não tem ainda um volume expressivo na produção acadêmica local, motivo pelo qual novos materiais didáticos, nesta perspectiva, se tornam extremamente necessários.

Neste capítulo, vimos que a aproximação entre e o Ensino de História e a religiosidade afro-brasileira é uma temática pouco abordada no cotidiano do ensino de História, mas essa realidade vem sendo diversificada a partir de iniciativas pontuais. Desde a legislação até as iniciativas acadêmicas, muitas ações repercutem na sala de aula com experiências bastante interessantes. Nessa direção, o próximo capítulo busca complementar esse reconhecimento, propondo a pertinência do gênero biográfico como forma de aprofundar uma perspectiva decolonial, para aproximar o ensino de História e as religiosidades afro-brasileiras.

CAPÍTULO 02

O GÊNERO BIOGRÁFICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 O gênero biográfico: limites e possibilidades

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar a relevância do gênero biográfico [8]para o ensino de história, discorrendo acerca de experiências outras que evidenciam a potencialidade deste gênero para o Ensino. Pretendemos apresentar um panorama sobre os seus usos no ensino de História para, em seguida, analisar algumas histórias de vida de mães de santo da cidade de Codó, bem como identificar as facilidades de seus usos no Ensino de História.

É crucial estabelecer uma discussão sobre esse gênero, uma vez que nas últimas décadas tem-se assistido a uma profusão de biografias de diferentes personagens através de diversos suportes como: livros, filmes, entre outros meios e, diante de tamanha notoriedade, faz-se necessário pensar como o uso da biografia nas aulas de história ajuda a transformar a consciência histórica dos estudantes. Didaticamente, as biografias apontam novos caminhos na complexa arte de ensinar/apren-

8 Evitando possíveis conflitos conceituais, é importante salientar que, de acordo com Pereira (2000, p. 18), a biografia se define como a história de um indivíduo redigida por outro", já "uma autobiografia consiste na narrativa da própria existência (...) nela foi o próprio narrador quem se dispôs a narrar sua vida, deu a ela o encaminhamento que melhor lhe pareceu e deteve o controle sobre os meios de registro. Contudo, entendemos que todas são trajetórias de vida e são potenciais metodológicos para o Ensino de História. Enfatizamos que o gênero a ser analisado neste trabalho é o biográfico

der história em uma realidade na qual estamos inseridos, em que temos um modelo escolar arquitetado em disciplinas estanques e isoladas do cotidiano dos alunos.

Dessa forma, a utilidade da narrativa biográfica no ensino de História se configura como um movimento de renovação do currículo, uma vez que influencia novas propostas curriculares para o ensino e estabelece viabilidades de inter-relacionamento de saberes que expressam as sociedades do nosso tempo. Por isso, Cardoso (2021) afirma que a narrativa biográfica expressa camadas de temporalidades resultantes do narrador ou mesmo de quem escreve a narrativa. De acordo com a autora, identificamos camadas temporais que se diferenciam do tempo vivido, do tempo da narrativa e o tempo da produção da biografia. A autora ressalta os efeitos de sentido mobilizados pelo gênero biográfico:

> Quando não buscam dedicar suas páginas a mostrarem o quão singular é a trajetória de seu/sua biografado/a, muitos/as historiadores/as produzem longas narrativas sobre o contexto em que a personagem está inscrita. A contextualização, que, por vezes, ocupa um ou mais capítulos de um trabalho, pretende criar efeitos de realidade, configurando um/a moldura/palco/cenário para a atuação do/a biografado/a. (Cardoso, 2021, p.06).

O uso de biografias como recurso didático não é algo recente. Já na Antiguidade, as histórias de vida eram utilizadas com finalidades educativas. No Brasil, as biografias estavam presentes desde as primeiras iniciativas de educação formal. Mesmo no período do Regime Militar, em que o ensino de História foi excluído da grade curricular, o gênero estava presente. Cardoso (2021) menciona que nesta época a biografia buscava despertar o sentimento nacionalista e amor à pátria, por meio de histórias de vida de figuras consideradas "ilustres".

Ressaltamos que biografia e história são apresentados como dois gêneros dotados de limites e fronteiras que provocam acaloradas discussões entre os historiadores, mas também propõem mudanças nas operações dis-

cursivas em ambos. Uma questão na teorização crítica acerca da narrativa biográfica parte da percepção de que ela, durante muito tempo, acompanhava a lógica positivista ao narrar os "grandes fatos" e "grandes feitos".

Uma outra avaliação crítica do gênero biográfico conclama para a necessidade de fugir do padrão "coeso" no instante em que se produz a narrativa biográfica, pois o biógrafo às vezes pode incorrer no erro de narrar de forma linear, empregando certa predestinação na história, sem levar em consideração as descontinuidades ou incertezas.

Utilizar a escrita biográfica na sala de aula exige algumas considerações. A qualidade do encaminhamento proposto é atribuir à biografia o sentido que não conceba o indivíduo de forma homogênea, pois somente assim "podemos perceber a multiplicidade de ações, as dúvidas, as incertezas, as redes de apoio, os lugares de circulação, entre tantos outros fatores, que são fundamentais para a tomada de decisão e tão importantes para o agir humano" (Cardoso, 2021, p.11).

Inspiração semelhante encontra-se em diversos autores que sugerem que o ensino de história deveria abraçar o retorno à narrativa biográfica. Trata-se, portanto, de enfatizar a integração entre história – indivíduo –sociedade, com o compromisso de colocar em destaque indivíduos invisibilizados durante muito tempo.

Isso significa dizer que não apenas os alunos se envolvem, como também o professor, pois essa biografia em múltiplas camadas exige uma reflexão diferente daquela realizada no processo tradicional do ensino formalizado, tendo em vista que "a estrutura de escrita biográfica presente nesses textos, [livro didático] ainda narra a trajetória do indivíduo de forma linear, contínua e coesa, apresentando uma vida sem descontinuidades ou incertezas, e em alguns casos, praticamente uma vida já predestinada" (Cardoso, 2021, p. 11).

O envolvimento com esse recurso didático por parte do professor exige diálogo com a pesquisa, pois as indagações dos alunos requererão a

busca por informações que o docente não terá de imediato, fazendo com que a sala de aula se torne um lugar de exercício da pesquisa, e o professor se veja envolvido na tarefa de investigador. Nesse percurso a biografia ganha um novo sentido, pois não é a sua memorização que é crucial, mas a sua interrogação.

Do ponto de vista de Galvão (2019) é possível ensinar história por intermédio das biografias, haja vista que elas estão inseridas na cultura histórica das sociedades, a ponto delas participarem da constituição da consciência histórica dos indivíduos. Esse tema se inscreve tanto no cotidiano dos nossos estudantes que:

> Mesmo quando as biografias foram afastadas do meio acadêmico devido a predominância de um pensamento estruturalista elas não se ausentaram das conversas informais ou das obras cinematográficas e televisivas, nem da lista de obras mais vendidas nas livrarias. (Galvão, 2019, p.65)

De outro modo, Cardoso (2019) alerta para o fato de que essas habilidades de trabalho requerem o cuidado de não enquadrar os indivíduos na dualidade vilão (ã) /mocinho (a), por exemplo, que é algo bastante comum em suportes como filmes e minisséries. Ao mesmo tempo, o professor pode trabalhar com o levantamento de hipóteses, reunindo ideias da classe sobre a figura narrada. Além disso, é de suma importância que "os/as discentes percebam os diferentes locais de produção do discurso histórico, entendendo o exercício de escrita como manuseio, interpretação e cruzamento de fontes, experimentando a complexidade de produzir uma escrita legível para seu público" (Cardoso, 2021, p.12).

Voltando às considerações de Galvão (2019) é possível não somente ensinar, mas também aprender história, através das biografias. O desenvolvimento do trabalho na sala de aula demanda planejamentos que conduzam à aprendizagem. Assim, "a aprendizagem é o grande astro no processo educativo. A verdadeira finalidade da produção de conhecimento" (Galvão,

2019, p.68). Dessa forma, o planejamento do professor considera as aprendizagens dos conceitos, os objetivos e as condições de verificações da aprendizagem.

A compreensão de que aprendizagem histórica é um processo que envolve dimensões a serem consideradas foi buscada nos estudos de Jorn Rusen, segundo quem: "a primeira diz respeito ao aumento da experiência voltada para a vida, a segunda relaciona-se com o aumento da competência interpretativa da realidade e a terceira trata da competência de orientação na vida prática" (Galvão, 2019, p. 70). Essas dimensões estão interligadas, de modo que a aprendizagem histórica não se resuma apenas na aprendizagem de conceitos, mas, sobretudo, seja um espaço formador de subjetividades, identidades e formação de sujeitos. Alves (2022) concorda com a ideia de que as biografias têm um efeito de orientação para a vida prática. Esse autor apresenta o uso de trajetórias de vida como uma maneira de presentificar conceitos. Do ponto de vista do autor são necessárias novas problematizações e redefinições.

É bastante comum, por exemplo, iniciar o trabalho, nos anos iniciais, pedindo às crianças que pensem sobre seus nomes, suas famílias, nos grupos sociais em que estão inseridas, as pessoas importantes da família ou do bairro, buscando, pois, uma formação que esteja voltada para o atitudinal e que se relaciona com a orientação para a vida, colocando o estudante como protagonista.

Obviamente, os conceitos têm um papel importante na forma como analisamos o mundo. Eles fazem sentido a partir do momento que auxiliam na orientação do tempo e na forma como interpretamos o mundo. Um processo de aprendizagem histórica através do ensino de História visa, entre outras coisas, a analisar como os conceitos são formados em seus respectivos tempos obedecendo a intencionalidades.

A potencialidade da utilização das biografias de pessoas permite estabelecer na sala de aula questionamentos que dificilmente seriam realizados

ao seguir a lógica do currículo oficial que não operacionaliza com a orientação da vida prática dos estudantes. As histórias de vida inspiram o trabalho do professor (a) de história, haja vista que elas oportunizam trabalhar com as descontinuidades, as rupturas, conflitos, diferenças e singularidades.

Por essa linha de raciocínio, é oportuno trazer Alves (2022, p. 31) à discussão quando ele afirma que "a biografia pode ser mobilizada como instrumento de reconhecimento das liberdades, das agências dos indivíduos na história, mesmo que essas liberdades sejam restritas, incertas. Afinal, estão dentro do contexto normativo, que não é absoluto, mas contraditório".

Outro trabalho que vale mencionar é o de Fonseca (2021), que pesquisou acerca do protagonismo de mulheres negras, evidenciando as dificuldades que os professores têm em discutir papéis de liderança ligados ao feminino. Além disso, em suas palavras, "o conhecimento transmitido dentro dos terreiros é desvalorizado e silenciado pela sociedade civil, principalmente se levarmos em consideração a importância do embate com a formação cristã". (Fonseca, 2021, p. 95). A autora acrescenta que é necessário:

> Dar visibilidade a mulheres como **Maria Júlia Nazareth, Pulquéria, Mãe Menininha, Mãe Cleuza, Mãe Carmem** e tantas outras que atuaram e atuam junto a uma comunidade em prol de um bem coletivo. É preciso tirar essas mulheres do subterrâneo da história, permitir que elas e suas respectivas histórias de resistência, luta e solidariedade adentrem as salas de aula e o ambiente escolar. (Fonseca, 2021, p. 95, grifo nosso).

À luz dessas reflexões, Fonseca (2021) realizou, na dimensão propositiva de sua pesquisa de mestrado, um livro paradidático, contando a história de vida de Maria Escolástica da Conceição Nazaré, conhecida, também, por Mãe Menininha do Gantois. A autora afirma que o produto pedagógico que acompanha esta dissertação retrata a biografia de Mãe Menininha do Gantois, narrando a infância e a mocidade dessa importante liderança religiosa, o cumprimento de suas obrigações da casa, bem como todo o seu conhecimento.

É nesse mesmo tom que pensamos a prática pedagógica voltada para a cidade de Codó-MA. É necessário trabalhar e ouvir as personalidades negras, realizar práticas insurgentes contra o currículo oficial que nega as representatividades negras. Por meio das histórias de vida de mães/zeladoras de santo podemos trabalhar diversos temas em sala de aula, tais como a história local; as práticas culturais; a importância dos trabalhadores e trabalhadoras na formação do núcleo urbano da cidade.

Assim sendo, lançamos mão da história de vida das zeladoras de santo, que são aquelas que cuidam das obrigações espirituais do seu Terreiros e guardam a sabedoria das entidades. Buscamos pensar o ensino de História a partir da história de mulheres que comandam seus respectivos espaços religiosos, sacerdotisas como as zeladoras Maria Iracema da Conceição, Maria dos Santos Sardinha, Nilza Viana, Terezinha de Jesus da Cruz. Como citado acima, a aprendizagem histórica não deve se prender apenas em conceitos, mas também abarcar as subjetividades e identidades. As histórias de vida permitem que os estudantes construam identidades de pertencimentos e valorizem a comunidade em que vivem.

Um aspecto importante das biografias é a possibilidade das crianças e adolescentes terem contato com aspectos múltiplos presentes na vida de um indivíduo. De acordo com Ecléa Bosi (1994, p.73) "a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização". As pessoas mais velhas revelam, por meio dos seus sentimentos, a memória coletiva de uma sociedade.

A realidade dos terreiros e a religiosidade fazem parte da vida dessas mães de santo, ou seja, o modo delas viverem e as memórias que foram passadas de forma oral sobre a história da cidade e a ligação com a magia influenciam muito na forma como as zeladoras percebem, inclusive, a cidade, acarretando o que Sandra Jatahy Pesavento (2007, p.18) chama a atenção para a capacidade de gerar uma cidade abstrata dentro de uma cidade real.

2.2 Biografias de pessoas negras pertencentes ao universo afro-religioso

Antes de empreender uma discussão de obras literárias que abordam biografias e afro-religiosidade é importante trazer à luz a relação entre o ensino de história e a leitura. A história ensinada contribui para a formação de leitores críticos e os docentes, ao utilizarem as obras literárias, formam cidadãos que interpretam os textos literários e os articulam coerentemente com o saber histórico.

Essa reflexão permite reconhecer que o ato de ler não é simplesmente proceder decodificações de linguagens textuais, mas, sobretudo, saber contextualizar, relacionar determinados elementos do cotidiano, criticá-los a fim de promover nos estudantes o acesso ao desenvolvimento de posturas críticas.

Há necessidade de reforçarmos de uma forma eficiente os procedimentos de uso de literaturas ocorridas na escola daquela do contexto social em que os estudantes estão inseridos. Por isso, obras com representatividade negra se apresentam como uma possibilidade extremamente rica a ser problematizada pelos docentes, além de enriquecer o processo de alfabetização.

É importante atentar, ainda, para um fato que também acontece no instante em que se utilizam essas obras literárias. Estamos nos referindo à aprendizagem histórica, dinâmico processo de interiorização de fatos, ações e concepções sobre o passado que, ao serem apreendidos pelos sujeitos, interferem no modo como pensam e como agem no mundo.

Grande parte dos temas voltados à História da África e da cultura afro-brasileira são produções recentes no campo literário, sob o impacto dos marcos legislativos que tiveram por objetivo valorizar a diversidade cul-

tural brasileira. Como já dito, a literatura pode proporcionar aos estudantes o contato com a sua e outras realidades, o contato com o outro, diferentes contextos que viabilizam a empatia. O valor disso é fundamental no ambiente escolar e ajuda a formar o campo do conhecimento histórico.

> Os estudos sobre a África são importantes em nossa sociedade por três motivos principais. Primeiro, pois os africanos e seus descendentes são considerados parte da matriz histórica e cultural brasileira, marcando a constituição da identidade nacional. Em segundo lugar, o continente africano apresenta uma relevante importância na história mundial, pois no século XX, por exemplo, protagonizou os processos de descolonização (Thomson, 2018, p. 292).

Por outro lado, significa aprender sobre o que somos, poder olhar para nossa subjetividade e vermos de que forma estamos instituídos na sociedade. Além disso, o uso de literatura permite trabalhar com algumas especificidades próprias da narrativa histórica, uma vez que nos dois campos existe a capacidade de se construir por meio de narrativas de tempos e espaços. Sujeitos e eventos são produtos de tramas. Não são neutros.

É possível pontuar biografias de pessoas negras e identificar, nelas, caminhos que possibilitarão superar o racismo religioso na sala de aula. Apresentaremos, a seguir, de forma geral, como elas estão organizadas e quais temáticas discutem. O meu propósito não é tecer problematizações sobre os livros e seus respectivos biografados, mas indicar iniciativas de trazer para primeiro plano experiências e trajetórias de pessoas negras fundamentais para a compreensão da História do Brasil, destacando seus repertórios culturais e religiosos como elemento importante em suas lutas e mobilizações

Destaco inicialmente a biografia de Luiza Mahín na obra *Um Defeito de Cor* em que passagens importantes da biografia dialogam com a produção historiográfica recente acerca da escravidão no Brasil. A obra foi escrita pela autora Ana Maria Gonçalves. É um romance cujo enredo narra a trajetória de vida de Luiza Mahín, mãe do poeta e advogado abolicionista Luís Gama.

A vida de Luiza Mahín é contada por meio da personagem fictícia denominada Kehinde, uma mulher negra que foi traficada para o Brasil na condição de escravizada. O livro é construído em torno, também, da história de vida de muitas mulheres que tiveram experiências históricas parecidas com Luiza Mahín.

Figura 02: Foto da capa do livro Um defeito de cor.



Fonte: Editora Record.

A abordagem do livro retrata a infância da protagonista no Reino de Daomé até a sua fase adulta, mostrando toda a experiência vivida por ela na diáspora africana. Trata-se, o tempo todo, da história do Brasil, sendo

narrada por uma mulher negra. Nesse aspecto, o livro ilustra muitas cenas de violência que traduzem a realidade da escravidão no país. Por esse lado, aprendemos a perceber a escravidão, levando em conta suas outras especificidades, como diferentes sujeitos vivenciaram e interpretaram tal experiência, fugindo da ótica homogeneizadora.

Um aspecto muito importante do livro é o destaque para o entrelaçamento de culturas, religiões, línguas e etnias. O romance chama a atenção para a complexidade das relações estabelecidas no Atlântico. A circulação de pessoas, mercadorias e culturas. Além disso, percebemos a sociabilidade e a riqueza da religiosidade oeste-africana narrada no livro. Toda ficção é referendada por pesquisas em diversas fontes, o que evidencia o tempo empreendido pela autora na elaboração da obra.

Simultaneamente a isso, existiam as formas de resistência que aparecem durante a história. Ao chegar ao Brasil, Kehinde resiste à alteração de sua identidade através do batismo, e com a ajuda de outros sujeitos, mantém práticas religiosas africanas. Por outro lado, maneiras outras de resistir se configuram nas revoltas como, por exemplo, a Revolta dos Malês, que é parte importante da trama narrativa.

O espaço do enredo leva em consideração a África e o Brasil (Salvador, Maranhão, São Paulo, Rio de Janeiro, Santos, Campinas). Quanto ao Brasil, a autora nos mostra as diferenciações regionais que muitas vezes não são exploradas em nossas práticas em sala de aula.

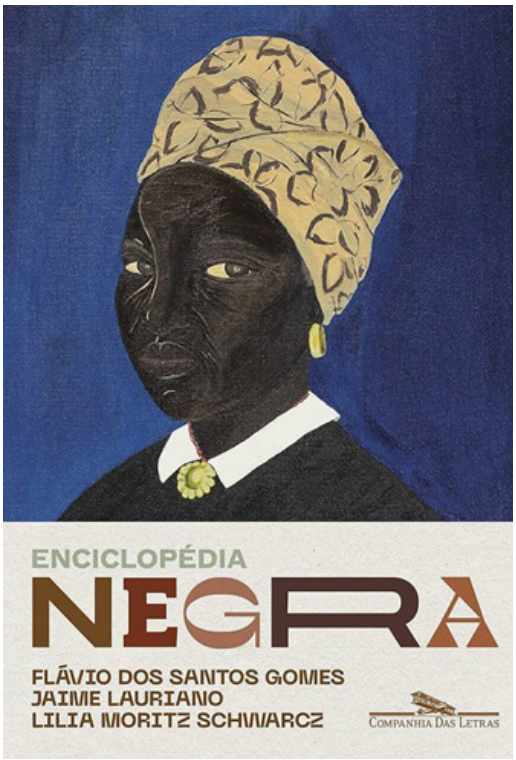
O trabalho com o livro *Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras* é uma possibilidade a ser utilizada no Ensino de História, uma vez que lança olhar para o protagonismo negro, contribuindo com o fim do silenciamento de pessoas negras que construíram a história do nosso país. A obra foi produzida pelos historiadores Flávio dos Santos Gomes e Lilia Moritz Schwarcz e ilustrada pelo artista Jaime Lauriano.

O período da escravidão, da pós-abolição e os dias atuais são considerados pelos autores na obra em questão, proporcionando caminhos para

pensar a relevância da representatividade de pessoas negras na contemporaneidade, abrindo espaços para a potencialidade de empregar em sala de aula essas reflexões.

O livro apresenta 416 verbetes biográficos de africanos/as e afro-brasileiros/as, evidenciando as trajetórias e histórias de cada indivíduo, como também apresenta ilustrações dessas pessoas. O material foi produzido à luz de uma vasta pesquisa histórica, antropológica, sociológica, literária, com o auxílio de outros pesquisadores de diferentes temporalidades e regiões do Brasil.

Figura 03: Foto da capa do livro Enciclopédia Negra.



Fonte: Editora Companhia das Letras.

Nesse sentido, vale ressaltar que a contribuição de outros pesquisadores durante o processo percorrido de construção da obra muito se deve à produção recente da historiografia brasileira, principalmente da segunda metade dos anos 1980. Soma-se a isso a entrada, a partir dos anos 1990, de uma historiografia com a participação de intelectuais negros.

De maneira singular e profunda, vislumbram-se os protagonistas negros/as a saber: intelectuais, ativistas, figuras religiosas, cantoras/es, profissionais liberais, políticos, artistas plásticas/os, abolicionistas, engenheiros, quilombolas, professoras/es, entre outras. Percebemos que um dos objetivos da obra foi conhecer e incluir mais personalidades negras que fizeram e fazem a história do Brasil, visibilizando-os, (re)conhecendo-os.

Há a viabilidade de novas pesquisas e de debate em sala de aula acerca de alguns marcadores de interseccionalidade importantes tais como: gênero, sexualidade, região e religião. Os autores afirmam no livro que uma das intenções fundamentais é expandir o repertório dos docentes e estudantes em suas pesquisas e estudos, em consonância com o que foi definido pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

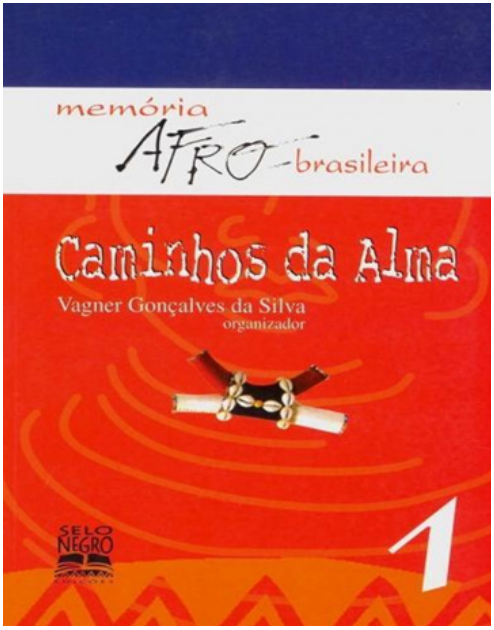
Uma potencialidade da biografia é a capacidade de contestar narrativas presentes na historiografia tradicional e nos discursos tradicionalistas. Quando incluímos estas biografias negras como recurso didático, estamos contribuindo para constituição do sentimento de pertencimento de crianças e jovens negros ao espaço escolar, como também cooperando com a construção de um amplo movimento antirracista e cidadão.

O livro *Memória Afro-brasileira – caminhos da alma* é o primeiro de outras obras organizadas por Vagner Gonçalves da Silva e contém

diversos artigos escritos por professores, sociólogos e antropólogos que narram a trajetória de pessoas ligadas à religiosidade negra, traçando, pois, o perfil das manifestações afro-religiosas, incluindo entre outras, o "Tambor de mina" no Maranhão.

A intenção da coletânea é apresentar as personalidades como herdeiros e, ao mesmo tempo, transformadores de um patrimônio cultural. São representatividades cruciais para se analisar a dinâmica religiosa do nosso país. São homens e mulheres que exercem seu carisma de liderança religiosa, mostrando-se fundamentais para suas comunidades.

Figura 04: Capa do livro Memória afro-brasileira: caminhos da alma.



Fonte: Editora Selo Negro Edições.

São abordadas, na obra, as narrações míticas que estão no universo intrínseco das religiões de matrizes africanas tais como: cura e

intercessão dos Deuses, as cosmovisões e cosmopercepções do sagrado, desígnios oraculares, ocorrências de fenômenos naturais vinculados a causas sobrenaturais.

No início do livro são retratadas um pouco da história da Casa de Mina e da Casa de Nagô. O artigo escrito por Sérgio Ferretti dá notoriedade às figuras centenárias de mãe Andresa Maria de Sousa Ramos (1854-1954) e mãe Dudu, Vitorina Tobias Santos (1886-1988), retratando o apogeu e o declínio desses terreiros.

As biografias apresentam dimensões do cotidiano, pondo em destaque as práticas ordinárias e extraordinárias dos sujeitos negros, sem deixar de considerar o contexto em que eles estão inseridos. Elas nos permitem pensar os modos pelos quais a vida social, econômica e política se formaram no Brasil, por intermédio de mecanismos de aproximação e diferenciação de práticas de cultos.

A história de vida dessas duas mães de santo evidencia a sua posição política e social, frente a uma sociedade racista. Andreza no comando da Casa das Minas e Dudu na condução da Casa de Nagô não são apresentadas como mulheres frágeis. Ao mencionar o apogeu dessas Casas, a obra coloca em evidência a relação que essas mães de santo tinham com o poder público e intelectuais da época.

2.3 A literatura afro-religiosas para o público infantil

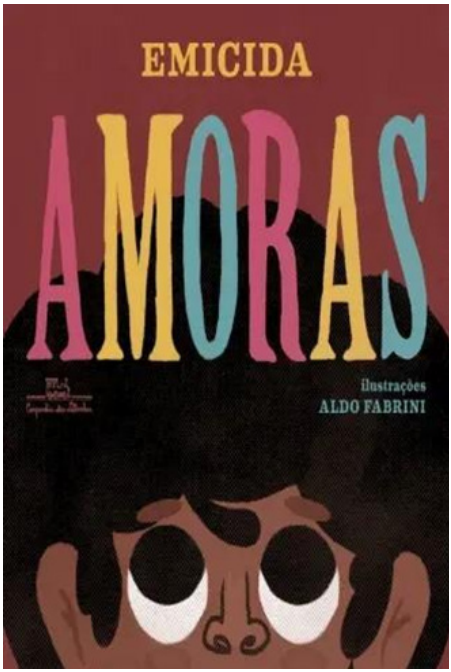
Nesta seção a nossa pretensão é apresentar o que há no cenário brasileiro de produção na área da literatura afro-religiosa para o público infantil, destacando quais discussões e reflexões aconteceram a partir dessas produções didáticas. Nesse sentido, queremos trazer à luz a importância de utilizar a narrativa literária de personagens negros no processo de ensino-aprendizagem de crianças. Para fins de contextualizar o/a leitor/a sobre

a relevância dessas obras, creio ser necessário apresentar, mesmo que de forma geral, como estão organizadas.

Uma dessas obras voltadas para o público infantil é o livro *Amoras* cujo escritor é Leandro Roque de Oliveira de Nascimento, rapper e escritor brasileiro conhecido popularmente como Emicida. Considero-a importante não só como ferramenta de superação do racismo em sala de aula, mas também por ser provocadora de reflexões em torno da intolerância religiosa.

Uma música da autoria de Emicida e conversas cotidianas com a própria filha serviram de inspiração para a elaboração da obra, o que reflete como surge o pensamento sobre a diversidade, igualdade e autoestima nas crianças. A linguagem utilizada por Emicida é convidativa e conquista não apenas as crianças, mas também o público adulto.

Figura 05: Capa do livro Amoras.



Fonte: Editora Companhia das Letras.

O cenário em que se passa a história é um pomar onde o autor caminha e apresenta a amoreira à menina, tecendo algumas metáforas. O desejo do autor é demonstrar que o mundo é plural, diverso e diferente e o quanto esses elementos são enriquecedores da realidade. Dessa forma, constrói analogias positivas entre as amoras e a personagem.

Estão contidas reflexões sobre a representatividade, identidade, questões sociais e raciais. As imagens de personagens negros permitem trabalhar o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial em sala de aula, de modo a contribuir para a superação de racismos dentro do espaço escolar.

Além disso, a obra traz as contribuições de personalidades negras que tiveram importante papel na luta antirracista como Martin Luther King e Zumbi dos Palmares. De forma lúdica e descontraída, o livro trabalha a valorização desses sujeitos, o que possibilita sua utilização como ferramenta na construção dos diferentes níveis de consciência histórica.

O livro infantil apresenta um glossário com referências religiosas afro-brasileiras. Cita Obatalá, entidade da mitologia iorubá, o grande orixá criador do mundo, dos homens, das plantas e dos animais. Apresenta o significado de palavras como, por exemplo, Orixá e África. A pretensão do autor é divulgar conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e contextualizar o leitor sobre o significado dessas palavras que foram utilizadas ao longo do texto.

É oportuno destacar que essa obra foi alvo de intolerância religiosa após a obra chegar à escola privada de Salvador (BA) para ser trabalhada por professores. Com críticas a religiões de matriz africana, a mãe de um dos alunos, evangélica, vandalizou a obra, escrevendo frases racistas no livro infantil. Como veremos adiante, o episódio racista foi veiculado em muitos sites de notícias e no meio televisivo.

A ação da mãe retrata o que ocorre em muitas escolas do nosso país. Muitos educadores/as são barrados por pais e supervisões pedagógicas ao

tratarem da temática afro-religiosa nas instituições de ensino, principalmente aquelas que são confessionais. O discurso da doutrinação e a preocupação com a imagem dessas escolas perante a sociedade é mobilizado para impedir que os docentes implementem a legislação vigente acerca do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas do país.

No caso específico dessa escola em que ocorreu tal situação, a obra foi sugerida pela própria escola a fim de promover, de acordo com a instituição, uma educação antirracista. Contudo, a escola havia informado que não seria tratada a temática da religiosidade. É contraditória a maneira como a escola se propôs abordar a obra, pois não é possível fazer uma educação antirracista desconsiderando a religiosidade afro-brasileira.

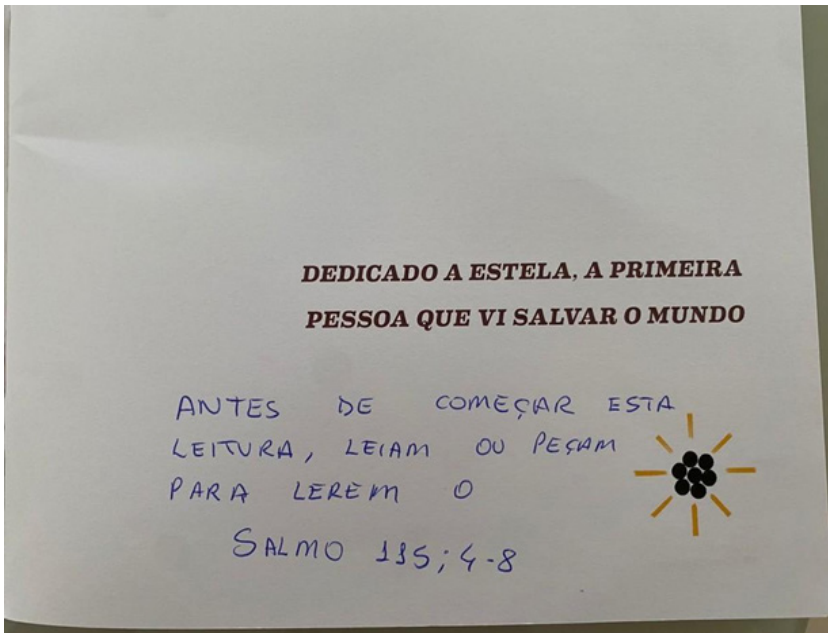
Figuras 06: Notícias sobre a ação racista na escola.



Fonte: Site G1 Bahia

Em busca no portal virtual do G1 Bahia, conseguimos encontrar a notícia divulgada, como também as imagens de páginas do livro que foram rabiscadas com mensagens de intolerância religiosa.

Figura 07: Primeira página do livro com mensagem racista.

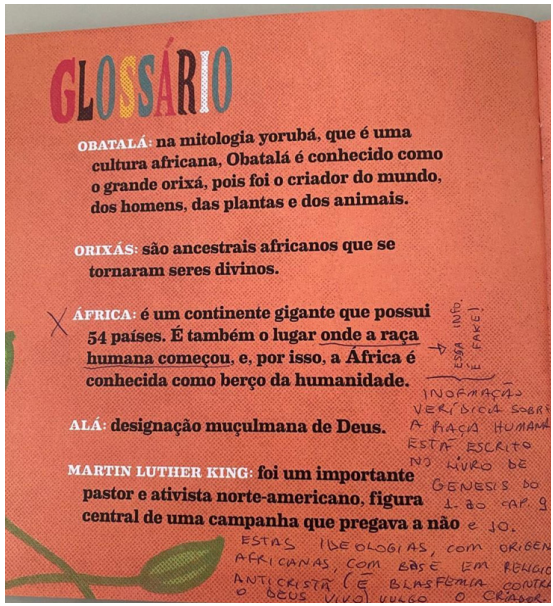


Fonte: Site G1 Bahia.

A indicação da história infantil é para crianças de cinco anos de idade e, como dito acima, narra o momento em que uma garotinha começa a se reconhecer no mundo. Por meio de um diálogo com o próprio pai, lhe são apresentados aspectos da cultura africana e afro-brasileira. As páginas do livro foram riscadas à mão e demonstram ódio e a tentativa de ocultar o conhecimento sobre as religiões de matriz africana, reforçando estereótipos e visões deturpadas sobre a religiosidade.

Como se vê, a imagem evidencia o pensamento em que se sustentou o mundo cristão-ocidental ao longo da história para a construção de discursos de ódios e marginalização dos povos de terreiros. Sob essa concepção bíblica, cosmovisões, modos de ser, pensar, crer e viver foram subalternizados sem poderem reafirmar seus saberes e identidades.

Figura 08: Página livro com glossário rabiscado.



Fonte: Site G1 Bahia.

Notamos nesta imagem o destaque com X na palavra África o que denota ser, entre as outras palavras do glossário, a que mais incomodou a autora das agressões. São manifestações que, além de serem racistas, são também negacionistas e se utilizam de justificativas depreciativas para tanto. Observamos que há interesse em deslegitimar a crença, a religiosidade, e nomeá-las como algo errado, impuro, e para ela, absurdo.

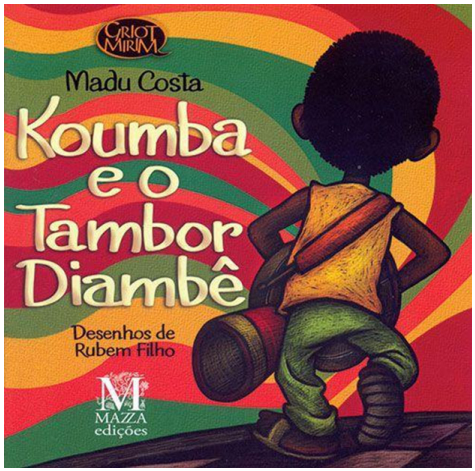
Nas imagens, é possível perceber como a intolerância religiosa se configura na certeza de que existe uma "verdade absoluta" que deve ser imposta a todos e que tal "verdade" estaria sendo questionada, porque nos últimos anos houve um avanço significativo nas pesquisas, legislações e no debate acerca da temática afro-religiosa.

É necessário, portanto, incorporar no currículo conteúdos capazes de formar cidadãos que saibam respeitar as diferenças e a diversidade racial. Precisamos superar esse pensamento judaico-cristão que não aceita a religiosida-

de africana, afro-brasileira e indígena. Superar as agressões, microagressões, violências que acontecem no ambiente escolar e na sala de aula sejam elas individuais ou mesmo em grupo que afetam as identidades de alunos/as negras do Brasil.

Outra obra literária do público infantil é *Koumba e o Tambor Diambê,* escrita por Madu Costa, com ilustrações de Rubem Filho. Na história, o protagonista é Koumba, um garotinho que toca um instrumento chamado tambor diambê. O instrumento, quando tocado, faz ecoar em casas, ruas e até cidades próximas. A música que sai do tambor desperta nas pessoas cantos de igualdade, de direitos e superação do preconceito de raça.

Figura 09: Capa do livro Koumba e o Tambor Diambê.



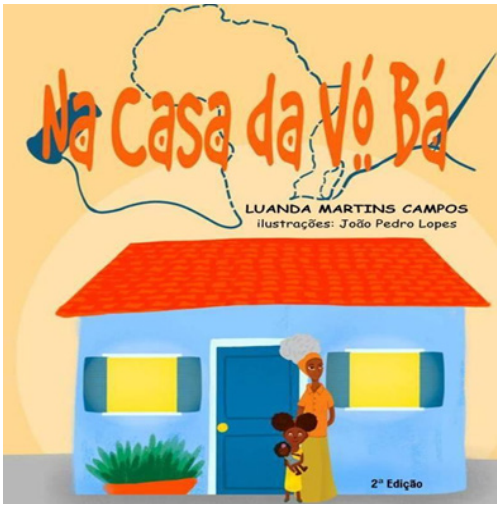
Fonte: Mazza Edições.

Um ponto importante a ser ressaltado na história é a utilização da música como uma forma de sensibilização de nossas emoções. Além disso, a história traz elementos característicos dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros tais como o uso do tambor e a musicalidade e torna-se uma ferramenta privilegiada de problematizar o imaginário de muitas crianças acerca das culturas afro-brasileiras.

O lúdico, nesse sentido, contribui de maneira eficiente para desenvolver nos estudantes as dimensões da intelectualidade voltadas para o cognitivo, mas também para o aspecto afetivo e o social. Por intermédio da linguagem literária que o livro proporciona, os estudantes passam a viver uma outra vida, intangível, imaginária, mas ao mesmo tempo, elas constroem representações positivas necessárias para viverem e intervirem no mundo.

Luanda Martins Campos, nessa mesma perspectiva, escreveu o livro infantil "*Na Casa da Vó Bá*". A obra retrata as memórias da infância que a autora vivenciou junto a sua avó Bá; costurando lembranças entre avó e neta, o livro é o resultado, também, de muitos anos de pesquisas com a oralidade de base africana. Surge a partir de histórias da própria infância de sua avó, bem como histórias de família que são repassadas entre gerações, retrata, pois, a ancestralidade da autora.

Figura 10: Capa do livro Na Casa da Vó, Vá.



Fonte: Editora UICLAP.

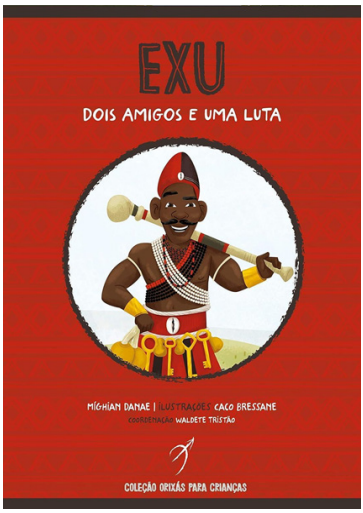
A história infantil é narrada em primeira pessoa pela personagem Lueji. Ela adora visitar e conhecer diferentes lugares, mas o lugar preferido

da personagem é a casa de sua avó Bá onde ela ouvirá ensinamentos ancestrais valiosos para toda criança negra.

Vemos que o livro trabalha uma educação antirracista através da representatividade negra, visto que a autora é negra e faz parte do Movimento Negro. É valioso ressaltar isso, porque sabemos que uma das formas ostensivas de racismo está, como dito acima, associado aos estereótipos infligidos à população negra como, por exemplo, que os negros são inferiores intelectualmente. Somos cientes de que historiografia literária brasileira buscou silenciar de diversas maneiras autores negros, embranquecendo uns e invisibilizando outros.

Por fim, nessa linha de conexão acerca das obras literárias na educação infantil que versam sobre a cultura afro-brasileira, apresentamos a história infantil *Exu: dois amigos e uma luta*, de Mighian Danae. A obra faz parte da "Coleção Orixás para Crianças" e retrata de forma lúdica a famosa história de Exu, conhecido como o Orixá da comunicação e do movimento.

Figura 11: Capa do Livro Exu:
dois amigos e uma luta.



Fonte: Editora Arole Cultural.

Nos 18 volumes da coleção busca-se apresentar os principais Orixás cultuados no Brasil, bem como as suas respectivas características. *Exu: do'is amigos e uma luta* é o segundo volume da coletânea. Adaptada para crianças, o conto de Exu transmite valores como amizade, respeito às diferenças, amor, família, ser generoso, autoestima e identidade.

Trabalhar a história de Exu na sala de aula é de suma importância, haja vista que a imagem desse Orixá foi erroneamente associada ao mal e figura do diabo na cultura ocidental cristã. Essa obra contribui para desmistificar essa concepção entre as crianças. Além disso, elas têm acesso à história da divindade de uma maneira lúdica, desconstruindo medos e preconceitos.

Aqui a obra se propõe romper com visões e pensamentos que ainda constituem nossa sociedade. Essas visões/pensamentos são pré-formados e discriminam os negros e a religiosidade e as instituições educativas exercem papéis cruciais para desenvolver sujeitos. Contudo, é necessário viabilizar processos para que esse rompimento tenha amplitude em todo o currículo.

Como vimos, as obras literárias infanto-juvenis têm sido utilizadas como forma de promover uma educação antirracista. Entretanto, não há uma iniciativa semelhante no município de Codó-MA, apesar dessa cidade ser uma das principais referências da religiosidade afro-maranhense.

Por essa razão neste livro, colocamos em destaque o gênero biográfico e as possibilidades de abordagem nas aulas de história. É necessário porque permite abordar e questionar marcadores de raça, credo e identidades no espaço escolar, bem como as relações de poder e disputas de narrativas.

A seguir, no próximo capítulo, apresentarei a realidade sóciohistórica da cidade de Codó, com vistas a identificar a presença/ausência da cultura afro-religiosa no espaço escolar, levando em consideração a influência do terreiro na escola.

CAPÍTULO 03

A PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS RELIGIOSIDADES AFRO-MARANHENSE NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE CODÓ/MA

A cidade de Codó está localizada na Região dos Cocais. Conforme os dados do IBGE (2022), são 114.275 habitantes, uma das mais populosas do estado do Maranhão. Fica a cerca de 290 km de São Luís do Maranhão e 176 km de Teresina, capital do Piauí. Os dados do QEDU (2023) - um portal de dados educacionais, criado em 2012, em que se encontra informações sobre a Educação Básica brasileira no nível do país, estados, municípios e também por escola - apontam que a maioria dos alunos se autodeclaram negros nos questionários respondidos no último censo escolar.

Há muitas versões que contam o povoamento territorial de Codó, elas não se excluem, mas se complementam. Destacamos duas delas. A primeira se refere ao surgimento de um depósito de mercadorias feito de taipa e palha, localizado às margens do rio Itapecuru e foi por meio desse rio que se desenvolveu o comércio fluvial.

> A segunda versão afirma que Codó se formou a partir da existência do povoado Urubu, localizado à margem direita do rio Itapecuru e que permitiu o surgimento de outra cidade, denominada Timbiras. Segundo Machado (1999), a cidade seguiu a lógica de formação por meio dos três diferentes povos: brancos (portugueses e sírio-libaneses), negros e indígenas.

Vale ressaltar que para este mesmo autor, ao lado das cidades de São Luís e Cururupu, Codó foi a cidade que mais recebeu negros escravizados.

Como se vê, há uma forte expressividade da cultura africana. É a religiosidade de matriz africana que mais ganha destaque entre os codoenses.

Sabe-se que a economia do Maranhão se alicerçou na exportação de algodão e de açúcar. Em Codó, o algodão foi o principal produto agrícola, item fundamental no conjunto da economia escravista de plantation do Maranhão (Assunção, 2015). De acordo com Machado (1999), durante os anos de 1780 a 1790 houve forte imigração africana em Codó. Logo, percebe-se que a história do município está inserida no contexto dos empreendimentos coloniais que tem como base a agricultura mercantil para exportação sob a lógica escravista.

Almeida (2006, p.48), ao refletir sobre a luta travada pelos remanescentes de quilombo no município de Alcântara-MA, aponta que as fazendas de algodão do Vale do Itapecuru tiveram o seu apogeu "tanto no período da Guerra de Secessão norte-americana (1860-1865), quanto no final do século XIX". Contudo, essas fazendas passaram por um processo de desagregação, o que permitiu o surgimento de pequenos produtores agrícolas. Assim, a plantation caracterizou-se no Maranhão pelo desenvolvimento de uma economia camponesa relativamente importante, diferenciada e autônoma (Assunção, 2015, p. 21).

Lima (2019) pontua que Codó foi uma área que apresentou grande concentração de negros escravizados, tendo em vista a importância das fazendas de algodão na economia local e regional. Quando a produção dessas fazendas entrou em declínio, os escravizados mais antigos tomaram a posse definitiva.

Por isso, Machado (1999, p. 28) afirma que "Codó é essencialmente agrário", tendo em vista todo o processo de formação agrícola do Maranhão. Aliado a isso vale destacar que "na cidade os negros deixaram sua marca na cor da pele da maioria da população e na religião" (Ferretti, 2001, p.102). Por isso, a compreensão da cidade por meio da religiosidade é tarefa norteadora deste capítulo.

É importante acrescentar que "uma comunidade social se exprime também por gestos, ritos e práticas observáveis; são eles que declinam o sentido das aspirações ou descontentamentos e esboçam atitudes que se carregam de significações" (Farge, 2011, p.88). Em certa medida, os grupos sociais apresentam informações implícitas com uma linguagem própria que muitas vezes não lhes são assegurados.

Há inúmeras histórias que compõem a cidade, pois, de acordo com Certeau (1998, p.189), a memória está também nas práticas do cotidiano. Portanto, esse autor percebe a cidade como um estímulo para que os sujeitos possam contar, visto que essa ação se constitui como uma arte de fazer e produzir realidade face a outra existente. Os sujeitos que percebem a cidade constroem significados e expectativas a partir de suas experiências. Por isso Certeau afirma que todos nós temos necessidade de nos orientar no tempo tanto individualmente quanto socialmente.

3.1 A cidade de Codó e as religiosidades afro-brasileiras

A cidade de Codó-MA tem grande notoriedade pela tradição dos terreiros de Terecô. A cidade é fortemente influenciada pela representação dos santos, caboclos e orixás. Tamanha é a expressividade da religião nesse lugar que a cidade passou a ser considerada como "terra da macumba"[9]. Durante os meses do ano, as pessoas que moram nessa cidade convivem com as festividades dos terreiros.

> Com exceção do período de quaresma, quando silenciam os tambores e os foguetes, o restante do ano na cidade, é marcado pelos toques intensos do

9 De acordo com Ribeiro (2020, p.257), o "argumento de Codó ter muitos terreiros fez dela "a cidade da macumba" é recorrente na mídia, na literatura bibliográfica e relatos orais, mas, através do trabalho realizado, compreendi que não foi o fato de Codó ter muitos terreiros que fez dela a "capital da magia negra", mas o investimento midiático feito em dizi/visibilizar Bita do Barão e suas relações políticas que tornaram Codó-MA conhecida nacionalmente".

> tambor da Mata, pelos pontos cantados que os acompanham, pelos foguetes que os anunciam e pelas rezas, benditos, ladainhas e terços que, cadenciados, são oferecidos aos santos. (Ahlert, 2012, p. 18).

Quem passa pelo portal na entrada da cidade sempre se depara com a seguinte frase: "*Codó-MA, Cidade de Deus*". Com essa inscrição, frações do poder público e econômico querem impor como hegemônicos os referenciais religiosos do cristianismo. Com o objetivo de reformular toda a entrada da cidade, o portal foi construído no ano de 2013 no mandato do prefeito Zito Rolim. De acordo com Ribeiro (2012) a frase é uma tentativa de contrapor uma representação da cidade como "terra da macumba".

Figura 12: Portal de entrada da Cidade de Codó.



Fonte: Ribeiro (2012).

Apesar disso, a cidade tem inúmeros terreiros, inclusive há um desses terreiros que se notabilizou por conta do pai de santo conhe-

cido como Mestre Bita do Barão,[10] tido como um dos mais reconhecidos tanto dentro quanto fora do Brasil.

Pacheco (2004, p.50) menciona que a região de Codó é tida como patrona do Terecô[11]. "O terecô ou linha da mata é uma modalidade religiosa afro-brasileira com características próprias que difere do tambor de mina em diversos aspectos, desde a instrumentação musical utilizada até a estrutura dos rituais". Tem forte expressividade entre os codoenses, contudo não tem a mesma ressonância dentro das escolas e, principalmente, nas aulas dos professores de História.

Segundo a autora supracitada, a Encantaria Maranhense é chefiada por Santa Bárbara, enquanto que os encantados de Codó são chefiados por uma entidade chamada de Légua Boji Buá da Trindade que é tido como um importante vaqueiro responsável por comandar uma extensa família de encantados os quais configuram a chamada "Linha da Mata"[12]. A autora acrescenta que ele é "de origem nobre, mas também aguerrido e apegado à confusão, valente, duro e consumidor de bebida alcoólica" (Ahlert, 2016, p.01).

Ao lado dessa mesma característica, o Terecô aparece como uma linha de Codó que se diferencia do Tambor de Mina de São Luís, e da Pajelança na região de Cururupu. Outro aspecto impor-

10 Pai de Santo da cidade de Codó que nasceu em 10 de julho de 1932, no povoado Santo Antônio dos Pretos, na zona rural de Codó, Wilson Nonato de Souza, conhecido como "Bita do Barão", faleceu no dia 18 de abril de 2019. Em 1954, fundou a Tenda Espírita de Umbanda Rainha Iemanjá. Em 1988, José Sarney consagrou Bita do Barão como Comendador da República.

11 Também conhecido por tambor da mata, brinquedo de Barba Soeira e às vezes por "Verequete" ou Berequete", é a religião afro-brasileira tradicional de Codó, cidade do interior do Maranhão .Ferretti (2007, p. 97) acredita que a palavra Terecô poderia ter se originado da imitação do som dos tambores da Mata ("terêcô, terêcô, terêcô"), em virtude de não haver encontrado nem em Codó e nem em São Luís uma definição etimológica para ela.

12 Família de encantados de uma mesma ordem. Ao lado da "linha da mata", há, ainda, "Linha de Água Doce" (encantados da pajelança, encontrada especialmente na Baixada Maranhense) e da "linha da água salgada" (encantados que vieram pelo mar, como orixás, voduns, caboclos de origem europeia e africana, presentes no tambor de Mina de São Luís)

tante da religiosidade na cidade de Codó é sobre a umbanda e o candomblé que contribuíram maciçamente para a ampliação do panteão local, visto que a cidade recebeu pais e mães de santo iniciados nessas outras religiões.

> Estima-se que a umbanda foi introduzida em Codó na década de 1930, com a chegada de Maria Piauí – ou Maria Carinhosa (Ferretti, M., 2001; Barros, S., 2000) – mãe de santo que fundou a Tenda Espírita de Umbanda Santo Antônio, localizada à beira da linha de trem que a trouxe de Teresina para Codó. Segundo Iracema, filha de criação de Maria Piauí e atual chefe de sua tenda, a mãe de santo chegou à cidade a convite de um amigo e pai de santo local, seu Eusébio Jansen. (Ahlert, 2013, p.21).

As entidades se organizam sob a forma de *famílias* a ponto de estabelecer uma relação entre os encantados e as pessoas. Da mesma forma que as pessoas que recebem essas entidades têm parentes, os encantados também têm sua família, a qual sempre é referenciada nos momentos em que incorporam em seus filhos de santo. A família mais conhecida desses seres em Codó é a de Légua Boji Buá da Trindade, cuja relação se dá com as matas dos cocais. Ainda sobre essa questão da relação entre encantados e pessoas, Lima (2019) pontuou que:

> Os encantados de uma pessoa passam a conviver com seus parentes e o médium cria relação com as pessoas que são atendidas ou que fazem algum tratamento espiritual com suas entidades. Além disso, o próprio terecozeiro vai, ao longo do tempo, compondo suas relações com suas entidades. (Lima, 2019, p. 30).

Mundicarmo Ferretti (2001) apresenta alguns nomes de seres da família do chamado "Seu Légua": Aleixo de Légua, Codoensa Boji Buá da Trindade, Colí Maneiro, Cristina de Légua, Dora de Légua, Emanuel Sucena da Trindade, Esmeraldino da Trindade, Floriano da Trindade, Folha Seca, Francisquinho da Cruz Vermelha, entre outras

entidades. De acordo com Ahlert (2013), a estimativa é de aproximadamente mais de quinhentos encantados da família de Légua.

Mesmo com diferenciações presentes em cada "linha", vale ressaltar que os contatos entre mineiros, terecozeiros, e curadores permitiu que a religião afro em Codó se configurasse por meio de um hibridismo religioso. Ferretti (2001, p.20) afirma que a Mina, o Terecô, e a cura/pajelança foram também sincretizadas com a macumba do Rio de Janeiro e, também, com a umbanda, quimbanda e o candomblé.

Nessa linha de raciocínio, percebemos aquilo que Sousa (2021) identificou em seu artigo *Codó: uma África sertaneja*. Na visão do autor, ao se apoiar em Hall, esse hibridismo religioso é, na verdade, identidades móveis, resultantes de formações históricas específicas que se dão em um cenário de poder e disputas.

Inclusive em um artigo intitulado *Umbandização, Candombleização: para onde vai o terecô?* desenvolvido por Araújo (2008) é mencionado que tão forte foi o sincretismo religioso que em muitos terreiros de terecô da cidade não há mais o poste central ou *guna,* por influência da umbanda. Esse autor ratifica, ainda, que, de fato, a abertura de terreiros na sede do município aconteceu nas primeiras décadas do século XX, entre os anos de 1910-30. Por volta dos anos de 1950-60 registra-se a entrada da umbanda, com a mãe-de-santo Maria Piauí. Ferretti (2001) acrescenta que essa mãe de santo, após ser preparada na Mina em São Luís, levou para Codó os abatás que são tocados nos terreiros de mina, com exceção da Casa das Minas (jeje).

De acordo com Cruz (2018), a data que marca a primeira casa de candomblé na cidade é a década de 1980 no, atualmente, bairro São Pedro da cidade de Codó e destaca que não ocorreu uma rigidez absoluta dentro dos terreiros, pois em muitos terreiros de candom-

blé tocam, também, o ritmo do Terecô. De modo que aspectos do Terecô continuam presentes nas casas que tocam o candomblé. Esse hibridismo está consoante ao que afirma Ahlert (2013. p.22) ao dizer que "é possível que uma mesma pessoa receba, por exemplo, encantados da mata, algum orixá, encantados da Mina e uma pombagira".

Todavia, o terecô se apresenta com suas singularidades, as quais permitem formar as identidades daqueles que o vivenciam. Essas identidades se dão, também, pelas relações entre encantados e médiuns. Tendo em vista a diversidade de encantados presentes no Terecô, não é tão fácil reconhecê-los, mas existem entidades que convivem toda uma vida em um terreiro, fazendo parte do cotidiano de muitas gerações.

Assim, em Codó concentram-se terreiros de Terecô, seguidos de casas de candomblé e umbanda. Determinar as diferenças ritualísticas de cada religião não é o que se pretende. Tão pouco contabilizar a quantidade de terreiros que praticam o Terecô, Umbanda ou Candomblé. Contudo, é importante reconhecer que a quantidade de terreiros impressiona, principalmente quando se conta a quantidade de paróquias existentes na cidade, bem como das igrejas evangélicas.

As festas religiosas ilustram a presença de uma polissemia de representações, nos dizeres de Ribeiro (2020). Representações como "Terra da Macumba" e "Cidade de Deus" estão em constantes conflitos, pois sua fama de "cidade dos feitiços" é - contestada por aqueles que preferem vê-la como "cidade de Deus", como se lê em seu portal de entrada da cidade.

Percebe-se, ainda, que características da zona rural tomam conta do espaço da cidade. Elementos como criação de animais nos quintais das casas, arroz e feijão secados nas calçadas dos moradores, como também a forte presença de produtos rurais vendidos nas feiras. As festividades religiosas, ao lado dos shows de bandas locais, fazem parte da agenda dos codoenses.

Há um calendário de festejos católicos nas paróquias existentes na cidade. Em janeiro inicia com o festejo de São Sebastião; em junho festeja-se Santo Antônio e São Pedro. No mês de agosto é realizada a festa das padroeiras Santa Rita e Santa Filomena, no início do mês, e São Raimundo, no final de agosto. Em outubro, as festas são alusivas a Santa Terezinha e São Francisco.

A Igreja Católica, como ressaltado, possui sete igrejas e uma capela, faz suas festividades de acordo com "o dia de cada santo", dentre os festejos acima mencionados os mais tradicionais estão o de São Sebastião, São Francisco, esse último apresenta maior número de pessoas no dia do seu encerramento. Por ter sido, durante muito tempo, a religião oficial, o poder local sempre contribuiu com tais festejos (Ribeiro, 2020, p.109).

São estudos pertinentes que nos apresentam a maneira como os autores percebem a cidade pelo viés da religiosidade. Silva (2020) afirma que esses estudos possibilitam analisar e compreender representações e narrativas da história local as quais servem de base para desenvolver um trabalho com foco na aprendizagem histórica.

> O estudo da história local pode revelar o esforço dos diversos grupos, cada qual a seu modo, em preservar suas memórias, tradições e histórias e desvelar possíveis "disputa de poder", expressas, entre outros meios, na história oficial e na dimensão do patrimônio cultural, em que o estudo dos elementos religiosos presentes na paisagem urbana pode servir de suporte para acessar o passado, auxiliar na compreensão do presente e revelar a constituição histórica de um lugar. (Silva, 2020, p.41).

Além desse cenário religioso católico, durante todo o ano ocorrem, também, os cultos evangélicos e as igrejas promovem eventos especiais chamados de marchas ou cruzadas que acontecem em ruas e praças. Como exemplo disso, em uma rápida visita nas redes sociais da Igreja Assembleia de Deus, tendo como parâmetro ano de 2023, identifiquei um calendário de festividades. O Primeiro Encontro de Obreiros e Esposas, em maio. Em

agosto, houve a Confraternização do Jovem Assembleiano, fruto de uma lei do vereador evangélico Gracinaldo Ferreira Lima. A lei 1897/2021 estabelece o Dia no segundo sábado de agosto. Somando a essa lei, há as festividades do Dia do Evangélico em Codó, no dia 30 de novembro, feriado municipal.

Paralelo a essas festividades católicas e evangélicas, acontecem os festejos dos terreiros de umbanda, candomblé e Terecô. Ressalta-se, ainda, que nesses terreiros fazem reverência aos santos católicos. O quadro abaixo menciona o nome de alguns terreiros de um dos bairros da cidade, o bairro São Francisco.

Quadro 1 - Terreiros de Terecô no Bairro São Francisco.

	TENDA	**ENDEREÇO**	**ZELADOR (A)**
01	TENDA SÃO JORGE	Rua São Francisco 1104	Maria Benedita Dias
02	TENDA ESPIRITA DE UMBANDA SÃO MIGUEL ARCANJO	Rua São João 1400	Maria do Socorro de Araújo
03	TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA SÃO BENEDITO	Rua Moisés Reis, 1042	Benedito Muniz Raul
04	TENDA ESPIRITA DE UMBANDA BOA FÉ FILHO DA TRINDADE	Rua São Raimundo, 1191	Vicência Merandelina da Silva
05	CASA DE CANDOMBLÉ XANGÔ E OXALÁ	Rua Paraguai, 1273	Beatriz dos Santos Bandeira
06	TENDA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	Rua Rio de janeiro, 1452	Benedito Dias
07	TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA RAIO SOLAR	Av. Primeiro de maio, 476	Josenilde Paiva
08	TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA SANTA BARBARA	Rua Paraguai, 1366	Domingos Sousa

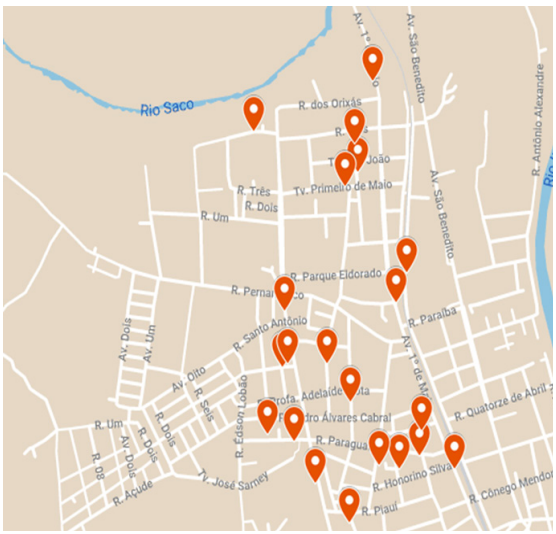
09	TENDA ESPÍRITA DE U. C. A. BRASILEIRO, SÃO BENEDITO E SÃO JOSÉ DE RIBAMAR	Rua Magalhães de Almeida, 1168	João Tavares
10	CENTRO DE ORAÇÃO SÃO JORGE GUERREIRO	Rua Distrito Federal, 1199	Paulo César Silva Vasconcelos
11	TENDA UNIÃO DOS FILHOS DA CASA DOS ORIXÁS	1º Travessa 1º de Maio, 1655	Pedro César Santos Sousa
12	TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA SÃO DOMINGOS	Rua do Acre, 1187	Raimundo Brandão de Pinho
13	TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	Rua Paraguai, 705	Terezinha de Jesus Guilhon
14	TENDA E. U. C.A. B. YLÉ AXÉ DE OXOSSE E OXUM	Rua Des. Vasconcelos Torres, 1658	Nilza Viana
15	TENDA SÃO JERÔNIMO	Rua: Rio de Janeiro 935	Maria das Neves Rocha
16	CENTRO NOSSA SENHORA APARECIDA	Rua: José Rosa 1772	José Roberto da Silva
17	TENDA SENHORA SANTANA	Avenida 1º de maio 1650	Claessio Viana
18	TENDA ESP. DE UMBANDA SENHORA SANTANA	Rua São João1259	Francisco de Assis de Melo Araújo
19	SALA DE CURA CABANA DE PRETO VELHO	Rua José Merval Cruz, 645	Maria de Jesus Sousa
20	TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA SANTO ANTONIO	Av. 1º de maio	Raimundo Nonato dos Santos
21	TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA SANTA HELENA	Travessa Moacyr Machado, S/N	José Maria da Conceição

Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

A tabela em questão expressa o número de 21 terreiros apenas no Bairro São Francisco. Um deles é o terreiro de Mãe Nilza de Odé, zeladora cuja história de vida será considerada na dimensão propositiva deste trabalho. Eles ficam localizados na região periférica da cidade. Alguns, em áreas mais próximas de matas. Já outros, foram construídos ao redor de vegetações, mas com o processo de urbanização do bairro, foi preservada uma reserva para os rituais. Vejamos, ainda, que dos 21 terreiros, 09 são conduzidos por mulheres, enquanto 12 deles são homens que os dirigem.

É possível identificar a proximidade dos terreiros, inclusive bem próximo de afluentes do rio Itapecuru. Outro dado interessante também pode ser observado na tabela, como o fato de haver mais de um terreiro em uma mesma rua. Assim, temos no mapa abaixo uma ilustração dessa realidade identitária no bairro.

Figura 13: Terreiros do Bairro São Francisco.



Fonte: Google Maps.

Considerados *zeladores de santo*, nome adotado por muitas senhoras e senhores de terreiro, eles acreditam que receberam a missão de zelar pelos encantados. Essa tarefa de cuidar também recebe o nome de *obrigação,* que é o conjunto de compromissos e deveres que estes sujeitos têm dentro de um terreiro e que consiste desde um simples benzimento até a realização de grandes festejos em honra aos santos e orixás, sem falar das obrigações cotidianas.

Os zeladores assumem diferentes papéis dentro da sociedade codoense: mãe, pai, esposa, marido, vigilante, professora, varredeira de rua e etc. O fato é que, além deles cumprirem com seus deveres enquanto cidadãos, são encarregados de fazer acontecer a "missão" para a qual foram designados por seus "superiores". Suas vidas são influenciadas pela carga que lhes é imposta. A professora, por exemplo, deixa seu ofício e dedica-se durante os dias de festejos somente para as tarefas dos terreiros. Enquanto mãe e esposa, as mulheres deixam o lar e também se dedicam especialmente para os seus filhos de santo.

3.2 Prática, representação e Ensino de História em produções didáticas de Codó-MA

A reflexão acerca das práticas, representações e apropriação perpassa toda a obra de Roger Chartier intitulada *História Cultural – entre Práticas e Representações*. Pensar esses três conceitos torna-se imprescindível para "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler". (Chartier, 1990, p.16). Para esse autor "as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa

de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto conservador. (Chartier, 1990, p.17). Assim, pensar o ensino de História, bem como suas práticas e representações implica verticalizar em uma discussão de fundamental importância, "considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos dão sentido ao mundo que é o deles. (Chartier, 1991, p.177).

Faz-se necessário estabelecer o conceito de representação, que tem sido utilizado em análises sobre o ensino de História. Segundo Chartier, o conceito de representação deve ter um sentido mais particular e historicamente determinado, com duas possibilidades de sentido: 1) dando a ver uma coisa ausente que é substituído por uma imagem capaz de o reconstituir na memória; 2) exibindo uma presença, como a apresentação pública de algo ou alguém, sendo essa segunda acepção uma forma de representar, simbolicamente, um objeto presente, por meio de signos e significados atribuídos às coisas.

Ao lado da noção de representação, vale ressaltar outra noção que é a de "práticas sociais". São pólos que se articulam e se complementam e que permitem ler o mundo social e a cultura. Assim, representações geram práticas e práticas produzem representações. Os textos estão carregados de representações forjadas e legitimadas por determinados grupos sociais.

Outro elemento importante a ser considerado é como as representações do lugar se solidificam, chegam à escola e tomam contam das práticas dos professores. Elas são sintomáticas no instante em que são sistematizadas e divulgadas entre os pares. Para tanto é necessário compreender a cidade por meio das representações as quais permitem ler a realidade e, a partir disso, perceber quais práticas e representações são vislumbradas em sala de aula.

De acordo com Santos (2011, p.34), "as representações sociais são sintetizadores das referências que os diversos grupos fazem acerca do que

conseguem apreender de suas vivências sociais inseridos no tempo e espaço". Nota-se que é um processo que é capaz de formular muitas imagens e discursos os quais são inseridos nas práticas de ensino.

As representações internalizadas nos professores estão presentes no modo como pensam e ministram as suas aulas. Os conflitos da sociedade não podem ser entendidos em sua complexidade se forem apresentados aos alunos como lutas entre o bem e o mal. É necessário colocar em destaque os interesses, ambiguidades e contradições dos sujeitos envolvidos, bem como o lugar social dos professores e alunos.

Dessa forma, as representações (estas construídas de acordo com a realidade cultural do professor como: gênero, idade, etnia, religião, credo, classe social, etc.) interferem no modo como os professores pensam e constroem suas aulas.

> A força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade. Decorre daí, portanto, a assertiva de Pierre Bourdieu, ao definir o real como um campo de forças para definir o que é o real. As representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que o mundo construído de forma contraditória e variada, pelos diferentes grupos do social. (Pesavento, 2003, p.41).

Depreende-se que é de forma contraditória que o mundo é construído e dado a ler pelos diferentes grupos sociais. Assim, o grupo social que tem o poder simbólico de se sistematizar tem o controle da vida social e se verticaliza expressando a sua capacidade de supremacia. Por isso, a importância de fazer leituras das representações contidas nas práticas dos professores que influenciam o modo como todos nós percebemos a realidade.

Há uma luta de representações que estão dentro dos currículos que tendem a impor certas autoridades em detrimento de outros. As lutas de representação não são em hipótese alguma desencarnadas, elas têm o mesmo grau de importância das lutas econômicas que ajudam a com-

preender como um grupo cria mecanismos para impor seus domínios. Por outro lado, a legislação educacional é capaz, também, de produzir representações, uma vez que os educadores se apropriam das leis e as ressignificam. Como, por exemplo, as leis afirmativas cujo debate está em torno de questões que são silenciadas em sala de aula. A partir dessas leis, torna-se imperativa a necessidade de reconfigurar as práticas pedagógicas e seus pressupostos.

A ideia de que apenas três raças formaram a população brasileira constrói representações de que somente isso basta para compreender o Brasil. Isso esconde o rol de discriminações existentes em diferentes esferas da sociedade. Além disso, faz do racismo algo estranho à realidade brasileira e esconde todos os processos históricos que excluíram, discriminaram e levaram para a marginalização a população "não-branca" do país. A percepção dessas realidades implica problematizar o currículo. Nesse sentido, não se pode perder de vista que "o currículo proposto constitui o ponto de vista de um determinado grupo hegemônico em um dado momento" (Rocha, 2009, p.56). Depreende-se que o currículo e a vivência cotidiana precisam estar relacionados. De modo que, o currículo escolar está para além de uma prescrição.

Assim, a ação do professor em sala de aula deve ser pautada pela conduta ética, visto que ele lida com diversas identidades. Por isso, ele deve adquirir a sensibilidade às diferenças dos alunos com a finalidade de desenvolver um trabalho docente que esteja voltado para a formação da cidadania. É tarefa da escola estar atenta para as manifestações de conflitos e trabalhar para desenvolver uma educação que reconheça e valorize as diferenças. Nesse sentido, Candau (2010, p.15) ressalta que precisamos ter "a consciência da necessidade de construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes".

3.3 Sobre a Revista Cocais do Saber: onde está o Terecô?

Nesta seção, buscaremos refletir sobre a educação histórica escolar praticada no município de Codó a partir de um conjunto específico de fontes: as edições publicadas da Revista Cocais do Saber, a partir das quais é possível pensar práticas e representações vislumbrados nos artigos produzidos por professores da rede pública de educação do município de Codó-MA, onde é possível vislumbrar significados produzidos e reinventados pelos educadores do município.

A Revista Cocais do Saber foi lançada em 2018, na cidade de Codó-MA, tendo como instituição responsável a prefeitura municipal da cidade e a equipe técnica da Secretaria de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação – Semecti. A publicação esteve presente em todas as escolas da rede municipal e contou com três edições.

Lançada anualmente, a revista apresenta artigos de professores, como também relatos de experiências de educadores e alunos. O seu conteúdo está voltado para as práticas pedagógicas que constituem modelos didáticos em que outros professores possam adotar em suas respectivas instituições de ensino. Assim, o editorial da segunda edição comunica que a revista é um espaço que permite construir e divulgar o pensamento e a pesquisa dos professores. Os relatos de práticas, os projetos pedagógicos constroem representações de consumo simbólico do que é valorizado e tornado desejável em termos de prática pedagógica, a partir do que é socializado. Como se percebe na citação abaixo.

> É com alegria que laçamos a 3ª edição da Revista Cocais do Saber. Um projeto que vem se afirmando como um importante espaço de construção e divulgação do pensamento, da pesquisa, da arte literária, da cultura e dos sonhos. (Revista Cocais do Saber edição 3).

As pessoas que trabalham na organização da Revista produzem e reproduzem aquilo que a sociedade legitima por meio de padrões. E contribuem para formar identidades pedagógicas. Inúmeras são as submissões para serem publicadas nas edições da revista. Contudo, é feita uma seleção criteriosa entre os trabalhos que serão socializados para a comunidade. Se as práticas produzem representações, então as ações desses professores contribuem para a formação de identidades.

> Na edição do lançamento, foram quase 20 contribuições de professores, gestores, supervisores, alunos e técnicos da SEMECTI e professores[...] A quantidade dos textos recebidos para este número da Cocais do Saber, dos mais variados gêneros, aponta também para a credibilidade da proposta. (Revista Cocais do Saber edição 2).

Assim, a representação é um conceito que está intimamente associado ao de identidades. Segundo Hall (2002), "a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (Hall, 2002, p.12-13).

As produções dos professores sistematizam o fazer pedagógico e as representações do Terecô ou a falta dele nessas revistas podem dizer sobre o mundo que se constrói e qual o lugar dele na escola ou na sala de aula. Isso produz subjetividades e contribui para as formas de racismo e preconceitos.

Para tanto, é necessário iniciar a análise por meio das capas das três edições publicadas. A capa de uma revista envolve diversos elementos que são dão a ler e combina com o intuito de chegar a um objetivo final. Ajudam a edificar de forma antecipada a opinião dos leitores. O processo de escolha da capa de uma revista ilustra muitas representações, apresentando imagens que reproduzem uma determinada lógica social.

Figura 14: Capa da Revista Cocais do Saber 2018.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A imagem acima se refere à primeira edição da Revista Cocais do Saber. Como se vê, as representações que são postas em evidência são as que legitimam a história considerada "oficial" do município. Deparamos com o símbolo religioso católico, a igreja matriz da cidade de Santa Rita e Santa Filomena. A representação de Codó "cidade de Deus" (RIBEIRO, 2020, p.185) aparece nesta capa como uma forma de cristalizar qual a "verdadeira religião" no município. Assim, contra a representação de Codó "capital da

magia negra", o catolicismo é representado na capa por meio do monumento católico que faz parte das narrativas fundadoras da cidade.

> Em uma das suas incursões pela mata, Paul Real, fora interceptado por "índios e escravos foragidos" e diante dos perigos do 'bárbaro' ataque, apegou-se à Santa Filomena, prometendo que construiria uma capela em sua homenagem caso saísse com vida do conflito. Tendo sobrevivido, a capela tornou-se o primeiro espaço de culto católico em Codó e Santa Filomena, até hoje, é uma das padroeiras da cidade. Os dois eventos continuamente rememorados nas falas e memórias dos moradores contam sobre a invenção de uma localidade, que nasce católica. (Ahlert, 2013, p.56).

Elementos da modernização, também, são contemplados na imagem acima. A estação ferroviária está localizada no centro da capa, juntamente com o trem que foi visto, por muitos, como símbolo da modernidade, o que proporcionou uma nova representação da noção de tempo e de espaço. Ela é constantemente rememorada ao lado da antiga fábrica de tecidos da cidade, pelas "lideranças culturais", pelos escritores regionais e jornalistas locais como símbolos do passado glorioso de Codó. (Arlert, 2013, p.56). A representação de um passado glorioso, reproduz imagens de progresso e modernização, inserindo a cidade de Codó na lógica da contemporaneidade.

Assim, há uma tensão entre o padrão de cidade almejada e a cidade de forte expressividade negra. Essa relação de disputa de narrativas e representações marcam a vida e a trajetória desses sujeitos. Na revista acima, podemos destacar 22 artigos publicados, e nenhum deles faz referência ao Terecô. Na seção *Semecti em Ação* são apresentadas as atividades por parte da Secretaria de Educação do município.

E o que se nota são ações voltadas para a Semana da Pátria, e textos semifinalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa. Na capa é possível identificar o título em letras garrafais " *AQUI NASCE UM SONHO*". Dos 22 artigos presentes nesta edição, um deles leva esse título. E logo nos primei-

ros parágrafos o texto menciona que a ideia principal é que os estudantes possam mostrar como eles veem a cidade.

A segunda edição da revista foi publicada em junho de 2019 e está dividida em duas partes. A primeira, apresenta as seguintes seções: d*e professor para professor, aluno protagonista, Flic 2018 e professor pesquisador*. A segunda parte contém 22 artigos com diferentes temas. Nela contém outras seções como: *Um passeio por nossa História, Poeme-se, Homenagem, Resenhando e uma Galeria de destaques.* Nessa edição, também, não apresentou nenhum texto que mencionasse o Terecô ou que incluísse a religião em uma prática pedagógica dos professores da rede municipal de ensino.

Figura 15: Capa da Revista Cocais do Saber 2019.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

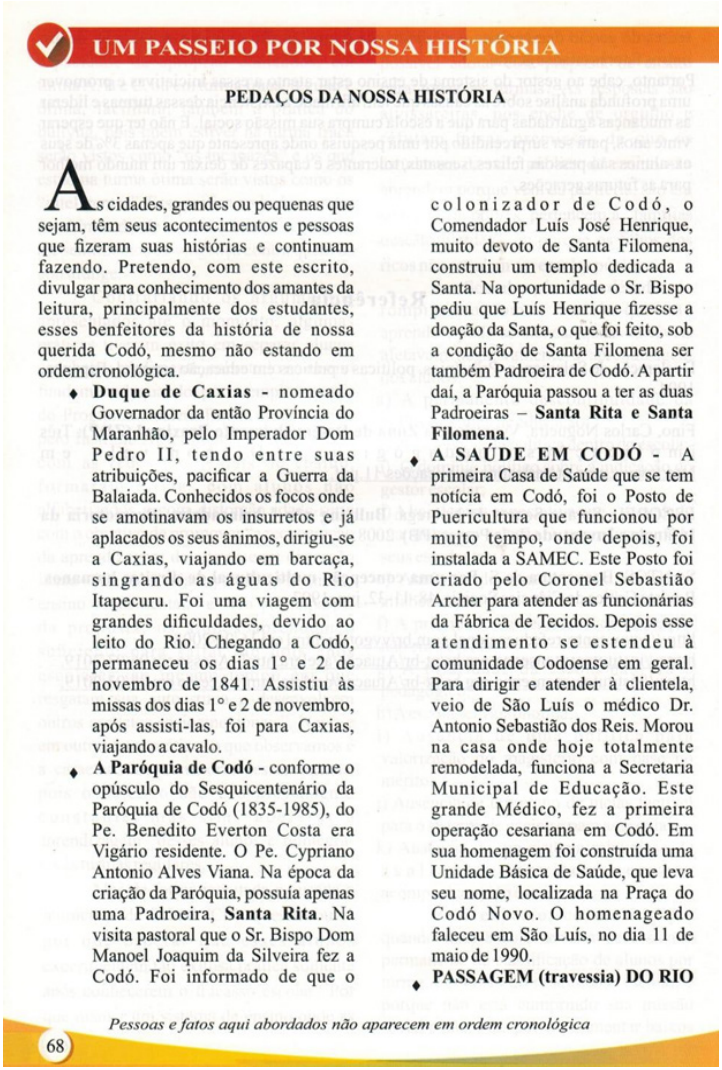
De acordo com a capa desta edição é possível perceber o desenho do mapa municipal de Codó-MA. No interior dessa figura há fotografias de diversas pessoas. Uma delas, com maior destaque, é o prefeito que estava no cargo na época de construção da revista, juntamente com essa imagem de destaque, outras também em tamanhos reduzidos ilustram o chefe do executivo municipal. E apresenta, ainda, o tema "Educação em Foco". Muitas dessas imagens são de alunos e de práticas pedagógicas dos professores.

O que se nota, mais uma vez, é a ausência de algum elemento que faça referência ao Terecô. Há uma fotografia, mas de tamanho bastante reduzido de ícones do bumba-meu-boi do maranhão. Isso sugere identificar que estão presentes, nesta capa, representações políticas que marcariam toda a História dita "oficial" da cidade. História que, nessa concepção, não contempla pais e mães de santo da cidade, principalmente os primeiros praticantes do Terecô em Codó. Para eles é negada a inclusão nos livros e na memória coletiva.

Pode-se notar, de imediato, que há uma equivalência entre as imagens escolhidas para fazer parte do interior do desenho do mapa municipal e a legenda proposta. A representação política não é entendida como singular, mas completamente pluralizada e se torna presença em todas as partes que formam a imagem maior. A ideia de que o prefeito está por toda parte, incluindo a zona rural. É importante destacar que não há nenhuma menção ao público da Educação do Campo entre as imagens.

No item *Poeme-se,* são apresentadas algumas poesias cuja autoria são alunos e professores. Contém, ainda, alguns poemas de estudantes de escolas da Rede Estadual de Ensino. Nesse espaço, em que são expostas algumas representações da cidade, sentimentos de pertencimento e ufanismos.

Figura 16: Seção Um Passeio por Nossa História.



UM PASSEIO POR NOSSA HISTÓRIA

PEDAÇOS DA NOSSA HISTÓRIA

As cidades, grandes ou pequenas que sejam, têm seus acontecimentos e pessoas que fizeram suas histórias e continuam fazendo. Pretendo, com este escrito, divulgar para conhecimento dos amantes da leitura, principalmente dos estudantes, esses benfeitores da história de nossa querida Codó, mesmo não estando em ordem cronológica.

- **Duque de Caxias** - nomeado Governador da então Província do Maranhão, pelo Imperador Dom Pedro II, tendo entre suas atribuições, pacificar a Guerra da Balaiada. Conhecidos os focos onde se amotinavam os insurretos e já aplacados os seus ânimos, dirigiu-se a Caxias, viajando em barcaça, singrando as águas do Rio Itapecuru. Foi uma viagem com grandes dificuldades, devido ao leito do Rio. Chegando a Codó, permaneceu os dias 1° e 2 de novembro de 1841. Assistiu às missas dos dias 1° e 2 de novembro, após assisti-las, foi para Caxias, viajando a cavalo.
- **A Paróquia de Codó** - conforme o opúsculo do Sesquicentenário da Paróquia de Codó (1835-1985), do Pe. Benedito Everton Costa era Vigário residente. O Pe. Cypriano Antonio Alves Viana. Na época da criação da Paróquia, possuía apenas uma Padroeira, **Santa Rita**. Na visita pastoral que o Sr. Bispo Dom Manoel Joaquim da Silveira fez a Codó. Foi informado de que o colonizador de Codó, o Comendador Luís José Henrique, muito devoto de Santa Filomena, construiu um templo dedicada a Santa. Na oportunidade o Sr. Bispo pediu que Luís Henrique fizesse a doação da Santa, o que foi feito, sob a condição de Santa Filomena ser também Padroeira de Codó. A partir daí, a Paróquia passou a ter as duas Padroeiras – **Santa Rita e Santa Filomena**.
- **A SAÚDE EM CODÓ** - A primeira Casa de Saúde que se tem notícia em Codó, foi o Posto de Puericultura que funcionou por muito tempo, onde depois, foi instalada a SAMEC. Este Posto foi criado pelo Coronel Sebastião Archer para atender as funcionárias da Fábrica de Tecidos. Depois esse atendimento se estendeu à comunidade Codoense em geral. Para dirigir e atender à clientela, veio de São Luís o médico Dr. Antonio Sebastião dos Reis. Morou na casa onde hoje totalmente remodelada, funciona a Secretaria Municipal de Educação. Este grande Médico, fez a primeira operação cesariana em Codó. Em sua homenagem foi construída uma Unidade Básica de Saúde, que leva seu nome, localizada na Praça do Codó Novo. O homenageado faleceu em São Luís, no dia 11 de maio de 1990.
- **PASSAGEM (travessia) DO RIO**

Pessoas e fatos aqui abordados não aparecem em ordem cronológica

68

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

No que concerne à seção *um passeio por nossa História*, o que se pode destacar é a presença de pessoas e fatos que não estão em ordem cronológica. O objetivo desse espaço na revista é "divulgar benfeitores da história de nossa querida Codó". Constroem, assim, representações

que valorizam pessoas consideradas ilustres, como também fatos que fazem alusão à políticas de modernização.

Ao apresentarmos a discussão das Representações como um conceito capaz de ajudar a ler a realidade do ensino, buscamos suscitar uma maior atenção para a forma como o ensino está se efetuando, na cidade de Codó. Em momento algum pretendemos esgotar essa caracterização, mas estimular outras maneiras de se pensar o ensino de História em sala de aula.

É fato que as representações nos permitem perceber o motivo de acontecer o silenciamento das religiões de matriz africana dentro do espaço escolar, e consequentemente, dentro das aulas de história. Na breve revisitação que se faz neste trabalho, o poder do racismo religioso é perceptível na ausência de práticas que visam a superar as discriminações e preconceitos. Em vez disso, os responsáveis pelas revistas fazem circular determinadas práticas que não objetivam desconstruir visões estereotipadas e preconceituosas.

Compreender as *Representações Coletivas e as Identidade Sociais* que se refletem no cotidiano é o que propõe Chartier (1991, p. 182). Com o intuito de solidificar as bases da história social da cultura, retoma as discussões empreendidas por outros autores e reafirma que a noção de representação está intimamente associada às práticas/ação e se remetem a uma disputa de poder. De forma que, resultante de um campo de dominação e disputa, a representação coletiva se efetiva em uma realidade social. Em *À Beira da Falésia* ele menciona:

> O porquê da importância da noção de *representação*, que permite articular três registros de realidade: por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver reconhecida, enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada. (Chartier, 2002, p.11).

É notório pensar que é também nos espaços escolares que essas representações se efetivam e cumprem o seu desiderato. E isso nos leva a refletir sobre que tipos de representação estão sendo referenciados dentro dos espaços escolares. O processo de conscientização dos sujeitos ocorre quando traz à luz a concepção de que os espaços escolares são socialmente produzidos e que neles se privilegiam os vestígios culturais resultantes do acúmulo de experiências frequentemente marcadas pela história da colonialidade.

3.4 Os documentos oficiais que embasam as aulas de História

Como foi discutido no tópico acima, as representações que se tem da religião são produzidas, reproduzidas e silenciadas nos currículos. Essa visão é latente, inclusive nos documentos oficiais. São documentos que servem de base para a elaboração das aulas dos professores de história. O processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense teve como base as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que chamam atenção para a necessidade de inclusão de referenciais específicos do estado do Maranhão. Contudo, o que se vê no Documento Curricular do Território Maranhense é uma ausência da discussão voltada para as religiões de matrizes africanas, como, por exemplo, o Terecô.

> Ao consolidar o currículo do território maranhense para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental é necessário enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo. Assim, faz-se necessário ter a "maranhensidade" como eixo fundamental da construção deste currículo. Ao expressar essa perspectiva curricular, cabe ratificar aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como matriz sua singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional. (Maranhão, 2019).

O próprio Documento Curricular do Território Maranhense menciona essa necessidade de perceber nas práticas de ensino a "maranhensidade" como eixo estruturante capaz de promover uma educação que seja plural. Assim, não obstante a discussão sobre a exigência de considerar as especificidades locais, há lacunas importantes a serem debatidas, especialmente no que tange à inclusão das religiões afro-brasileiras no currículo escolar.

Isso significa que, embora exista a Lei que ampara o ensino História e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, o próprio currículo do estado não contempla explicitamente essa necessidade. E a ausência desse conteúdo remete a uma deformação das identidades dentro do ambiente escolar, pois no momento da aula de História não serão contempladas essas temáticas, uma vez que muitos professores realizam os seus planos de aula tendo como base o que está proposto tanto no Documento Curricular do Território Maranhense como também na Base Nacional Comum Curricular.

O Documento Curricular do Território Maranhense menciona que há procedimentos pedagógicos e metodológicos para o ensino de História que requerem dos docentes o estímulo à capacidade de desenvolver nos alunos a organização, sistematização, comparação, avaliação, contextualização e diálogo. Além disso, pode-se perceber que o espaço escolar é definido como lugar de cultura e diversidade. (Maranhão, 2019).

> O aluno deve identificar e reconhecer a diversidade socioespacial existente na comunidade, comparar diferentes grupos presentes na escola e em seu entorno, assim como aspectos diversos que sejam pertinentes às características relacionadas à cidade, ao campo, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, ciganos, etc. (Maranhão, 2019).

Tal discussão adentra o campo do conceito identidades, uma vez que é possível perceber que os alunos apresentam identidades as quais foram construídas em um processo "flutuante e relativo"

(Antunes, 2002) que está estritamente ligado com o cotidiano. Para Hall, as identidades culturais são "aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais" (Hall, 2002, p.8). Verifica-se que esta ausência pode influenciar os alunos a muitas vezes negarem suas identidades para serem aceitos dentro dos espaços escolares.

Nesse sentido, o termo identidade é vislumbrado neste trabalho no plural, em virtude de não se buscar uma identidade fixa. Concorda-se com Hall (2002, p.13) quando ele sustenta que: "à medida em que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis". De acordo com Pesavento (2004, p. 89), a identidade é "[...] uma construção simbólica de sentido que organiza um sistema compreensivo a partir da ideia de pertencimento".

Além dessas considerações, ela acrescenta que "a identidade é uma construção imaginária que produz coesão social, permitindo a identificação da parte como o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e estabelece a diferença" (Pesavento, 2004, p. 89-90). Há um projeto político historicamente consolidado de homogeneizar a população brasileira a partir do paradigma cultural judaico-cristão-ocidental. Mas, sob esse projeto, percebemos várias identidades que resistem a essa tentativa de subjugação.

3.5 Análises das Entrevistas

Os relatos que serão analisados a seguir foram reunidos por meio de entrevistas abertas cujo foco foi a relação entre terreiro e escola, contemplando, ainda, a formação acadêmica das docentes, a legislação, as práti-

cas da História ensinada e o Terecô codoense. Indaguei ainda como fazem para trabalhar a religiosidade na Escola Municipal Rosalina Zaidan.

Neste processo de análise dos depoimentos das professoras, utilizaremos como lente de análise a teoria proposta por Tardif (2014) que nos chama atenção para os saberes que são produzidos no espaço escolar. Para esse autor, a prática pedagógica do professor é configurada por diversos saberes que foram formados ao longo da vida. Esses saberes formam o arcabouço teórico e prático desse profissional.

Na sequência, iremos nos deparar com falas de professoras e suas percepções, enquanto sujeitos que atuam e realizam reflexões no espaço da sala de aula, evidenciando um desafio que vem atravessando a prática e a experiência de docentes ao longo do tempo e a maneira como os saberes ´plurais dessas professoras são mobilizados no cotidiano, percebendo-os como saberes complexos que envolvem muitas dimensões tais como: a formação acadêmica, a trajetória de vida, o currículo prescrito, a cultura e as interações.

Realizamos entrevistas semiestruturadas que, de acordo com Laville e Dione (1999, p. 188) consistem em uma "série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento". Por meio delas, foi possível estabelecer um diálogo repleto de muitas informações.

Para analisar o material colhido na entrevista, para uma posterior análise, realizamos a transcrição do que foi gravado, a fim de realizar o exercício da escuta sensível em que se identificam alguns elementos importantes, o que não é viável no momento em que se realiza a entrevista. A transcrição é de suma importância, pois, por meio dela, obtivemos dados a serem interpretados, bem como possibilitou coletar indícios do modo como os sujeitos dão significados à sua realidade.

Dividimos as entrevistas em quatro blocos. O primeiro buscou saber sobre a infância e a formação das participantes. No segundo, o foco

foi a legislação, espaço em que conversamos sobre o combate ao racismo e a lei 11.645/08. Já o terceiro, buscamos saber mais sobre a prática em sala de aula com a História ensinada. No último bloco, conversamos sobre o ensino de História e o Terecô.

A partir dessas entrevistas, discutiremos, com base na análise dos diferentes olhares para estes blocos de perguntas, as especificidades do perfil de cada entrevistada, sobretudo como enfrentam o racismo tão comum em sala de aula. Nessa direção, este trabalho visa buscar caminhos pedagógicos que auxiliem os docentes, tendo, ainda, como pano de fundo o interesse em perceber nas falas as "marcas de identidade" dessas professoras que moldam o seu saber-fazer, uma vez que, para Tardif (2014, p.56), "se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade".

As duas primeiras professoras, que apresentaremos a seguir, lecionam nos anos iniciais da escola nas disciplinas de História e Geografia. São chamados de professores HP. É importante fazer uma rápida digressão para explicar porque esses docentes lecionam apenas duas disciplinas e o significado da sigla. Em uma conversa com a professora Rosina Benvindo, ex-secretária de Educação de Codó, nos foi relatado que a sigla é uma abreviatura das palavras Horário Pedagógico e que o professor HP ocupa, em sala de aula, o horário do Professor Regente.

O Professor Regente é aquele que trabalha, no município, com todas as disciplinas, exceto História e Geografia. Essa maneira de organizar a carga horária dos professores, de acordo com a ex-secretária, vai ao encontro do que diz a Lei 11.738/2008, a qual determina que a valorização do professor não se dá apenas com piso salarial, mas também pelas condições de trabalho, com horários destinados para planejamento e estudos.

Assim, 1/3 da carga horária do professor é chamada de jornada extraclasse. De sorte que o professor precisa estar fora da sala, sem alunos, para se autoformar, além de dispor de tempo para elaborar avaliações e diversas outras atividades inerentes à profissão. Rosina Benvindo menciona que há cidades cujos professores entram em acordo com a gestão municipal e vendem essas horas, passando a ficar os 05 dias da semana em sala de aula.

Em 2014, quando se organizou essa jornada extraclasse no município, foi determinado que o docente que iria trabalhar no horário pedagógico, ou seja, no horário extraclasse do professor regente, seria o professor HP. Em Codó, o professor regente trabalha 04 dias da semana, em outros municípios trabalham 03 dias. Trabalha-se 04 dias na semana porque a jornada do professor é de 25 horas por semana. Assim fica destinado 01 dia para que este professor possa realizar as referidas atividades.

Por sua vez, também o professor HP trabalha os 04 dias, passando por outras salas nos respectivos horários dos demais professores regentes da escola. Da mesma forma, ao professor HP também é destinado 01 dia de jornada extraclasse.

Quadro 02: Professores Analisados

Nome	**Idade**	**Tempo de Atuação**	**Formação**	**Instituição**
Docente A	57	27	Pedagogia	UEMA
Docente B	31	07	Pedagogia	FLATED
Docente C	32	01	Pedagogia	UFMA

Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

Do quadro acima destaco duas dimensões que acredito serem relevantes para analisar os saberes docentes. A idade e o tempo de atuação. Tardif nos chama atenção para levar em consideração o tempo de

atuação e as fases de desenvolvimento da atuação docente. Associado a isso, temos ainda a idade do docente que é de suma importância, pois evidencia o arcabouço de experiências vividas pelos professores.

> De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (Tardif, 2000, p.210)

Professora da Rede Municipal de Codó e atualmente em atividade na Escola Rosalina Zaidan como professora HP, a Docente A é formada em pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e exerce o magistério há 27 anos. No entanto, concluiu a formação em Pedagogia mais recentemente, no ano de 2010 e há 07 anos ministra aulas na referida escola. Quando ocorreu o primeiro contato com a professora, percebi sinais de nervosismo e apreensão em razão de sua participação nesta pesquisa, o que também ocorreu em relação aos demais professores entrevistados.

Isso sugere que os professores inicialmente experimentaram o processo de investigação desenvolvido como potencial ameaça a seu trabalho. Isso não é algo estranho se considerarmos que, de maneira geral, em muitas ocasiões, as deficiências e os problemas identificados na educação brasileira são relacionados à atuação docente, frequentemente culpabilizada como responsável por gargalos históricos. Ao mesmo tempo, essa percepção de ameaça poderia estar relacionada à precarização do trabalho docente no município, em que vigora o regime de contratações anuais e grande mobilidade no quadro docente em atuação.

Em um primeiro momento, tentei acalmá-la, conscientizando-a sobre a relevância da entrevista para melhorar a educação da cidade, bem como ratifiquei os objetivos da pesquisa e de que forma a sua fala

seria utilizada neste trabalho. Somente isso não foi o suficiente. Observei um olhar de receio. Em que pese essa situação, ela prontamente começou a responder minhas perguntas em meio aos alunos de sua sala de aula, mostrando-se bastante habilidosa para responder minhas perguntas e, ao mesmo tempo, tirar as dúvidas dos alunos que iam até ela e solicitar silêncio aos estudantes, tendo em vista que era um dia de prova bimestral.

Tentei deixá-la bastante à vontade. Busquei não colocar o gravador tão perto para que ela não se sentisse inibida, tendo em vista que havia, por parte dela, uma insistência em se afastar do recurso de gravação. Em cada pergunta, havia pequenos segundos para ser respondida, ou seja, pensava um pouco antes de responder. Afinal ela sabia que sua fala seria depois analisada e seria utilizada em um trabalho acadêmico.

A segunda entrevistada, a Docente B, possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED) e leciona há 07 anos na Educação Básica. Foi o primeiro ano dela na Escola Rosalina Zaidan. Cursou faculdade particular, concluindo em 2016 e, em seguida, cursou pós-graduação *lato sensu* em gestão e supervisão.

A terceira entrevistada foi a Docente C. Ela tem formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão e atualmente está cursando pós-graduação *lato sensu* em Mídias Digitais. A Docente C concluiu a Pedagogia em 2023 no formato presencial e logo conseguiu um contrato na Secretaria de Educação de Codó para ministrar aulas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI. Para tanto, foi lotada na escola Rosalina Zaidan onde atua no horário noturno.

É importante salientar que a Docente C é filha de santo da Mãe Nilza, mãe de santo cuja história de vida será utilizada para construir

o material didático produzido no âmbito deste livro. Por essa razão a entrevistamos, tendo em vista que a sua visão, enquanto professora e filha de santo, poderia trazer à baila saberes docentes necessários para a superação do racismo religioso.

No conjunto das práticas pedagógicas dessa docente, captamos metodologias afrorreferenciadas, conceito bastante caro ao trabalho *Saberes ancestrais femininos na filosofia africana: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados* de Aldibênia Freire Machado (2019, p.166). Mediante este conceito, a professora propõe uma educação libertária e decolonial, valorizando o diálogo com o diferente, os saberes de nossas mestras, de nossas mais velhas e pelos saberes do povo.

Segundo Tardif, é de suma importância levar em consideração o tempo de formação docente, que, segundo esse autor, se inicia desde o ciclo de formação desses profissionais, ainda na infância. As vozes dos professores são constituídas de saberes individuais e coletivos. Muitos desses saberes foram fabricados há décadas e chegaram ao presente, influenciando no modo como exercem suas atividades didático-pedagógicas.

> Pensar a importância da ação dos professores na vida desses alunos. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. (Tardif, 2000, p.236).

Desta maneira comecei a refletir e me identifiquei muito com essa citação porque nunca havia parado para analisar o quanto absorvemos dos professores que fizeram parte na nossa formação escolar inicial e acadêmica. Mediante essa possibilidade de análise, buscamos

colher nas vozes dos profissionais o saber deles que se formaram ao longo do tempo. Trago a fala da Docente C que relata um pouco de sua infância.

Quadro 03: Infância da Docente C

Docente C	Eu acho que, eu acho não, tenho certeza, a primeira pessoa que marcou minha infância foi minha professora da primeira série. Eu estudava na zona rural, em um povoado chamado Alegre. Foi o ensino dela. O amor a educação que ela tinha, apesar de ser, porque naquela época, os professores eram mais rígidos no sentido de palmatória, era....Os alunos tinham que ficar em carteira, as carteiras tinham que ficar em fileiras, que nem Paulo Freire. E aí, eu fui gostando do ensino dela e ela me marcou muito pela situação também da religião, ela nunca tinha preconceito, apesar de eu já ter iniciado assim, com minha mãe, começando ali, mas ela nunca teve preconceito. Católica, mas ela sempre teve o saber. E ela me marcou. É eu tenho uma professora, ainda tenho ela na minha pós-graduação. Ela sempre explicava pra gente, a maioria da disciplina dela voltava pra ser religião de matriz afro, e aí ela sempre fez trabalhos com a gente, ela fazia oficinas, maquetes, ela fazia, era questão de teatro também, e aí deixa eu ver mais, ela, aí eu peguei, apresentei um trabalho em Teresina, um banner e depois eu apresentei um artigo também, falando das religiões de matriz afro, preconceito e racismo.

Fonte: Autor

A Docente C menciona o amor da professora que a marcou na infância, a maneira como ela ministrava as aulas. O que me chamou atenção foi o fato dela explicitar a religião da professora. Católica, mas ela sempre teve o saber. E ela me marcou. Para ela, ter uma

professora que sabia que a Docente C frequentava terreiros com a sua mãe, mas que a tratava bem e a olhava com afeto, fez com que esse gesto lhe marcasse profundamente. A Docente C disse que o afeto lhe marcou tanto que chegou inclusive a organizar sua sala de aula em fileiras, pois era a forma que ela organizava na época em que estudava.

Durante a sua formação acadêmica também teve influências de professores. Após a conclusão do curso de pedagogia, a Docente C iniciou um curso de pós-graduação. Ela sempre fez trabalhos com a gente, ela fazia oficinas, maquetes, ela fazia, era questão de teatro também. Ela, a professora do curso fazia esse trabalho de discussão da temática afro-religiosa, constantemente. Notei que dentre as professoras entrevistadas, esta docente foi a que mais deixou claro as metodologias aplicadas com seus alunos, bem como a constância com que ela trabalhava isso em sala de aula.

Da mesma maneira, tanto a Docente A quanto a Docente B nos deram informação de que na sua infância tiveram professores que exerceram grande influência na vida deles. De acordo com esses profissionais, até hoje eles se utilizam de práticas didáticas como, por exemplo, o uso de ditados com uma metodologia para alcançar a alfabetização dos alunos.

Não podemos prescindir dos saberes acerca do racismo que foram construídos durante a vida dos professores. Esta horrenda experiência estrutural reverbera no espaço escolar e os atinge de forma violenta. Tardif (2014, p. 104) aponta que " os fundamentos do ensino são sociais porque os saberes profissionais são plurais, provém de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc)".

Por outro lado, não podemos olvidar que os professores mobilizam seus saberes e tratam da questão do racismo, promovendo, pois,

uma educação antirracista. Eles, com seu saber-fazer, desenvolvem práticas de ensino com o intuito de valorizar a cultura afro-brasileira.

Quadro 04: Conceitos de Racismo

Docente A	Bem, racismo. Isso aí existe demais na escola. Existe de várias formas, né? Como posso dizer? Sobre a cor... Sobre como você se veste, né? Sobre uma criança assim... tímida, timidez... Uma timidez, a pessoa exclui a criança e tem vários outros tipos de racismo. Assim... Eu estou falando da gestora atual, mas existe... Existe, estou com o cargo maior, eu humilho aquele que está menor, o zelador, os vigias.
Docente B	É... Racismo já... a gente já nasce com ele, né? E vive ele. Porque geralmente, racismo, tem muita gente que não. Não consegue, como é que se fala? Se adaptar com ele, né? Porque a gente precisa ter consciência que racismo é crime, né isso? E tem gente que não tem esse conhecimento, e a gente tenta repassar de forma diferente pra eles. Tratar essa abordagem de racismo em sala de aula também. É... racismo, assim que eu falo, é... chamar um colega de preto, de cabelo de bombril, né? Aí chama também, pode falar de homossexual? Também o pessoal fala muito, o colega nosso que tem aqui na escola, fica chamando de viado. É, de outros nomes.
Docente C	É quando alguém julga outra pessoa pela cor da pele, ou pela religião, onde a cor, a branca é a que prevalece como soberana na humanidade. Já o racismo religioso é a partir do momento que há desrespeito, xingamento, onde só sua religião é a certa, demonificando a religião contrária a sua.

Fonte: Autor

Em depoimento, a Docente A nos confirma que, de fato, ela percebe manifestações de racismo no espaço da escola. "*Isso aí existe*

demais na escola". Disse-nos, ainda, que tal prática é comum entre os funcionários. Quando questionada sobre como isso acontece, afirma que *há vários tipos.* Percebi que ela se referia a outras manifestações de discriminação, *estou com o cargo maior, eu humilho aquele que está menor, o zelador, os vigias.* A partir dessa fala, podemos perceber como essa professora entende o racismo de forma ampliada, como algo que vai além das questões étnico-raciais e atinge também as hierarquias sociais estabelecidas e o dia-a-dia dos servidores e funcionários.

Ao falar do tema, a professora afirma que o racismo cotidiano acontece entre os estudantes. Relata que isso acaba provocando pequenas brigas entre eles e argumenta que os pais exercem forte influência na formação do caráter dos seus filhos e em certas práticas discriminatórias que acontecem na sala de aula, porque são também comuns entre os familiares.

> Ela não queria brincar, segurando a mão da criança, porque a criança era preta. E ela toda, a criança recuando, recuando, e aí ela disse, não, tia, essa cor vai me pegar, essa cor. E eu disse, não, essa cor é da pele dela, não vai te pegar, não vai te sujar. Ela não queria de jeito nenhum, foi obrigada a chamar a mãe dela, a conversar, porque os pais também eram racistas. E a criança já tinha na mente que preto é coisa que tem que ser descartada, para é... é... como que eu posso dizer? Bater na mente dela, esclarecer isso, que não é isso, foi o maior trabalho. (Docente A).

Quando ouvi esse relato fiquei a pensar acerca dos diversos conflitos enfrentados por essa aluna, em sala de aula. Outras situações que, talvez a professora não presenciou, que aconteceram de forma velada entre os colegas. É devido a situações iguais a essas que a escola acaba sendo o lugar em que muitas crianças tomam consciência social da cor de sua pele. Por isso, a necessidade de identificar, corrigir essa percepção preconceituosa e, ao mesmo tempo,

ensinar a positivar a aluna agredida, desenvolvendo nessa estudante a possibilidade de (re)construção de sua autoestima. Isto é, desenvolver na sala a capacidade de acolhimento do diferente e da diversidade.

Não somente dessa forma o racismo se manifesta na escola, mas também de outras maneiras. A professora nos revelou que em uma gestão anterior à atual, ela presenciou um episódio de racismo. Depois disso, chamou a atenção da diretora e, mesmo assim, a instituição permaneceu com práticas racistas na escola.

> Foi uma cena assim, coisa incrível, por ser [uma merendeira] negra, não querer comer a comida dela porque era ela que fez, entendeu? Ela realmente era bem pretinha, a cor bem pretinha, mas era uma pessoa que era dignamente feliz, alegre e prestativa. E a diretora era muito racista, mesmo. E aí, então, eu tive que reunir com a diretora, os professores todos da sala, né? Eu fui pra escola e esclareci isso para ela, mas mesmo assim ela nunca deixou de ser racista. (Docente A).

Nessa construção discursiva a professora mostra o quanto o racismo está presente até em professores que se posicionam como antirracistas. "*Ela realmente era bem pretinha, mas era uma pessoa que era dignamente feliz, alegre e prestativa*". Será que para ela, a merendeira, ter qualidades positivas deveria compensar a '*cor bem pretinha*' e por isso a diretora não deveria ser racista? Ou seja, tolerar a cor (como se fosse algo naturalmente inferior) por conta de traços de comportamento ti Vemos que ela se vale de uma gramática racista, durante o tempo em que ela se posiciona como antirracista. São expressões que estão inseridas ao longo da história e estão carregadas de racismos. Não poucas vezes se ouve isso com as pessoas negras as quais têm sido vítimas.

Por outro lado, a inquietação da Docente A nos remete a Tardif (2014), visto que, para esse autor, os saberes experienciais não se for-

mam por completo somente na ação individual e isolada do professor. Ele se dá, também, por meio das relações com os seus pares. Ele entende que esses saberes não são provenientes apenas da formação docente, mas atualizados no cotidiano da prática docente.

Analisando a fala da docente, percebemos como o racismo é representado por atos perpetrados por indivíduos contra aqueles que ocupam cargos hierárquicos inferiores. A docente constata que existem, de fato, outros colegas de trabalho que são racistas quando perguntei se ela conhecia outros professores que trabalham a lei em sala de aula. O que denota a ausência de práticas pedagógicas no espaço da escola.

> Porque tem professor também que é racista demais. Tem professor racista demais. Em todas as áreas tem racismo. Eu acho que nunca vai deixar de existir, né? Tá menos porque agora é processo, é aquela coisa mais que tem... Racismo... acho que vai sempre imperar a sociedade, eu acho (Docente A).

Se concordamos que a escola é ambiente de formação de homens e mulheres e, por conseguinte, o lugar de atuação de diferentes sujeitos, esse se torna, pois, um espaço privilegiado para problematizar o racismo. Por essa interpretação, a educação traz elementos/ferramentas para formar uma sociedade capaz de superar o racismo que está entrelaçado em nossas relações.

Ao observarmos o quadro e a fala da Docente B, ela afirma ser o racismo algo que já nasce com os indivíduos. Diante desta fala, lembrei-me da afirmação da pensadora Simone Beauvoir em que ela afirma que ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Dessa maneira, ninguém nasce racista, torna-se racista.

A forma como a docente enxerga o racismo pode, em um primeiro momento, dar a entender que ela não concebe o racismo com profundas raízes históricas ou que a professora detém um conheci-

mento superficial desse processo. Tal fala ratifica, pelo contrário, o quanto a prática do racismo é estrutural em nossa cidade a ponto de ser confundido como uma característica inerente aos seres humanos desde o nascimento. Contudo, é de suma importância, para além desse julgamento, buscar compreender quais são as influências sociais que o formam. Por que não fica claro, na fala da professora, a distinção entre o racismo e outras discriminações.

Para a Docente C, o racismo se configura pelo julgamento que os indivíduos fazem em relação à cor da pele, mostrando que a cor da pele é um fator capaz de produzir desigualdades sociais entre os seres humanos. Da mesma forma, percebe na discriminação religiosa uma manifestação do racismo.

Quando a professora menciona o seguinte: "Só sua religião é a certa", ela percebe que existe, ainda, o racismo religioso, manifestado por meio da intolerância religiosa. No instante em que existe a discriminação por conta da religião, isso asfixia a liberdade das comunidades afro-religiosas, que durante séculos foi e continua lhes sendo negada.

Muitos saberes são construídos ao longo da formação acadêmica. Percebemos que muitos professores têm contato com a legislação por meio de disciplinas cursadas na universidade. Já outros professores, esse contato acontece durante as formações continuadas.

Examinamos sobre a aplicabilidade da Lei 11.645/08. As leis propõem mudanças estruturais e abre caminhos para rupturas epistemológicas e curriculares. Surge-nos, pois, o questionamento: a partir de sua importância, que caminhos a legislação oferece para superar o racismo.

Quadro 05: Aspectos sobre a Legislação

Docente A	Já ouvi falar. Essa lei é muito boa, porque a maioria dos indígenas e dos africanos são excluídos, principalmente pela cor e pela cultura, né? Muita gente acha que o índio tem que ser igual a todo mundo. Eles são excluídos. E eu acho que os africanos, por ser muito preto, né? ele acha que essa cor é a cor do tempo dos escravidão. Agora mesmo. Foi a consciência negra, né? O dia da consciência negra estava falando sobre isso. Eu faço as brincadeiras em círculo, a criança, né? Tivemos uma apresentação e uma criança, botamos ela no meio da apresentação, foi ponto X ela, para que as crianças pudessem, se chegar a ela, perceber que todos somos iguais, não importa a cor, classe. Então foi uma dinâmica muito boa pra eles, né? Eles entenderam. Ultimamente eles estão bem conscientes que cor não importa, tanto faz preto, parda ou branco, todos somos iguais perante a Deus.
Docente B	Já ouvi falar dela, mas não tenho muito conhecimento sobre ela. Atividade não, mas eu faço muito discurso. Porque geralmente, a gente, quando tá ouvindo aquele racismo, a gente já tenta defender, né? A gente já não deixa isso... É... Como é que se fala? E pegar outro caminho, ir adiante, a gente não deixa. Aí a gente faz muito discurso. Trabalhei no dia da Consciência Negra. Foi produção de cartazes. Era a consciência negra mesmo, falando sobre a história dela, da consciência... por que que isso aconteceu, entendeu? O início...

Docente C	Acho muito importante, né? Pra inclusão de ensino de História na sala de aula. Sempre, toda aula de história eu tento falar [sobre] todas as religiões, né? Mas, especificamente, eu sempre aperto na tecla das religiões de matriz afro, pelo fato do preconceito, né? E aí, toda aula de história, eu vou contar a história dos negros, dos escravos, né? Que vieram pra cá. Dos negros escravizados vindo pra cá pro Brasil. E aí, eu vou indo, vou indo e toco nas religiões de matriz afro. Aí que eles acham mais interessante, aí inclusive eu passo as atividades de pintura, daquelas, né? Turbantes e tudo. Faço oficina. Já fiz oficina, trabalho apresentado, já perguntei qual as religiões de cada um, né? E quantos terreiros tem em Codó e quantas religiões evangélicas e católicas tem também na cidade.

Fonte: Autor

Quando perguntei se ela conhecia a Lei 10.639/03, a Docente A nos diz: *já ouvi falar*. Do seu ponto de vista, a legislação é "*boa*" e permite executar algumas ações no período em que se discute de forma incisiva a consciência negra no Brasil, o mês de novembro.

A professora evoca que muitos alunos associam a cor negra com a experiência histórica da escravidão que, por sinal, considero uma tragédia na história da humanidade e, por meio dessa fala, podemos imaginar o quanto é perigoso de deixar florescer, entre os estudantes, tais imagens.

Na percepção da professora, *todos somos iguais perante a Deus*. Notei que nessa fala se revelava um saber pessoal em que a professora mobiliza para servir de base para desenvolver seu fazer pedagógico. A Docente A é cristã e tem vivências pessoais no catolicismo que a constituíram.

Contudo, precisamos reconhecer que é inevitável a ocorrência de diferenças em nossa realidade. Existem diferenças sexuais, etá-

rias, profissionais, entre outras. De diversas maneiras, surgiram projetos de extermínios dessas diferenças[13].

Nota-se que, por meio da fala dos dois primeiros professores, a Lei toma corpo, tendo sua visibilidade na semana da consciência Negra. A Docente A mobiliza a circularidade em forma de brincadeiras para trabalhar a temática entre seus alunos. Ao relembrar suas práticas no período em que se trabalha a consciência negra no calendário letivo, ela menciona que insere esse valor civilizatório africano nas suas metodologias e tem como foco fazer com que os alunos se percebam conscientes de que *a cor não importa*.

É importante problematizarmos essa ideia da professora. A cor importa sim, porque diz da nossa diversidade. Não precisamos nos igualar, porque não somos iguais. A legislação coloca a ideia da valorização da diversidade, principalmente das comunidades atacadas ao longo da história. Diante de uma sociedade racista, a Docente A advoga uma postura neutra. Contudo, nessa sociedade ser neutro não é o suficiente. É necessário que seja antirracista.

A Docente B utiliza o recurso dos cartazes e imagens em seu trabalho com a consciência negra. Não foi possível identificar claramente o percurso metodológico de que ela se vale para trabalhar com esses cartazes. Posteriormente, ela cita que pede para os alunos pesquisarem algumas personalidades negras como, por exemplo, Zumbi dos Palmares.

Na resposta sobre como trabalha a lei 10.639/03, a Docente C relata um saber adquirido de sua formação acadêmica. "*Faço oficina*". A proposta da aula-oficina é uma metodologia fomentada no período de sua formação na universidade e contribui para uma

13 Uma experiência-limite é o exemplo do projeto de eugenia que foi proposto pelas lideranças nazistas alemães, que almejavam eliminar as diferenças a partir do extermínio de judeus, negros, ciganos, homossexuais.

aprendizagem significativa, uma vez que o aluno se torna agente no processo ensino-aprendizagem, bem como permite mobilizar diversas habilidades e saberes adquiridos previamente.

Percebemos, então, que frente à problemática referente ao racismo religioso presente na escola, a professora, ao trabalhar com aula-oficina, a exemplo da confecção de turbantes, promove maneiras lúdicas para trabalhar as identidades religiosas. Além disso, estimula os alunos a um saber-fazer, criando e recriando, despertando sentimentos e ideias positivas por meio dessas aulas.

Há a existência de um saber curricular que se relaciona com os programas escolares. O rol de conteúdos deve ser trabalhado, tendo em vista que se exige o cumprimento daquilo que foi colocado no plano de ensino. Assim, a história ensinada se expressa a reboque dos livros e manuais os quais não consideram efetivamente a temática afro-brasileira. Contudo, os professores apresentaram a maneira como insurgem essa realidade, em suas aulas de história.

Quadro 06: História ensinada

Docente A	Falo sempre porque aqui tem as crianças... Tem uma criança que... Diz tia eu não dormi, não, porque passei a noite no Terecô. Aí eu tenho que explicar, né? Eu tenho que falar, não... Aqui é uma religião, vocês têm que respeitar. Você é o quê? Eu sou católico. Cada qual tem o seu tipo de religião, e a gente tem que respeitar. Porque isso é discriminação. É porque ele passou a noite. É a religião dele. É o que os pais dele são...é... convivem com isso. Então, vamos respeitar. Por exemplo, a menina vem de trancinha, né? Aí eles dizem: ah! Tia é macumbeiro. Então vou explicar, não. Isso aqui é porque o cabelo dela... cada qual tem um tipo de cabelo. Então, o cabelo dela é assim. Não quer dizer que ela seja macumbeira ou então a criança vem com um paninho na cabeça.

Docente B	A gente faz debate. Geralmente a gente faz assim, o aluno, ele fica lá falando "Então professor fui.. eu vou dançar lá e o coleguinha tava baixando o espírito" é o sete flecha parece, sete flecha... eu não conheço muito bem, né? Aí eles ficam comentando, aí disse não por bora fazer assim, vamos fazer um debate em sala de aula, aí a gente faz uma... bota as cadeiras assim... aí o aluno começa fazer perguntas pro coleguinha que já frequentou, né? Que frequenta, aí o coleguinha vai explicando, aí tem outro que já tem curiosidade e já mete outra conversa, aí nós faz um debate até legal em sala de aula.
Docente C	Eu trabalho com a biografia da mãe Stella de Oxóssi. Mãe Stella de Oxóssi foi uma grande ialorixá, que ela é filha de Oxóssi, da nação Queto, que inclusive é da Bahia, mas ela lançou um livro, não só um, mas vários ela lançou, e todos eles são importantes, principalmente a questão das ervas, a questão do racismo religioso e outros... A questão do canto, também.

Fonte: Autor

Recorrendo a essas falas, podemos observar que as docentes enxergam no diálogo uma maneira para trabalhar a temática. Com a inserção do diálogo, promovem uma educação cujo território é repleto de possibilidades de construção de identidades, linguagens, diferentes histórias e memórias.

As falas acima assinalam elementos significativos do cotidiano escolar. São situações que vão se diluindo diante de muitas incertezas no que se refere ao trabalho com a temática da religiosidade afro-brasileira no ensino de História. Tal constatação é possível perceber na fala da Docente B, no instante em que ela nos fala o seguinte: "*eu não conheço muito bem*". Mas quando toca na questão, a sala de aula se torna outra.

> Romário Chaves: — Quando você trabalhou sobre essa temática, quando você discutiu mais, você viu mais interesses dos alunos nas aulas? Quando você estava falando sobre essa temática?
> Docente B: — É, com certeza.

Romário Chaves: — Despertou mais?

> Docente B: — Desperta, parece que todo mundo quer falar ao mesmo tempo, o que é uma coisa que chama a atenção.

Ocorre que há uma pluralidade de práticas próximas umas das outras. Em suma, convergem para a formação cidadã dos estudantes. Essa assertiva pode ser explicada pela semelhança da maneira como as professoras envolvem os alunos diante de um problema que pode aparecer repentinamente em sala de aula. Em outras palavras, a *explicação*, o *debate* que a Docente A e a Docente B, respectivamente, se valem, são momentos propícios para introduzirem a dimensão política e oferecerem ferramentas para esses sujeitos lutarem contra o racismo fora do ambiente da sala de aula.

Além disso, a Docente B menciona que trabalhou também uma historinha em sala de aula, bem como se utiliza dos períodos de festejos dos santos católicos para introduzir as discussões com os alunos.

> Na história tinha uma rainha que tinha escravos. O príncipe, tinha essas coisas. Aí, sempre tinha o racismo, que era o negro e que era botado, como escravo. A gente trabalha muito sobre isso. O livro mesmo já deixa especificado quando a gente trabalha sobre religiões. Quando tem a data comemorativa, que é uma religião, ou em um santo que é muito popular a gente trabalha muito sobre isso aí. Contando a história deles, dos santos católicos. (Docente B).

Por meio dessa resposta, a Docente B deixa entrever que ela trabalha com a História da África, utilizando-se da ficção. A história do príncipe negro é misturada com a história dos santos católicos, os que são festejados na cidade. Na fala, sugere uma ideia de que os conteú-

dos são trabalhados de maneira "democrática", assumindo o discurso de que todo os sujeitos são representados no momento das aulas.

A organização utilizada pelos profissionais para abordar a temática afro-religiosa comprova como que os saberes são produzidos através da interação entre diversos atores sociais. Ainda acerca dos conflitos, intermediados pelos professores, de acordo com Tardif, o saber docente é formado não apenas pela capacidade que esse profissional tem de dominar o cognitivo e as técnicas de trabalho, mas também na capacidade de "enfrentar problemas e de poder resolvê-los" (Tardif, 2000, p. 239).

Avançando na análise, nos deparamos com o saber-fazer da Docente C. Ao modo dele, é crucial trabalhar com biografia. Notamos, durante a entrevista, a importância desse gênero no estabelecimento de uma educação antirracista. Levando em consideração que esta Docente tem raízes de identidade nos terreiros da cidade, prontamente nos recordamos de Tardif ao dizer que "trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo" (Tardif, 2000, p.210).

A Docente C destacou o passo a passo do modo como ela aborda a biografia de mãe Stella de Oxóssi. Ela usa o conhecimento adquirido na vivência religiosa para incluir a temática durante a aula. Mais que isso, ela busca ensinar na prática a realidade do terreiro, não se limitando apenas a um conteúdo ou meramente a uma pesquisa superficial da internet.

> Eu apresentei primeiramente o livro para eles, aí eles ficaram é, abismados, né? Porque nunca tinha visto, aí eu fui explicar para eles que apesar de Codó ser Terecô, mas tem uma casa de candomblé e essa casa de candomblé, ela, só é ela que reina aqui e é da nação Queto e que ainda não tinham lançado uma biografia, né? E que aí eu mostrei o livro de Mãe Stella e fui apresentando para eles, fui explicando a questão das ervas e dessas ervas eu fui pedindo para eles trazerem,

> né? Trazerem para apresentar na sala de aula. O que cada erva, o que queria dizer. Aí depois que eles apresentaram eu fui explicar o nome das ervas em Iorubá. Essa, essa aqui, ela serve pra isso, ela serve para aquilo. Fui explicando dessa forma. (Docente C).

Esta docente utiliza as representatividades negras para desenvolver um trabalho na perspectiva antirracista. É relevante o trabalho prático com as ervas, pois assim os alunos têm a possibilidade de conhecer mais sobre a medicina convencional que é tão comum na sociedade. É dessa forma, conhecer sobre a realidade do povo de terreiro e como se relacionam com a natureza. Perguntei se a vivência dela no terreiro o ajudou de alguma forma a abordar esses saberes em sala, ela nos diz que *ajudou, sempre!*

É importante destacar que ela se recorre a uma biografia para trabalhar com essa temática. Só que ela precisou buscar uma biografia de alguém da Bahia. Isso mostra a importância do produto didático a ser construído ao término deste livro. Um produto que evidencie a realidade local dos alunos para que os docentes possam utilizar a história de uma mãe de santo da própria cidade.

Perguntei-lhe: "há outros saberes adquiridos na casa de Mãe de Nilza que você aborda em suas aulas?

> Mãe Nilza me explicou que a educação começa com dar bênção, né? Depois disso, tem toda aquela questão do banho, essas coisas.... E aí ela foi explicando do preconceito, foi explicando como a gente deve agir, o respeito para com o outro, como é que devemos agir fora dos muros do terreiro, como podemos ter amor ao próximo, respeito principalmente, fé e por aí vai. (Docente C).

E acrescenta:

> Depois que eu entrei no terreiro, eu fui gostando, né? Gostando de como a mãe de santo, Mãe Nilza foi fazendo a explicação para os filhos de santo. Eu pensei, nossa, então eu vou levar, vou enveredar por esse

> caminho Vou enfrentar, aí eu comecei, né? E aí, isso me ajudou muito na sala de aula, porque têm coisas que eu não sabia, que aí a Ialorixá explicava, né? E aí eu fui explicando de acordo com a necessidade. Toda vez que eu dava aula de português, É... Matemática, todas as disciplinas, eu tocava sempre no assunto das religiões de matriz afro, pra tirar um pouco do preconceito, né? E aí me ajudou muito (Docente C).

A professora, portanto, carrega história e, a partir disso, ela mobiliza os próprios conhecimentos a ponto de formar um saber docente plural e heterogêneo. Ela retomou a sua reflexão sobre o seu saber-fazer, trazendo explicações acerca dos procedimentos utilizados para incluir os saberes dos terreiros em seus conteúdos.

> Na matemática, eu usava a questão dos astros, a questão de contar o ano, a idade, é... porque, no candomblé, a gente trabalha muito com a questão de numerologia, e aí, eu trabalhava com a numerologia com eles, também a questão de séculos, né? Trabalhava muito, de babilômetro, e aí, português também, no português, eu trabalhava a fala, e eu... apesar de ter o inglês na sala de aula, eu trazia o Iorubá. É... O português, eu trabalhava o português normal e trabalhava a questão do Iorubá. Que palavra é essa? Iorubá. E aí, os significados, eu trabalhava essa questão. (Docente C).

Na estratégia da Docente C, consigo notar a metodologia afrorreferenciada. De acordo com Machado (2019, p.201), essas metodologias "suscitam debate, sentimentos e aprendizagens coletivas, valorizando as subjetividades de cada uma. Transversalizando ciências, artes, linguagens, filosofias, música, psicomotricidade, oralidade, histórias, matemática, biologia".

Vimos que é por meio de uma aula dialógica ou de algum conflito que surge no cotidiano da escola que os professores aproveitam para incluir a temática afro-religiosa e a realidade dos terreiros. De uma maneira mais específica, dei ênfase ao Terecô em minhas perguntas. Vejamos o que as docentes nos disseram.

Quadro 07: Sobre o Terecô

Docente A	O Terecô é uma religião. Eu sempre tive em mente que era uma coisa normal pra mim. Eu morava perto de um terreiro, desde pequenininha. Eu tinha minha religião, que era católica, com a Igreja São Sebastião que sempre frequentava, de boa, me dava bem com todos, eu não ia lá, né? Era como se fosse assim... uma coisa normal. Para mim, uma religião normal. Eu não frequentava, mas eu morava pertinho. Mas eu respeitava. Entendeu? Tinha os mais velhos lá, que era Mãe de Santo, Pai de Santo. Pra mim era normal. Pra mim não [tinha preconceito,] mas sempre tiveram as exclusões, né? O pessoal exclui.
Docente B	É dança, é cultura, né? Cultura muito forte, principalmente aqui nessa redondeza, aqui próximo da escola.
Docente C	É uma religião e eu acho necessário ser trabalhada em sala de aula, porque apesar de Codó ter outras religiões, né? Mas o Terecô reina na cidade. Codó, praticamente todo é de encantado. E Codó tem quatrocentos e poucos terreiros, como é que as escolas não vão falar sobre o Terecô, né? Na sala de aula? Por que não? E aí é um projeto meu que eu também quero levar sempre para a sala de aula, trabalhar o Terecô. Para que os alunos não tenham medo, porque teve uma escola que eu trabalhei no estágio que tinha três... Três alunos que eram tambozeiros, eles tinham medo de falar que eram de Terecô e que eram tambozeiros, abatazeiros, as mães dos alunos, os outros alunos vinham fazer chacota, né? E aí eu acho muito necessário falar sobre o Terecô na sala de aula.

Fonte: Autor

Cada docente iniciou a fala, conceituando o Terecô. *É uma religião!* (Docente A). *É dança, é cultura!* (Docente B). *É uma religião* (Docente C). Notamos a relevância que as professoras deram ao conceito. Obviamente, perceber o Terecô como uma religião já é algo de suma importância, mediante uma sociedade construída nos parâmetros da religião judaico-cristã. Ocorre que, há, ao mesmo tempo, um distanciamento entre terreiro e escola. Perguntei à professora: Você conhece algum terreiro de religião e matriz africana aqui, próximo da escola?

> Não, porque aqui no bairro eu só conheço mesmo a escola mesmo. Apesar de ter, tá, 7 anos, mas só daqui pra dentro e pra fora, digamos, não conheço muito aqui não. Mas eu não sei, pra cá eu nunca fui - Falou apontando para os muros da escola. (Docente A).

Perceber o Terecô como algo *normal* é o que observamos no depoimento da Docente A. O que me leva a refletir de que forma se dão essas disputas de espaços, quais negociações sociais estão por trás dessa realidade aparente de que é "normal" conviver com as religiões de matriz africanas. Notei na fala o uso do adverbio *lá*, o que manifestou um certo distanciamento. No final, ela afirma que *sempre tiveram as exclusões.* Depois, eu lhe perguntei: "Mas você acredita que essa proximidade dos terreiros acaba influenciando a escola de alguma forma, a realidade da escola?". Ela, prontamente, afirma que: *Não, eu acho que não. O terreiro não gosta de ninguém. Cada qual com o seu cada qual, eles não se misturam, aqui na escola eles não se misturam.*

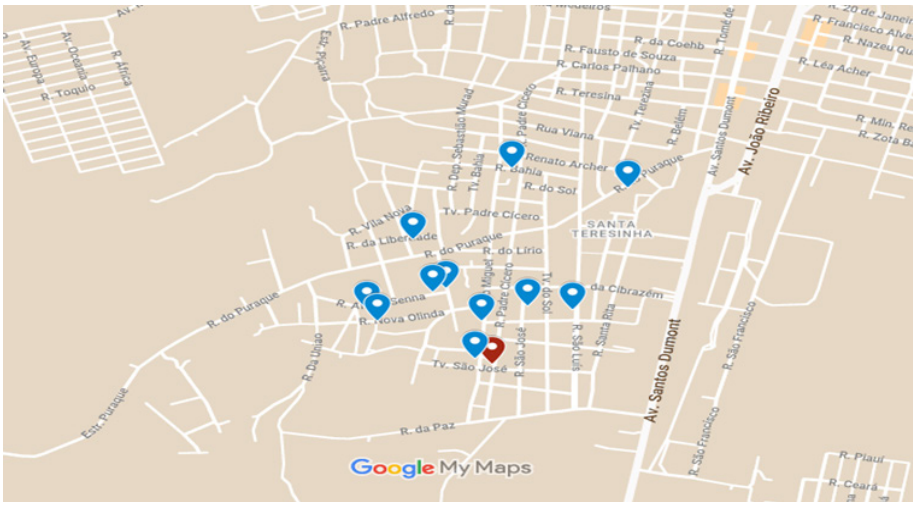
Eu tive dificuldade de entender esta fala na qual se afirma que o terreiro não gosta de ninguém, mas logo compreendi que, na verdade, ela estava se referindo à presença física de pais de santo na escola em eventos e solenidades. Contudo, me perguntei: será que eles

foram pelos menos convidados alguma vez? Então resolvi perguntar: “Há essa separação?”.

> Há sim. Não convida de jeito nenhum pra nadinha aqui. A não ser que nós fazermos alguma apresentação com eles, que nós já fizemos, né? Pedimos emprestado aquelas saias, pra dançar a dança do... Candomblé? Candomblé? Não lembro o nome. O Candomblé? Tem uma dança que eles... a apresentação que teve aí, só. Mas não...Eles não. (Docente A).

Por mais que se queira fazer essa separação. Por mais que se diga que não há influência, percebemos a todo instante. Essas fronteiras nos parecem ser bastantes tênues, por outro lado se deixam ver bastantes largas. A fala da professora é repleta de muitas subjetividades o que para mim ilustra muito bem o universo da escola e da sala de aula. Fizemos um mapeamento dos terreiros próximos da escolar conseguimos identificar essa proximidade.

Figura 17: Terreiros do Bairro Santa Terezinha



Fonte: Google Maps.

Essa imagem denota o expressivo número de terreiros próximos da escola. O ícone vermelho é onde está localizada a escola. Já os que apresentam a cor azul, anunciam a localização dos terreiros. Considerando esse contingente e a declaração da Docente, percebemos que a escola não possibilita a troca de experiência e saberes. Não manifestam interesses para efetivar esse movimento de aproximação.

A Docente B deixou claro que o Terecô está bastante próximo da escola. Reconhece, ao conceituá-lo, como uma "*Cultura muito forte, principalmente aqui nessa redondeza, aqui próximo da escola*". Perguntei-lhe: "Por que é muito forte? ":

> Porque tem uns alunos que frequentam a escola, né? E traz essa realidade de lá pra cá. Porque geralmente nós professores, nós não vamos lá. Mas o aluno traz aquela realidade, ele traz o ensinamento deles, que eles recebem lá. (Docente B).

Com essa resposta, pensei bastante na relevância deste trabalho. Trazer à baila a necessidade de estabelecer estreitamentos entre o terreiro e escola. Como é possível? A escola tão próxima e ao mesmo tempo tão distante do terreiro? Esses questionamentos surgiram quando eu estava com a Docente A. É necessário conhecer a identidade do aluno para poder desenvolver um trabalho pedagógico que esteja voltado para a vida prática dos estudantes.

Perguntei-lhe: "Você reconhece que nos terreiros há saberes que deveriam ser trabalhados na escola?

> Sim. É o ensinamento, né? Que eles têm uma disciplina desde criança, porque assim, chegam a certa idade, eles têm que, é assim, de geração pra geração, né? Quando chegam a certa idade, eles têm que frequentar o terreiro. Porque assim, eu tenho um filho, aí com aquela certa idade, 12 anos, ele já tem que dançar, porque, geralmente, eles falam que começa a baixar o espírito, né? E isso é realidade.

A resposta nos traz muitas informações relevantes. *É o ensinamento*. Como se vê, a educação nos/dos terreiros apresenta diversos elementos como, por exemplo, a disciplina que orienta a forma como os estudantes interpretam o tempo. *Chegam a certa idade!* A idade exemplificada na fala é de 12 anos, mas isso é relativo, contudo o que se nota é a realidade que está implícita, ou seja, se uma criança é filha de médium, quando chega certa idade, eventos estranhos ao curso normal da vida são logo associados às primeiras manifestações da mediunidade. As crianças, na fala da professora, manifestam os primeiros sinais de sua mediunidade ainda na infância em momentos do cotidiano escolar.

A Docente C nos apresenta a expressividade da religião negra na cidade, como também salienta as faces do racismo religioso dentro da escola. Não se sabe com precisão, até o momento de construção deste trabalho, o número exato dos terreiros presentes na cidade de Codó. A estimativa que a professora menciona em sua fala é fruto de uma pesquisa inacabada do Departamento de Cultura do município. Fomos até este departamento para saber se havia uma estimativa atualizada, porém não obtivemos respostas. Nos alegaram que ainda estão fazendo esse levantamento e que a dificuldade em ter essa informação de dá em virtude de muitos terreiros não terem sua formalização por meio de documentos que lhes atestem a atividade religiosa.

O que a professora propõe são caminhos de superação do "medo" que muitas vezes impera nas relações entre os indivíduos de uma escola. Ela cita que já presenciou essa realidade em uma certa escola em que trabalhou. Tais alunos sofriam discriminações tanto por parte dos colegas quanto pelas mães de outros alunos. Por isso ela diz: *acho muito necessário falar sobre o Terecô na sala de aula*. Recordo-me do que ela havia me falado quando nos apresentou aquela

professora que lhe marcou muito pela maneira como o tratava na sala de aula, sabendo de sua relação com as religiões afro.

Outro elemento que merece destaque na fala dessas professoras é que elas têm buscado trabalhar com personalidade negras. Por meio das entrevistas, a Docente A e B levaram para sala de aula a história do mais famoso pai de santo da cidade, Bita do Barão.

> Romário Chaves: — É... Você já ouviu, você conhece a trajetória de vida de alguma liderança religiosa do Terecô?
> Docente B: — Bita.
> Romário Chaves: — O Bita, né? Mais conhecido Bita, né? Outro pai de santo, outro pai de santo, mãe de santo.
> Docente B — A Janaina, tem a Teresa Cega aqui, né?

Além de Bita do Barão, a professora citou o nome de uma mãe de santo do bairro Codó Novo, bairro onde está localizada a escola Rosalina Zaidan. Dona Teresa de Jesus é uma mãe de santo que, assim como Bita do Barão, já é falecida. Teve esse apelido, em virtude de uma deficiência visual que lhe acometeu na infância. Mesmo depois da morte, ainda é bastante conhecida, uma vez que em seu terreiro funciona um serviço de alto-falante, semelhante a uma emissora de rádio local. O alto-falante se conecta a uma mesa de som que projeta a frequência do nas redondezas. O objetivo é servir de um canal de difusão de propagandas de festas, festejos locais e promoções em açougues e mercadinhos.

> Docente A: — Só comentei, assim, sobre o grande pai de santo, que é o Bita do Barão. Já comentei com eles. Já dei uma aula sobre isso. Mas, a fazer mais a fundo, não.
> Romário Chaves: — E alguma mãe de santo daqui da redondeza viu falar o nome dela, algum pai de santo? Os alunos já falaram?
> Docente A: — Já. Comentaram, já. Ela já comentou. Assim, diretamente falando, eles não. Aliás, eles conhecem todos, né? Mas só que eles evitam comentar. Porque os pais acham que tá errado. Quem trabalha em periferia é desse jeito. A maioria dos pais, em geral, não

> é assim, para que entendam alguma coisa. Não, isso aqui tá certo, tem que incluir. Eles não entendem, eles acham que isso tá errado. Não, a religião não é essa. Tem evangélicos também que não aceitam de jeito nenhum, de trabalhar. Aí nós trabalhamos assim, só por perto, né?

Nessa fala, a professora nos diz que busca apresentar a biografia de Bita do Barão, como também de outras personalidades do Terecô. Acrescenta, ainda, que os alunos reconhecem outras representatividades religiosas do bairro. Traz à luz, ainda, a dificuldade de levar esta temática para a sala de aula. Isso porque ela enxerga nos pais esta barreira.

Neste capítulo buscamos saber qual o local da cultura afro-religiosa no currículo da História ensinada, tendo como base a prática pedagógica de docentes da Rede Municipal de Ensino. Tanto por meio da produção da Revista Cocais do Saber, quanto pelas entrevistas com, identificamos a insuficiência da temática nos currículos. É uma ausência/presença porque percebemos, por parte dos professores entrevistados, um esforço para implementar a discussão em sala de aula.

Apesar das intenções expressas nos depoimentos das Docentes A e B de construir práticas antirracista, ainda vemos que elas não conseguem se desvencilhar das concepções tradicionais ainda disseminadas no interior das escolas.

Contudo, esses docentes carecem de um exercício maior de aprofundamento na temática. Isso reforça mais ainda a necessidade de construirmos uma referência didática capaz de contribuir com estas discussões em sala de aula, devido a esses fatores apontados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sempre muito satisfatório completar um ciclo para dar início a uma nova etapa na vida. O ato de pesquisar, examinar e traçar a própria pratica docente é uma tarefa desafiadora. Nesse aspecto, é imprescindível apresentar algumas memórias e percalços que marcaram a minha trajetória como pesquisador no ProfHistória.

Penso que é importante colocar alguns em evidência para primeiro, deixar registrado e, segundo, para servir de motivação a quem pensa em desistir da caminhada. No início da pesquisa não tinha ideia do que estava por vir. Muitas dúvidas sobre a seleção de fontes, quais conceitos me serviriam de lentes de análise, de que modo abordaria a temática da religiosidade afro-brasileira e o ensino de História, como também de que maneira enfrentar o desafio posto pelo mestrado: a elaboração de um produto que dialogasse com o conteúdo do texto.

Essas incertezas estavam comigo constantemente. Elas passaram a ser sanadas com o desenvolvimento da pesquisa e orientação. Não foi fácil conciliar o emprego com o curso, pois durante todo esse período que estive no mestrado não consegui, por parte da Administração Pública, o meu afastamento para o aperfeiçoamento na pós-graduação.

De terça-feira a sexta-feira ministro aulas na cidade de Santa Inês-MA e, aos finais de semana e feriados viajo para Codó. De ônibus, 05 horas de viagem. Rotina bastante cansativa que influenciou na concentração para realizar as leituras obrigatórias e complementares. As segundas-feiras era o dia da semana que utilizava para realizar visitas à Escola Rosalina Zaidan. Além disso, precisei conciliar as responsabilidades do mestrado com as do emprego como, por

exemplo, o planejamento de aula, correções de provas, trabalhos e projetos pedagógicos escolares.

No segundo ano da pesquisa fraturei a mão esquerda em um acidente de motocicleta e tive que passar por um processo cirúrgico. Foram três meses para que eu pudesse voltar ao processo de escrita do livro. Tentava alguns recursos de digitação por voz, mas senti muitas dificuldades. Além disso, as dores do processo inflamatório e da fisioterapia tiravam a concentração necessária para executar a escrita. Contudo, muitas vezes consegui digitar utilizando somente a mãe direita.

Nesse ritmo sublinhado acima, fomos dando corpo ao trabalho, superando medos e limitações. Mobilizamos uma discussão de suma importância neste livro, a escola que divide seus muros com o terreiro e ao mesmo tempo se coloca expressivamente distante dele, por intermédio de relações dicotômicas. É por esse motivo que escolhemos a Escola Municipal Rosalina Zaidan em Codó. Ela representa a realidade da escola que, de forma geral, não dialoga com os terreiros, mesmo sabendo que parte do seu alunado são filhos e/ou netos de praticantes do Terecô, religiões afro-brasileiras tradicionais do município.

Busquei, portanto, chamar a atenção sobre a necessidade do ensino de História levar em consideração o contexto dos estudantes e suas respectivas carências de orientação. É tão presente a realidade dos terreiros não somente entre os estudantes, mas em toda a cidade. Recordo-me de muitas vezes em que eu estava em casa redigindo este livro e, de repente, ouvia o Terecô tocando na casa da vizinha ao lado. Parte da escrita desse trabalho foi construída ao som do Terecô.

Através dessa discussão, despertou em mim o interesse em utilizar o gênero biográfico como potencial para trabalhar a religiosidade afro-brasileira na sala de aula. Postura essa que positiva a vida de

pessoas negras, colocando-as como protagonistas de sua existência. Levar essa temática para a sala de aula implica quebrar velhos paradigmas, uma vez que não é uma prática comum em nossas escolas do município e também porque temos um currículo engessado que, ainda, não está alinhado à decolonialidade.

Há, portanto, a necessidade de introduzir, deste cedo, a proposta de uma educação antirracista. Isso porque na infância as crianças têm abertura maior para a formação de uma consciência histórica, baseada na diversidade, convivência e alteridade.

Dessa forma, optamos em produzir uma história infantil que abordasse a trajetória de vida de uma mãe de santo de Codó. Escolhemos a mãe Nilza Viana, conhecida como mãe Nilza de Odé. Com este recurso didático propomos subsidiar a implementação da Lei 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no âmbito de todo o currículo escolar.

É um suporte para o saber-fazer dos professores de História, considerando os aspectos da religiosidade afro-brasileira que estão presentes no cotidiano dos alunos. Na maioria das vezes, como já disse, tais elementos não são inclusos no currículo oficial das escolas públicas, dificultando a superação do racismo na sociedade.

Debruçando-me sobre essas questões, percebi que essa era uma problemática a qual demandava determinados objetivos específicos. Ao estipulá-los, passei a investigar 1º) o que se tem produzido sobre o ensino de História e as religiosidade afro-brasileira; 2º) qual o papel da legislação educacional nesse processo e quais os espaços que ela resguarda para trabalhar tal temática; 3º) a presença e a ausência da religiosidade afro-brasileira nas práticas de ensino dos professores de Codó, levando em consideração a expressividade do Terecô.

Esses nortes permitiram-me trilhar por caminhos que me levaram a refletir bastante sobre a questão religiosa em Codó e me ajudou a verificar como o racismo se configura entre esses sujeitos e produz efeitos que se ramificam até o espaço da sala de aula. As fontes analisadas sugerem a ideia de que o silenciamento e a negação da religiosidade afro-brasileira caracterizam o racismo religioso na cidade. Há disputas de representações que estão no saber-fazer dos educadores. Facilmente conseguimos identificá-las. Elas transpareceram nas revistas de projetos escolares e nas entrevistas.

Ao escrever as considerações finais desse livro, compreendemos que o fazer histórico não foi concluído, pois ele nos induz, enquanto professor-pesquisador, a ir além do que se produziu. Induz a conhecer novos campos de experiências e, sem sombras de dúvidas, os seus respectivos horizontes de expectativas.

O trabalho proposto aqui não se finda porque o desafio permanece. Trouxemos uma proposta didática, neste livro, para executar em sala de aula diretamente com os estudantes. Contudo, em uma sociedade racista, é imprescindível que a intervenção seja feita por meio da educação/formação. Assim sendo, o enfoque em trabalhos futuros e na continuidade desta pesquisa aponta para o aprofundamento sobre da reflexão sobre o próprio docente, visando projetos de formação com os professores da Rede Municipal de Codó, propondo alternativas teóricas-metodologias para a formação continuada desses sujeitos que lidam todos dos dias com gente que pensa, que sente, que chora e que ama.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana"**: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, janeiro de 2008, p. 5-20.

AGUIAR, Antônio Barros de. **O debate em torno das ações políticas do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003**. Revista História Hoje, v. 10, nº 19, p. 273-293 – 2021.

AHLERT, Martina. **A família de Légua está toda na eira'**: tramas de parentesco na relação entre pessoas e encantados. In: 30a Reunião Brasileira de Antropologia, 2016, João Pessoa. Anais da 30a Reunião Brasileira de Antropologia, 2016. p. 01-13.

AHLERT, Martina. **Cidade relicário**: uma etnografia sobre terecô, "precisão" e Encantaria em Codó (MA). Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar, 2008, "Umbandização, candombleização: para onde vai o terecô?", em Anais do X Simpósio ABHR / UNESP – Assis (2008), Associação Brasileira de História das Religiões, disponível em < http: // www.abhr.org.br / wp-content/uploads / 2008 /12 / araujo-paulo.pdf > (última consulta em maio de 2023)

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **De Caboclos a Bem-Te-Vis:** formação do campesinato numa sociedade escravista: Maranhão 1800-1850. São Paulo: Annablume, 2015.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e a Base de lançamento de foguetes de Alcântara**- laudo antropológico. Ed. IBAMA. Brasília, 2006.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Caio Dias. **Trajetórias de vida como estratégia pedagógica no ensino de História**: uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História –ProfHistória, Rio de Janeiro, 2022.

ANTUNES, Nara Maria de Maia. Caras no espelho: identidades nordestinas através da literatura. In. BURITY, Joanildo. A. **Cultura e Identidade**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 125-42.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História** Vol. I. Princípios e conceitos. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2011

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. 3° Ed. São Paulo: Livraria
Pioneira, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3ª edição: São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 set.2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Min. da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência, 2010.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais:** a longa duração. In: NOVAIS, Fernando; SILVA, André Forastieri da (Org.) Nova História em perspectiva. São Paulo: Cosac Naify: 2011.

BURKE, Peter. **O Que é História Cultural?** São Paulo: ZAHAR, 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

CARDOSO, Michele Gonçalves. **Biografia e temporalidades**: prática historiográfica e o ensino de história. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e 75676, 2021.

CARNEIRO, Janderson Bax. **As religiões afro-brasileiras e o ensino de história**:as contribuições da história cultural para a prática docente. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

CARVALHO, Jeibel Márcio Pires. "**Dos terreiros para a escola, da escola para os terreiros**": problematizando as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras a partir de Cururupu/MA.). Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2009.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **As produções do Lugar**, In A Escrita da História. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1982

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990._____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. nº 11 (5), 1991.

COELHO, Isabelle de Lacerda Nascente. **O Axé na Sala de Aula**: Abordando as Religiões Afro-Brasileiras no Ensino de História. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História –ProfHistória, Rio de Janeiro, 2016.

CRUZ, Bárbara Pimentel da Silva. **Confluências e transfluências no Terecô, Religião De Matriz Africana De Codó, Maranhão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2018

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Tradução de Viviane
Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **A (re)invenção do saber histórico escolar**: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CUTRIM, Laiana Lindoso Barros. **O tambor é das mulher**: falas e experiências de mulheres na cultura popular negra em audiovisual para uso na na sala de aula. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017

FARGE, Arlette. **Lugares para a história.** Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte. Autêntica. 2011

FERREIRA, Daniel Wollace Marques. **Quem é esse brincante?** história social do Bumba-meu-boi e ensino de história. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História –ProfHistória, São Luís, 2023.

FERRETTI, Mundicarmo. **Encantaria de "Barba Soeira**", Codó, capital da magia negra? / Mundicarmo Ferretti. - São Paulo: Siciliano, 2001.

Formas Sincréticas das Religiões Afro-Americanas: O Terecô de Codó (MA). Religiões afro-americanas e diversidade cultural. São Luis. Cadernos de Pesquisa, 14, p. 95-108, 2007.

FONSECA, Lucimar. **A liderança feminina no espaço do terreiro de candomblé da Bahia como estratégia de luta, resistência e amor no combate ao racismo, preconceito e intolerância religiosa no âmbito escolar.** Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2021.

FREITAS, Itamar. **Cultura Histórica e Livro Didático em Jörn Rüsen**. In: OLIVEIRA, C. (org). Cultura Histórica e Ensino de História. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira. **Biografia na sala de aula.** Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História –ProfHistória, Recife, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOES, Washington. **Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio:** reflexões a partir da lei nº 10.639/03. Revista Fim do Mundo, nº 7, jan/jun 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAMA, Boubou; KI- ZERBO, Joseph. **Lugar da história na sociedade africana**. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed). História Geral da África I - Unesco: metodologia e pré-história da África. Brasília: 2010.

HOLANDA, Sheila Magda Ferreira de. **A escola também é o lugar dos Orixás:** o ensino de história e as religiões de matriz africana na sala de aula. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História –ProfHistória, UFPE, Recife, 2023.

LAVILLE, Christian. **A economia, a religião, a moral**: novos terrenos das Guerras de História Escolar. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 173-190, jan./abr., 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

‘LIMA, Conceição de Maria Teixeira. **Pagamento de Tambor:** conexões e visitas no Terecô em Codó (Maranhão). Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

MACHADO, Aldibênia Freire. **Saberes ancestrais femininos na filosofia africana:** poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MACHADO, João Batista. **Codó, Histórias do fundo do baú**. São Luís: FACT/UEMA, 1999.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

NORONHA, Flávia Dayana Almeida. **A educação para as relações étnico-raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia**. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História africana nas escolas brasileiras**. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). In.: História, v.28, n.2, p.143-172, 2009.

OLIVEIRA, Romário Chaves. **Um olhar sobre a cidade:** os zeladores de santo e os terreiros na construção simbólica da cidade de Codó – MA. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, Codó, MA, 2016.

PACHECO, Gustavo de Britto Freire. **Brinquedo de Cura**: um estudo sobre a pajelança maranhense. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2004.

PEREIRA, Joyce Oliveira. **Quando leões contam histórias**: contos como recurso didático para o ensino de História e Cultura Africana. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

PEREIRA, Júnia Sales. **Diálogos sobre o Exercício da Docência**: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 1-326, jan./abr., 2011.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. **Algumas reflexões sobre histórias de vida**, biografias e autobiografias. Revista História Oral, 3, , p. 117-27, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História, entre a Filosofia e a Ciência**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica , 2004.

PRANDI, Reginaldo. **O candomblé e o tempo**: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. RBCS Vol. 16 nº 47 outubro/2001.

RALEJO, Adriana Soares, et al. **BNCC e Ensino de História**: horizontes possíveis. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v.37, p.1-19,2021.

RIBEIRO, Jéssica Cristina Aguiar. **O perigo de uma história única**: a "invenção" de Codó-MA como terra da macumba (1950 a 1990). Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

RIBEIRO, Jéssica Cristina Aguiar. **De "terra da macumba" à "Cidade de Deus":** As lutas de classificação, o conflito dos estereótipos e a polissemia das representações acerca da cidade de Codó-ma (1930-2000). Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2020.

RICHARDSON R.J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. Colaboradores. José Augusto de Sousa Peres, São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Ubiratan. **Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno**. In. NIKITIUK, Sônia (org). Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez. 2009.

RUSEN, Jörn. Fundamentos do Pensamento Histórico. In **Teoria da História**: uma teoria da História como ciência. Curitiba. Ed da UFPR. 2015

_____. Razão Histórica: **Teoria da História**: Fundamentos da Ciência Histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. **O ensino de história e as práticas de leitura na escola**: reflexões sobre o contexto brasileiro atual. Revista História Hoje, v. 7, nº 14, p. 285-307 - 2018.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil:** considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil Opsis , Catalão- GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho do. **Acerca do conceito de representação.** Revista de Teoria da História Ano 3, Número 6, dez/2011 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. **Encantaria em Sala de Aula**: Ensino das Religiões afrobrasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afrodigital do Maranhão. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & MARTINS, Estevão de Rezende (org.). Jörn Rüsen: **contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba:** W. A. Editores, 2016.

SILVA, Ademir Ferreira da. **Religião e Ensino de História:** representações e narrativas de estudantes do ensino médio de Araruna/PR. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História –ProfHistória, UNESPAR, Campo Mourão, 2020.

SILVA, Aída Maria Monteiro. Da didática em questão às questões da didática. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 187-197.

SILVA, Caio Isidoro da. **As religiões Afrodescendentes no Ensino de História:** a série Mojubá, contribuindo para uma educação antirracista. História & Ensino, Londrina, v. 26, n.1, p. 261-280, jan./jun. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico raciais no** Brasil. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. Codó: uma África sertaneja. Revista Outros Tempos,vol. 18, n. 31, 2021, p. 155-172. ISSN: 1808-8031.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17ª Edição. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério . Educação & Sociedade, ano XXI, n o 73, Dezembro/2000.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular.: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha (org.) **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologia. 2.ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

WALTER, Luciana Siqueira. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Ensino de História**: contribuições para uma formação cidadã. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História –ProfHistória, Recife, 2021.