



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALAN FARIAS SALES

COMUNIDADES DE TERREIRO E SABERES TRADICIONAIS: Usos e possibilidades metodológicas para o Ensino de História

MACAPÁ-AP
2024

ALAN FARIAS SALES

COMUNIDADES DE TERREIRO E SABERES TRADICIONAIS: Usos e possibilidades metodológicas para o Ensino de História

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

MACAPÁ-AP
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca Central/UNIFAP-
Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

S163c Sales, Alan Farias.
Comunidades de terreiro e saberes tradicionais: usos e possibilidades metodológicas
para o Ensino de História / Alan Farias Sales. - Macapá, 2024.
1 recurso eletrônico. 136 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, ProfHistória, Macapá, 2024.
Orientador: Raimundo Erundino dos Santos Diniz.
Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de História. 2. Comunidades tradicionais. 3. Racismo religioso. I. Raimundo
Erundino dos Santos Diniz, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 615.882

SALES, Alan Farias. Comunidades de Terreiro e Saberes Tradicionais: Usos e
possibilidades metodológicas para o Ensino de História. Orientador: Raimundo Erundino
dos Santos Diniz. 2024. 136 f. Dissertação (Mestrado) - ProfHistória. Universidade
Federal do Amapá. Macapá, 2024.

DEDICATÓRIA

À minha amada avó Loyola Farias. Aos meus amados pais Benedita Farias e Aluízio Souza. Aos meus irmãos Alan Wendel Lau Souza (in memoriam), Andrey Farias, Sara Souza, Soraia Farias e Suellen Souza. À minha esposa Celina Margarida da Silva Neves Neta e meus filhos Alana Adriely Moraes Sales, Ana Alice Sandim Sales, Vinícius Neves Sales e Cecília Beatriz Neves Sales. Aos meus tios Maria da Conceição Farias da Trindade, José Trindade (in memoriam), João Farias da Trindade, Vanda Farias e Lília Rúbia. À minha querida família de *Orixá*, meu Babalorixá Marco José Ribeiro dos Santos, Fátima Alves (in memoriam), Luiz Rogério, Alan Carlos, Daniel Pena, Rosa Alves, Nádia Nunes, Daiana Ronieli, Vicente Cruz, Célio Alício, Fernando Canto, Osvaldo Simões, Pai Rob de Xangô, Ogan Renatinho.

AGRADECIMENTOS

Os motivos que nos levam a abandonar nossa zona de conforto e encarar os desafios que se apresentam são inúmeros, porém as pessoas que se habilitam a encarar tais desafios ao seu lado são muito poucas, no meu caso, em particular, são sempre as mesmas.

Quando decidi encarar o desafio de voltar ao banco da Universidade, concorrendo a uma das 14 vagas do Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória da Universidade Federal do Amapá, no ano de 2021, não tinha certeza se conseguiria passar pelo processo seletivo, mas sem dúvida nenhuma tinha certeza do que queria fazer se conseguisse alcançar o objetivo.

Em primeiro lugar, eu queria honrar meus queridos antepassados, que sempre torceram por mim, mas, que não tiveram a oportunidade de me ver alcançando tal conquista, meu querido tio José Trindade e meu querido irmão Alan Wendel Lau Souza. Ambos sempre foram entusiastas do meu crescimento profissional e pessoal, ambos sempre me incentivaram a buscar grandes conquistas.

Em segundo, eu queria dar essa alegria aos meus amigos mais próximos e aos meus familiares. Todos, sem exceção disseram “uma vaga já é tua”, quando informei que havia feito a inscrição no processo seletivo do ProfHistória. Não é fácil carregar o fardo da confiança que todas as pessoas depositam em você, a pressão pelo medo de não ser bom o bastante, de não conseguir, de falhar, te faz pensar em quanto você deve se dedicar para conquistar aquilo que você deseja.

E por fim, eu queria prestar uma homenagem aos meus ancestrais. Eu queria que todos soubessem, através do que eu entregasse como trabalho de conclusão do Curso de Mestrado, que ali havia passado alguém que de todo o seu coração se devotava a consagrar as memórias ancestrais de seu povo, de sua gente. Eu queria homenagear as minhas raízes, homenagear as minhas divindades, de uma forma que todos passassem a conhece-los, que todos passassem a respeitá-los, que todos passassem a ama-los, como eu amo desde que fui iniciado no dia 01/01/2000.

Desde muito cedo, aprendi com meus familiares o valor da gratidão, por isso, gostaria de agradecer esse pequeno, mas importantíssimo grupo de pessoas, por

tudo que representam em minha vida. Aos *orixás Odé, Omolú e Oxum*, meus protetores espirituais. Meu tio José Trindade e meu irmão Alan Lau (in memoriam). A minha mãe Benedita, meu pai Aluizio, minha esposa Celina Neves, meus filhos, Alana, Vinícius e Cecília, meu Babalorixá Marco José, meus queridos Claudio Rogério e Evellane Samara (ambos com contribuições inestimáveis para o resultado dessa pesquisa). Aos professores do programa, David Junior, nosso coordenador, Cecília Chaves, Sidney Lobato, Carmentila Martins, Paulo Cambraia, Vitor Nery, Eliane Leal, Alder Dias, aos professores do PPGED, que carinhosamente nos acolheram durante o curso da Disciplina Educação, Culturas e Diversidades, Adalberto Ribeiro e Albert Cordeiro e a toda turma da disciplina Educação, Culturas e Diversidades, Rosa Dias, Cirlene, Delci, Edilea Moraes, Katiane Santos, Leonor, Marina, Karina, Raisal Ribeiro, Stephany Furtado, Claudio, Thiago, obrigado pelos momentos incríveis. Um agradecimento especial ao meu orientador Raimundo Erundino Santos Diniz pela caminhada e parceira, pelas indicações de leituras importantíssimas para a minha formação acadêmica. Aos meus colegas da turma 2022 do ProfHistória, Keila Barata, Luciano Rocha, David Araujo, Idbas Pantoja, Marques Ferreira, Claudia Santos, Marijara Sanches, Roney Freitas, Aroldo Vieira, Alessandro Veloso, Israel Menezes.

A todos vocês, meus mais sinceros agradecimentos.



ATA DE DEFESA FINAL DE MESTRADO

Aos 27 de junho de 2024, às 10h horas, de forma online (*google meet*) realizou-se a Banca de Defesa do Trabalho Final de Mestrado intitulado “**COMUNIDADES DE TERREIRO E SABERES TRADICIONAIS: Usos e possibilidades metodológicas para o ensino de história em escolas da rede pública na cidade de Macapá/AP**” do mestrando ALAN FARIAS SALES, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. A Comissão Examinadora, obedecendo ao disposto no Regimento Interno do ProfHistória, foi constituída pelos professores Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz (presidente da banca), Dra. Taissa Tavernard de Luca e Dr. David Júnior de Souza Silva. Após o mestrando ter apresentado os resultados de sua pesquisa, obedecendo ao prazo regimental, foi dada a palavra aos examinadores para arguição. O mestrando respondeu adequadamente às perguntas formuladas e, posteriormente, a Comissão Examinadora reuniu-se para proceder à avaliação. Assim sendo, a Comissão Examinadora julgou APROVADO o Trabalho de Conclusão de Mestrado/TCM apresentado. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Comissão Examinadora deu por encerrado os trabalhos e foi lavrada a presente Ata, devidamente assinada por quem é de direito.

Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz -

PROFHISTÓRIA/UNIFAP(Presidente da Banca)

Dra. Taissa Tavernard de Luca – UEPA

(Membra Externa)

Dr. David Júnior de Souza Silva -

PROFHISTÓRIA/UNIFAP(Membro Interno)

A cultura negra, predominantemente religiosa, foi que permitiu ao antigo escravo superar a própria escravidão. A religião foi o maior legado de valores e conhecimento que os africanos trouxeram para o Brasil. A dignidade do negro sempre esteve apoiada na sua cultura, e principalmente na sua religião. Ela lhe permitia uma visão de mundo e uma concepção própria das leis que regem a vida. Ela transmitiu um saber que marca profundamente a cultura do povo brasileiro. (Agenor Miranda Rocha – Bábálorixá e professor de Latim)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, cuja temática aborda os saberes produzidos nas Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé e discute as potencialidades metodológicas de seu uso no Ensino de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, tem como objetivos contribuir com as discussões teóricas do campo de pesquisa da História e Cultura Afro-brasileira e da Educação para as Relações Étnico-Raciais e refletir sobre a importância da Lei 10.639/2003 e os mecanismos que inviabilizam sua implementação. Propõem a necessidade de inserir no ambiente escolar epistemologias outras que contraponham a hegemonia das premissas eurocentradas e as diferentes tecnologias da colonialidade, dentre elas o racismo estrutural e o racismo religioso, caracterizado pela ausência desses saberes nos currículos e materiais didáticos, o que reforça o paradigma da exclusão. Como procedimentos de investigação, recorreremos ao método de pesquisa de natureza bibliográfica, realizando uma revisão bibliográfica densa e atualizada da literatura africanista, sobre Ensino de História e sobre Comunidades Tradicionais. Quanto a abordagem adotamos o método qualitativo. O referencial teórico parte da utilização de categorias contra hegemônicas, de natureza afrocentradas em diálogo com abordagens decoloniais e multidisciplinares, com sensibilidade a questão étnico-racial propondo evidenciar os terreiros de Candomblé como campos pedagógicos de construção e transmissão de saberes históricos não escolares relevantes para ressignificar as trajetórias históricas das populações negras, subalternizadas pelo viés da invisibilidade e silenciamento de sua cultura na sociedade e no espaço escolar, possibilitando a construção de processos educacionais que promovam a inclusão de referenciais epistemológicos capazes de transformar a realidade escolar partindo do reconhecimento e valorização de sua diversidade étnica e cultural. Como resultado, apresentamos um produto educacional, um caderno de oficinas para os Anos Finais do Ensino Fundamental demonstrando como saberes tradicionais podem se constituir em ferramentas poderosas que podem ser usadas para reconfigurar e atualizar Ensino de História e promover uma Educação plural, inclusiva e antirracista.

Palavras-chave: Ensino de História; Comunidades Tradicionais; Saberes Tradicionais; Candomblé; Racismo Religioso.

ABSTRACT

The present Master's Completion Work, developed in the Professional Master's Postgraduate Program in History Teaching, whose theme addresses the knowledge produced in the Traditional Communities of Yard of Candomble and discusses the methodological potential of its use in History Teaching for the Year End of Elementary School, aims to contribute to theoretical discussions in the research field of Afro-Brazilian History and Culture and Education for Ethnic-Racial Relations and reflect on the importance of Law 10,639/2003 and the mechanisms that make its implementation unfeasible. They propose the need to insert other epistemologies into the school environment that oppose the hegemony of Eurocentric premises and the different technologies of coloniality, including structural racism and religious racism, characterized by the absence of this knowledge in curricula and teaching materials, which reinforces the paradigm of exclusion. As research procedures, we appeal the bibliographical research method, carrying out a dense and updated bibliographical review of Africanist literature, on History Teaching and on Traditional Communities. As for the approach, we adopted the qualitative method. The theoretical framework starts from the use of counter-hegemonic categories, of an Afro-centered nature in dialogue with decolonial and multidisciplinary approaches, with sensitivity to the ethnic-racial issue, proposing to highlight the Candomble yards as pedagogical fields for the construction and transmission of relevant non-school historical knowledge to give new meaning the historical trajectories of black populations, subordinated by the bias of invisibility and silencing of their culture in society and in the school space, enabling the construction of educational processes that promote the inclusion of epistemological references capable of transforming school reality based on the recognition and appreciation of their ethnic and cultural diversity. As a result, we present an educational product, a workshop notebook for the Final Years of Elementary School, demonstrating how traditional knowledge can become powerful tools that can be used to reconfigure the current History Teaching and promote plural, inclusive and anti-racist Education.

Keywords: History Teaching; Traditional Communities; Traditional Knowledge; Candomble; Religious Racism.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1 UM BREVE HISTÓRICO DO CANDOMBLÉ NA LITERATURA ACADÊMICA	20
1.1 O Candomblé no Brasil.....	21
1.2 O Candomblé na Amazônia.....	40
1.3 O Candomblé no Amapá.....	47
2 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: ENFRENTAMENTOS AO RACISMO RELIGIOSO.....	57
2.1 Qual Ensino de História é necessário debater?	58
2.2 A Lei 10.639/2003: importância e entraves a sua implementação	72
3 OS SABERES TRADICIONAIS DE COMUNIDADES DE TERREIRO: POTÊNCIAS CRIATIVAS AO ENSINO DE HISTÓRIA.	88
3.1 Comunidades Tradicionais de Terreiros: Espaços afrodiaspóricos e saberes Históricos	89
3.2 Candomblé em Sala de Aula: Ensino de História e práticas educativas ao antirracismo religioso	102
4 PRODUTO EDUCACIONAL – SABERES TRADICIONAIS DE TERREIRO E ENSINO DE HISTÓRIA: CADERNO DE OFICINAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	118
4.1 O que é a Cartilha de Oficinas saberes tradicionais de terreiro e ensino de história?	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

Ao longo de todo o percurso trilhado no ProfHistória, muitos foram os aprendizados acumulados. Em primeiro lugar a possibilidade de poder, reunido com outros mestrandos e seus objetos de pesquisa, discutir sobre temáticas com as quais não estava muito familiarizado. Isso despertou em mim a necessidade de buscar expandir meus referenciais teóricos e buscar outras experiências, outras bases de formulação.

Esses momentos, de ricos debates foram de fundamental importância para a maturação da ideia de referencial que adotaria para esse trabalho. A influência das discussões com meus colegas de turma, as audições das suas produções nas diversas disciplinas que tivemos ao longo do curso foram de suma importância para a busca de leituras mais atentas, de análises mais apuradas e da busca pela escrita pautada na qualidade e no rigor técnico que um trabalho acadêmico exige, mesmo em um mestrado profissional.

Outro fator importante foi que, durante as aulas, éramos constantemente provocados a nos percebermos como professores/pesquisadores, entender que nossas experiências em sala de aula seriam fundamentais para iniciar o esboço de nossas propostas de pesquisa.

Falo agora, em fase final dessa maravilha experiência, com muita tranquilidade sobre isso, porém, ao iniciar o curso não conseguia compreender como um professor que leciona na rede pública de ensino poderia extrair de sua rotina e experiência escolar, os subsídios para formular uma temática de pesquisa, naquele momento nem passava pela minha cabeça, distante tanto tempo da universidade, que o ensino de história tinha uma história e que caberia a nós, mestrando do ProfHistória produzir novos capítulos sobre ele.

Como experiências, ficam as participações nos diversos eventos em que fomos provocados a escrever resumos, apresentar comunicações, publicar artigos, aliás, nesse percurso, tive a possibilidade de publicar, em parceria com meu orientador, o Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz, um capítulo no livro Amazonizar: Educação, pesquisa e Cultura, intitulado A Relevância do Multiculturalismo no Âmbito Escolar. O referido capítulo surgiu de um artigo que apresentei como pré-requisito para obtenção de créditos na disciplina Educação,

Culturas e Diversidades, que também é uma linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Também tive o privilégio de apresentá-lo no II Colóquio da referida linha de pesquisa.

Em relação ao desenvolvimento desse trabalho de conclusão, busquei ancorar-me nas pretensões iniciais estabelecidas no projeto de pesquisa, alinhando a escrita aos objetivos traçados, que seriam, contribuir na formulação teórica do campo de pesquisa história e cultura africana e afro-brasileira; refletir criticamente sobre alguns apontamentos referentes a importância e entreves para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 que alterou a lei de diretrizes e bases da Educação, lei 9.694/1996, tornando obrigatório, em todo o território nacional, em estabelecimentos públicos e privados da Educação básica o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, muito embora quase sempre não se consiga manter-se fiel ao planejado, dado a dinâmica de funcionamento das coisas que favorecem ou impedem o bem andar da pesquisa, porém, acredito que na essência, essa pesquisa conseguiu atingir seus objetivos.

Como hipótese central, busquei refletir sobre as potencialidades dos saberes tradicionais produzidos nas Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé na elaboração de epistemologias com potencial de contrapor as narrativas hegemônicas presentes na história ensinada, referenciada por um sistema de produção de saberes homogeneizantes, que produz conhecimentos padronizados, que excluem do processo de ensino os sujeitos “desajustados” que, não se encaixam nos padrões estabelecidos, e mobiliza-los no combate ao racismo religioso.

Buscamos ao longo da elaboração dessa dissertação demonstrar o quando os saberes tradicionais produzidos nas comunidades de terreiro de Candomblé têm um imenso potencial de transmitir informações extremamente válidas para reconfigurar as estruturas do Ensino de História, que a muito não consegue dar conta da tarefa de transmitir conhecimentos que sejam recepcionados e validados por determinados sujeitos que não se identificam com eles e produzir referenciais que promovam uma educação voltada para as relações étnico-raciais e antirracistas.

Novamente recorrendo a hipótese conseguimos demonstrar, a partir do conjunto de categorias debatidas nesse trabalho e nos diversos autores

mobilizados para tal, que esses saberes podem nos fornecer múltiplas possibilidades de reflexão sobre necessidade de combater a reprodução de práticas discriminatórias que inviabilizam o pleno desenvolvimento dos alunos.

Como professor e adepto do Candomblé afirmo que esse conjunto de saberes e as próprias comunidades tradicionais de terreiro podem nos instrumentalizar a ensiná-los, não como forma de proselitismo religioso, mas como manifestação da cultura humana, como instituição sócio-política, como espaço de promoção de valores de solidariedade, respeito, acolhimento, afetividades.

Pude concluir, ao longo de todo o processo de construção desse trabalho, principalmente nas leituras que fiz, que a introdução nas aulas de História, das temáticas relacionadas as religiões de matriz africana têm o poder de recuperação da autoestima dos envolvidos, do empoderamento dos alunos estigmatizados pelos processos de ensino excludentes, contribuindo assim para a formação integral dos alunos.

Exercitar a capacidade de compreender as dinâmicas que excluem da escola os sistemas alternativos de produção de conhecimento é essencial para o seu combate, para isso, as reflexões sobre categorias como racismo estrutural, racismo religioso, epistemicídio foram fundamentais para a construção desse texto, porém, a luta antirracista não se encerra com a compreensão desses instrumentos de opressão. É preciso propôr estratégias para supera-los, por isso nosso produto educacional buscou possibilitar a professores da rede pública de educação, que trabalham nos anos finais do ensino fundamental o acesso a um conjunto de oficinas, que como recurso didático, oferecem a possibilidade de inserir nas aulas de História, diversas temáticas sobre o Candomblé, dialogando com o combate ao racismo estrutural e religioso.

O ambiente escolar deve ser visto com um espaço de convivência e interação entre as diversas matrizes culturais e religiosas. A abordagem religiosa não deve ser feita de forma dogmática, para isso já existem as igrejas, os templos evangélicos, as mesquitas, as sinagogas. Refletir sobre religião nas escolas deve ser encarado como um exercício de diálogo intercultural valorizando as formas de preservação dos patrimônios culturais, que são os legados desses sistemas religiosos que são realmente significativos para a construção de conhecimentos escolares.

Refletindo sobre os objetivos da pesquisa, apresentamos também, como resultado de nossas experiências no ProfHistória um produto educacional, uma cartilha contendo sugestões de oficinas para trabalhar temáticas tomando por base os saberes produzidos nas Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé, estabelecidos no Brasil por obra dos vários fluxos afrodiaspóricos ocorridos ao longo da nossa história, buscamos propor a utilização desses saberes como estratégia de introdução, nas aulas de História, de novos referenciais epistemológicos capazes de favorecer o despertar de reflexões críticas sobre temas relacionados às questões étnico raciais na cultura escolar.

Busca-se, dessa forma, ampliar o repertório didático/metodológico do trabalho docente frente a urgente necessidade da busca por formas mais eficazes de transmitir conhecimentos históricos que reflitam a diversidade cultural brasileira, que é uma marca explícita de nossa construção histórica. Busca-se também superar as barreiras impostas por uma forma de construção de saberes que se constituiu hegemônica e universal ao longo do tempo, e que, impede, rebaixa, invisibiliza, silencia outros sistemas alternativos de produção de saberes, relacionados a povos, (des)classificados como desprovidos de racionalidade, relegados ao não-lugar na história, hierarquicamente rebaixados por um processo ideológico de racialização, tão fundamental para o sucesso da instalação do colonialismo na América e que mesmo após seu fim, mantém cativas as nossas instituições, dentre elas a escola e todo o seu instrumental: os projetos políticos pedagógicos, os currículos, os livros didáticos, as metodologias e etc.

Discutir tais questões nos parece fundamental para compreender a gênese e os desdobramentos dos tensionamentos sociais que permeiam essa questão, cuja influência incide diretamente sobre as instituições escolares, obstaculizando a possibilidade de efetiva aplicação de dispositivos jurídicos pautados na afirmação de identidades outras e construção de sentimentos de pertencimento, como é o caso da Lei 10.639/2003, política pública inscrita no rol das políticas afirmativas de reparação histórica do Estado brasileiro pelo instituto perverso da escravidão, que vigeu legalmente em nosso país até os fins do século XIX.

Dispositivos jurídicos como a lei 10.639/2003 são corolários da contribuição da organização da sociedade civil, em especial dos movimentos negros, que historicamente se articulam e lutam pela proposição de políticas recuperadoras da

dignidade das populações negras. A Lei 10.639/2003 é o reconhecimento, por parte das instituições de Estado, do protagonismo negro em relação as suas próprias histórias, agora oficialmente inscrita no conjunto dos conhecimentos obrigatórios e tão necessários à construção de uma educação realmente inclusiva, plural e democrática.

O processo de legitimação destes conhecimentos, para que constem nos currículos da formação básica, de acordo com as normativas estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais da Educação para as Relações Étnico Raciais e para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e para que sejam transmitidos em sala de aula não deve excluir da rica experiência, de forma alguma, as reflexões sobre a pluralidade religiosa, aliás, reside justamente aí a essência da laicidade religiosa do Estado – não na exclusão dos ensinamentos sobre sistemas religiosos, eles fazem parte da vida de milhares de indivíduos, é uma dimensão essencial da vida para muitas pessoas – mas, no conhecimento sobre as mais diversas matrizes religiosas. Da mesma forma como se difundem os conhecimentos sobre as religiões cristãs, as aulas de história podem promover a inserção dos sistemas sagrados de matriz africana e outros não inscritos nos manuais curriculares.

A perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva, pautada nos princípios de uma educação para as relações étnico raciais e antirracista precisa dar protagonismos a outras identidades, prioritariamente os sujeitos subalternizados, em especial, como pretende esse trabalho de pesquisa, os indivíduos descendentes dos povos oriundos da África, aqui ressignificados pela instituição de Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé, que ao longo do processo de desenvolvimento histórico de nossa sociedade constituíram maneiras próprias de viver, ensinar, aprender, que são fortemente vinculadas a cosmovisões e concepções filosóficas entrelaçadas com a sacralidade, com a percepção não linear do tempo, com a ancestralidade, com a preservação da memória e outros elementos inscritos em seus referenciais simbólicos.

A apropriação do complexo cultural e civilizatório afro-brasileiro, expressos nessa pesquisa por seus saberes tradicionais, constitui-se em um mecanismo extremamente eficaz para a recuperar o lugar na história dos estigmatizados pela visão etnocêntrica de conhecimento, eficaz também na recuperação da autoestima

e do sentimento de pertencimento nos alunos que não se sentem representados nos conjuntos de saberes transmitidos na escola monocultural.

A valorização dos referenciais culturais e religiosos afro-brasileiros nas aulas de história pode representar a possibilidade de tornar visíveis os sujeitos que não se sentem representados pelos saberes transmitidos nas escolas, podem empodera-los e humaniza-los.

Dialogando sobre o percurso metodológico adotado na pesquisa, recorreremos a Ciro Flamarion Cardoso¹, que falou certa vez que, um problema de pesquisa surge quando há interesse do pesquisador por determinada temática ou área de estudos. De certo, mesmo parecendo óbvia sua conclusão, a realidade é que o interesse em pesquisar determinado fenômeno deriva da intenção de lançar luz sob algo que momentaneamente pareça obscuro.

Porém, também se decide pela pesquisa quando se busca atender determinada demanda social individual ou coletiva, ou mesmo individual, mas que trate de questões que envolvam uma coletividade. Foi justamente por esse fator que resolvi pesquisar os saberes das Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé nas aulas de história como estratégia de ressignificar o Ensino de História que não contempla os conhecimentos produzidos por determinados grupos invisíveis aos olhos da História.

Portanto, meu objeto de pesquisa foi definido com o intuito de responder a uma demanda coletiva. Sou afro-religioso desde 2000, desde então tenho observado o variado repertório de violências simbólicas as quais somos constantemente submetidos, por isso, como forma de combater tais práticas, resolvemos nos insurgir e usar as páginas desse trabalho não apenas para denunciar a constante violação dos direitos dos povos tradicionais de terreiro de candomblé, mas principalmente propor estratégias para combater as práticas de racismo religioso por intermédio da educação, mas especificamente nas aulas de História.

Também, como profissional da educação, como professor de História, tive experiências com alunos que tecem comentários pejorativos sobre as religiões de matriz africana, mas sem conhecer profundamente as bases em que se estruturam

¹ Ver “Como elaborar um projeto de pesquisa” – UFF – PPGH.

esses sistemas religiosos. Outros já manifestaram encantamento com o que viram em terreiros de Candomblé, porém, a representação negativa construída pelo senso comum sobre essas religiões, impõem a esses alunos, certa reserva em relação ao interesse de aprofundar seus conhecimentos sobre essas religiões.

Trabalho há 9 anos em uma grande Escola situada na periferia da cidade de Macapá, a Escola Estadual Mário Quirino da Silva, localizada no Bairro Novo Buritizal. A Escola atende uma clientela bastante diversificada, composta por, além de alunos do próprio bairro, alunos ribeirinhos oriundos das ilhas localizadas no vizinho Estado do Pará e alunos dos bairros adjacentes, dentre eles, o Congós.

O bairro dos Congós, localiza-se na periferia da zona sul da capital amapaense, possui cerca de 18.636 mil habitantes distribuídos em uma área de 2,2km², abriga em seu território diversas Comunidades Tradicionais de Terreiro, além do Candomblé registra-se a presença do Tambor de Mina e da Umbanda. É no Congós que se localiza o *Ilê Axé Ibi Olufonnin*, Comunidade de Terreiro na qual fui confirmado como *Ogan Aşogum* há 24 anos e, onde residem diversos alunos que frequentam as minhas aulas.

Percebi então, que iniciar meu percurso metodológico pela escolha de um objeto relacionado às religiões de matriz africana ajudaria, por um lado, a combater o discurso discriminatório daqueles que atacam as religiões afro-brasileiras por ignorância (ausência de conhecimento) e por outro, ajudaria a desconstruir os estereótipos que impedem aqueles que enxergam certa beleza nessas religiões afro-brasileiras, a buscar conhece-las com profundidade.

Para realizar a pesquisa, resolvi então, adotar como procedimento metodológico uma pesquisa de natureza bibliográfica, uma modalidade de investigação adotada por, praticamente, qualquer tipo de trabalho acadêmico, uma vez que, possibilita o contato com todo o conhecimento produzido sobre determinada temática e que não constitui uma mera reprodução sobre o que já foi escrito, mas, tem a finalidade de proporcionar a possibilidade de examinar um determinado objeto sob outra abordagem, outra ótica, outro enfoque.

Com a temática, os saberes tradicionais das populações de terreiro, definida iniciamos a aplicação de algumas fases relacionadas os procedimentos de pesquisa bibliográfica: o estabelecimento de alguns recortes, sendo o primeiro, estabelecer as comunidades tradicionais de Candomblé com alvo da pesquisa, em

seguida a seleção das palavras-chave que norteariam esse trabalho, Comunidades Tradicionais, Saberes Tradicionais, Racismo Religiosos e Ensino de História, para auxiliar a seleção das bibliografias que seriam escolhidas para o processo de leitura, análise, sistematização e por fim, aplicadas na redação dessa dissertação.

Uma questão muito importante que deve ser pontuada é que para as fases de desenvolvimento do levantamento das bibliografias, foram selecionadas um conjunto de dissertações de Mestrado elaboradas nos programas de Pós-graduação do ProfHistória nas unidades espalhadas pelo Brasil. Tal escolha metodológica deu-se para demonstrar a relevante contribuição do programa para a Educação, para o Ensino de História e para o combate a todas as formas de discriminação, principalmente o racismo religioso.

Do ponto de vista da abordagem, essa pesquisa constitui-se como uma pesquisa qualitativa, abordagem que se dedicam na análise de níveis de realidade que não podem ser quantificados. Através dessa abordagem de investigação científica busca-se apreender sobre a complexidade de determinados fenômenos ou processos singulares. Em outras palavras, as pesquisas qualitativas permitem a compreensão de uma diversidade de aspectos da realidade, avaliando e internalizando a dinâmica peculiar de determinados processos.

Do ponto de vista teórico, desenvolvemos nossa análise a partir de categorias transgressoras, contra hegemônicas de essência afrocentradas em dialogo com abordagens decoloniais e multidisciplinares com sensibilidade a questões étnico raciais.

A escolha pela temática dessa pesquisa busca ampliar a capacidade crítica por meio de uma outra perspectiva histórica, ancorada na busca por outras epistemologias que ofereçam como resultado a possibilidade de reconfigurar o atual Ensino de História para que os sujeitos antes coadjuvantes dos processos de ensino aprendizagem possam efetivamente ganhar protagonismo, uma vez que nossa pesquisa pretende combater as práticas racistas que impedem o pleno desenvolvimento humano desses indivíduos.

A título de compreensão essa dissertação está dividida em 4 capítulos. No primeiro capítulo intitulado O Candomblé na literatura acadêmica, buscamos estabelecer uma discussão sobre o surgimento do campo de pesquisa sobre as religiões de matriz africana ou religiões afro-brasileiras e como essas

manifestações da cultura dos negros diaspORIZADOS foram interpretados por vários pesquisadores, vinculados a várias correntes teóricas metodológicas. ´

Estabelecemos nossa análise em três níveis: A nível de Brasil, onde discutimos a partir de autores clássicos, o surgimento e o desenvolvimento do campo de pesquisa das religiões afro-brasileiras, bem como as várias interpretações teórico-metodológicas que foram fundamentais na consolidação deste importante campo de pesquisa. A nível regional e a nível local, analisamos, com base nas bibliografias coletadas, a instituição e consolidação do campo afro-religioso na Amazônia, com foco na institucionalização do Candomblé na região Amazônica e no Amapá, seus conflitos e contradições.

No segundo Capítulo, intitulado *Ensino de História e Educação para as relações étnico-raciais: Enfrentamentos ao racismo religioso* dialogamos de forma crítica sobre a evolução do Ensino de História no Brasil, suas vinculações com projetos dominantes que estruturaram as narrativas históricas que invisibilizam as populações de terreiro na construção da história nacional.

Nesse capítulo também estabelecemos uma discussão sobre a importância da Lei 10.639/2003 como instrumento reparador da dignidade das populações afrodiasporizadas no Brasil e os limites para a sua implementação, elencando entre eles a limitada formação dos professores para o trabalho com as temáticas relacionadas a educação para as relações étnico-raciais e questões referentes ao racismo estrutural e o racismo religioso.

No terceiro Capítulo intitulado *Os saberes Tradicionais de comunidades de terreiro: Potências criativas ao Ensino de História* analisamos a evolução histórica do conceito de comunidades tradicionais, abordando suas especificidades e a importância dos seus saberes para a formação da pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira.

Também nesse capítulo apresentamos algumas experiências extraídas de dissertações e artigos científicos que corroboram com os objetivos e hipóteses dessa pesquisa, referentes a relevância dos saberes tradicionais para contrapor o discurso eurocêntrico presente na história ensinada e no combate ao racismo religioso.

No quarto Capítulo intitulado *Saberes Tradicionais de Terreiro e Ensino de História: Caderno de Oficinas para os Anos Finais do Ensino Fundamental*

apresentamos como resultado da nossa pesquisa uma proposta didático/metodológica em forma caderno de oficinas para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. As oficinas enquanto recursos metodológicos objetivam oferecer ao professor a possibilidade de formular estratégias de transmissão de conhecimentos que combatam a exclusão, a intolerância e o racismo religioso, através da inserção de saberes das comunidades tradicionais de terreiro.

As oficinas propostas, abordam variados temas de relevância para a formação plena do aluno e oferecem ao professor uma possibilidade de ampliar seu repertório teórico, pois sugere uma série de leituras que subsidiam a aplicação de cada oficina, atualizar suas metodologias, pois sugere variadas formas de se trabalhar os conteúdos afrocentrados com os alunos, desde rodas de conversa até visita guiada à terreiros de candomblé.

O produto proposto direciona-se aos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e busca, não solucionar o problema do déficit na formação dos professores em relação aos conteúdos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas oferecer uma ferramenta prática, para que professores possam introduzir conceitos e visões de mundo referentes a cultura afro-brasileira preservada nos terreiros de Candomblé numa perspectiva de recuperar para a narrativa histórica essas importantes tradições.

Os conteúdos propostos nas oficinas não sugerem a transmissão de forma proselitista ou dogmática dos conhecimentos relacionados religiões de matriz africana, mas expressão a valorização dessas tradições como parte do legado cultural dessas populações a história nacional.

O objetivo de tal proposição é o preenchimento de lacunas histórias referentes a ausência de referenciais epistemológicos afrocentrados nas aulas, materiais didáticos e outros instrumentos que auxiliam o devir profissional de professores de História.

1 UM BREVE HISTÓRICO DO CANDOMBLÉ NA LITERATURA ACADÊMICA

Vivemos em um país onde os traços da cultura africana estão presentes em várias dimensões da nossa vida cotidiana, na culinária, na música, na dança, na forma de falar e agir. Variados são os elementos que compõe o patrimônio cultural trazido pelos negros afrodiásporizados que caracterizam e reafirmam a relevância do papel dos diversos povos africanos na constituição histórica e cultural do povo brasileiro.

Todo esse conjunto de características, que sobreviveram ao longo dos anos às mais diversas formas de violências física e simbólica podem ser resumidos em uma única dimensão: a dimensão religiosa.

De acordo com Cunha Jr (2009), não se pode conceber a mais vaga ideia de cultura brasileira sem o devido reconhecimento a importância da contribuição das tradições religiosas dos diversos povos que vieram da África e ressignificaram no Brasil as suas religiosidades, dando origem a um vasto conjunto de sistemas religiosos que se enraizaram por todo o território nacional e hoje formam o complexo cultural afro-brasileiro.

Nesse contexto, no primeiro capítulo dessa dissertação apresentaremos uma revisão bibliográfica sobre os estudos produzidos sobre o Candomblé na literatura acadêmica e as várias interpretações teóricas atribuídas a religiosidade dos negros africanos no Brasil.

Para tal analisaremos obras clássicas de autores como Nina Rodrigues (1900), Arthur Ramos (1934), Roger Bastide (1961), Reginaldo Prandi (1991) e (2001) e Luís Parés (2006) abordando as peculiaridades de suas análises e como suas obras foram decisivas para a constituição e consolidação do campo de estudos sobre as religiões afro-brasileiras.

1.1 O Candomblé no Brasil

As tradições de matriz africana, nas quais podemos inserir o Candomblé, tradição baseada nos princípios filosóficos, cosmológicos e civilizacionais africanos, referem-se a um conjunto de práticas ancestrais, caracterizadas pelo exercício da produção e transmissão, pela memória e pela oralidade, de saberes/fazeres relacionadas aos povos que foram trazidos de diversas regiões do continente africano para a América, em um processo de diáspora forçada, durante o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, a partir da montagem, pelas potências europeias, de um sofisticado sistema baseado na exploração econômica colonial, no qual essas populações foram inseridas pela via do trabalho compulsório.

O fenômeno conhecido como diáspora africana, considerado o mais longo processo de migração forçada da história (Lopes; Marques, 2019), foi marcado pelo intenso comércio de pessoas escravizadas, que se estendeu do século XVI ao século XIX e foi responsável pela introdução, em terras americanas, de aproximadamente 11 milhões de pessoas, das quais, 5 milhões foram trazidas para o território brasileiro (Brasil, 2016). Essas populações foram deslocadas de diversas regiões da África, o que representou a inserção de uma multiplicidade de formas de organização social, de línguas, “compreendidas como expressão simbólica de suas tradições” (Castro, 1981) e culturas, que ao se ramificarem em solo brasileiro, influenciaram profundamente a construção da identidade sociocultural do nosso povo.

Muito embora a compreensão que se tenha formado de África remeta a uma homogeneidade de territórios, etnias e tradições, a realidade é totalmente oposta. As tradições de matriz africana que foram introduzidas no Brasil, através dos diversos fluxos diaspóricos, caracterizam-se por uma diversidade de culturas, de grande variedade de procedências geográficas e da presença de múltiplas línguas, o que resultou no surgimento de um complexo conjunto de tradições tendo como referência os traços da cultura desses povos.

Sobre as tradições religiosas e os elementos que caracterizam as hoje denominadas populações tradicionais de terreiro de Candomblé, existentes no território nacional, de acordo com dados apresentados na cartilha dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, publicada em 2016 pelo Ministério

da Cidadania, identifica-se a presença de três grandes grupos, os Bantos, os Fons e o Yorùbás, agrupados levando em consideração, além do padrão linguístico, seus espaços geográficos, seus macro padrões culturais, sociais e rituais, e que deram origem às três grandes nações² do candomblé, cultuadas em diversas regiões do Brasil: o Angola, o Ketu e o Jeje.

Sobre o termo Banto, de acordo com Yeda Castro:

A palavra Banto significa “os homens” e designa todo um grupo linguístico que ocupa vários territórios na África Central, Oriental e Meridional, composto por várias línguas e etnias que atualmente se espalham por países como Angola, Namíbia, Repúblicas Popular e Democrática do Congo, Zâmbia, Uganda, Quênia, Moçambique, África do Sul, e outros. (Castro, 2001, p. 25).

Os candomblés da nação Angola, segundo Aragão e Conceição (2021) caracterizam-se pela estruturação de um sistema litúrgico pautado na preservação de elementos fundamentais da tradição banto como o culto aos Nkissis e ao Muluku (ancestral), através do uso ritual das línguas kibundo, kikongo e Umbundo

Os negros de origem banto foram, em sua maioria, introduzidos nas lavouras do sudeste brasileiro, porém, não se pode desprezar sua importância na construção das religiões afro-brasileiras a partir da Bahia, onde foram fundamentais na criação dos chamados candomblés de Angola e Congo Angola.

Já os Fons, grupo do qual fazem parte os Jeje, que chegaram em nosso país em meados do século XVIII, provenientes da Costa das Minas, sendo destinados ao trabalho nas regiões auríferas, segundo Nicolau Parès:

Mas na verdade o termo “Jeje” parece ter designado originalmente um grupo étnico minoritário, provavelmente localizado na área da atual cidade de Porto Novo, e que, aos poucos, devido ao tráfico, passou a incluir uma pluralidade de grupos étnicos localmente diferenciados. Trata-se, portanto, de uma outra denominação metaétnica (Parés, 2006, p.30).

No Brasil o termo Jeje é comumente utilizado em referência os grupos religiosos de culto as divindades conhecidas como os voduns. Acerto, a tradição religiosa Jeje no Brasil e seus correlatos, Jeje-mina, Jeje Mahi, Jeje Savalu, Jeje

² O termo nação é utilizado para designar, segundo Dias (2016) a recriação das identidades étnicas africanas, não de forma política, mas simbólica, referencial e nostálgica. DIAS, João Ferreira. Candomblé e a África: Esquecimento e utopia no Candomblé Jeje-nagô. **Cadernos de História**: Belo Horizonte, v. 17, n. 26, 1º Semestre, 2016.

Mundobi, faz referência direta aos povos Fons ou Fon-gbe, isto é, os falantes da língua Fon na atual República Popular do Benin (Brasil, 2016).

Também foram designados, de acordo com Castro (2001), em algumas regiões do Brasil pela categoria “mina”, que cultuavam em suas terras de origem divindades chamadas de voduns e exerceram significativa relevância na origem do candomblé na Bahia e do Tambor de Mina no Maranhão, às quais forneceram instituições de modelo organizativo eclesial.

E por fim, temos os Yorùbás:

Grupo étnico que hoje, na sua grande maioria se concentra na Nigéria, em menor parte no atual Benin (antigo Daomé) e em sua minoria no Togo e em Gana, todos na África Negra. O grupo étnico yorùbás se divide em vários subgrupos tais como: os Kétu, Òyó, Ìjèsá, Ifé, Ifòn, Ègbá, Èfòn, etc. Esses deram origem na diáspora a religião dos Òrisà. O termo yorùbá aplica-se a um grupo linguístico de vários milhões de indivíduos. Além da linguagem comum os yorùbá estão unidos por uma mesma cultura e tradições de sua origem comum na cidade de Ilé-Ifè” (Brasil, 2016).

O candomblé com base no panteão dos orixás, relacionado aos yorùbás, foi formado na Bahia. De acordo com Mattos (2014), foram os candomblés da nação Ketu, cujos rituais em devoção aos seus antepassados, serviram de exemplo às demais tradições que cultuavam os orixás, e também responsáveis pela expansão, para outras regiões do Brasil, de tradições religiosos como o Xangô de Pernambuco ou o Batuque no Rio Grande do Sul.

A presença dessas tradições religiosas em todas as regiões do país marcou decisivamente a constituição de um verdadeiro mosaico de culturas, compreendidas como um conjunto de práticas repletas de significado, desenvolvidas por grupos sociais africanos, cuja dinâmica de reprodução pode ser compreendida na diversidade de comunidades tradicionais, originadas das múltiplas formas de organização social e ritualísticas religiosas presentes até os dias atuais, tantos nos grandes centros urbanos quanto nas comunidades rurais.

Essas tradições, que exprimem uma forma muito singular de compreender, partindo de outros referenciais, um outro panorama do papel da presença africana no Brasil, moldaram-se através de um complexo processo de ressignificação de suas tradições ancestrais, processo esse decorrente das limitações impostas às tradições de matriz africana, que precisaram transpor obstáculos para poder existir num ambiente de controle, patrulhamento e da violência impetrada contra aqueles

que manifestavam devoção a outros sistemas culturais e religiosos que contrapunham-se a visão de mundo cristã ocidental, hegemônica na sociedade brasileira desde os tempos coloniais .

Esse conjunto de manifestações religiosas sobreviveram em condições adversas e reconstruíram, em terras brasileiras, as condições necessárias para sua existência, e, em contato com outras tradições, erigiram novos sistemas rituais e simbólicos que atribuíram novos sentidos às suas tradições, adequando-as ao contexto social, geográfico e político aos quais foram submetidas.

A inserção das tradições religiosas de matriz africana ao contexto social brasileiro após o processo de abolição da escravidão passou a ser alvo do interesse de pesquisadores. De acordo com Gabriel Banaggia³ os estudos sobre as religiões de matriz africana, iniciados no final do século XIX, surgiram no interior do campo denominado estudos sobre a questão do negro no Brasil. Esse campo passará a ser chamado, mais adiante, de estudos culturais, cujo interesse centrará nos aspectos relacionados as manifestações culturais das populações negras no Brasil, dentre elas o Candomblé, influenciado pelo trabalho do médico-legista Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906).

Nina Rodrigues foi precursor em diversas áreas. Foi pioneiro, no Brasil, na medicina legal, na antropologia, na etnologia, mas foi nas ciências sociais que suas ideias tiveram maior repercussão. Nina Rodrigues elaborou um conjunto de categorias para analisar, a partir de rígido critério científico, uma temática sobre a qual seus pares não haviam detidamente se pronunciado até então: as religiões de matriz africana, especialmente o Candomblé, na Bahia do final do século XIX.

Seus estudos, profundamente marcados por uma visão médico biológica, resultado da influência da antropologia criminal italiana – sua principal referência foi Cesare Lombroso (1835-1909) – tinha como traço principal a síntese de que, do ponto de vista comportamental, negros e mestiços eram propensos a degenerescência e a criminalidade. Porém, mesmo simpático a teses posteriormente consideradas racistas – não se pode dissociar suas influências teóricas do momento histórico em que desenvolveu seus estudos, propício a

³ Prof. Dr. Gabriel Banaggia (PPGAS/MN/UFRJ) Aula: Os estudos sobre religiões de matriz africana no Brasil: tradições acadêmicas e etnologias. Aula ministrada no Curso de Extensão: “O fenômeno religioso à luz da antropologia” <https://www.youtube.com/watch?v=-nRPAoYjhyw&t=2275s>, autor de: As forças do Jarê: religião de matriz africana da Chapada Diamantina

determinismos de natureza diversa: racial, biológico e até mesmo social – é indiscutível a sua contribuição metodológica para a constituição do campo de pesquisa sobre as religiões afro-brasileiras, como afirma Roger Bastide:

Apesar de tôdas essas falhas, as obras de Nina Rodrigues, ainda agora, não deixam de ser as melhores publicações sôbre o assunto, primeiro porque seus informantes pertenciam ao candomblé mais tradicional, mais puramente africano de sua época, o Candomblé do Gantois; depois, porque suas descrições do culto, das hierarquias sacerdotais, das representações coletivas do grupo negro, são fieis e sempre válidas. São sem dúvidas livros incompletos, mas, naquilo que descrevem, livros seguros (Bastide, 1961, p. 8).

De seus trabalhos publicados sobre as religiões de matriz africana, duas obras ganharam grande destaque no Brasil: *O Animismo Fetichista dos Negros Baianos* (1900) e *Os Africanos no Brasil*, publicação póstuma de 1932. Para os objetivos dessa pesquisa, em cujo primeiro capítulo nos propomos a fazer uma breve trajetória das religiões de matriz africana produção acadêmica, analisaremos alguns aspectos considerados centrais da obra pioneira dos estudos sobre essas religiões: *O Animismo Fetichista dos Negros Baianos*, que nas palavras de Vagner Gonçalves:

“*O animismo fetichista*”, obra de indubitável conteúdo racista [...] acabou servindo de marco ou modelo obrigatório de interlocução aos novos textos que se seguiram a ela, definindo por sua influência os temas recorrentes dos chamados estudos antropológicos dos chamados afro-brasileiros (Silva, 1995, p.35).

Publicado originalmente na Revista Brasileira entre os anos de 1896 e 1897, em quatro capítulos diferentes, posteriormente, em 1900, os textos foram reunidos, traduzidos para o francês e publicados sob o título *L’animisme fétichiste de négres de Bahia*, é sem dúvida o texto inaugural e que estabelece um certo modelo de estudos relacionados as manifestações culturais das populações negras no Brasil, em especial às suas tradições religiosas. Segundo Ferret (2006), muito embora ultrapassada em algumas de suas premissas, a obra ainda preserva aspectos relevantes referentes a sua “metodologia de pesquisa, a mitologia, a liturgia e a arte” vivenciadas no universo cosmológico das manifestações da religiosidade dos negros baianos.

Lilia Moritz Schwarcz⁴, assim descreveu a importância do trabalho de Nina Rodrigues:

Nosso médico parece carregar, dessa maneira, uma missão ao entrar nos terreiros de Candomblé. E o faz com maestria e profissionalismo: explica os cantos, as oferendas, as danças, os orixás; interpreta o lugar do feitiço e, sobretudo, o “medo do feitiço”. É esse fenômeno que Nina Rodrigues quer entender, e é o incompreensível que pretende curar e sanar. Além do mais, retoma durante todo o livro três temas que lhe parecem fundamentais: a distinção entre africanos sudaneses e bantos, o sincretismo religioso e a constatação de que a crença encontra-se generalizada, chegando até a elite, percebe-se que a crença alcançava também a alta sociedade, apesar de ser por ela descrita como prática imoral e supersticiosa. [...] Mas se Nina Rodrigues não foi o único, sem dúvida, foi o primeiro a descrever, caracterizar e revelar a lógica desses rituais. (Schwarcz, 2007)

Schwarcz nos apresenta nesse trecho de sua resenha uma dualidade presente no livro e também na forma de analisar o legado de Nina Rodrigues aos estudos sobre as religiões afro-brasileiras. Se por um lado, suas análises partiam de sua visão pessimista sobre a situação social do Brasil, levando em consideração a influência exercida pela raça negra, por outro lado, revelou de forma precisa e com riqueza de detalhes uma diversidade de rituais, mitologias, peculiaridades relacionadas aos orixás, como por exemplo:

Entre os *santos* ou *orisás* tem a primazia *Obatalá*, também conhecido como *Orisa-lá* (Deus grande, superior ou primeiro); divindade que exerce um papel salientíssimo na religião dos negros desta cidade. Para os jorubanos, *Obatalá* é uma divindade hermafrodita e representa a potência reprodutora da natureza. Entre nós, concebem-no como uma pessoa já muito velho, de pés quase atrofiados de andar quase todas as terras a presidir e distribuir a fecundidade (Rodrigues, 2021, p.22).

É importante pontuar que o autor, bem como outros intelectuais brasileiros que o sucederam na tarefa de aprofundar seus estudos, debruçaram-se com mais interesse nos estudos da cultura e da religiosidade dos negros Jeje-Nagô, em especial os yorùbás. Rodrigues dedicou-se, com base nos relatos de seus informantes, a observação das práticas litúrgicas realizadas no “Ilê Iya Omi Axé Iyamasse”, conhecido como Gantois, um dos mais tradicionais terreiros de Candomblé da Bahia. Segundo o próprio Rodrigues “Na Bahia, a religião dos jorubanos é sem dúvida muito mais importante, já pela generalização a quase todos

⁴ Ver O animismo fetichista dos negros baianos. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 50, n. 2, p. 881–886, 2007. DOI: 10.1590/S0034-77012007000200014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27283>. Acesso em: 03 out. 2023.

os africanos, já pela adesão dos crioulos e mestiços, já pela forma ruidosa de seu culto externo” (Rodrigues, 2021, p.18).

Nina Rodrigues atribuí a aos yorùbás uma certa “supremacia cultural e religiosa” frente aos demais povos que se encontravam presentes na Bahia de seu tempo, e aqui reside uma das questões centrais de Animismo Fetichista: a distinção entre africanos sudaneses e bantos.

Neste sentido, é importante pontuar outra dualidade encontrada nessa obra. Embora a síntese do seu pensamento, caracterizava as religiões afro-brasileiras como “patológica, atrasada e incapazes de manipular as elevadas abstrações exigidas pelas religiões monoteístas” (Silva, 1995, p.35), Rodrigues considerava haver um certo grau de complexidade na mitologia dos yorùbás em contraposição ao “fetichismo muito mais simples e rudimentar dos bantos” (Nogueira, 2021).

Portanto, nos parece nítida a ideia de que, para Nina Rodrigues não são todos os negros africanos portadores de determinadas incapacidades religiosas. No caso das religiões praticadas pelos negros de origem Banto, tais incapacidades estavam diretamente associadas a misturas, a fusões de certas mitologias africanas com rituais católicos e espíritas, que, como resultado, produziam certa deturpação das tradições religiosas provocando degenerescências em suas práticas religiosas. Vagner Gonçalves da Silva assim sintetiza a questão:

Da mesma forma [Nina Rodrigues] distingue os Candomblés fundados ou frequentados por negros africanos dos candomblés nacionais dos “negros da terra” (crioulos e mulatos), mostrando que nos primeiros haveria uma “justaposição” das ideias católicas e fetichistas o que garantiria a pureza primitiva das mitologias africanas, enquanto nos segundos uma fusão de crenças resultaria num abastardamento das práticas (Silva, 1995, p. 35).

Já no caso das tradições religiosas dos negros yorùbás, a complexa hierarquia da organização de sua mitologia residia de forma primordial na manutenção de um africanismo puro em seu sistema de crenças e rituais. Em outras palavras, para Rodrigues os sistemas religiosos Jeje-Nagô mantiveram-se na medida em que esses povos não introjetaram em seus cultos elementos primordiais de outros sistemas religiosos presentes no contexto social ao qual essas religiões passaram a ter inserção cada vez mais aberta.

De acordo com Nogueira (2021), mesmo sem abertamente utilizar o conceito de sincretismo religioso, substituído em seus estudos por expressões como fusão

de crenças, equivalência de divindades, associação, assimilação, Nina Rodrigues considerava a apropriação de elementos de outras matrizes religiosas pelas crenças religiosas dos afro-brasileiros um elemento de inferiorização desses cultos, da mesma forma que, do ponto de vista biológico, via a mestiçagem de forma negativa.

Muito embora as gerações atuais considerem este estudioso, de acordo com Serafim (2009) “um teórico racista”, na mesma linha segue Schwarcz (2007) ao comentar sobre “a maldição que recaiu sobre o autor”, em referência às críticas às teses racialistas, presentes principalmente nos seus estudos sobre criminalidade, não se pode desconsiderar a imensa contribuição teórica e metodológica de seu trabalho para os estudos sobre o negro, sua cultura e religiosidade no Brasil. Sua obra exerceu enorme influência nas futuras gerações de estudiosos que, municiados de seus métodos e técnicas de pesquisa, ampliaram os horizontes de suas investigações e produziram inúmeros estudos que ainda hoje são referências para novos pesquisadores.

Outro autor cuja obra é considerada fundamental para os estudos abordados nessa pesquisa é o também médico-legista Arthur Ramos (1903-1949). Ramos é considerado o principal seguidor das ideias de Nina Rodrigues e também o antropólogo brasileiro de sua geração a alcançar maior destaque internacional. Em suas obras, a temática das religiões de matriz africana tem importância central, inaugurando, assim, uma nova fase nos estudos deste campo.

Ramos formou-se na Faculdade de Medicina da Bahia, onde defendeu a tese *Primitivo e Loucura*, influenciado pelos estudos de Freud (1856-1939) e Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939), mas foi como antropólogo que conquistou maior proeminência, sua associação teórica a antropologia cultural norte-americana, encontrou em Melville Herskovits (1895-1963) uma grande referência, o que o levou a divergir, em algumas concepções de seu antecessor, como podemos observar no fragmento do texto de Mônica Santos:

Arthur Ramos elaborou uma leitura culturalista da etnia negra, apropriando-se do conceito de base psicanalítica, em sua fase inicial de pesquisa, e depois da antropologia. Em seus escritos defendeu a tese de que o negro não deveria ser concebido como raça degenerada, como afirmavam as ciências racistas. [...] o autor alertou para que não se interpretassem problemas sociais ou culturais como problemas genéticos ou biológicos. Assim, ele buscou, naquela geração de intelectuais, esboçar uma reflexão sobre a cultura negra a fim solucionar os problemas

sociais antes atribuídos às “raças” e desloca-los para o âmbito social. (Santos, 2018, p. 98).

Assim como outros intelectuais que desenvolveram estudos sobre as questões do negro no Brasil no mesmo período, podendo ser citado como exemplo o também médico Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), em cuja obra refuta a ideia de que os problemas de atraso do Brasil estavam vinculados exclusivamente a formação racial, numa demonstração clara das limitações das noções clássicas de eugenia, Ramos discordava da visão que considerava o negro biologicamente inferior, como podemos abstrair da passagem abaixo, extraída da obra “O Negro brasileiro”:

Estudando, neste ensaio, as “representações coletivas” das classes atrasadas da população brasileira, no setor religiosos, não endosso absolutamente, como várias vezes tenho repetido, o postulado da inferioridade do negro e da sua capacidade de civilização (Ramos, 1940, p. 30).

De acordo com Santos (2018), baseado em suas concepções psicanalíticas e influenciados por um conjunto de conceitos associados a essa ciência, Ramos defendia a ideia que a questão do atraso em relação aos negros e sua cultura não estava relacionado com a questão da raça e sim a questões psicológicas, vinculados a um pretenso cultivo, por parte da etnia negra, de um pensamento mágico e pré-lógico, como podemos concluir na passagem a seguir:

Essas representações coletivas existem em qualquer tipo social atrasado em cultura. É uma consequência do pensamento mágico e pré-lógico, independente da questão antropológico-racial, porque podem surgir em outras condições e em qualquer grupo étnico. [...] Esses conceitos de “primitivo” de “arcaico” são puramente psicológicos e nada tem a ver com a questão da inferioridade racial (Ramos, 1940, p. 32).

Em *O Negro Brasileiro: etnologia religiosa e psicanálise*, publicado originalmente em 1934, Ramos retoma, com maior profundidade alguns elementos presentes na obra de Nina Rodrigues. O livro é estruturado em duas partes, sendo a primeira destinada ao registro de fatos a partir de critérios etnográficos e a segunda parte, reservada a interpretação etnológica dos dados apresentados.

Na primeira parte do livro, única sobre a qual iremos dissertar, por atender, do ponto de vista mais imediato, aos interesses dessa pesquisa, Ramos empreende abordagens referentes a liturgia e a religiosidade Jeje-Nagô, como podemos

observar na passagem que se refere a seriação dos orixás partindo de uma graduação mítica. Muito embora observe o autor que, existam classes genealógicas já inexistentes entre os negros baianos, Ramos desenvolve seu relato levando em consideração a importância cultural atribuída a cada orixá, de acordo com suas observações nos terreiros de candomblé na Bahia:

Xangô é um dos orixás mais poderosos. Na África também é conhecido pelo nome de Xangô-Dzakuta (39) ou Jakuta (o lançador de pedras) pela suposição que fazem os negros que ele arroje do céu as pedras meteóricas ou coriscos. Xangô tem um culto popularíssimo entre os negros e mestiços do Brasil, a ponto do seu nome se estender, em algumas regiões do Norte, como em Alagoas e Pernambuco às próprias cerimônias fetichistas como *synonimo* de candomblé ou macumba (Ramos, 1940, p. 44)

Os cultos de procedência Banto, as práticas mágicas, os fenômenos de possessão, a música, a dança e o sincretismo religioso, também são temas cuja discussão ocupam lugar de relevância na primeira parte do livro.

Tal como seu antecessor, Ramos se dedicou aos estudos sobre a cultura e religiosidade dos negros Jeje-nagô, cuja forma de culto o autor também considerava superior em relação a mitologia dos bantos. De acordo com o professor Léo Carrer Nogueira, “Tal diferenciação, que se traduzia num verdadeiro evolucionismo cultural, se refletia na religião desses povos, havendo, portanto, religiosidades mais adiantadas e outras mais atrasadas” (Nogueiras, 2021, p.6). Para o autor, Ramos destaca elementos característicos do processo que ele vai chamar de simbiose ou sincretismo religioso, onde observa-se que, mesmo que se reconheça nos cultos dos negros e mestiços a origem africana, são, na verdade, resultado do contato de variadas formas míticas que se fundem, e nesta fusão as mais adiantadas absorvem as mais atrasadas. Esta síntese do pensamento de Ramos reforça a ideia da supremacia dos cultos religiosos Jeje-nagô, preconizada por Nina Rodrigues.

O livro em questão foi alvo de muitas críticas, principalmente pelo recorrente uso do método psicanalítico na análise de dados etnográficos mobilizados em sua pesquisa, porém, o conhecimento acerca do trabalho de Arthur Ramos é indispensável a qualquer pesquisador que se proponha a reconstituir o percurso trilhado pelo campo de pesquisa das religiões de matriz africana no Brasil.

Outra referência importante para o campo de estudos das religiões de matriz africana é o sociólogo e antropólogo francês Roger Bastide (1898-1974), que chegou ao Brasil em 1938 para ocupar a vaga deixada pelo também antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009), na cátedra de Sociologia I no Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo.

Roger Bastide é dono de uma vastíssima obra relacionada aos estudos das populações negras nas Américas, especialmente no Brasil, onde desenvolveu diversas análises sobre o universo das religiões de matriz africana, e, como resultado de suas análises podemos citar as obras: “As Religiões Africanas no Brasil”, onde, segundo Nogueira (2020) “retoma as críticas feitas por seus predecessores as religiões de origem Banto, notadamente a macumba e a Umbanda, associando-as a formas degradadas de culto” e, talvez, um dos livros sobre o tema mais difundido na literatura brasileira, *O Candomblé da Bahia: Rito Nagô*.

Suas reflexões acerca do Candomblé no Brasil iniciam em 1940 a partir de experiências etnográficas na Bahia e São Paulo, bem como de suas viagens ao Nordeste da África, especialmente pela Nigéria e o Daomé (atual República do Benin). Bastide demonstrou maior interesse, assim como outros intelectuais que o sucederam por estudar mais detidamente os rituais Nagôs, especialmente os candomblés da Bahia, chamada por ele de “cidade santa por excelência” (Bastide, 1961).

Fazendo uso do rigor das observações etnográficas e de uma refinada habilidade literária em sua escrita, Bastide descreveu aspectos fundamentais relacionado aos cultos dos candomblés dos negros yorùbás, como podemos observar em todo o primeiro capítulo da obra *O Candomblé da Bahia*, intitulado “Apresentação do Candomblé”, onde aborda, seguindo uma ordem litúrgica, rituais que compõem o sistema religioso dos negros Nagôs, como: o sacrifício, a oferenda, o padê de Exú, o chamado dos deuses, as danças preliminares, a dança dos deuses, os ritos de saída e comunhão.

Ao narrar a forma como se processa cada um desses rituais, Bastide apresenta aos leitores uma diversidade de cerimônias, diferentes atores mobilizados para a realização da liturgia, bem como faz referência os distintos saberes, relacionados a função exercida por cada um dos atores, bem como,

salientando a singular importância dessa unidade de saberes dentro do rígido sistema hierárquico sob o qual estão assentados os rituais Nagôs.

Desde a perícia do *axôgun*⁵ ou *achôgun*, aquele que ocupa o a função na estrutura hierárquica para realizar os sacrifícios, passando pela *iya-bassé*⁶ ou *abassé*, cuja função no sistema religiosos é preparar o alimento das divindades utilizando os animais sacrificados em ofenda, mas não apenas isso, ela conhece todos os segredos dos alimentos sagrados relacionados a cada divindade “o amalá de Xangô, o xinxim de Oxum, o arroz sem sal de Oxalá” (Bastide, 1961, p. 22).

Bastide também constrói um importante relato sobre os espaços de culto ou como comumente são conhecidos os espaços sagrados de realização dos rituais religiosos afro-brasileiros, o terreiro de candomblé. O autor demonstra em sua narrativa que esses espaços se constituem como fragmentos da África no Brasil, porém, não de uma África profana, mas mítica, como podemos compreender na seguinte passagem:

Vê-se então que o *Candomblé* é uma África em miniatura, em que os templos se transformaram em casinhas dispersas entre as moitas, quando as divindades pertencem ao ar livre, ou então cômodos distintos da casa principal, se são divindades adoradas nas cidades. Quando o terreiro é muito pequeno, todas as divindades urbanas podem se encontrar concentradas dentro de um único *pegi*, mas as outras ficam de fora. De qualquer modo o lugar de culto na Bahia aparece sempre como um verdadeiro microcosmo da terra ancestral (Bastide, 1961, p. 83).

Entretanto, de acordo com o Bastide, tal microcosmo não passaria de um cenário plantado no Brasil se não houvesse a ocorrência de cerimônias específicas que fixassem nestes territórios a força do orixá, portanto, esses espaços não se constituem espaços místicos de cultos às divindades se não são sacralizados, se neles não são “enterrados o axé”, que representa a energia invisível ou a força mágico-sagrada de todas as divindades, de todas as coisas.

Bastide, em diálogo com outras áreas do conhecimento, produziu um conjunto de estudos que nos oferece a possibilidade de analisar a riqueza da cultura negra no Brasil, principalmente relacionada aos rituais religiosos

⁵ O Ogan Axôgun é o especialista em realizar sacrifício de animais nos rituais da tradição Ketu, sua função é fundamental no sistema religioso, pois, sem sacrifício não existe iniciação.

⁶ Iya-bassé é uma função extremamente importante na estruturação do sistema religioso Ketu, uma vez que ela é conhecedora dos segredos da preparação dos alimentos sagrados conferidos a cada divindade, além do conhecimento do preparo dos ebós demais oferendas alimentícias às divindades.

desassociada dos limites impostos pelo debate de forte viés racista presente em estudos anteriores ao seus. O autor reforça que “Estudaremos o *Candomblé* como realidade autônoma, sem referências à história ou ao transplante de culturas de uma parte para outra do mundo” (Bastide, 1961, p.11). Ou seja, autor parece buscar a compreensão da estrutura da civilização africana, nas formas como a mitologia religiosa presente no candomblé pode lhe revelar, pela compreensão da sua “filosofia sutil”, bem como de sua concepção de homem e do cosmo.

Bastide deixou vasta contribuição intelectual nas ciências sociais brasileira, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, influenciando profundamente os estudos de outros intelectuais que buscaram ampliar os enfoques de pesquisa sobre as religiões afro-brasileiras.

Outro nome importante no desenvolvimento dos estudos sobre a cultura e a religiosidade negra no Brasil é o sociólogo José Reginaldo Prandi. Formado em Ciências Sociais no ano de 1970, pela Fundação Santo André, Prandi publicou diversas obras que tratam sobre a temática das religiões de matriz africana, trazendo nesses estudos inovações quanto ao enfoque da natureza desses cultos e os diferentes sentidos das pesquisas realizadas no Nordeste e no Sul em relação ao sudeste, especialmente em São Paulo, onde o autor coletou a maior parte dos dados que nortearam suas pesquisas.

Em sua mais importante obra *Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova*, Prandi, segue os passos dos autores que o antecederam ao apresentar um relato minucioso das práticas e rituais que exercem papel fundamental no Candomblé, como enumera Luciana Mendonça⁷:

O processo de iniciação, a hierarquia interna e a organização do terreiro, a relação dos adeptos com os orixás, o panteão afro-brasileiro, a caracterização do orixá de seus ‘filhos de santo’, as diferenças e semelhanças com relação ao culto africano, o papel do oráculo, os valores sagrados, o papel da magia, as trocas materiais e simbólicas entre pais e mães-de-santo de todo território brasileiro, a relação com os clientes, as mudanças de filiação e o parentesco religioso” (Mendonça, 1991, p. 228).

Mas Prandi não se limita a descrição dessas práticas. Mendonça (1991) nos apresenta a ideia de continuidades e rupturas presentes tanto no livro quanto na

⁷ Os Candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 34, p. 228–230, 1991. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1991.111306. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111306>. Acesso em: 18 out. 2023.

forma como o autor analisa a instalação do candomblé em São Paulo. É do conflito entre a tradição e o novo que o autor busca responder a uma questão fundamental apresentada nessa obra: como o Candomblé, religião historicamente identifica com as populações negras, que a transplantaram da África e aqui formularam estratégias para sua preservação, em pouco mais de duas décadas, havia se instalado e se multiplicado a ponto de se transformar em uma alternativa religiosa “demograficamente importante, sociologicamente expressiva deixando de se caracterizar como religião restrita a comunidade negra” ? (Mendonça, 1991, p. 229).

Recorrendo a fundamentos históricos e comparativos, Prandi busca responder a este importante questionamento em sua obra destacando as mudanças que ocorrem na sociedade e os impactos que tais mudanças operam nas estruturas religiosas, que distinguem os candomblés de São Paulo daqueles apresentados nas bibliografias antecessoras ao seu trabalho como padrões de uma religião de preservação da pureza mitológica e ritual, como podemos observar na seguinte passagem:

A expansão do Candomblé em São Paulo, e em tempos tão recentes, só pode significar ser ele capaz de oferecer, para demandas de uma população cosmopolita, práticas e concepções que podem, em certos momentos e circunstâncias, de dar respostas alternativas e convincentes para os problemas que escapam dos controles racionais da vida moderna ou da interpretação de outras religiões (Prandi, 1991, p. 23).

Podemos compreender no trecho acima que a expansão do candomblé enquanto sistema religioso, que busca, num universo de outras crenças religiosas, se apresentar como opção de conexão com o sagrado e de explicação de uma multiplicidade de percepções sobre o mundo na contemporaneidade, explicações que o pensamento meramente racional é incapaz de dar conta, passa a ser concebida não apenas sob a primazia dos elementos presentes no interior do Candomblé, mas, fundamentalmente, pela maneira como esses elementos são trabalhados na construção de uma nova prática religiosa, que mesmo sem se desfazer de suas tradições, dialoga com determinadas demandas externas, constituindo assim novos vínculos sociais.

Recorremos assim a síntese de Mendonça:

Os candomblés paulistanos reinventam a tradição, sobretudo voltando-se para a África, já que sua expansão em São Paulo é bastante recente e teve origem a partir da Umbanda, da qual procuram hoje se distanciar

cada vez mais. Esse distanciamento representa também uma negação do código moral ocidental presente na umbanda, considerando a questão moral como exterior a religião (Mendonça, 1991, p. 229).

Outra publicação muito importante de Reginaldo Prandi sobre religiões afro-brasileiras, que merece registro nesse trabalho de pesquisa é o livro *A Mitologia dos Orixás*, publicado pela editora Companhia das Letras no ano de 2001. Neste livro Prandi reúne 301 mitos, de acordo com Andreas Hofbauer⁸ dos quais, 106 seriam originários da África, 126 do Brasil e 69 de Cuba.

Os mitos, ou *itans*, como são popularmente conhecidos entre os yorubás, tem papel estruturante em seu sistema religioso, pois, segundo o autor, as dinâmicas existentes no “*orun*”⁹ tem reflexos no mundo material, onde habitam os homens e que a força das divindades se constitui a partir das cerimônias e rituais promovidos por esses homens e que por tanto, as representações míticas das guerras, os atos heroicos, da destreza, da sedução, as derrotas e outras histórias reveladas nesses contos, se traduzem-se em elemento de fundamental importância para tais povos.

Nas sociedades iorubanas, classificadas por Prandi como ‘não históricas’ o mito é a chave de acesso ao passado, mas também ao futuro. Portanto, é neste contexto cultural que tais histórias são reveladas através, da oralidade, por obra dos anciãos ou adivinhos, aqueles que, investidos do legítimo poder e da função de salvaguardar e transmitir tais saberes, tão importantes para a formação da identidade e para a coesão da vida cotidiana estabelecida nessas sociedades.

Na visão de mundo dos membros dessas comunidades tradicionais, as histórias míticas servem de referencial para a reafirmação das suas verdades. A cosmologia, expressa nos mitos, está presente na origem do mundo, apresenta-se como instrumentos de interação com o mundo e oferecem as orientações necessárias para manter o mundo tal como é representado nas narrativas míticas, ou seja, eles estão diretamente relacionados ao início, o meio e o fim.

Tais mitos dialogam com uma série possibilidades de compreender características geográficas do lugar onde habitavam os seus ancestrais, fazem

⁸ Prandi, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*, São Paulo, Companhia das Letras, 2001, 591 p. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 251–258, 2001. DOI: 10.1590/S0034-77012001000200015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27119>. Acesso em: 20 out. 2023.

⁹ Referência ao lugar mítico onde habitam os Orixás

menções ao cotidiano marcado por guerras, por disputas tribais, por personagens divinizados, por relações amorosas, por avanços civilizatórios, como os mitos que atribuem a Ogum a descoberta e o domínio da fundição, importante nas guerras travadas por essa divindade, mas também na reprodução da vida material.

Apresentando ao público essas histórias, como chama atenção Monique Augras¹⁰, seu trabalho se torna também um valioso instrumento de divulgação de aspectos relevantes dessa cultura, que historicamente foram mantidos distantes do contato com boa parte da nossa população, que não compreende a existências de outras mitologias tão ricas e repletas de significados, que não sejam as mitologias greco-romana, amplamente difundidas em nossas instituições de ensino como verdadeiro lugar de origem das culturas ocidentais.

Deslocando o foco de seus estudos para visibilizar outros grupos étnicos que, igualmente trazidos para o Brasil, por obra da diáspora transatlântica, também foram responsáveis pela introdução de variadas línguas e organizações culturais, com contribuições significativas para a institucionalização do candomblé na Bahia, o professor associado no Departamento de Antropologia da Universidade Federal da Bahia, Luis Nicolau Parés, outra grande referência nos estudos das religiões de matriz africana, nos apresenta um estudo sobre a formação da identidade dos povos da nação Jeje, da contribuição de suas tradições para a institucionalização do Candomblé e algumas características peculiares das cerimônias e rituais praticados por esses povos.

Seu trabalho envolveu pesquisas com fontes primárias dispersas em diversos arquivos públicos, análise minuciosa da literatura produzida até o momento em que desenvolveu seus estudos, buscando compreender questões referentes aos fluxos diaspóricos promovidos pelo tráfico de escravizados da África para o Bahia, especialmente envolvendo a região geográfica dos falantes da língua gbe, as relações estabelecidas para a formação da etnicidade destes povos no Brasil e a pesquisa etnográfica para a construção da micro história de dois tradicionais terreiros de candomblé: o *Zôogodo Bogum Malê Hundô*, localizado em Salvador e o *Zôogodo Bogum Malê Seja Hundê*, localizado na cidade de Cachoeira

¹⁰ AUGRAS, M. Os deuses que dançam em São Paulo. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 46, p.173-174, jun. 2001.

no Recôncavo baiano, fundados por africanos ainda antes do fim de escravidão que se autodeclaravam Jeje.

No livro *A Formação do Candomblé: história e ritual Jeje na Bahia*, Parés empreende esforços para reconstruir a trajetória dessa “raiz” da cultura afro-brasileira muito importante para a formação do candomblé e que, até aquele momento não havia sido estudada de forma aprofundada, como os rituais religiosos yorùbás, por exemplo, cujos estudos já citamos fartamente ao longo desse trabalho.

Segundo Couceiro¹¹ (2006), os argumentos apresentados por Parés em sua obra, não podem ser compreendidos como uma tentativa de desmerecer a relevância dos rituais yorùbás na construção do Candomblé, Mas para demonstrar, de forma empírica (documentos que registram o transporte de africanos da Costa da Mina para a Bahia e em outras fontes que relatam o envolvimento da polícia e das elites políticas com rituais de Candomblé no século XIX), a presença dessas populações, particularmente até meados do século XIX e a sua importância linguística e ritual para a formação do Candomblé, como podemos perceber na seguinte passagem:

Os grupos étnicos africanos classificados como Jeje pertenciam a área denominada por Parés com “*área dos gbe falantes*”, região setentrional do atual Togo, da república do Benin e do sudoeste da Nigéria. Foi entre os grupos que habitavam essa região que surgiu o termo “vodum” utilizado para identificar as divindades ou forças invisíveis do mundo espiritual. Essa pequena palavra designa uma crença que aparece em vários documentos sobre a América portuguesa, sobre o Império do Brasil e a primeira República (Couceiro, 2006, p. 250).

O trecho acima evidencia formação do que o autor chama de “identidade coletiva Jeje” a partir da importância atribuída por esses povos aos voduns e na crença do poder que essas divindades possuem de intervir no mundo material e em suas vidas cotidianas. De acordo com Bonciani¹² (2008) Parés destaca três elementos que serão determinantes para compreender a construção histórica da etnicidade Jeje: a relação entre os portos da Bahia e portos da África gbe falante, a referência a um determinado território de moradia comum e estável e as semelhanças de seus macros padrões culturais e linguísticos.

¹¹ A formação do Candomblé. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, [S. l.], v. 15, n. 14-15, p. 250–253, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p250-253. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50112>. Acesso em: 11 nov. 2023.

¹² Ver Parés, Nicolau Luis. *A Formação do Candomblé: história e ritual Jeje na Bahia*. Campinas: Editora da Unicamp. 2006. **Revista de História**, n. 158, (primeiro semestre de 2008), p. 309-314.

Na análise da construção da identidade étnica desses povos, Parés recorre a etnicidade de caráter situacional, teoria proposta por Barth em contraposição ao caráter primordial referenciada por Weber e Geertz ao afirmar que:

A identidade étnica não seria, portanto, um conglomerado de sinais diacríticos fixos (de origem, parentesco biológico, língua, religião, mas um processo histórico, dinâmico em que esses sinais seriam selecionados, (re)elaborados em relação de contraste com o outro (Parés, 2007, p.15)

Para Bonciani, a etnicidade Jeje derivaria do cruzamento dos elementos linguísticos, relacionados a área gbe falante com a crença religiosa nas entidades conhecidas como *vodum*¹³, como podemos aferir na seguinte passagem:

A área do vodum, praticamente coincide com a área gbe e foi submetida ou sofreu influência do reino do Daomé, a partir do século XVII; Com a consolidação e centralização política do Daomé houve um processo de miscigenação dos povos da área gbe, assim como a assimilação de diversos cultos com a imposição de um modelo hegemônico e hierárquico de instituição religiosa. Esse processo seria uma das razões para a assimilação da identidade Jeje como identidade coletiva na Bahia. (Bouciani, 2008, p.310).

Após discorrer, nos capítulos iniciais sobre aspectos relacionados a formação da etnicidade Jeje desde a África até a Bahia, Parés estabelece um precioso debate sobre a constituição das bases de institucionalização do candomblé, que segundo ele tem suas raízes nas práticas de cura e adivinhação onde predominava o *calundu*. Apropriando-se dos conceitos de *fortuna-infortúnio* ou *ventura-desventura*, o autor irá concluir que tais práticas religiosas, cujos rituais eram de cunho individual e doméstico, objetivavam a prevenção ante os infortúnios e a potencialização da boa sorte.

Nascimento¹⁴ (2007) afirma que os Calundus foram, aos poucos, dando lugar a uma forma de prática religiosa mais complexas e coletivas envolvendo aspectos cruciais ao instituto do candomblé enquanto sistema religioso complexo, como a iniciação, o culto a múltiplas divindades, a constituição de territórios sagrados estáveis (terreiros de candomblé), a utilização de calendário ritualístico e a rígida hierarquia sacerdotal.

¹³ Palavra de origem Ewe/Fon que significa força divina, espírito, força espiritual. É usado por esses povos para designar os deuses ancestrais divinizados.

¹⁴ NASCIMENTO, L. C. A formação do candomblé e a Nação Jeje. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 35, 2007. DOI: 10.9771/aa.v0i35.21136. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21136>. Acesso em: 05 jan. 2024.

Baseado em farta documentação Parés busca demonstrar o papel do ritual de origem Jeje na transição dos calundus individuais e domésticos para as confrarias coletivas que passaram a se reunir para cultuar suas divindades em espaços adequados a um certo número de adeptos que praticavam rituais complexos similares ao Candomblé como conhecemos.

Em correspondência datada de 1829, atribuída ao juiz de paz da freguesia de Brotas, Antônio Gomes de Abreu Guimarães, o autor chama atenção para o fato de que, ao solicitar a polícia a invasão de um Candomblé, o juiz faz referência ao culto ao “Deus Vodum”, o que poderia sugerir uma pretensa origem Jeje da confraria em questão. Parés comenta sobre a carta do juiz, que:

Além de se tratar da primeira reverencia ao vocábulo “Vodum” na Bahia, encontramos nesse Candomblé evidências de uma congregação religiosa com uma capacidade organizacional complexa, envolvendo a participação de mais de 36 pessoas (foram presos 3 homens e 22 mulheres, enquanto 11 mulheres ficaram no local e outras fugiram) e festas que duravam vários dias, pois em palavras do magistrado, “este festejo havia já três dias que se fazia com estrondo” (Parés, 2006, p. 130).

O autor, ao continuar a análise da referida correspondência, conclui que, o magistrado ao relatar sobre a situação das mulheres presentes no culto que “dormiam ou fingiam que dormiam”, possivelmente estaria se referindo a “voduncis” em transe, agrupadas em uma camarinha provavelmente em processo iniciatório, o que reforça a ideia de que o recinto tomado de assalto pela polícia desenvolvia rituais mais complexos semelhantes aos dos candomblés contemporâneos.

Em sua obra, Luís Nicolau Parés ainda nos apresenta a descrição etnográfica de diversas cerimônias e rituais desenvolvidos nos Candomblés da nação Jeje, algo que nos parece inusitado visto a rigidez como esses grupos preservam em segredo a dinâmicas de suas cerimônias mais importantes, porém, nosso autor não se limitou apenas a descreve-las, também nos apresenta uma análise linguística sobre uma variedade de termos utilizados nesses rituais, que se constituem em elementos indispensáveis a sua preservação.

Sem propor o esgotamento do debate sobre os grupos étnicos que formam a identidade Jeje no Brasil, Parés abre caminhos para novas pesquisas demonstrando ser o campo das religiões de matriz africana um campo polissêmico do ponto de vista das possibilidades de recortes temáticos e interdisciplinar do

ponto de vistas do interesse que pode despertar em novos pesquisadores filiados as mais diversas áreas do conhecimento.

1.2 O Candomblé na Amazônia

Reconstituir a presença do Candomblé na Amazônia poderia traduzir-se em tarefa das menos complexas, pois como registra a história, a inserção de negros escravizados na região, os mesmos que deram origem a esse sistema religioso na Bahia, em Pernambuco e em outros estados em que foram realizadas pesquisas que resultaram em trabalhos pioneiros no campo de estudos sobre as religiões de matriz africana no Brasil, remonta os tempos coloniais, particularmente a partir do século XVII, início da colonização da região, de acordo com Silva e Ferreira (2015), como consequência da implementação da política pombalina de modernização estatal lusitana, que pretendendo atingir níveis mais elevados de desenvolvimento econômico, entre outras medidas, criou a Companhia de Comércio do Grão-Pará, responsável pela introdução de escravos africanos na região amazônica.

Porém, a realidade aponta para o sentido oposto. De um lado temos um lapso temporal entre a chegada dos negros na Amazônia e os relatos sobre a presença de suas manifestações religiosas, como aponta Campelo e Luca (2007) e Silva e Ferreira (2015), por outro lado, temos o obscurecimento dos relatos de tais práticas, como afirmam Araújo e Teixeira (2020).

Essa lacuna pode ser explicada segundo as pesquisadoras paraense Marilu Campelo e Taissa de Luca, recorrendo ao trabalho de Anaíza Vergolino¹⁵, que atribuiu ao processo de dispersão dessas populações negras no território amazônico a inviabilidade de possíveis trocas simbólicas que poderiam instrumentalizar certo grau de conscientização para determinados interesses comuns a coletividade, reflexo disso é a total inexistência dos registros da fundação de terreiros no Pará, anteriores ao século XIX.

No mesmo sentido da afirmação dos rondonienses Wilma Inês França Araujo e Marco Antônio Domingues Teixeira, sugere Daniela Cordovil dos Santos:

¹⁵ Professora da UFPA, referência em pesquisas sobre religiões de matriz africanas na região amazônica, tendo publicado diversos trabalhos científicos sobre o Tambor de Mina no Pará, dentre eles sua dissertação de mestrado: *O Tambor das flores: Uma análise da Federação Espírita Umbandista e dos Cultos Afro-Brasileiros do Pará (1965-1975)*, defendida em 1976.

[...] uma investigação mais aprofundada a respeito das práticas de religiosidade popular da *Belle Époque* paraense, remete a tradições sincréticas onde o elemento ameríndio chamou muito mais a atenção dos literatos e jornalistas, que os documentaram do que qualquer vestígio da sabedoria africana. (Santos, 2012, p. 61).

Santos (2012), amparada nas pesquisas de Aldrin Moura de Figueiredo¹⁶, relata que no referido período categorias como “pajé” e “feiticeiro” eram mais recorrentemente empregadas pela imprensa local que terreiro ou pai-de-santo, assim como, do ponto de vista da composição étnica, esses indivíduos eram mais frequentemente associados a nordestinos empobrecidos que migraram para o Pará, que necessariamente negos africanos.

Essas duas possibilidades reforçaram, durante muitos anos o que Luca e Perdigão (2021) chamaram de “mito da Amazônia indígena”, que habitou a mente dos africanistas de projeção nacional, que segundo as autoras, não buscaram desenvolver pesquisas aprofundadas sobre o campo na região, limitando-se a reportar de maneira vaga a existência cultos como “Batuque”¹⁷ e “Babaçuê” como narrado em suas pesquisas, mas que tais cultos haviam sucumbido a toda sorte de influência das tradições ameríndias, como a pajelança, não despertando interesse desses intelectuais que priorizaram, naquele momento, estudos em regiões onde as manifestações da religiosidade negra haviam preservado um maior grau de pureza em seus rituais, como já expusemos no primeiro tópico deste capítulo.

Campelo e Luca (2007) apresentam, então, uma espécie de cronologia que marca o início e desenvolvimento das pesquisas no campo das religiões de matriz africana, demarcado pelo interesse de compreendê-las como “sistemas religiosos independentes” (Campelo; Luca, 2007, p. 2) a partir de meados do século XIX, citando o trabalho de antropólogos americanos (Seth e Ruth Leacock).

De acordo com as autoras, é somente na década de sessenta que os pesquisadores locais passam a desenvolver trabalhos etnográficos sobre a Mina¹⁸,

¹⁶ Mestre e Doutor em História pela Unicamp, autor da dissertação: A Cidade dos encantados: pajelanças, feitiçarias e religiões de matriz africana na Amazônia. A constituição de um campo de estudos, 1870-1950, defendida em 1996.

¹⁷ O termo não se refere a designação do candomblé em determinadas regiões como o Rio grande do Sul, por exemplo, mas a forma como, durante muitos anos, pesquisadores se referiam a religião hoje conhecida como Mina. Ver em: CAMPELO, Marilu Márcia; LUCA, Taissa Tavernard. As duas africanidades estabelecidas no Pará. **Revista Aulas**, UNICAMP, Dossiê Religião, n. 4, 2007.

¹⁸ É uma religião trazida pelos escravos vindos do Daomé (República Popular do Benim) para os Estados do Maranhão e Pará. O termo Mina faz referência ao maior empório de escravos sob

merecendo destaque o trabalho da professora Anaíza Vergolino e do professor Arthur Napoleão Figueiredo (1923-1989), cuja parceria resultou em artigos publicados em revistas especializadas e a criação, na Universidade Federal do Pará, de uma linha de pesquisa voltada para os estudos das religiões de matriz africana.

Paralelo ao despertar do interesse acadêmico nos estudos sobre a Mina, as autoras, fazem referência a inserção no campo afro-religioso paraense de uma nova vertente religiosa que deu seus primeiros passos nos fins da década de sessenta, mas que só passou a chamar atenção de estudiosos a partir dos anos oitenta, estamos falando do candomblé, cuja análise interessa a essa pesquisa, e que passaremos a analisar de forma mais detida no momento oportuno.

Será somente na virada do século XIX para o século XX, mais exatamente com trabalhos da professora Marilu Campelo, que os estudos sobre a nova vertente religiosa inserida no contexto do campo afro-religioso paraense serão mais profundamente observados e ganhará certa notoriedade acadêmica.

Antes de nos atermos a análise específica dos processos que culminaram com a instalação e expansão do Candomblé na região amazônica, bem como de suas nuances, acreditamos ser importante apresentar alguns aspectos em que esses processos se assemelham, a partir das análises bibliográficas sobre a origem histórica dessa religião em alguns estados da região, onde podemos perceber que: instalou-se o candomblé onde o Tambor de Mina já estava buscando consolidação, sob a liderança de mulheres, seguindo os passos dos tradicionais terreiros de Tambor de Mina no Maranhão, onde predomina o matriarcado, em espaços de culto que rendiam homenagens a Santa Barbara.

No Pará o Tambor de Mina é centenário e sua inserção no campo religioso remete ao período da economia gomífera, em que nordestinos de diversos estados migraram para o Pará levando consigo a influência das tradições religiosas dos seus antepassados. A precursora do Tambor de Mina no campo religioso paraense, de acordo com pesquisas realizadas por Taissa Tavernard Luca em 1990 é Mãe Doca, mas coube a outra mulher, conhecida como mãe Josina a fundação do

domínio português; o Forte São Jorge de Elmina, situado na Costa do Ouro, atual Gana. Ver CAMPELO, Marilu Márcia; LUCA, Taissa Tavernard. As duas africanidades estabelecidas no Pará. **Revista Aulas**, UNICAMP, Dossiê Religião, n. 4, 2007, p. 27.

primeiro terreiro de Mina que se tem registros no Pará, fundado em 23 de agosto de 1890: o “Terreiro de Mina Dois Irmãos – Antigo – Terreiro de Santa Barbara” (Campelo; Luca, 2007, p. 6).

Em Rondônia, de acordo com Wilma Inês Araújo e Marco Antônio Teixeira o deslocamento que levará para da Amazônia os imigrantes que introduzirão as tradições afro-religiosas no Estado estão relacionados a construção da ferrovia Madeira-Mamoré; a extração de minérios (cassiterita e ouro, principalmente) e da borracha e das frentes para colonização agropastoril. Aqui é importante salientar que, mesmo com a presença dos “barbadianos”¹⁹, que possivelmente praticavam o “voodoo” haitiano e a “*santería*” cubana, o primeiro espaço de culto a tradição afro-religiosas que se tem notícias foi o “Terreiro de Santa Barbara, fundado pela maranhense de Codó dona Esperança Rita com o apoio do seu marido Pai Irineu” (Araújo; Teixeira, 2020, p. 43), em 03 de dezembro de 1910.

No Amapá o Tambor de Mina surge em 1962 por obra de Dona Dulce da Costa Moreira, paraense de Muaná, no Arquipélago do Marajó com auxílio de seu marido, o maranhense João Batista Moreira, popularmente conhecido como “Piloto”. Mãe Dulce e Piloto casaram-se quando este foi transferido pelo exército brasileiro para Belém. De acordo com Brandão (2022) a família Moreira se desloca para o Amapá após sua transformação em Território Federal. Como militar, João Batista Moreira era subordinado ao futuro governador do Território Federal do Amapá, o Cap Janary Gentil Nunes, uma vez em solo amapaense, fundam o Terreiro de Mina Nagô Santa Bárbara, no dia 8 de maio de 1962.

Trazer esse pequeno relato sobre a configuração do campo afro-religioso na região amazônica nos parece oportuno para compreender o contexto histórico e social em que o Candomblé se insere e expande e os desdobramentos do ponto de vista da formação de uma campo afro-religioso mais complexo e permeado de interfaces e tensões como podemos observar nos trabalhos de antropólogos e historiadores que irão analisar as nuances desse processo.

¹⁹ Termo utilizado para identificar os imigrantes de Barbados e demais países do Caribe, que migraram para Porto Velho por volta de 1910 para trabalhar na construção da ferrovia Madeira-Mamoré. Ver ARAÚJO, Wilma Inês França; TEIXEIRA, Marco Antonio Domingues. Memórias e Narrativas: Os cultos afro-brasileiros em Porto Velho. **Afros e Amazônicos**. v. 1, n. 1, p. 41-57, 2020.

No Artigo “As duas africanidades estabelecidas no Pará” de Marilu Márcia Campelo e Taissa Tavernard Luca, as autoras apresentam dois movimentos que intermediaram a inserção do Candomblé no Pará:

O primeiro foi a iniciativa pessoal de alguns paraenses (já iniciados na Umbanda ou na Mina) que foram a Salvador ‘fazer o santo’ e, o segundo, foi a importação de ‘pais e mães-de-santo’ que viram para a região iniciar ‘filhos’ e acabaram instalando-se na cidade e fazendo parte da memória africana na região. (Campelo; Luca, 2007, p. 19).

Segundo as autoras a história do Candomblé no Pará se confunde com a história de vida desses personagens, que são em sua grande maioria os ex-umbandistas e os ex-mineiros, que se converteram a nova vertente afro-religiosa, e também daqueles que vieram da Bahia e se estabeleceram em terras paraenses, trazendo seus saberes/ e contribuindo para a institucionalização do Candomblé, religião pautada na complexidade dos seus ritos e cerimônias e na rigidez de sua organização hierárquica.

Essa nova vertente religiosa também, foi responsável por construir uma rede de linhagens e parentesco, a partir de um pai ou mãe-de-santo ou mesmo de um terreiro importante na Bahia que passou a articular a estrutura das relações de socialização no interior da comunidade religiosa com o claro intuito de garantir coesão aos seus adeptos e legitimidade as práticas do candomblé nas vertentes Ketu e Angola, cujas especificidades de seus rituais são, de forma sintética, descritas pelas autoras.

As autoras não se eximiram de dar certa ênfase os conflitos e tensões que se formaram dentro do campo afro-religiosos paraense, a medida em que o Candomblé se institucionaliza. Esses conflitos estão relacionados, por um lado, a busca pela preservação da pureza das práticas ritualísticas, nos moldes dos rituais praticados em Salvador, por outro lado na simbiose das práticas religiosas das duas africanidades presentes no Pará, resultando no que chamam de “*minomblé*”, o que demonstra que a inserção do candomblé no campo afro-religioso paraense não ocorreu de forma harmoniosa.

Outro trabalho que aborda questões referentes a inserção do candomblé na Amazônia é o artigo “Repensando a chegada do Candomblé em Belém: a importância de um Ogan chamado Banjo”, das pesquisadoras paraenses Taissa de Luca e Patrícia Perdigão, que, buscando outras possibilidades de produzir uma

narrativa visando repensar a trajetória do Candomblé que não tivesse como ponto de partida a memórias das lideranças que contribuíram para a institucionalização da religião na Amazônica, a exemplo da abordagem utilizada por Campelo em 2008, mas “realizando o que os historiadores chamam de história vista de baixo” (Luca; Perdigão, 2021, p. 41). Valendo-se da estratégia de contar a história pelo viés dos subalternizados as autoras reconstroem a trajetória do Candomblé no Pará a partir da história de vida de Ivonildo de Souza, ou nego Banjo como era conhecido na comunidade candomblecista.

Usando do referencial teórico e conceitual de campo religioso de Pierre Bourdieu, onde pode-se compreender campo como “um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo” (PEREIRA, 2015, p. 341) as autoras apresentam um breve quadro que expressa a existência de uma diversidade de matrizes que serão introduzidas nos territórios da região Amazônica e que irão compor o que elas chamam de “campo religioso afro-paraense” (Luca e Perdigão, 2021, p. 42). Neste contexto as autoras dissertam sobre a instalação da Mina, sua origem africana e brasileira e aspectos relacionados a suas formas de culto. O mesmo pode-se dizer da umbanda, também brevemente comentada no trabalho das autoras.

De acordo com as autoras, a chegada do Candomblé no Pará por interseção de Pai Prego, Astianax Gomes Barreiro, em 1968 alterou profundamente a configuração do campo religioso afro-paraense, menos pela institucionalização da nova matriz que se instalava e mais pelas alterações promovidas no Tambor de Mina, produto da sincretização entre as duas matrizes, como podemos compreender no seguinte trecho: “depois do retorno de Prego, alguns sacerdotes de Mina passam a adotar elementos teológicos como paramentos de orixá, feitura complexa, entre outros” (Luca e Perdigão, 2021, p.43).

A medida em que o candomblé se consolidou no Pará, o campo religioso afro-paraense se reconfigurou, expondo certas tensões com as lideranças das vertentes já estabelecidas e disputas pelo monopólio interno do campo. O discurso da pureza africana que inicialmente foi utilizado para que o candomblé se sobressaísse em ralação a Mina e a Umbanda, foi substituído por uma nova estratégia, a da identidade étnica, que em Belém variam entre o *Ketu* e o *Angola*,

em que os terreiros se agrupam a partir de suas vinculações a um determinado terreiro afamado em Salvador.

Ainda analisando a institucionalização do candomblé no Pará, as autoras enfatizam que somente pela ação das lideranças religiosas tal tarefa não seria possível, e que por isso, mesmo sendo o pioneiro do Candomblé na Amazônia, pai Pregó não conseguiu abrir terreiro, é verdade que, informantes das pesquisadoras atribuem o fracasso a outros motivos, mas segundo Luca e Perdigão (2021) seria necessário o auxílio de outros especialistas que atuassem em conjunto com as lideranças para que houvesse sucesso no empreendimento. É nesse contexto que a história do candomblé no Pará e a história de vida de Banjo se cruzam.

Banjo era versado na arte de entoar os cânticos sagrados que conectam as divindades sagradas do Candomblé e os praticantes da religião, também era versado na arte percussiva sagrada, sendo grande conhecedor da multiplicidade dos ritmos e toques de atabaque executados nos terreiros de candomblé ligados as identidades *Ketu, Angola, Jeje*.

Sem dúvidas Banjo foi um dos grandes responsáveis pela institucionalização do Candomblé no Pará, quer por seu grande conhecimento em relação a cerimônias e rituais, fruto de sua trajetória em Salvador, onde conviveu desde muito novo entre as casas de santo daquele Estado, quer por ter sido uma espécie de professor que formou um grande número de ogans na arte de tocar atabaques e entoar cânticos sagrados, o que lhe rendeu a homenagem de ser tratado no artigo como “O regente do Candomblé na Amazônia” (Luca e Perdigão, 2021, p. 46).

O conceito de conflito de Georg Simmel, entendido como um elemento de coesão social cuja finalidade é a solução das dualidades existentes no campo, é mobilizado em certo momento do artigo para analisar os conflitos que se estabeleceram no campo religioso afro-paraense, especialmente aquele que merece maior destaque. Usando de seu principal capital simbólico, aquele que lhe confere certo prestígio no campo afro-religioso, Banjo rompe a rígida hierarquia do Candomblé para extrapolar a órbita de sua posição subalterna dentro do sistema religioso, como ogan que era, para abrir um terreiro e iniciar filhos de santo, função exclusiva dos sacerdotes.

A relação entre os sacerdotes paraense e o ogan Banjo se estabelece na medida que os primeiros precisam do segundo não apenas para formar suas

equipes religiosas, mas para ensinar a liturgia dos rituais baianos que os primeiros não constituem a legitimidade para tal, porém à medida que o segundo se utiliza desse capital simbólico – o ser baiano – para subverter a lógica orgânica e estrutural da religião, instaura-se o conflito.

E finalizam, as autoras, enumerando um conjunto de temáticas e recortes ainda carentes de análises sobre a constituição do campo religioso afro-paraense, como a constituição da identidade *Jeje*, a migração de sacerdotes antes declarados *Ketu* e que hoje se autodeclaram *Jeje*. Outro processo é o surgimento de uma nova matriz chamada de *Ifa*, que tem atraído iniciados, principalmente das tradições lorubas ávidos pela incessante busca pela africanidade, que se aproximam de nigerianos vindos da África para o Brasil e que trazem como mercadoria os conhecimentos dessa nova tradição implementando inovações no processo de instrução de lideranças, podendo ser citados como exemplo o tempo resumido para a formação de sacerdotes e o uso de tecnologias na transmissão do conhecimento.

1.3 O Candomblé no Amapá

A instalação do Candomblé em terras amapaenses deu-se no contexto de crescimento urbano da cidade de Macapá e da vinda de afro-religiosos do Pará e da Bahia, que em meados dos anos 80 do século passado, passaram a iniciar nas tradições do Candomblé, adeptos oriundos principalmente da Umbanda e do Tambor de Mina.

Esse processo foi descrito como responsável pela hibridização cultural relacionada as tradições afro-religiosas já existentes no Amapá, bem como provocou diversas tensões no campo afro-religioso estabelecido até então, além de promover um dinâmico processo de circularidade religiosas entre as tradições de matriz africana existentes no Amapá.

Nessa sessão analisaremos como se desenvolveram trais processos sob a ótica dos trabalhos desenvolvidos por Pereira (2008) e Brandão (2022).

Os estudos sobre as religiões de matriz africana no Amapá não fogem à regra do que já analisamos quando tratamos, no tópico anterior, das nuances relacionadas à institucionalização do Candomblé na Amazônia e mais especificamente no Estado do Pará, onde apresentamos o debate realizado por pesquisadores locais sobre as lacunas e apagamentos relacionados a contradição entre presença do negro e as informações sobre a manifestação de suas tradições religiosas.

É fato que, olhando para a região Amazônica, esse processo ocorreu por diversos fatores, que vão desde as dificuldades impostas pelas condições demográficas e espaciais da região, pela maior difusão das práticas da religiosidade associadas aos grupos étnicos originais, sobretudo a pajelança e pelo enorme desinteresse por parte dos intelectuais em desenvolver estudos mais aprofundados sobre a presença de rituais e cerimônias religiosas dos negros presentes na região.

O fato é que, em relação a pesquisas acadêmicas o enfoque sobre a presença das populações negras no Amapá estiveram quase que exclusivamente circunscritos a sua chegada, no século XVIII, quando famílias africanas foram transferidas daquele continente para Belém/PA e depois para a cidade de Mazagão (hoje distrito de Mazagão Velho) como chama atenção Alessandro Brandão “Incorporando a festa cristã em homenagem a São Tiago no calendário festivo desde 1777, no mesmo período histórico da finalização da construção da Fortaleza de São José de Macapá, por negros e índios escravizados” (Brandão, 2022, p. 15). A temática da escravidão, da festividade em Mazagão Velho, em conjunto com as manifestações do Marabaixo e do Batuque, o território quilombola do Curiaú e os tradicionais redutos urbanos de concentração de populações negras como o Bairro do Laguinho e da Favela, os três últimos pela frequência da realização de festividades populares tradicionais, como a Folia de São Joaquim, o Ciclo do Marabaixo e o Marabaixo das Crianças, respectivamente, ocuparam por muito tempo o interesse de pesquisadores amapaenses e de diversos jovens estudantes que concluíam seus cursos de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento e desenvolviam trabalhos de conclusão de curso sobre essas temáticas a partir de diversos recortes.

A Umbanda, o Tambor de Mina, expressões da religiosidade afrodescendente, foram inseridas no Amapá em um contexto de grandes transformações políticas e sociais. Seus primeiros praticantes eram imigrantes como afirmam Pereira (2008) e Brandão (2022) e deslocaram-se para o Amapá, em sua maioria, após a transformação do Amapá em Território Federal. A Necessidade da instalação de um corpo administrativo, bem como de adequar a infraestrutura local a sua nova condição, atraiu diversos indivíduos que viram na transferência para o Território a possibilidade de uma vida melhor, um bom emprego no funcionalismo público, em formação, a possibilidade de trabalhar em obras de infraestrutura (para aqueles de pouca ou nenhuma instrução).

Passado o tempo da chegada dessas manifestações da religiosidade negra no Amapá, seus estudos pouco despertaram interesse dos pesquisadores locais que sempre deram mais importância aquelas que são consideradas as duas maiores manifestações da cultura local identificada etnicamente ao negro, o Marabaixo e o Batuque, cuja história e relevância para a formação da identidade do povo amapaense foi escrita por pesquisadores como Piedade Videira²⁰ (2009), Fernando Canto²¹ (1998) e (2017) e Rostan Martins²² (20016), todos vinculados a Universidade Federal do Amapá .

Já o candomblé, que se instalou no Amapá aproximadamente quatro décadas depois da Umbanda e do Tambor de Mina, a partir dos anos 80, quando sacerdotes de outros estados se instalaram no Amapá ou se dirigiram ao Estado para iniciar filhos de santo e dar-lhes obrigação só chamou a atenção de pesquisadores após a virada do século XXI, quando Decleoma Lobato Pereira desenvolveu estudos na cidade de Macapá para elaborar uma dissertação de Mestrado intitulada “O Candomblé no Amapá: História, memória, imigração e hibridismo Cultural. Esse trabalho continua sendo, até os dias atuais, a principal referência dos estudos sobre o candomblé no Amapá, e justamente por esse fato, faremos algumas reflexões sobre esse importante trabalho, pioneiro no campo dos estudos das religiões de matriz africana no Amapá.

²⁰ Ver VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009

²¹ Ver CANTO, Fernando. **Água benta e o diabo**. 2. ed. Macapá: FUNDECAP, 1998 & CANTO, Fernando. **O Marabaixo através do tempo**. Macapá: Printgraf, 2017

²² Ver MARTINS, Rostan. *Aonde tu vai, rapaz, por esse caminho sozinho?* Comunicação e semiótica no Marabaixo. São Paulo: Scortecci Editora, 2016.

De acordo com Pereira (2008) o intuito de sua pesquisa tendo como temática o candomblé é refletir sobre a pertinência dos estudos relacionados a imigração cultural e as alterações provocadas pela instalação de um novo sistema cultural em uma sociedade em processo de transformação. De acordo com a autora essas alterações provocam o surgimento de culturas híbridas, analisadas a luz do conceito de hibridização de Canclini²³, compreendidas como “processos sócios culturais nas quais estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separadas se combinam para gerar novas estruturas, objetos ou práticas”.

Para tal empreitada, a autora irá analisar, utilizando métodos da história e da antropologia, aspectos relacionados ao processo de constituição histórica desse novo sistema cultural (religioso), a reconfiguração que sua instalação provocou na comunidade religiosa amapaense – creio que o sentido seja o mesmo que campo religioso, utilizado por Luca e Perdigão (2021) – e os conflitos que se estabelecem no contexto de afirmação dessa nova identidade religiosa.

Não iremos nos ater a análise da totalidade da dissertação de Pereira, apenas aos recortes que interessam a essa pesquisa, presentes especialmente no capítulo I denominado “A comunidade candomblecista do Amapá: história e particularidades”.

Nesse capítulo, especificamente no terceiro tópico, intitulado “O Candomblé no Amapá: Um breve histórico, Pereira (2008) faz um breve relato histórico da instalação do Candomblé em Macapá com a abertura do primeiro terreiro, *Abassá da Oxum Apará*, instituído pelo Tata de Inkissi Omizague, o senhor Salvino de Jesus dos Santos, oriundo da cidade de Belém, que já frequentava Macapá realizando “trabalhos” na Mina desde o início dos anos 80, ainda não iniciado nas tradições do candomblé, o que veio a acontecer em 1982. Segundo Pereira:

Após um ano de feitura recebeu cuia-de-axé. Com o grau de Tata de Inkissi pai Salvino passou a cultivar o Angola em Macapá, em uma casa de Mina Nagô que abria como filia da casa que mantém em Belém do Pará e que funcionou no início na rua Leopoldo Machado, 644 com a denominação Abassá da Oxum Apará. No dia 31 de agosto de 1986 teve início o processo de formação do primeiro filho de santo do terreiro, Luiz da Silva Mota [...] que recebeu a djina de Okeazuni. Em 1987 ocorreu a feitura do primeiro ogan feito no Amapá, ligado ao Ilê da Oxum, Fernando Baena, Otumutum, realizada pelo conhecido Babalorixá de Belém, paia

²³ Ver GARCIA CANCLINI, Nelson. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Astianax Gomes Barreiro, Angorocivi, conhecido como Prego, um dos pioneiros do Candomblé em Belém do Pará (Pereira, 2008, p. 53).

Na medida em que se desenvolvem as práticas do Candomblé liderado em Macapá por pai Salvino, vai ficando evidente a razão pela qual a autora optou por analisar seu objeto de pesquisa pela lente do conceito de hibridização, de acordo com relato seguinte: “Nesse ano de 1989 outros dois fatos importantes aconteceram: a transferência do terreiro para um outro espaço, no endereço que ocupa atualmente; e a mudança do nome para *Ilê Axé da Oxum Apará*” (Ferreira, 2008, p.53). Observa-se claramente que a nova denominação do terreiro inscrita em língua yorùbás, contrasta com a nação na qual pai Salvino foi iniciado.

Em 2007, após pagar obrigação com Pai Paulinho de Salvador, vinculado a Raiz Tumba Junçara, Pai Salvino resolve, segundo Pereira, assumir definitivamente suas antigas raízes no Angola e modificar rituais e terminologias, o que reflete novamente na mudança do nome do seu terreiro, que hoje se chama *Unzô Lunda Kissimbi Junçara*.

As tradições religiosas yorùbás começam a ser praticadas em Macapá no ano de 1992, quando, iniciado pela sacerdotisa paraense Consolação Cabral, conhecida na tradição como Oya Jokoloci, o odontólogo e oficial da reserva do exército brasileiro, Marco José Ribeiro dos Santos, ou simplesmente Pai Marcos, como é conhecido em todo Estado, funda o *Ilê Axé Ibi Olufonnin*, após receber cuia-de-axé em 1993, concedida pelo sacerdote baiano Edson Viegas, conhecido na comunidade religiosa como Kamugi. A partir de então, Odé Olufonnin (orunkó de Marco José), passará a iniciar seus filhos e filhas-de-santo, a promover a divulgação e a preservação da cultura religiosa yorùbá da nação Ketu no Estado do Amapá, tornando-se uma das maiores lideranças do Candomblé no Estado do Amapá.

Desde setembro do ano 2000, Pai Marcos realiza suas obrigações com o Babalorixá Walmir da Luz Fernandes, conhecido na tradição de orixás como Agaronilé, referência do Candomblé de Ketu em Belém do Pará.

No quarto tópico do primeiro capítulo intitulado “Comunidade Candomblecista: dinâmicas de interação interna e externa, Pereira (2008) analisa a constituição da comunidade afro-religiosa em Macapá a partir da instalação dos terreiros espalhados por vários bairros da cidade de Macapá. De acordo com a

autora, no momento em que realizava suas pesquisas haviam 20 terreiros instalados em Macapá, segundo ela, a maioria praticantes dos rituais da nação Ketu, o que segundo a autora:

Embora bastante contestada e criticada por muitos pesquisadores, a concepção da superioridade nagô ainda está muito presente nas falas dos candomblecistas de Ketu, quando afirmam que um sacerdote dessa nação pode iniciar adeptos nessa e nas demais nações, como o Jeje e o Angola, o contrário não é possível. (Pereira, 2008, p. 56).

Tal afirmação é contestada por Pereira, que cita exemplo de um sacerdote Jeje que havia iniciado filhos de santo tanto no Jeje quanto no Keto, caso idêntico ao relatado por Luca e Perdigão (2021), o que me faz pensar tratar-se do mesmo sacerdote, Cicero Fernandes de Araújo. A autora também cita casos em que iniciados mudam de sacerdote, adotando a vertente religiosa praticada pelo sacerdote escolhido para realizar suas obrigações, num processo de circularidade entre as três vertentes existente no Amapá, o que lhe permitiu elaborar o quadro a seguir:

Figura 01 - Quadro de filiação Candomblé Amapá

Nome	Nação de Iniciação	Sacerdote	Nação atual	Sacerdote	Nação
Salvino	Angola	João Pinheiro	Angola	Paulo de Lemba	Angola
Armand	Angola	Evandro	Angola	Pretende dar obrigação com o pai Bira de Salvador	Ketu
Dardeg	Angola	Kitala Mugongo	Angola	Kitala	Angola
Marcos	Ketu	Jokolosi	Ketu	Walmir	Ketu
Tombala	Angola	Armando	Ketu	Marcos	Ketu
Odesimi	Angola	Salvino	Ketu	Stela	Ketu
Nina	Ketu	Odesimi	Jeje	Jokolosi	Jeje
Kátia	Angola	Marcos	Angola	Marcos	Ketu
Shirley	Ketu	Marcos	Jeje	Sem sacerdote*	Jeje
Cláudio	Angola	Jussara	Ketu	Jussara	Ketu

Fonte: PEREIRA, Decleoma Lobato, 2008.

Como pode-se presumir a configuração atual da comunidade afro-religiosa do Candomblé em Macapá se reconfigurou desde a defesa da dissertação de Pereira, o Ketu se consolidou como a vertente que mais atrai adeptos, tanto de outras religiões com a Umbanda e o Tambor de Mina, como iniciados de outras vertentes que passam a dar suas obrigações nas águas do Ketu, quase sempre se vinculando ao Ilê Axé Ibi Olufonnin, sob a liderança de pais Marcos.

Num esforço de atualizar as informações propostas por Ferreira em 2008 sobre a configuração da comunidade candomblecista em Macapá, podemos assim defini-la, usando como critério apenas as casas abertas em funcionamento na atualidade, seus dirigentes e suas nações com acréscimo das informações que possuímos sobre suas linhagens.

Pai Salvino, Tata Omizangue, dirigente do Terreiro Unzô Luanda Kissimbi Junçara, (*Angola*), iniciado por João Pinheiro e atualiza suas obrigações com Paulo de Lembá, baiano; Pai Marcos, Babalorixá Odé Olufonnin, dirigente do Terreiro Ilê Axé Ibi Olufonnin, (*Ketu*), iniciado por Oyá Jokoloci, tomou cuia com Kamugi e atualiza suas obrigações com Pai Walmir, paraense; Mãe Joana, Yalorixá dirigente do Ilê Aşé Omin Odô/Terreiro da Caboca Jurema (*Ketu*) iniciada pela Mãe Adérica (já falecida, havia sido iniciada por Lídio Mascarenhas), atualiza suas obrigações com Pai Cosminho, baiano; Pai José, Babalorixá Odé Simin, dirigente do Ilê Axé Odé Akueran (*Ketu*), iniciado por Pai Salvino, pagou obrigações com Mãe Stela (já falecida), atualmente não há informações sobre quem atualiza suas obrigações; Pai Dardeg Jr, Tata Kassumangê, dirigente do Abassá Gunzo Nzinga Lunbondo – Goméia Neta (*Angola*), iniciado por Kitale Mungongo (já falecida), atualmente não há informações sobre quem atualiza suas obrigações; Mãe Kátia Cilene, Mametu Guaiungê, dirigente do Terreiro de Mina Nagô São Lázaro (*Angola*), foi iniciada por pai Marcos tomou *kinjingo* e atualiza suas obrigações com o mesmo sacerdote; Pai Alexandre, Babalorixá Vanjurê, dirigente do Rundembo N'inkici Avanju Kayango, (*Ketu*) iniciou com o Pai Bamboronin (já falecido, iniciado por Pai Rozalvo), tomou cuia-de-axé e atualiza suas obrigações com pai Marcos; Pai Luizinho “Osun, Babalorixá Oromilewa Bongogi, dirigente do Igba Asé Oloroke D’Osun Emyim (*Efon*), iniciado por Oyá Kendala (*Efon*) com que tomou todas as obrigações até o falecimento do seu babalorixá, atualiza suas obrigações com Mãe Maria de Xangô do Asé Oloroke Pantanal (*Efon*); Pai Carlos, Babalorixá Tojalonã, dirigente do Ilê

Aşé Ny Ogum Tojá Lonàá (*Ketu*), iniciado por mãe Adérica (já falecida), tomou cuia-de-axé e atualiza suas obrigações com Pai Marcos; Mãe Josy, Yalorixá Alaremin, dirigente do Ilê Aşé Funfun Babá Alaremin (*Ketu*), Iniciada por Oyá Jokoloci, tomou cuia-de-axé e atualiza suas obrigações com Pai Marcos; Pai Rogério Arrelias, Babalorixá Odé Nilejemin, dirigente do Ilê Aşé Odé Nilejemin (*Ketu*), foi iniciado por Pai Armando (já falecido, que havia sido Iniciado por Evandro), pegou cargo com Oyá Jokoloci, tomou cuia-de-axé e atualiza suas obrigações com Pai Marcos; Pai José Raimundo, Babalorixá Babákaibi, dirigente do Ilê Aşé Tojú Funfun Bábá Ká Ibí (*Ketu*), foi iniciado, tomou cuia-de-axé e atualiza suas obrigações com pai Marcos; Pai Robson, Hungbono Keleju, líder do Xwè Ace Sohun AĐAN (*Jeje*), iniciou com mãe Adérica (já falecida), tomou cuia-de-axé com Pai Marcos e atualiza suas obrigações com Pai Carlinho, baiano; Pai Marcílio, Babalorixá Ogbá Jhadilê, dirigente do Ilê Aşé Ogbá Ayrá Jhadilê (*Ketu*), foi iniciado, tomou cuia-de-axé e atualiza suas obrigações com Pai Marcos; Pai Joel, Babalorixá Ajhakorô, dirigente do Ilê Aşé Omo Ogum Ajhé Ajhá (*Ketu*), foi iniciado, tomou cuia-de-axé e atualiza obrigações com Pai Marcos; Mãe Carmen Sheila, Yalorixá Fundegilê, dirigente do Ilê D'aşé Ig'balé Fundegilê (*Ketu*), foi iniciada por mãe Nina (iniciada por Pai José e tomou cuia-de-axé por Oyá Jokoloci), atualiza suas obrigações com Pai Danguégi, Paraense; Pai Augusto, Babalorixá Arominile, dirigente do Ilê Aşé Akofá Ologunede Arominile (*Ketu*), iniciado por Pai Robson, tomou cuia-de-axé com Pai Willian Santos, Obá Falayá, (filho de Pai Walmir) e atualiza suas obrigações com pai Marcos; Pai Kayo Rocha, Babalorixá Omin Aláadè, dirigente do Ilê Aşé Omin Aláaè (*Ketu*), foi iniciado por pai Danguégi, tomou cuia-de-axé com Pai Reginaldo Oyá Massokwê, (filho de Pai Marcos) e atualiza suas obrigações com pai Reginaldo; Mãe Daniele Barriga, Yalorixa, dirigente do Xwè Acè Nă Djorun (*Jeje*), foi iniciada por Mãe Adérica, tomou cuia e atualiza suas obrigações com pai Robson Keleju; Pai João Loureiro, Babalorixá Ogbá Odoyan, dirigente do Ilê Aşé Ayrá Oba Donyan (*Ketu*), foi iniciado, tomou cuia-de axé e atualiza suas obrigações com Pai Marcos; Pai Vitor Leão, Babalorixá Ojoridăn, dirigente do Ilê Aşé Dará Dará Awó Ojoridăn (*Ketu*), foi iniciado, tomou cuia-de-axé e atualiza suas obrigações com Pai Marcos.

No espaço temporal, entre a defesa da dissertação de Pereira (2008) e o momento em que desenvolvo desse trabalho observamos que cinco terreiros de

Candomblé encerraram suas atividades religiosas na capital do Amapá, são eles: O Ilê Oju D'oxossi, de pai Cláudio, que mudou-se de Macapá para o Rio de Janeiro, O Funderê de la Ejariê, liderado por Mãe Nina, convertida ao protestantismo, o Terreiro de mãe Shirley, que faleceu, o Terreiro de Tata Tambalajô e o Abassá de Assé Mutalajunsa, liderado por Pai Armando, Tata Taocy, falecido durante a pandemia de covid-19, no ano de 2020.

Pelas informações acima compartilhadas é possível perceber o quanto os terreiros autodeclarados pertencentes à nação *Ketu* se expandiram em Macapá, o que ocorreu também em função da opção pela troca de pai de santo (em alguns casos) e por consequência da nação de culto. Também é possível perceber que elas, em quase sua totalidade tem vínculos com o Ilê Aşé Olufonnin, o que evidencia que a comunidade afro-religiosa do Candomblé de Macapá tem optado por seguir a tradição religiosa sob a liderança de sacerdotes locais, oriundos da primeira geração de pais de santo iniciados em Macapá, como é o caso do Pai Marcos, líder religioso da maior comunidade do Candomblé Amapaense, o Axé Fonnin.

Ao concluirmos esse primeiro capítulo que versa sobre a trajetória acadêmica da literatura sobre o Candomblé, podemos analisar como esse conjunto de tradições de origem africana se estabeleceram em diversas regiões do Brasil e criaram redes de relações que foram fundamentais para a ressignificação de suas práticas religiosas, para a formação de suas múltiplas identidades e como o surgimento de determinados conflitos internos contribuíram para a consolidação do sistema religioso do Candomblé em todo país.

A cada período, cada autor pesquisado buscou analisar o legado dessas populações, partindo de um conjunto de teorias, que a seu tempo, buscavam compreender as dinâmicas relacionais que estruturaram suas identidades étnicas, suas vinculações com o território em que se estabeleceram, os construtos sociais necessários para a reafirmação de suas vivências e os mecanismos de preservação de seus cultos e tradições religiosas.

As experiências relacionadas a institucionalização do candomblé apresentaram contextos plurais onde uma diversidade de matrizes se encontrou, ora servido de referencial onde uma se apropria de elementos rituais da outra, ora em conflitos por legitimidade ou por monopólio da influência dentro do campo

religioso, ocasionando uma circularidade de crenças, símbolos e tradições que se sobressaíram as grandes adversidades e se enraizaram no contexto social de Norte a Sul do Brasil.

Porém é sempre importante chamar a atenção para a necessidade de analisar essas tradições religiosas que são parte indissociável da estrutura social e política do nosso país. Existe, principalmente na região norte, uma carência muito grande de fontes e informações que possam subsidiar trabalhos de pesquisa mais robustos sobre essas tradições religiosas, existe uma grande dificuldade de encontrar trabalhos que aprofundem o debate sobre a presença e a importância dessas religiões para a formação da identidade étnica dos povos afrodescendentes.

Essas histórias, há muito tempo tem sido negada a esses povos, que se constituíram a margem de sua própria história, de suas próprias tradições assimilando referenciais culturais que não dialogam com a sua ancestralidade e que colaboram para o sentimento de não lugar, de não pertencer. Portanto, essas histórias precisam sair do obscurantismo, precisam ganhar maior protagonismo, maior visibilidade social, e é um pouco desse sentimento que nos move na produção deste trabalho de pesquisa.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENFRENTAMENTOS AO RACISMO RELIGIOSO

Neste segundo capítulo apresentaremos uma breve reflexão crítica sobre o percurso trilhado para a institucionalização do Ensino de História, baseado na análise de algumas das mais importantes vozes sobre a temática no Brasil. Essa análise tem a intenção de apresentar um deslocamento teórico, cujas bases são fornecidas por outras vozes associadas aos pressupostos teóricos dos estudos decoloniais, principalmente após a aprovação da Lei 10.639/2003, a Lei estadual 1.196/2008 e os demais dispositivos legais que a regulamentam, para debater a importância do História e da Cultura Africana e Afro-brasileira para a construção do ensino de história, e da relevância de pensar uma educação que promova a diversidade, a tolerância, o respeito e a dignidade em seus espaços formativos a partir da discussão das relações étnico raciais na sala de aula.

De acordo com Azevedo (2011) estimular análises acerca da educação para as relações étnico raciais articuladas com processos de ensino-aprendizagem em ensino de história é fundamental para refletirmos sobre o momento vivido pela disciplina no Brasil e das políticas institucionais que valorizam a diversidade histórica e cultural brasileira. Pressupõe-se, neste contexto, que

A interface entre a educação para as relações étnico raciais e o ensino de História, possibilita meios para a conscientização da importância de grupos como os [...] afro-brasileiros, por exemplo, na construção do Brasil, à medida que conteúdos e saberes próprios e relativos às suas especificidades terão lugar nas atividades escolares. Assim, ressalta-se a importância da promoção de tal conhecimento, tendo em vista a promoção de uma sociedade democrática, cidadã e historicamente conscientes. (Azevedo, 2011, p. 175-176).

Na primeira sessão deste capítulo debateremos a instrumentalização do Ensino de História como ferramenta de manutenção de poder político partindo da afirmação de uma narrativa histórica que consagrou a História política repleta de heróis nacionais que, em última instância representou a hegemonia de uma elite branca, católica e europeia sobre o conjunto da sociedade, silenciando e invisibilizando outros sujeitos sociais igualmente importantes para a construção sócio econômica do Brasil.

Por outro lado, esta sessão também apresenta uma análise sobre novas perspectivas para o Ensino de História e a necessidade de discutir, partindo de outros referenciais teóricos e epistemológicos, alinhados ao pensamento contra hegemônico e decolonial, a necessidade de romper com o padrão de dominação atual, calcado na obliteração de outros sistemas de produção e transmissão de saberes e na negação do outro como sujeito da história.

Também apresenta um relevante debate sobre as potencialidades de se trabalhar os saberes tradicionais do candomblé na sala de aula como conhecimento alternativo relevante na construção de outras narrativas históricas.

2.1 Qual Ensino de História é necessário debater?

Refletir sobre o caminho percorrido para a institucionalização do Ensino de História no Brasil, seus conflitos e disputas, seus dilemas, seu currículo, suas íntimas relações com projetos políticos e ideológicos ao longo do tempo e o papel do professor nesse processo, tem mobilizado os esforços de diversos historiadores e especialistas no campo da educação desde que a disciplina passou a fazer parte do currículo escolar ainda no século XIX, especificamente em 1838 com o Regulamento do Colégio D. Pedro II, e ainda hoje nos parece um debate longe de se esgotar, dada a dinâmica de alteração das conjunturas políticas e sociais, da correlação das forças operantes na sociedade e das reconfigurações das instituições de Estado.

Esse processo tem nos demonstrado o quanto o ensino de História foi instrumentalizado pelo Estado Brasileiro e pelos grupos políticos e econômicos que historicamente se apropriam dele, para construir – partindo de premissas ideológicas alinhadas às suas crenças e valores – a identidade nacional brasileira, projetando as representações a serem transmitidas às futuras gerações, o que segundo Nadai (1993), resultou num conjunto de abstrações que configuraram uma nação idealizada, mascarando, assim, as desigualdades sociais, a dominação e a opressão exercida pelas oligarquias e a total inexistência de democracia social, como realça a autora:

Essas abstrações podem ser encontradas em algumas máximas que retratam, em linguagem corrente, o Brasil – “Nação marcada pela unidade

(do território, do Estado, etc.) ao contrário da fragmentação (da América Espanhola), constituída por um povo solidário, amante da paz e, por conta disso, abençoado pelo senhor”; “Deus é brasileiro”; “povo pacífico e ordeiro, amante do samba e das mulatas” – e têm servido, também, para demarcar algumas diferenças em relação à população, ao Estado e à História de outros países latino-americanos (Nadai, 1993, p. 150).

Nadai afirma ainda que, tais abstrações, que também são mobilizadas para justificar as diferenças históricas entre países da mesma região, assentam-se no profundo desconhecimento da trajetória de vida em tais países, fruto da adoção, no Brasil, de um modelo de ensino, que obscurantizou espaços e tempos sociais alternativos ao modelo ocidental europeu, calcado na evolução política linear, baseada na divisão quadripartite da temporalidade histórica (História Antiga, Idade Média. Idade Moderna e História Contemporânea), que ao fim e a cabo resultou na exclusão da presença da África e da América nos currículos escolares em boa parte da história do ensino de história em nosso país.

Bittencourt (1993) também reforça a visão de que em sua constituição o ensino de história, que, ao se tornar progressivamente uma disciplina autônoma, cuja função estava assentada na construção da identidade nacional e na formação política dos cidadãos, estava a serviço dos interesses das elites, uma vez que “a História tinha como objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros inculcando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo civilizado” (Bittencourt, 1993, p. 199).

Bittencourt reforça o caráter ideológico da relação entre a história produzida e ensinada com os interesses das corporações políticas e econômicas durante seu processo de institucionalização enquanto disciplina, sua submissão a reprodução de valores cívicos e fazendo uso de manipulações que foram fundamentais para ocultar outros modelos socioculturais, especialmente os não europeus, que foram obliterados dos debates e formulações dos currículos escolares durante parte significativa de nossa história.

Corroborando com o caráter de reprodução de valores cívicos, de identificação com a nação presentes nas entrelinhas da citação do texto de Bittencourt, Mathias afirma que “a didática do ensino de história se baseava no emprego de uma narrativa factual seleta, elegendo grandes personagens, acontecimentos simbólicos e eventualmente, mitos fundantes” (Mathias, 2011, p.

42). Para o autor, não há processo de construção e legitimidade de uma nação, sem que o mesmo seja feito com seus líderes, patronos e “heróis”, e ainda chama a atenção para o fato de que no Brasil o ensino de história nasce no momento em que tais valores estão em vias de estruturação de uma cultura nacional, em que as elites, cumpririam seu destino de conduzir o processo de validação da nação.

Garantida a narrativa da construção da nação por seus heróis, garantida a assimilação de nossos mitos fundantes, os anos finais do século XIX, que foram marcados por agitações ocasionadas principalmente pelos movimentos abolicionistas, exigiram uma reconfiguração do papel do ensino de história, que seria, segundo Mathias (2011) assentada na transmissão de valores relacionadas a garantia da ordem e à obediência a hierarquização social estabelecida, para que a nação pudesse assegurar, com certa tranquilidade, seu caminho rumo ao progresso, como podemos apreender do seguinte trecho:

Nesse ínterim, à história caberia a incumbência de situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Uma vez que a nação havia sido erguida por grandes homens, restava a cargo dos seus descendentes o “fardo” de conduzir a nação ao progresso (Mathias, 2011, p. 42).

Nesse contexto, reforçou-se o caráter hegemônico de valorização das elites brancas, bem como, dos padrões culturais europeus nas narrativas históricas produzidas e ensinadas. Os currículos elaborados nesse período valorizavam os cânones europeus, que serviam de modelos para erigir as estruturas do saber histórico nacional que não reconhecia a importância de negros e índios no processo de construção da nação ou quando muito, voltava sua atenção para questões relacionadas a mestiçagem, sempre exaltando a influência europeia na sua construção étnica, e apagando da história e da memória qualquer vestígio dos valores tradicionais e saberes produzidos por outros grupos étnicos, claramente negros e indígenas.

De acordo com Mistura e Caimi (2020) os currículos de história irão manter suas estruturas atreladas aos modelos estabelecidos pelo Colégio D. Pedro II até 1930, quando os mesmos sofrerão alterações principalmente motivadas por reformas ocorridas no sistema educacional (podemos citar a reforma do ministro Francisco Campos, 1931 e do ministro Gustavo Capanema, 1942). Essas alterações ocorrerão após os acontecimentos que levarão a revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado durante o

governo provisório de Getúlio Vargas, e ocorrem em consonância com a política de centralização e uniformização proposta pelo novo governo, em que, em nome da modernização do país, agora imerso no desejo de desenvolver-se pela via da industrialização, irá promover políticas de universalização do acesso a educação como mecanismo de integração da população ao mundo do trabalho, como ocorria nas modernas economias capitalistas. Porém, a situação do ensino de história pouco se alterou nesse contexto, como explicam as autoras:

Apesar de marcos substanciais em todo o cenário intelectual e educacional do Brasil, com a instalação dos primeiros cursos universitários dedicados à formação de professores, a criação de universidades em São Paulo e no Rio de Janeiro, e o decorrente povoamento de influências francesas e estadunidenses, no estudo da história acadêmica, os pressupostos que informavam a prática pedagógica da História pouco se distanciaram da formatação tradicional (afirmação da formação cívica, da nacionalidade e do dever à nação) ajustando-se aos desígnios de instrumentalização ditados pela esfera política governamental (Mistura; Caimi, 2012, p. 98).

Em síntese, as autoras afirmam que no curso histórico em que analisaram as narrativas produzidas para o ensino de história, concluem que, tal produção resume-se a um conjunto de pressupostos discursivos manipuláveis apenas no domínio político, e que desde o início da trajetória da educação formal no Brasil, no período imperial, até as reformas promovidas após a Revolução de 1930, todos os projetos de nação reservaram a História e ao ensino de história o papel de “meio de instrução para a formação de um corpo nacional desejado – tanto para uma elite, que deve assumir o seu papel eventual como diretora da pátria quanto, ao longo do tempo, para a população em geral” (Mistura; Caimi, 2012, p. 100).

Também Manoel (2011) ao analisar a evolução histórica do sistema educacional brasileiro, afirma que as reformas educacionais promovidas após 1930 não apresentaram mudanças consubstanciais no lugar reservado ao ensino de história no projeto governamental, o que pode ser facilmente constatado nos principais objetivos da história como disciplina escolar na reforma promovida pelo ministro Gustavo Capanema, que seriam “1) Desenvolver no aluno a capacidade de compreender os grandes acontecimentos; 2) Desenvolver no aluno as condições para descrever as instituições sócias; 3) Fortalecer no aluno o sentimento de civismo” (Manoel, 2011, p. 65). Ante o exposto, finaliza o autor afirmando que tanto

no Império quanto na República, o ensino de história foi direcionado à formação, antes da nobreza e depois, do cidadão, nas premissas do regime republicano.

Nos anos de 1960, especialmente a partir de 1964 após o golpe que instaurou uma ditadura empresarial militar no Brasil, que vai se manter ao longo de vinte e um anos, novamente a disciplina de história sofrerá modulações para se adequar aos interesses conjunturais do Estado brasileiro. De acordo com Selva Guimarães, “nas mudanças educacionais implementadas após 1964, o ensino de História torna-se um alvo importante do poder político autoritário dominante, e nesse sentido, várias medidas governamentais são adotadas visando o seu enquadramento ao binômio do regime: desenvolvimento econômico/segurança nacional” (Fonseca, 1993, p.14). Neste sentido, a disciplina de história será excluída do currículo do ensino fundamental, a partir de 1971, sendo substituída, assim como a geografia, pelos “estudos sociais”, disciplina inspirada no modelo norte-americano, menos intelectualizada e que focava mais nos interesses do mercado, alinhada a uma visão tecnocrata, seja pelo esvaziamento da carga horária necessária ao trabalho docente, seja pela constituição de uma disciplina que estava, nas palavras de Flávia Caimi:

Voltada para a aquisição cumulativa de informações; ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica e privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes e homens brancos, numa visão heroicizada e idealizada de história; conteúdos apresentados para alunos como pacote-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (Caimi, 2006).

Tal esvaziamento atingiu também a formação de professores, onde, de acordo com Fonseca (1993), o regime, deliberadamente, passou a investir num processo de desqualificação/requalificação dos profissionais através da chamada “licenciatura curta”. A História tradicional, de acordo com Mistura e Caimi (2020) era predominante e serviu aos interesses do governo em contrapor a emergência da escrita da história marxista que emergia naquele contexto e representava uma ameaça aos interesses do regime, que combatia qualquer possibilidade de oposição e resistência a lógica autoritária por correntes de pensamento consideradas subversivas.

As mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro, promovidas pelas reformas de 1968 e 1971 trouxeram consigo a institucionalização das disciplinas Educação Moral e Cívica, EMC e Organização Social e Política Brasileira, OSPB, que aprofundaram a vinculação do ensino de história a moral, inserindo atos cívicos no cotidiano dos ambientes de formação. De acordo com Mathias (2012) o objetivo de implantar tais disciplinas e seus currículos estava calcado na necessidade do regime de dirimir divergências, e garantir homogeneidade de pensamento, garantindo assim a assimilação do ideal de sociedade projetado pelo Estado e sua hegemonia no controle das instituições.

Com a crise do regime militar e a redemocratização do Brasil em 1985, inaugurou-se um tempo de novas perspectivas para a construção da disciplina de história, agora livre das amarras do estado autoritário para enfim poder colocar-se a serviço do coletivo da sociedade. Essa perspectiva representava desafios a velha disciplina, uma vez que seu objetivo já não era “celebrar mais grandes feitos e personagens, mas sim discutir os problemas da realidade social vivida” (Mathias, 2012, p.46). Apresentava-se também a possibilidade de inserção de novos sujeitos e grupos sociais até então marginalizados do sistema educacional oficial.

Diante desse novo cenário, o ensino de histórias nas três últimas décadas do século XX passaria a ter outro papel, agora crítico da sociedade, sensível aos seus conflitos, as diferenças existentes em seu seio, que enxergava também os indivíduos não pertencentes as elites dominantes como sujeitos da história e que compreendia que sem a garantia de direitos aos cidadãos a democracia não seria plena e não se resolveria as questões dos conflitos sociais.

É nesse momento, em que o ambiente democrático proporciona maior articulação do conjunto da sociedade, que diversos grupos sociais, cujas demandas reprimidas durante todo processo de formação do Estado brasileiro, emergem em forma de luta por garantia de direitos básicos, mas também pelo reconhecimento de suas trajetórias, de seus valores culturais, e passam a buscar, através da mobilização e da ação institucional, a adoção de políticas públicas de Estado que pudessem reparar anos de invisibilidade e silenciamento.

É nesse contexto que retomamos a interrogação que intitula esse primeiro tópico do capítulo II dessa dissertação: qual Ensino de História é necessário debater? Diante do que apresentamos nesse breve relato sobre a trajetória

percorrida e as experiências vividas no processo de institucionalização da disciplina de História desde sua origem até os dias atuais, o que necessariamente ainda precisa ser debatido?

Se o ensino de história foi de alguma forma instrumentalizado para a construção de uma sociedade idealizada, através da transmissão de um passado igualmente idealizado por uma elite hegemônica que domina a narrativa histórica em prol dos seus interesses, nos parece bastante adequado dizer que o momento é de pensar um ensino de história articulado a formas de pensamento contra hegemônicos, comprometidos com a superação do padrão de ensino que aliena para a compreensão das desigualdades e dos conflitos existentes na sociedade, que obscurantiza sistemas alternativos de conhecimento, principalmente aqueles com base nas tradições e nos valores dos povos subalternizados ao longo do tempo, e que impossibilita a inserção, no ambiente escolar, de novas epistemologias, temporalidades e sujeitos. Por esse motivo acreditamos ser importante pensar o ensino de história partindo dos referenciais teóricos dos Estudos Decoloniais.

Os autores de referência do grupo Modernidade/Colonialidade ocupam-se em analisar os efeitos das construções eurocentradas partindo das diferenças culturais que serviram e ainda servem aos interesses da colonialidade, como exemplos podemos citar o racismo, o machismo, a homofobia, a misoginia. Trata-se, portanto, de uma visão de mundo crítico-social que não se limita aos marcadores de classe ou mesmo a linearidade evolucionista temporal característica do pensamento hegemônico europeu, exportado “em escala industrial” para outros lugares do mundo, especialmente a América, durante o período de montagem do sistema colonial.

Logo, a perspectiva histórica análoga a esse pensamento envolve uma profunda crítica a modernidade e a colonialidade, que segundo Pereira e Paim (2018) são mecanismos distintos, porém, não podem ser pensados de forma separada, pois, a colonialidade é constitutiva da modernidade uma vez que “a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade (Mignolo, 2017, p. 249).

De início cabe-nos diferenciar os sentidos de tais mecanismos para compreender as consequências de suas ações e permanências nas estruturas

sociais e em decorrência de tais permanências, a manutenção de padrões de poder que subjuguem povos, conhecimentos e a necessidade de suplanta-los a partir da ação política e intelectual na construção de novas abordagens epistemológicas.

O evento a demarcar a origem da concepção de modernidade, base do pensamento decolonial, é a invasão da América, em 1492. De acordo com Dias e Oliveira (2021), é a partir desse marco histórico que se estrutura um mundo colonial em que a Europa passa a situar-se na condição de dominadora no novo sistema-mundo onde as demais culturas estarão situadas na periferia.

Segundo os autores, a concepção de modernidade, afirma que tal categoria precisa ser compreendida em seus dois conteúdos semânticos. O primeiro refere-se a um “esforço crítico da razão a abrir à humanidade as portas de um novo desenvolvimento histórico do ser humano – seu conteúdo fundamental e positivo” (Dias; Oliveiras, 2021, p.30), já o segundo, como justifica para vilipêndios físicos e simbólicos.

A modernidade apresenta-se, portanto, como civilização, progresso, desenvolvimento, porém, escamoteia seu verdadeiro objetivo que é manter obscuro o conteúdo opressor, violento e preconceituoso do sistema-mundo capitalista, decorrente da crença na superioridade europeia, enquanto outros povos encontram-se em condição de inferioridade e atraso.

Nas palavras de Pereira e Paim

A modernidade é um padrão de experiência social, material e subjetiva, que constitui um centro a partir do qual a experiência do outro é avaliada e classificada segundo os padrões eurocêntricos e moderna de experiência (Pereira; Paim, 2018, p. 1234).

A modernidade expressa-se a partir de duas perspectivas, o dualismo e o evolucionismo. O primeiro equivale a visão binária existente em todas as relações e que determina a superioridade de um dos polos sobre o outro, o tradicional e o moderno; o místico e o racional; o primitivo e o civilizado, discursivamente construídas como diferenças de natureza e não como resultados de processos históricos de exercício de poder. O segundo se apresenta como uma noção de linearidade progressiva do tempo, em que a modernidade representa o ápice entre o tempo do atraso e o tempo do progresso e do desenvolvimento.

Uma segunda categoria a ser analisada, o colonialismo, pode ser compreendido como

Um evento histórico que ocorreu nos séculos XV e XVI, quando países europeus como Espanha e Portugal, Inglaterra e França realizavam um movimento de expansão através do Atlântico, conquistando e submetendo os povos da América num processo de colonização (Perreira; Paim, 2018, p. 1233).

Trata-se, portanto, de um fenômeno histórico, marco inicial do processo de colonialidade, que inaugura a modernidade europeia, caracterizado pela violência impetrada contra as populações originais na conquista e ocupação de seus territórios, no alinhamento econômico exclusivo entre colônia/metrópole e na imposição de padrões culturais. Esse processo histórico teve seu fim durante os movimentos de emancipação política das antigas colônias na América no decorrer dos séculos XVIII e XIX.

Para Oliveira e Lucini (2020) o colonialismo se refere ao sistema colonial, implantado para a espoliação das riquezas e do trabalho das populações colonizadas. É o sistema que domina através do uso de instrumentos violentos de controle e repressão, que oprime os corpos e também os sistemas simbólicos, manifestações da religiosidade e todo um conjunto de saberes tradicionais, que são obliterados em nome de uma racionalidade que produz subalternidade e desumanização.

Por outro lado, a colonialidade

Consiste no que Quijano chama de “novo padrão de poder mundial”, que se inicia com o colonialismo, mas se estende até os dias de hoje, na forma de uma construção de poder que se dá em escala mundial e que tem como característica principal, realizar uma hierarquia de povos com base na categoria raça (Pereira; Paim, 2018, p. 1233).

Também pode ser compreendida como

Uma das facetas mais obscuras da modernidade [...] pois ela impõe uma matriz colonial de ser, de saber e poder [...] que cria marcadores de civilidade por meio da criação de classificações hierarquizantes baseados em raça, gênero, classe, sexualidade, território, cultura. Dessa forma produz subalternidade e desumanização e oblitera conhecimentos, saberes, experiências e formas de vida daquelas/es que são exploradas/os e dominada/os (Pinheiro; Paula; Paim; 2022, p. 232).

A colonialidade torna-se, portanto, a baliza a estabelecer, em todas as esferas da vida social, a construção de um sistema de dominação, cujo princípio organizador é o racismo. Esse sistema está presente nas relações sociais e afetivas, nas instituições de Estado, que reproduzem a racionalidade estabelecida pela lógica baseada nas premissas eurocentradas com o objetivo de manter sobre seu controle os corpos e as mentes dos povos subalternizados. Tal sistema não se expressa apenas na miséria, na opressão e na subalternização, mas na racionalidade eurocêntrica que naturaliza tais relações.

Uma vez naturalizada, a hierarquização sociocultural, sob a ótica eurocêntrica, trata-se de produzir estigmas, intolerância, preconceitos que inviabilizam, por um lado, a integração de determinados grupos a plenitude da cidadania, por outro lado, relegou ao limbo todo conjunto de suas crenças, vivências, tratados como conhecimento de pouco ou nenhum valor.

E como resposta as mazelas causadas pelo colonialismo e pela modernidade/colonialidade temos a perspectiva decolonial, que se configura como “um processo de autoafirmação latino-americana que desfaz as formas de controle do trabalho e da subjetividade que o padrão de poder da colonialidade constitui” (Pereira; Paim, 2018, p. 1242). Apresenta-se como a negação do padrão do ser/saber eurocêntrico bem como de sua epistemologia, e também é “crítica e se traduz em postura, atitude, ato concreto, que se configura em projetos decoloniais de afirmação da vida dos mais afetados pela colonialidade” (Dias; Oliveira, 2021, p. 32).

Silva e Nganga (2022) ressaltam a importância de compreender a decolonialidade por meio de duas vias, a primeira como denúncia à manutenção do padrão de poder estabelecido pela modernidade/colonialidade que produziu hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas através de um processo de naturalização, e a segunda refere-se ao total rompimento com as bases epistemológicas dos padrões culturais eurocêntricos fundamentados numa concepção universalizante de conhecimento que invisibiliza outras matrizes de conhecimento consideradas inferiores ou não científicas.

Neste sentido, apontam os autores que, a decolonialidade se apresenta como um esforço tanto político como epistêmico, pois é contraposição tanto a colonialidade do poder quanto a colonialidade do saber. Ela se contrapõe as

continuidades opressivas presentes em todas as esferas da vida sociais, assim como se contrapõe e negação e ao esquecimento dos processos históricos não europeus.

Segundo Nunes (2020) a necessidade de pensar a produção de conhecimento partindo de premissas decolonias decorre da necessidade de construir novos saberes a partir da percepção da existência de outras formas de vida, de construir formas de sociabilidade em espaços como a Escola, que promovam o protagonismo dos sujeitos historicamente afetados pelo paradigma da exclusão dos processos educativos.

Partindo desses apontamentos entendemos que a escola enquanto instituição responsável pela transmissão formal dos conhecimentos e o ensino de História como parte constitutivo desse esforço, podem transforma-se em território possível para a desconstrução de determinados padrões funcionais de transmissão de conhecimento que historicamente só tem servido para perpetuar as relações de poder que fartamente explicitamos nas linhas escritas anteriormente.

É extremamente necessário repensar as práticas docentes relativas ao ensino de história e alinha-las ao esforço de pensar outras possibilidades de construção de perspectivas sobre os processos históricos a serem socializados em sala de aula, processos esses que devem buscar a inclusão dos saberes, das tradições, dos costumes, das vivências relacionadas aos grupos que foram sistematicamente impedidos de conhecer suas próprias história, que tiveram suas memórias decodificadas durante anos por processos de ensino que desumanizaram suas memórias ancestrais, relegando-os ao lugar de não-sujeitos da suas próprias histórias.

É importante salientar que o momento é propício para a realização de um giro epistêmico na educação em geral e no ensino de história em particular, uma vez que percebemos que os anos finais do século XX e os anos iniciais do século XXI apresentaram mudanças significativas no campo da luta política e social e que a organização de movimentos sociais ligados aos grupos inferiorizados na sociedade brasileira, especialmente os negros e indígenas, buscaram através de maior atuação orgânica e institucional, a possibilidade de trazer para a ordem do dia um conjunto de reivindicações que se materializaram em políticas públicas

afirmativas que garantiram a esses grupos direitos básicos historicamente negados.

E neste sentido, nos propomos refletir sobre o uso dos saberes tradicionais das populações de terreiro, especificamente os saberes relacionados ao Candomblé com o objetivo de inserir nas práticas docentes relacionadas ao ensino de história perspectivas de reflexões e debates sobre outros sujeitos, outras historicidades, outras identidades que se constituíram ao longo do processo de formação histórica do país, mas que não estão presentes na história oficial construída segundo os padrões de poder colonial adotados pelo Estado brasileiro.

Segundo Vitor Hugo Nunes, o Candomblé é um precioso campo de pesquisa onde se pode observar as formas de interação nas quais o conhecimento é construído, onde a vida apresenta-se como uma rede de relações complexas que se expressam em forma de linguagem, de movimentos, de emoções e na relação com os outros. Para o autor, o estudo sobre o candomblé

Pode nos mostrar formas de pensar o indivíduo e a natureza, o objeto e o ser, o corpo e a mente, o sagrado e o cotidiano, e o papel dos processos corporais na experiência do aprendizado. Os esquemas sensoriais, a dança, a música, o transe, emergem em um aprendizado sensorial que ao serem vivenciados permitem a compreensão guiada pela percepção, em que, a ação se constituiu como percepção e aprendizado (Nunes, 2020, p. 71)

De acordo com o autor, nos terreiros de candomblé não se detecta a presença somente da religião, mas de uma visão de mundo, práticas simbólicas, de diversas formas de sociabilidades, formas de se relacionar com os elementos constitutivos do sagrado e com a natureza que diferem profundamente da visão judaico cristã que predomina no imaginário coletivo, pois, essa tradição compreende os indivíduos como partícipes de um grande organismo que congregam os homens, os orixás e a natureza.

O candomblé deve ser compreendido para além de sistema religioso de prática comunitária, pois nos oferece variadas possibilidades de dialogar sobre processos de ensino humanizados, partindo da forma como seus praticantes se relacionam entre si, como experienciam a constituição de seus rituais e cerimônias, como estabelecem mecanismos de transmissão de conhecimentos que são praticados em favor da coletividade, como praticam o acolhimento sem balizas

etárias, da cor, do gênero, da classe social, de sexualidade. Podemos sintetizar suas potencialidades da seguinte forma:

Tudo no candomblé expira e inspira conhecimento, o que faz dele uma escola ampla e polimática [...] É nesse sentido que se empregam também as bases que sintetizam esse fazer educativo como “pedagogia de terreiro”. Esse conceito surge a partir da ótica de que esses espaços não são vistos apenas em sua dimensão religiosa em que ocorrem as cerimônias litúrgicas, mas configuram-se antes de tudo como lugares de resistência da história e da cultura africana e afro-brasileira, espaços, portanto, que hospedam saberes tradicionais e que mantem viva a ancestralidade africana (Moronari; Alves; Silva, p. 510).

Os saberes tradicionais do candomblé, são parte do acervo cultural da contribuição da matriz africana e afro-brasileira para formação sociocultural do Brasil, e foram erigidos a partir das condições históricas impostas a sua organização e reprodução, assim sendo, os terreiros de candomblé constituem-se em espaços de difusão de tal acervo. Eles propagam valores civilizatórios afro-brasileiros por meio de seus mecanismos de produção e transmissão de saberes, que criam dinâmicas de promoção do desenvolvimento espiritual, mas também, cultural e intelectual.

Lima (2020) nos apresenta precioso debate sobre o *Acarajé*²⁴, elemento simbólico da cultura culinária sagrada e profana da Bahia e como ele pode ser trabalhado nas aulas de história desde as suas origens dentro dos terreiros de Candomblé, seu processo de preparo, sempre por uma mulher iniciada no santo, que carrega consigo o saber tradicional dos povos de matriz africana, sua importância na economia do período escravocrata, relacionados as “negras de ganho” (LIMA, 2020, p. 82), e a sua transformação em Patrimônio Cultural do Brasil, através do reconhecimento do “ofício das baianas do *Acarajé*”.

De acordo com o autor, abordar, nas aulas de história, a herança cultural presente nos processos sócio históricos relacionados ao *Acarajé* significa pensar a transmissão do conhecimento histórico a partir de contextos intimamente ligados ao cotidiano dos alunos, sejam aqueles que consomem o acarajé como iguaria, comida de rua, presente no contexto sociocultural da cidade de Salvador, ou dos

²⁴ O acarajé é um bolinho de feijão fradinho com cebola e sal frito em azeite-de-dendê. É uma iguaria de origem africana, vinda com os escravizados na colonização do Brasil e plenamente incorporada na cultura brasileira. Também tem sentido religioso, é comida de santo nos terreiros de Candomblé, é bolinho de fogo, ofertado puro e sem recheios a Xangô e Iansã. Ver em BRASIL. Ofício das baianas de acarajé. Brasília, DF: IPHAN, 2007

alunos que mantem com o acarajé experiências ligadas a religiosidade. Assim, segundo o autor:

A proposta é para que possa ser ministrado um ciclo de palestras temáticas em forma de oficinas em que as aulas e alunos caminhem desde o histórico ancestral e litúrgico do acarajé do Brasil Colônia até as noções de patrimônio, cultura e memória que ganha na contemporaneidade. O intuito principal de trabalhar tais vertentes conceituais em torno do acarajé é dialogar sobre a cultura e a tradição dos povos negros. Com isso, é possível valorizar os conhecimentos há muito relegados a segundo plano nos espaços de ensino e que fazem parte do histórico social de alunos e alunas negras[...]. Tal intervenção ocorre no intuito de levar a discussão da cultura afro-baiana por meio da história do acarajé e da figura da baiana que o comercializa, sendo possível trabalhar os temas de ancestralidade, memória, cultura, patrimônio e principalmente o tema do racismo religioso que há por trás do preconceito ainda existente em torno do alimento, por praticantes de outras religiões (Lima, 2020, p. 85).

E finaliza o autor afirmando que a tarefa docente não se limita a mera transmissão de elementos curriculares. Sua essência reside na possibilidade de construir saberes que estejam conectados com as experiências de vida dos envolvidos nos processos de ensino. E esse objetivo deve levar professores a buscar, em outros espaços sociais, outras fontes para a construção de novas representações do passado que não reflitam a monovisão eurocentrada da construção dos processos históricos.

Ampliar as possibilidades narrativas dos textos e contextos históricos atraídos para o exercício do ensino de história no dia a dia, perpassa pelo rompimento dos modelos e padrões de construção de práticas pedagógicas que ofuscam ou reduzem a capacidade de vislumbrar a existência de múltiplas histórias a serem desvendadas, múltiplos sujeitos a serem representados.

Em diálogo com a perspectiva decolonial, acreditamos que a utilização de tais saberes nas aulas de História apresenta-se com uma possibilidade de opor-se a visão binária que permeiam as relações estabelecidas com base nos padrões eurocêntricos, uma vez que, “no candomblé tudo é sagrado, tudo faz parte do *Orum*, de modo que o *Ayê*, o mundo material terreno, seria apenas a extensão do sagrado e não a sua oposição em um sistema pretensamente binário (Pena, 2014, p. 34).

Prandi (2001) reafirma tal posição ao abordar a importância dos mitos e seu caráter transmissor de conhecimentos. De acordo com o autor “é pelo mito que se

alcança o passado e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nessa e em outras vidas” (Prandi, 2001, p. 24). Para o autor, os mitos reconstituem a criação do mundo, relatam uma diversidade de situações envolvendo as divindades, os homens, os vegetais e os animais que se relacionam de forma indissociável.

Portanto, pensar o ensino de história apropriando-se de tais saberes para a promoção de outras possibilidades de ensino nos parece um ato de ruptura com os mecanismos que impediram o acesso de gerações de estudantes ao contato com tais saberes. Nos parece uma atitude crítica, porque, não inferioriza a importância da matriz europeia na formação histórica do nosso país, mas oportuniza o protagonismo de outras epistemologias, outras identidades culturais, outros conjuntos de valores com potencial de produzir outras representações sobre o tempo, sobre a história e a identidade de um país idealizado pela narrativa histórica oficial.

2.2 A Lei 10.639/2003: importância e entraves a sua implementação

O fato de o Brasil ter sido um dos últimos países do mundo a abolir a exploração do trabalho escravo e as profundas distorções sociais produzidas como consequência dos anos em que vigeu esse nefasto instituto em nosso país, foram responsáveis, não só, pela total exclusão desses indivíduos do sistema econômico nacional e de qualquer forma de amparo social; do direito à cidadania e do acesso aos serviços mais básicos garantidos em qualquer constituição, mas também pela invisibilização de todo o conjunto de valores civilizatórios introduzidos por essas populações em território nacional, através de um processo contínuo e permanente de promoção do apagamento de sua contribuição à formação cultural da nação e o silenciamento das vozes que clamavam por integração à sociedade, reconhecimento de sua condição de cidadão e principalmente por reparação ante a profunda omissão do Estado brasileiro em relação às demandas dessas populações.

A situação do negro no Brasil após o fim da escravidão é o reflexo de como o Estado brasileiro e o projeto vitorioso de abolição empreenderam esforços para a elaboração de mecanismos extremamente sofisticados de exclusão, cujo objetivo

era relegar essas populações a uma espécie de subcidadania. Vale ressaltar que, segundo Lacerda (2021) a abolição não ocorreu pela crença dos prejuízos causados por esse instituto aos escravizados, e que, portanto, uma reparação histórica e social seria necessária, pelo contrário, no jogo de interesses das elites políticas da época a abolição representava uma transferência do controle desses indivíduos, não mais pelos senhores de escravos, mas, agora, por parte do Estado.

Contribuíram também para agravar a situação de exclusão do negro no Brasil, a adesão de diversos intelectuais e do próprio Estado a um conjunto de ideias que se consolidavam na Europa a partir de meados do século XIX que defendiam, através da ciência, uma visão de desenvolvimento desigual entre os grupos humanos, o que resultou em uma visão ideologicamente construída de inferioridade das populações negras e consequentemente na perspectiva negativa relacionada a sua massiva presença no Brasil.

O século XX foi marcado pela negação, no campo intelectual e acadêmico das teorias racialistas que estigmatizaram sociedades cuja presença desses indivíduos era uma das características histórias de sua constituição, porém, no Brasil, tais teorias deram lugar a construções narrativas que, muito embora negassem, com ressalvas, a inferioridade do negro, produziram visões conciliadoras relacionadas ao papel de cada uma das três matrizes étnicas constituintes do que convencionou-se chamar de povo brasileiro. O chamado mito das “três raças”, que se fundamenta na ideia de existência, em nossa sociedade, de três grupos responsáveis por sua formação, sendo a miscigenação um símbolo dessa integração harmoniosa, está na base de justificação da existência da “democracia racial” brasileira.

A democracia racial, segundo Domingues (2005) expressa um sistema racial que não manifesta qualquer tipo de entrave legal para a igualdade racial. Logo pressupõe igualdade entre os indivíduos, porém tal igualdade nunca se fez praticada em nossa sociedade. Mesmo não existindo mecanismos legais de segregação racial no Brasil, leis que limitavam a participação dos negros na vida política, econômica e social do país são muito comuns em nossa história, podendo ser citado o artigo 70, título IV da constituição de 1891 que negava o direito de voto aos analfabetos, “condição na qual se encontravam a maioria dos negros no Brasil” (Domingues, 2005, p. 117).

Como consequência da “estatização” do discurso da democracia racial, erigiram-se estruturas extremamente excludentes, que negaram a certos grupos, especialmente aos negros, um conjunto de direitos, dentre eles o direito a educação, que contribuiu decisivamente para que essas populações ocupem o topo das “estatísticas perversas”, como aponta o Atlas da violência no Brasil, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o instituto Jones dos Santos Neves, segundo o qual:

Embora o caráter racial da violência letal tenha demorado a ter presença constante nos estudos mais gerais da violência, as organizações que compõem o movimento negro há décadas tematizam essa questão, nomeando-as de diferentes modos, conforme apontado por Ramos (2021): discriminação racial (1978-1988), violência racial (1989-2006) e genocídio negro (2007-2018). Nesse sentido, a desigualdade racial se perpetua nos indicadores sociais da violência ao longo do tempo e parece não dar sinais de melhora, mesmo quando os números mais gerais apresentam queda. Os números deste Atlas, mais uma vez, comprovam essa realidade (Cerqueira, 2021, p. 49).

O paradoxo da exclusão, que afeta historicamente as populações negras, que vivem à margem do alcance das políticas públicas brasileira constituiu-se como fator determinante para a organização de movimentos que, imbuídos da tarefa de buscar compensação pelos anos de omissão e cobrar do Estado brasileiro a plena inclusão dos negros na sociedade, irão se organizar e através da sua mobilização garantir um conjunto de medidas institucionais para mitigar os problemas enfrentados pelos negros na sociedade brasileira.

Não pretendemos, aqui, nos aprofundar na imensa contribuição dos movimentos sociais ligados a luta pelo acesso dos negros ao ensino formal, tais como a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, que chegou a atuar como partido político até ser extinta após o golpe do Estado Novo de 1937, o Teatro Experimental Negro, criado por Abdias do Nascimento ou o Movimento Negro Unificado, surgido em 1978, período em que surgiram diversos movimentos políticos contrários à ditadura militar, para a garantia de políticas públicas que visavam diminuir as desigualdades raciais em nosso país, esse seria um longo e complexo debate. Nosso foco, nesse momento é fazer uma reflexão sobre a Lei 10.639/2003, sua importância enquanto ferramenta de luta pelo reconhecimento da relevância da história e da cultura africana e afro-brasileira para a construção da identidade nacional brasileira e os limites impostos a sua plena efetivação.

A intensão de discutir tais aspectos relacionados as leis 10.639/2003, advém em primeiro lugar, do nosso interesse como profissional da educação e do ensino de história, umas das disciplinas diretamente afetadas pelo conteúdo da lei quando diz que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira [...] serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”. (Brasil, 2008). Em segundo pelo fato de experimentar no cotidiano da vida escolar, primeiro como aluno, depois como professor, como a discriminação e a opressão racial se reproduzem também nas relações escolares, sendo necessário a promoção de ferramentas de combate as práticas discriminatórias visando uma educação inclusiva e que valorize a diversidade. E por fim, o fato de ser afro-religioso e nunca ter presenciado, durante toda vida escolar, a promoção de outras visões de mundo, outras religiosidades que não as tradicionais religiões ligadas ao sistema judaico/cristão.

De acordo com Macedo e Cardozo (2023) as abordagens curriculares relacionadas a história e a cultura africana e afro-brasileira eram muito limitas e deixavam de contemplar aspectos relevantes sobre tais temáticas nas aulas, nos materiais didáticos, nas propostas pedagógicas, valorizando quase que exclusivamente a transmissão de conhecimentos fortemente influenciados pela tradição ocidental europeia. Nesse contexto, tanto a Lei 10.639/2003, que alterou o Artigo 26 da lei 9.394/96, possibilitou a correção das lacunas existentes instituindo a obrigatoriedade de tais temáticas nos currículos, cujo objetivo era a promoção da diversidade e o fortalecimento do combate a práticas racistas no âmbito da educação escolar.

Neste sentido Lopes, Souza e Dionísio (2023) afirmam que a aprovação da lei 10.639/2003 fez emergir um grande debate sobre as variadas identidades culturais presentes em nossa sociedade e reflexões sobre qual identidade a população brasileira almejava assumir como representante de “si”? Como o Estado tem atuado do ponto de vista político e institucional para promover a inserção efetiva dos negros ao sistema educacional brasileiro, não apenas garantindo seu acesso, mas promovendo a difusão de saberes com os quais esses alunos se identificassem?

Seguindo na mesma linha de pensamento Bersani (2017) aponta para a dupla relevância da Lei 10.639/2003, que, por um lado aponta na direção da

compreensão da formação histórica do Brasil partindo da contribuição das populações negras, possibilitando a discussão, no espaço escolar, de temáticas que valorizem a diversidade étnica e cultural responsáveis pela pluralidade, característica marcante de nosso país. Por outro lado, representou a possibilidade de deslocamento das premissas históricas que balizavam a educação e o ensino de história, de forte apego aos cânones eurocêntricos, estabelecendo perspectivas diferentes de produção e ensino de conhecimentos sobre a história Nacional.

Outro fator positivo apontado pela aprovação da lei 10.639/2003 foi, segundo Macedo e Cardozo

O impacto significativo o estímulo a realização de pesquisas acadêmicas sobre história a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como na produção de conhecimento nessas áreas. Isso resultou em um aumento no repertório de informações e materiais disponíveis para o ensino, além de promover o reconhecimento e a valorização da produção intelectual afrodescendente. Como resultado, o ensino desses temas tornou-se mais rico e abrangente, proporcionando aos estudantes acesso a uma variedade de perspectivas e contribuições que antes eram frequentemente negligenciadas (Macedo; Cardozo, 2023, p. 7)

Sabendo que o sistema educacional reproduz a lógica racialista e segregacional que caracteriza nossa sociedade, promovendo a integração seletiva dos indivíduos, a utilização de mecanismos que se contraponham a essa lógica perpetradora de violências simbólicas e epistêmicas reforçam o caráter da educação que se almeja, que seja de fato libertadora, na medida em que rompe com os grilhões do colonialismo do poder, que faz cativa a capacidade crítica dos nossos alunos e que valorize a diversidade plena ao transpor as barreiras que separam a escola dos saberes invisibilizados que estão em seu entorno.

A Lei 10.639/2003 tornou-se, portanto, uma importante ferramenta de ruptura com a visão de história única, presente no ensino de história desde a sua constituição. De acordo com Andrade (2020) o sistema educacional passou a ser instado a oportunizar aos educandos a possibilidade de conhecer as várias histórias dos povos que contribuíram para a formação cultural do nosso país e também de refletir sobre os processos que resultaram na ausência de determinados sujeitos nas narrativas oficiais da construção da história nacional objetivando com isso resgatar a importância de outros sujeitos, culturas e saberes, formulando novos saberes históricos tendo por base a diversidade que caracteriza o Brasil, como podemos abstrair da seguinte passagem:

A Cultura Afro-Brasileira é composta por um conjunto de manifestações culturais como a dança, religião, língua, arte, vestuário, culinária, música, crenças, costumes, mitos. Discutir essas eclosões culturais no currículo é importante, porque essas fazem parte da cultura nacional, e simbolizam a história e memória de um povo que teve esse direito negado durante séculos em nome de uma ideologia europeia que se autodenominava como superior. Logo, a escola é o ambiente que reúne representantes de culturas diferentes, é o melhor lugar para o educando interagir nas discussões que os professores abordam em torno da diversidade étnico-cultural brasileira.

Enquanto política pública a lei 10.639/2003 fundamenta-se em um conjunto de matizes que a instrumentalizam como ação pública social no campo da educação, que são: 1) a busca pelo reconhecimento e valorização das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação cultural, social e política do Brasil; 2) o combate ao apagamento dos processos históricos vividos pelos negros no Brasil e a valorização de suas trajetórias; 3) a promoção do enfrentamento do racismo estrutural (falaremos um pouco mais sobre esse conceito mais a frente), presente nas entranhas da nossa sociedade brasileira; 4) a busca pela desconstrução de preconceitos e estereótipos além do incentivo a reflexões críticas sobre a desigualdades étnico-raciais; 5) o letramento racial crítico dos alunos afrodescendentes, objetivando proporcionar a tais alunos uma melhor compreensão sobre suas próprias identidades históricas e culturais fortalecendo, assim, sua autoestima e o sentimento de pertencimento.

Nesse aspecto a Lei 10.639/2003 tem sua relevância calcada na possibilidade de construção de uma educação que valoriza as relações étnico raciais buscando a desconstrução da pretensa inferioridade do negro e de todo seu aporte de saberes pautando-se na inclusão de temáticas que abordem não somente a história dos povos africanos, mas também a luta dos negros e suas contribuições ao desenvolvimento do Brasil, os elementos essenciais da sua cultura presentes nas mais variadas formas de manifestação do folclore, da religiosidade e da cultura popular brasileira.

A construção dos novos saberes proporcionados pela criação da lei 10.639/2003 não se limitavam apenas as mudanças necessárias na transmissão dos conhecimentos em sala de aula, previa também uma mudança profunda na formulação das propostas curriculares, na elaboração de materiais didáticos adequados a exigência de novos conteúdos e epistemologias, a formação de

professores, uma vez que suas visões étnico raciais não são simples nem unidimensionais, resumindo, a lei provocou um rearranjo no sistema educacional e exigia atitudes visando a garantia de que suas premissas seriam, de fato, implementadas para que cumprisse seus objetivos.

De acordo com Brust, Paula e Felício (2024) o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2013), foi instituído com o objetivo de orientar o sistema educacional ao cumprimento das exigências prescritas na lei 10.639/2003 nas diversas instancias educacionais, desde a educação infantil até a formação superior, apontando para um conjunto de metas que vão desde a adoção de políticas educacionais ao desenvolvimento de pesquisa visando garantir a efetivação pela da lei.

Segundo as autoras, o documento apresenta 6 objetivos específicos, assim sintetizados:

a) cumprir e institucionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais seguindo a valorização da temática aqui descrita; b) desenvolver ações para a formação de professores aptos e capacitados a ministrar aulas que envolvam as relações étnico-raciais; c) colaborar com os diversos agentes dos sistemas de ensino, de professores aos conselhos de educação, e com as políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação da Lei; d) promover o desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos que contemplem, nacional e regionalmente, a diversidade afro-brasileira; e) colaborar no acompanhamento pelos poderes públicos e sociedade civil para a efetiva ação e implementação das Diretrizes Curriculares supracitadas; f) criar agendas propositivas envolvendo os atores do Plano Nacional para disseminar a Lei vigente, juntamente com gestores e técnicos federais e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo pleno desenvolvimento como política de estado em todas as instituições de ensino brasileiras (Brasil, 2013).

Essas diretrizes apontam para os rumos que devem seguir os sistemas educacionais e as unidades escolares no sentido da implementação das mudanças impetradas na legislação e garantir a efetivação dos saberes relacionados a história e a cultura africana e afro-brasileira na perspectiva de uma educação antirracista, pois, as mesmas propõe atualização nas matrizes curriculares e demais recursos pedagógicos, formação adequada a professoras para que os mesmos sejam capazes de desenvolver práticas educacionais com abordagens inclusivas do ponto de vista das relações étnico raciais.

Porém o que podemos observar, nas análises dos autores de referência sobre o tema, ao longo dessa pesquisa, foi que muitos ainda são os obstáculos existentes entre a criação da lei e sua efetiva implementação. O Estado brasileiro, através do sistema educacional ainda encontram resistências para efetivar as mudanças apresentadas pela referida lei.

De acordo com Bersani (2017) um dos elementos que se apresentam como entrave a implementação da lei reside na ideia de que, tal dispositivo contempla as demandas de uma parcela reduzida da sociedade, os negros, e que, portanto, não há engajamento da sociedade no sentido de garantir que o sistema educacional brasileiro se comprometa com a plena efetividade da lei.

Esta posição explicita o quanto o sistema educacional ainda se pauta por recorte raciais e que, ao negar-se a cumprir, pela via da omissão, o Estado revela o caráter estrutural do racismo existente em nossa sociedade, o que reflete a indelével presença da herança escravocrata nos níveis social e institucional.

O legado discriminatório da escravidão e todas as relações baseadas na ideia de inferioridade dos negros e a falta de medidas e atividades que os integrem à sociedade, como políticas socioeconômicas ou de inclusão racial na sociedade produziram o racismo estrutural, ou seja, discriminação racial enraizada na sociedade. Por outras palavras, o racismo estrutural não se refere a um único ato de discriminação, como insultar alguém por causa da cor da sua pele, ou mesmo a uma série de tais atos (Silva, 2020).

Racismo estrutural é o processo histórico através do qual as condições de privação e privilégio de certos grupos nacionais e raciais são reproduzidas nas circunstâncias da vida política, econômica, cultural e quotidiana. Assim, por corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas. Trata-se de um elemento estrutural no Brasil porque formatado desde a vigência do escravismo colonial como modo de produção (Rodrigues, 2023). O racismo estrutural se refere às práticas, políticas e normas que perpetuam a discriminação racial de forma sistêmica e institucionalizada em uma sociedade.

No artigo Aportes teóricos e racismo estrutural no Brasil, Humberto Bersani, partindo da análise das obras, “O Escravismo Colonial”, de Jacob Gorender, “Dialética Radical do Negro no Brasil”, de Clóvis Moura, “A Formação do Brasil Contemporâneo”, de Caio Prado Junior e “Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil”, de Nelson Sodré Werneck, afirma que:

O racismo estrutural corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão est tica até todo e qualquer espaço nos  mbitos público e privado, haja visto ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. (BERSANI, 2018; p.193).

De acordo com o autor, o racismo, por configurar-se como uma estrutura, não opera apenas no plano da consciência, ao contrário, está intrinsicamente ligado a essência da sociedade, pois transcende o âmbito institucional, assim sendo, para perpetuar a dominação dos grupos subalternizados é extremamente necessário que ele reproduza as desigualdades e privilégios presentes historicamente na sociedade.

Para Almeida (2019) o racismo  , de alguma forma, vinculado a uma ordem social que ele pretende preservar, está, portanto, condicionado a uma estrutura social. O autor assim define o racismo estrutural:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econ micas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade onde o racismo é a regra e não a exceção. O racismo   parte de um processo social que ocorre “pelas costas do indivíduo e lhe parece legado pela tradição”. Nesse caso, além das medidas que co bam o racismo individual, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econ micas” (ALMEIDA, 2019; p.35).

Para o autor, é a forma como a sociedade se organiza política, econômica e juridicamente que possibilitam a reprodução sistemática das práticas racistas, o que torna extremamente necessário afastar as análises simplórias ou reducionistas sobre a questão racial que muito pouco colabora com o combate ao racismo.

O racismo estrutural pode ser visto em várias áreas da sociedade, incluindo a educação, o mercado de trabalho, a política e o acesso a serviços básicos, como saúde e moradia. Por exemplo, a falta de diversidade pode ser observada em empresas e instituições governamentais, na violência policial direcionada

principalmente a pessoas negras, na segregação residencial e escolar e na sub-representação de grupos minoritários em posições de poder e tomada de decisões. Essas desigualdades não são acidentais ou naturais, mas sim resultado de políticas e práticas que perpetuam a exclusão e a marginalização de grupos raciais minoritários (Almeida, 2019).

A luta contra o racismo estrutural é possível, mas não é uma tarefa fácil e exige esforços coletivos e individuais. De forma simples e direta, para combater o racismo estrutural, devem ser implementadas práticas antirracistas eficazes. Nesse sentido, Barrios (2019) acredita que as instituições que lidam com questões raciais devem investir em políticas que visem: promover a igualdade e a diversidade interna e externamente, como a publicidade; remover obstáculos ao avanço das minorias e manter um espaço para discussão e possível revisão das políticas institucionais.

Bersani (2017) afirma que, em relação a lei 10.639/2003, sua urgente efetivação demanda não das exigências de determinados grupos sociais, mas da histórica negligência do Estado que proporcionou a exclusão dessas populações do direito a educação bem como exclusão de suas histórias, cultura e tradições dos conteúdos escolares.

Sua efetivação tem potencial para contribuir substancialmente na formação sócio histórica dos estudantes, visto que, valoriza a diversidade multicultural, potencializa o acesso de outros sujeitos e outras epistemologias no ambiente escolar, favorecendo a promoção de uma educação sob a perspectiva da formação cidadã.

Outro ponto muito importante a ser considerado como obstáculo a implementação da lei 10.639/2003 está relacionado a formação dos profissionais responsáveis por efetivar a transmissão de tais conhecimento em sala de aula. Aqui fazemos referência não aos processos de capacitação de profissionais já no mercado e que buscam as condições possíveis de atualização às novas matrizes curriculares onde estão prescritos a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, mas aos cursos de licenciatura, que formam anualmente milhares de novos professores em todo Brasil.

De acordo com M. Coelho e W. Coelho (2018) grande parte do esforço de realizar ações voltadas para a inclusão de conteúdos sobre a história da África e

afro-brasileira tem ocorrido de forma efêmera e distante da rotina escolar, principalmente nas datas comemorativas, como o dia da Consciência Negra.

Na visão dos autores, o caráter festivo atribuído a tais temas e a forma isolada como esses conteúdos são abordados pelas escolas, abordando as temáticas como aspectos particulares e com relações fortuitas entre os valores culturais dos alunos e os conteúdos trabalhados rotineiramente em sala de aula, expressam de forma nítida o caráter subalterno, secundário e insipiente como a história da África e dos afro-brasileiros permanecem sendo abordados nas escolas de todo o Brasil, reproduzindo a lógica eurocêntrica e racista que a lei pretende superar.

Ainda de acordo com os autores tal fato revela, em certa medida, o déficit no entendimento em relação a própria legislação, uma vez que a percepção sobre a lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é de que a mesma incentiva a inclusão de alguns conteúdos nos currículos já existentes o que enseja a transmissão de um conhecimento desconectado com os objetivos da lei, apresentados de forma folclorizadas e estranha a realidade dos alunos.

Diante desse quadro, torna-se imperativo o debate sobre o papel cursos de formação de professores para a efetivação da lei 10.639/10, uma vez que

A formação docente emerge, então, como instância estratégica no processo de implementação da lei, pois, por meio dela os futuros professores seriam capacitados não apenas em acordo com a crítica à perspectiva que tem pautado a constituição da memória história, mas, sobretudo no domínio das competências e habilidades ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar (Coelho; Coelho, 2018, p. 11).

Portanto, de acordo com a análise dos autores há que se atentar para três aspectos fundamentais quando se analisa a importância dos cursos de formação de professores, especialmente os de História para a efetivação da lei 10.639/2003. O primeiro diz respeito a forma como os cursos encaminham as críticas às perspectivas hegemônicas nos percursos curriculares das licenciaturas e como abordam outras perspectivas de construção de narrativas históricas. O segundo refere-se as reflexões realizadas nas licenciaturas sobre o exercício da docência, especialmente as reflexões relacionadas aos tipos de saberes que são privilegiadas no exercício das atividades profissionais e como eles são articulados na formatação

das habilidades e competências exigidas pela legislação, uma vez que a legislação objetiva o combate a todas as formas de reprodução do racismo no ambiente escolar. Por fim, que se examine com os cursos de licenciatura se instrumentalizam para formar profissionais vigilantes para essas sensíveis questões.

Dialogando, novamente, com um dos objetivos dessa pesquisa, que é apresentar uma discussão sobre a possibilidade de inserção dos saberes tradicionais do Candomblé, como recurso metodológico nas aulas de história com potencial de recuperar a importância do legado dos negros para a história nacional, refletimos sobre como o racismo religioso também se constituiu como um entrave para a efetivação da lei 10.639/2003, uma vez que compreendemos que a inserção dos conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira não pode excluir desse processo a religião, elementos de extrema importância para a preservação da cultura africana no Brasil.

De acordo com Ferreira Junior, Moraes Junior e Reis (2023) a presença da religião nos espaços convencionais de formação é marcada por um conjunto de atitudes que expressam a intolerância religiosa e o racismo religioso, partindo da utilização de práticas de caráter dogmático e proselitista em nome da fé cristã, adotada majoritariamente por gestores, técnicos e professores.

Tal postura tem raízes históricas e remete ao contexto racista que institui as bases de nossa sociedade e a forma como o ensino foi elaborado para afirmar os valores morais dos colonizadores que impuseram a fé como estratégia de dominação e que nos dias atuais, é responsável pela negação de qualquer outro sistema de crenças, eliminando do ambiente escolar o caráter plural e diversificado da vida religiosa brasileira.

Intolerância religiosa marca uma situação em que uma pessoa não aceita a religião ou a crença de outro indivíduo. Sobre os princípios da laicidade na Constituição Federal de 1988, o seu Art. 5º, inciso VI, assegura liberdade de crença aos cidadãos: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI – 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 as suas liturgias (Cavalcante; Oliveira, 2018).

Nesse contexto, o termo racismo religioso e suas implicações epistemológicas, apesar de defendido por algumas/alguns autoras/es, ainda está em construção. De forma geral, o termo racismo religioso tem sido caracterizado, no Brasil, por preconceito e/ou ato de violência contra adeptos das religiões de matrizes africanas, que são os principais alvos de violência religiosa no país. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídias, emprego, educação, habitação, saúde (Monsorens, 2021).

Para alguns, contudo, esse termo é limitado, pois enfatiza o condicionamento religioso com base na cor da pele dos indivíduos. Nesse caso caberia o questionamento: como dizer que uma pessoa não negra, adepta das religiosidades afro-brasileiras, sofre racismo religioso, uma vez que as práticas de racismo estão ligadas às estruturas de poder, dimensões políticas e sociais?

Quem defende o termo racismo religioso argumenta que, no caso das violências que atingem as religiões de matriz africana no Brasil, o componente nuclear é o racismo. Nesse caso, parte-se do entendimento de que o objeto do racismo não é uma pessoa em particular, mas certa forma de existir. O racismo que está, portanto, incidindo além do genótipo ou do fenótipo, mas na própria cultura, tradições de origem negro-africana.

O que a maioria desses autores ressalta é que existe um amplo histórico de perseguição à cultura afro-brasileira no Brasil, do período colonial até os dias atuais. O ataque aos terreiros não é um resquício da escravidão (Costa, 2018); o racismo também não, mas é uma engrenagem própria do capitalismo e da racionalidade moderna, constantemente reajustada por novos motivadores, repertórios e agentes.

Seja no período colonial, no Império, na República ou nos dias atuais, a criminalização continua, ou seja, o mal fora localizado nas populações negras, nas atividades provenientes de religiões de matrizes africanas que continuariam criminalizadas e perseguidas ao longo da história do nosso país (Oliveira, 2017).

Toda essa criminalização e perseguição são frutos de um sistema capitalista, produtor de uma ordem social eurocentrada, que está legitimada em diversas esferas. Assim, fiéis da religião cristã estão mais protegidos/os da violência por

motivações religiosas, por serem adeptos de uma fé hegemônica, que não sofre opressão histórica em virtude do racismo e da colonização como as religiões de matriz africana. Entretanto, antes de falarem em nome de Deus, nas periferias e nas favelas das grandes cidades urbanas deste país, esses corpos têm cor, são em maioria negros. Ainda que frequentar igrejas, sair bem vestido e carregar uma bíblia debaixo do braço, contrariando o estereótipo padrão ligado aos jovens negros favelados, confundidos com bandidos usando bermuda, boné e chinelo, garanta a essas pessoas algum status de respeitabilidade, elas continuam sendo alvo (Morais, 2021). Como diz Pereira (2021), pele negra, máscaras brancas. A máscara branca da religião cristã confere proteção limitada. Na dinâmica da guerra, são os corpos suspeitos, massivamente assassinados em um genocídio deflagrado.

De acordo com Oliveira e Rodrigues (2020) a emergência de temas relacionados ao ensino de História e o combate ao racismo, a partir da implementação da lei 10.639/2003 fez surgir a necessidade de discutir também o racismo religioso, uma vez que, de acordo com as autoras “ensinar história da África e religiosidade afro-brasileira é a única maneira de romper com a supremacia eurocêntrica que vem caracterizando a educação escolar brasileira” (Oliveira; Rodrigues, 2020, p. 192).

A necessidade de inserir conteúdos que valorizem a religiosidade de matriz africana assenta-se em alguns aspectos importantes a serem considerados no debate aqui proposto. O primeiro é que, não se pode falar de aplicação efetiva da legislação em debate, sem levar em consideração as religiões de matriz africana, principal responsável pela preservação da cultura negra no Brasil, com presença marcante em várias outras formas de manifestação da cultura dos negros, podendo ser citado, a língua, os costumes, a música, a dança, a culinária e a estética.

O segundo refere-se, a urgência em erradicar o racismo religioso, que para além das práticas de violência simbólica tem posto em risco a vida de diversos praticantes de religiões de matriz africana, como foi o caso de Mãe Gilda de Oya, cuja morte virou símbolo de luta, dando origem ao dia 21 de janeiro, Dia Nacional de Combate a Intolerância Religiosa.

Outro caso de violência que ficou muito presente na memória dos afro-religiosos foi o caso de Mãe Carmem de Oxum, que depois de ter seu terreiro vandalizado em uma comunidade do Rio de Janeiro, por traficantes evangélicos,

tendo sido obrigada ela própria a destruir os objetos sagrados de seu terreiro, foi obrigada a deixar a comunidade. Sob constante ameaças e receando perder a vida, Mãe Carmen deixou o Brasil. Seu caso foi qualificado como Exílio Religioso, o primeiro caso dessa modalidade de exílio na história do Brasil.

O terceiro, refere-se à necessidade de contrapor-se a presença hegemônica dos referenciais teóricos eurocêntricos nos currículos e conteúdos transmitidos em sala de aulas, o que concorre para a negação de outras fontes de produção de outros conhecimentos, gerando assim o que Carneiro (2005) chamou de Epistemicídio.

Epistemicídio é um termo cunhado para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo 'saber' ocidental. Esse processo é fruto de uma estrutura social fundada no colonialismo europeu e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos (Carneiro, 2005).

De acordo com Carneiro (2005) a formatação do conceito de epistemicídio viabiliza a compreensão do processo de destruição da cultura, da racionalidade e da civilização do outro. Assim sendo, o epistemicídio torna-se o *modus operandi* do sistema colonial, do conteúdo civilizatório por ele promovido, que atingirá seu auge na formulação das estruturas racialistas do século XIX.

Para a autora o epistemicídio é

para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Assim sendo, o epistemicídio pode ser considerado uma tecnologia que integra o que se chama de racialidade/biopoder, uma vez que se converte em um instrumento permanente de produção de diferenças e inferioridade intelectual, da

mesma forma que rejeita a possibilidade da própria realização das capacidades intelectuais.

Santana (2022) pontua que as relações raciais também produzem a inferiorização do conhecimento africano, constituindo-se, a partir daí uma violência intelectual. No genocídio, efetivamente, na morte física, mas também na morte simbólica, completa. Sendo assim, deve-se enxergar o racismo não somente no campo individual, mas como uma estrutura organizacional da sociedade.

Mais do que utilizarmos produtos do conhecimento ocidental, somos, portanto, continuamente condicionados a ele a partir de potentes órgãos institucionais, como a escola e a igreja, que formam uma montagem estrutural difícil de ser desfeita (Mota, 2018).

Para que se possa avançar no sentido de decolonizar nosso pensamento, se faz necessário que repensemos o Ensino de História sob novos referenciais ontológicos e epistemológicos e levemos em conta as humanidades que o projeto de modernidade desumanizou (Santos, 2021).

Na História, para acessar novas perspectivas, temos de reconhecer a construção das narrativas e de onde elas provêm. Por isso, Araujo (2022) frisa que a questão colocada pela educação das relações étnico-raciais em ensino de História Africana e Afro-Brasileira é uma questão epistemológica, na medida em que se está procurando incentivar outras formas de acesso ao mundo africano presente entre nós. Os africanos não ficaram isentos da dominação ideológica do período colonial. Então, muitas vezes, inclusive no Brasil, a nossa preocupação é uma aproximação com sociedades africanas tradicionais anteriores ao período colonial na África. E essas perspectivas tradicionais podem ser o referencial que estamos pensando aqui. E se assim o é, o problema não diz respeito a conteúdo, mas ao modo de estudar, e o que considerar como saber, valor civilizatório e conhecimento.

3 OS SABERES TRADICIONAIS DE COMUNIDADES DE TERREIRO: POTÊNCIAS CRIATIVAS AO ENSINO DE HISTÓRIA.

Este capítulo, dividiremos em duas sessões. No primeiro realizaremos uma breve análise sobre a emergência e o desenvolvimento do conceito de Comunidades Tradicionais como categoria mais ampla e como a definição desse conceito articula, por um lado, o esforço acadêmico, uma vez que as instituições de pesquisa irão voltar suas atenções para temáticas mais abrangentes relacionadas a situação de grupos culturalmente diferenciados, invisibilizados historicamente pela ação do Estado, muitos destes em situação de permanente conflitos pela manutenção de seus territórios, culturas e modos de vida, vinculados a emergente discussão sobre as questões ambientais. Por outro lado, como categorias mais específica, Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, Comunidades Tradicionais de Terreiro, que articula ações organizadas por movimentos sociais visando construir, no âmbito das instituições governamentais, políticas públicas que se somem ao esforço de preservar seus saberes tradicionais, seus territórios e os modos de vida dessas populações que compõe o multifacetado universo demográfico e cultural brasileiro.

Ainda nesse capítulo apresentaremos algumas reflexões sobre experiências de pesquisa extraídas de artigos científicos e dissertações de mestrado que abordam a utilização da temática da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, especialmente do uso de referenciais epistemológicos do Candomblé em aulas de história.

Essas pesquisas apresentam um rico reportório, tanto no campo teórico quanto metodológico, sobre a possibilidade de refletir a produção de ferramentas didáticas e pedagógicas que tenham como objetivo apresentar uma perspectiva contra hegemônica ao atual processo de produção de saberes historiográficos difundidos nas escolas das redes públicas e privados de todo o Brasil. Um conhecimento histórico descompromissado com uma perspectiva multicultural que valoriza as múltiplas formas científicas e tradicionais de produzir conhecimento, as múltiplas representações elaboradas sobre a mesma realidade e múltiplos sujeitos artífices dessas produções.

3.1 Comunidades Tradicionais de Terreiros: Espaços afrodiaspóricos e saberes Históricos

As comunidades tradicionais são uma importante fonte para a construção e a preservação de elementos relacionados à identidade cultural, bem como dos saberes que integram a dimensão imaterial do patrimônio cultural de um povo. Levando em consideração a riqueza da diversidade cultural brasileira, que se traduz na multiplicidade de seus povos e comunidades tradicionais, esses grupos, que são culturalmente diversos, carregam consigo a capacidade de produzir saberes/fazerem que ao longo do tempo são transmitidos de geração em geração e que são responsáveis pela preservação de suas identidades, constituindo-se em instrumentos poderosíssimos de resistência e luta por reconhecimento e direitos.

Durante a constituinte a sociedade brasileira reconheceu que, no decorrer do processo histórico de formação do Estado nacional brasileiros surgiram em seu interior grupos culturalmente diferenciados que contribuíram para a construção da nacionalidade brasileira. De acordo com Macedo (2015) a Constituição Federal de 1988, ao instituir um Estado plural e multiétnico garantiu a essas populações o status de povos tradicionais à medida que lhes assegurou o direito coletivo culturalmente diferenciado.

Essas populações tradicionais são culturalmente diferenciadas por possuir formas de se organizar social e economicamente peculiares, em relação aos grupos sociais urbanos e industrializados. Possuem profundo conhecimento das leis da natureza e suas formas de manejo com os recursos naturais, que caracteriza seus modos de vida, ocorre em íntima sintonia com seus saberes, com o espaço, que para esses grupos é fator preponderante de formação de identidade, de pertencimento, onde reproduzem a vida biológica, mas também seus signos, seus mitos e sua cultura. Essas populações estão espalhadas por todo o Brasil, desde extensas áreas na Amazônia, passando pelo cerrado, pelos pampas gaúchos, semiárido nordestino e pantanal. Nos referimos aos: povos indígenas, ciganos, povos tradicionais de matriz africana, quilombolas, comunidades ribeirinhas, seringueiros, faxineiros, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, pomeranos e outros.

De acordo com Rodrigues, Guimarães e Costa (2011), com o objetivo de dar consequência ao conjunto de direitos emanados do texto constitucional e a garantia da regulamentação da Convenção 169²⁵ da Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil é um dos signatários, foi criado, no ano de 2000, através da lei nº 9.985, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação, cujos direitos das comunidades tradicionais passaram a ser reconhecidos em suas interfaces com as unidades de conservação.

Muito embora a lei que criou as unidades de conservação não tenha claramente definido uma conceituação para os povos e comunidades tradicionais, como afirmam Castro e Oliveira (2016), ou que, como afirmam Calegare, Higuchi e Bruno (2014), o veto ao inciso XV do artigo 2º, que trazia uma definição da qual muitos divergiam sobre populações tradicionais, elas passaram a ser consideradas por suas formas peculiares de apropriação e utilização do espaço, mediadas por sua interação com a biodiversidade e não pelo viés do capital. De acordo com Barreto Filho, as relações homem/ambiente vividas por esses grupos que passaram legalmente a ser considerados tradicionais foi de fundamental importância para a preservação de ecossistemas. A tradicionalidade dessas populações pode ser assim compreendida:

a) por sua relação particular com a natureza, traduzida num corpo de saberes técnicos e conhecimentos sobre os ciclos naturais e os ecossistemas locais de que se apropriam; b) pelo fato desses ecossistemas representarem, em muitos casos, as derradeiras amostras e remanescentes globais de ecossistemas críticos e frágeis; c) por situarem-se relativamente às margens da economia de mercado formador de preços, organizados em sistemas de produção baseada na organização familiar e orientados para a subsistência e num modelo de uso de recursos naturais intensivo em trabalho e supostamente de baixo impacto (Barreto Filho, 2001, p. 18-19)

A definição do conceito de comunidade tradicional apresentará um viés alinhado as demandas socioambientais que ganharam muita importância no debate acadêmico brasileiro a partir dos anos 80 do século passado, que se contrapunha a expansão desenvolvimentistas que avançava sobre áreas tradicionalmente ocupadas por grupos, que estabeleceram com determinados territórios uma relação

²⁵ Ver em: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais e resoluções referente a ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

espaço temporal, cultural, política e de resistência, sendo assim definida por Carlos Rodrigues Brandão:

Comunidade Tradicional constitui-se como um grupo social local que desenvolve: a) dinâmicas temporais de vinculação a um espaço físico que se torna território coletivo pela transformação da natureza por meio do trabalho dos seus fundadores que nele se instalaram; b) saber peculiar, resultante das múltiplas formas de relações integradas à natureza, constituído por muitos conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição ou pela interface com as dinâmicas com a sociedade envolvente; [...] d) o reconhecimento de si como uma comunidade presente herdeira de nomes, tradições, lugares socializados, direitos de posse, proveito de um território ancestral; e) utilização pela memória da historicidade de lutas e de resistências no passado e no presente para permanecer no território ancestral; f) a experiência de vida em um território cercado e/ou ameaçado; g) estratégias atuais de acesso a direito marcados por bens menos periféricos e à conservação ambiental (Brandão, 2010, p. 37).

O debate sobre a importância das comunidades tradicionais, que antes eram vistas como entraves ao desenvolvimento, irá emergir no momento em que, do ponto de vista global, passará a haver uma maior preocupação com a proteção dos ecossistemas e a busca por formas mais racionais e sustentáveis de relacionar o desenvolvimento com a preservação do meio ambiente.

Nesse contexto, de acordo com Rodrigues, Guimarães e Costa (2011) essas populações passarão a ter participação mais ativa na conservação da biodiversidade existente em todo território nacional, visto que, historicamente sempre contribuíram para a preservação do meio ambiente, seja pela forma consciente de relação com a natureza, seja por suas práticas tradicionais e relação ancestral e não mercadológica que esses grupos mantêm com seus territórios. Seus saberes tradicionais, de acordo com Calegare, Higuchi e Bruno, caracterizados pela forma como usam/manejam os recursos naturais, gradativamente passaram a ser consideradas como “práticas históricas de adaptação que refletem níveis de sustentabilidade ecológica, sendo aspecto chave à conservação e ao desenvolvimento” (Calegare; Higuchi; Bruno, 2014, p. 117). Mas, essa maior participação a qual se referem os primeiros autores, irá demandar um processo de organização e articulação na reivindicação de direitos e no reconhecimento de suas identidades coletivas.

Essa mudança de paradigma na percepção sobre o papel das comunidades tradicionais e sua relação com o meio onde estão inseridas, principalmente por

conta das pressões exercidas por mecanismos internacionais por uma agenda de preservação ambiental e pela produção acadêmica nacional, levará a uma crescente mobilização das organizações do movimento social, que exigirão do poder públicos esforços para o reconhecimento dos direitos das populações tradicionais. Tal pressão, segundo Calegare, Higuchi e Bruno (2014) resultará na criação do Centro Nacional para o desenvolvimento Sustentado dos Povos Tradicionais, criado pelo IBAMA através da portaria nº 22, de 10/10/1992, que, segundo os autores, muito embora tenha congregado diversas organizações sociais, não obteve êxito na definição jurídica dos direitos dessas comunidades por conta das tensões internas e pela divergência de visões entre as organizações participantes.

Os anos 2000 representaram um momento de virada na luta dos movimentos sociais ligados aos povos tradicionais por dois motivos, o primeiro foi o maior nível de visibilidade e organização das lutas políticas e articulação da sociedade civil, principalmente dos movimentos sociais ligados aos povos tradicionais. O segundo foi a eleição de um governo progressista, mais comprometido com a agenda política dos grupos sociais minoritários, o que representou a possibilidade da retomada dos esforços para o reconhecimento jurídico dos direitos das populações tradicionais e a garantia de direitos que faziam parte de uma agenda histórica de diversos movimentos sociais ligados às comunidades tradicionais, com destaque para o movimento negro.

Foi nesse contexto que o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou, em 09 de janeiro de 2003 a lei 10.639 que alterou a lei 9.496/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio no sistema de ensino público e privado. A seguinte passagem descreve a importância de tal medida:

Este dispositivo constitui um avanço significativo das políticas afirmativas de cunho valorativo no Brasil, sendo um instrumento de promoção da igualdade racial e de enfrentamento às iniquidades raciais, principalmente para a construção de uma educação mais coerente com a história do país, incluindo a presença e a contribuição dos povos africanos e dos seus valores civilizatórios na construção do Brasil. A educação para as relações étnico-raciais é tema prioritário entre as ações contidas no I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, pois sua implementação depende também

da participação dos guardiões e das guardiãs da cultura negra no país, as lideranças tradicionais de matriz africana. (Brasil, 2013, p. 17)

Foi também no ano de 2003 que o governo do Brasil criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, atendendo também a uma antiga reivindicação do movimento negro. A secretaria especial, que, entre outras atribuições tinha como missão assessorar direta e indiretamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes “para a promoção da igualdade racial, nas políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e nas voltadas a proteção de direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos com ênfase nas populações negras” (Brasil, 2013, p. 17). A criação da Secretaria Especial foi acompanhada da instituição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e do Fórum Nacional de Promoção da Igualdade Racial

Outro momento muito importante da luta pelos direitos das populações tradicionais se dará com a criação, em 2004, da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, criada através do decreto nº10.408 de 27/12/2004 com a finalidade de pactuar a ação conjunta de representantes da administração pública direta e entidades civis pelo fortalecimento social, econômico cultural e ambiental dos povos e comunidades tradicionais

Essa comissão, passou a realizar uma série de eventos entre os anos de 2004 e 2005, o que culminou com a realização do I Encontro Nacional de Povos e Comunidade Tradicionais, e tinha como temática Pautas para Políticas Públicas, foi realizado em Luziânia-GO entre os dias 17 a 19 de agosto de 2005 e tinha como finalidade, além da definição conceitual de Comunidades Tradicionais, a eleição de novos representantes para a comissão e a definição das demandas coletivas para efetivação em políticas públicas.

O conceito foi instituído no inciso I do Art. 3 do decreto 6.040/2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, definindo comunidades tradicionais da seguinte forma:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando

conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (Brasil, 2007).

A definição do conceito de povos tradicionais instituído pelo decreto 6040/2007 apresenta um deslocamento no sentido da palavra tradicional que valoriza os processos de organização e de construção coletiva desses grupos que agora passam a ter suas dinâmicas de mobilização visibilizadas em relação a luta pelos seus direitos e a proposição de políticas públicas.

Esses sujeitos organizados em movimentos sociais, expressam as múltiplas identidades culturais que se manifestam na composição do povo brasileiro, muito além daquelas identidades estabelecidas no âmbito do debate ambiental vinculados as unidades de conservação e as áreas de proteção. Essas identidades estão vinculadas explicitamente a diversidade linguística, a diversidade dos saberes e práticas tradicionais e das variadas formas de expressão da cultura popular brasileira, dentre as quais, as Comunidades Tradicionais de Terreiro.

De acordo com Patrícia da Silva Pereira as Comunidades Tradicionais de Terreiro são

Espaços de perpetuação das diferentes manifestações religiosas trazidas de África na diáspora, resultado de um longo processo de ressignificação e transformação da memória coletiva africana, que [...] instituiu-se historicamente pela convência entre diferentes etnias/povos africanos, sendo inevitavelmente sincretizada com cristãos, kardecistas, ou indígenas, dando origem a outras religiosidades brasileiras, mas que mantem seus vínculos identitários como o continente-mãe (Pereira, 2020, p. 86).

Os terreiros, segundo Pereira, são os lugares onde os detentores dos segredos relacionados as tradições de matriz africana transmitem as futuras gerações todo o conhecimento preservado em suas memórias. Esses conhecimentos reafirmam as dimensões históricas, social e cultural das tradições preservadas por esses povos, que tem na religião, uma de suas faces, o elemento primordial de manutenção dos vínculos transgeracionais que dão sentido a sua própria existência.

De acordo com Muniz Sodré

O terreiro [...] afigura-se como a forma social negro-brasileira por excelência, porque além da diversidade existencial e cultural que engendra, é um lugar originário de força ou potência social para uma etnia que experimenta a cidadania em condições desiguais. Através do terreiro e de sua originalidade diante do espaço europeu, obtêm-se traços fortes

da subjetividade histórica das classes subalternas no Brasil. (Sodré, 1988, p. 19).

O terreiro implica a persistência de uma forma cultural, mas com elementos reformulados e transformados ao longo do processo histórico do grupo, além de ser uma resistência à ideologia dominante. As práticas do terreiro se constituem numa prática alternativa ao poder vigente, sendo uma forma de heterogeneidade cultural num mesmo território político e ocupando lugares imprevistos na trama das relações sociais da vida brasileira.

Para Mirian Cristiane Alves, que em sua tese de doutorado apresenta um conjunto de conceitos para compreender o sentido dos territórios mítico-comunitários, define as comunidades tradicionais de terreiro como sendo:

Territórios político-mítico-religiosos de reelaboração, atualização e recriação de culturas africanas no contexto brasileiro (Santos, 2008; Sodré, 1998). Ou seja, a partir de organizadores invariantes como, por exemplo, tradição oral, sistema oracular divinatório, culto e manifestação de divindades, e ritos de iniciação e de passagem, inscrevem no Brasil uma dinâmica civilizatória negro-africana. Essas comunidades são produzidas por um sistema comunitário e ancestral entre seus membros (Nascimento, 2008, Santos, 2008; Vogel, Mello, Pessoa De Barros, 2005; Sodré, 1988). Dessa forma, possuem um sistema de crenças, normas, ações e valores que mantêm coeso o sentimento de pertença e uma identidade coletiva. (Alves, 2012, p. 110).

As práticas religiosas oriundas do continente africano constituem elementos fundamentais na identidade de diversos grupos espalhados pelo nosso país. Esses grupos reconstruíram uma África qualitativa, onde as casas de tradição, terreiros ou roça de Candomblé constituíram-se como espaços de expressão de sua ancestralidade, mas também como territórios de resistência e luta pelo reconhecimento de suas identidades.

A organização dos terreiros tornou-se algo vital para a preservação dos laços ancestrais das populações negras que foram deslocadas para o continente americano, constituindo-se em territórios tradicionais entendidos como:

Espaços de busca do sentido de pertencimento. Embora tenham recebido diferentes denominações a depender da região do país, prevaleceu em todos esses territórios tradicionais de matriz africana um conjunto organizado de representações litúrgicas que tornaram esses espaços territórios político-míticos, lugares de resistência, transmissão de conhecimentos e construção de identidades (Brasil, 2007).

Portanto, ao longo do tempo, os terreiros se tornaram espaços de fundamental importância para a manutenção, construção e reconstrução tanto da tradição quanto da identidade religiosa, considerando que, no caso dos Povos Tradicionais de Matriz Africana, o vínculo entre essas duas dimensões é indissociável e indissolúvel.

Essas comunidades tradicionais reúnem um conjunto de populações, que, em sua grande maioria são afros descendentes, ligados a esses espaços religiosos por vinculações parentais ou iniciáticas, que se auto reconhecem pelo pertencimento a uma estrutura social e religiosa de intensa sociabilidade coletiva. Tais organizações religiosas expressam um conjunto de práticas transplantadas da África durante os diversos fluxos diaspóricos que tiveram como destino o nosso país, que ao se estabelecerem nas diversas regiões do Brasil, assumiram múltiplas formas e se diferenciam de região para região. Podemos citar alguns exemplos dessas comunidades tradicionais de terreiro em sua diversidade: o Candomblé, o Batuque, o Xangô, a Macumba, o Tambor de Mina, o Terecô, o Catimbó, o Babaçuê, a Umbanda, a Pajelança, a Jurema Sagrada, o Jarê.

Essa variedade de comunidades de terreiro caracteriza-se, “pela manutenção de um contínuo diaspórico civilizatório africano, constituindo territórios próprios marcados pela vivência comunitária [...] e pelo fato de ser uma importante referência de africanidade na sociedade brasileira” (Guimarães, 2018, p. 109). Ainda de acordo com a autora, as comunidades tradicionais de terreiro são responsáveis pela preservação dos modos de vida, da cultura e da cosmovisão dos diversos povos africanos existentes no Brasil, cujas peculiaridades residem nos entrelaçamentos com outras matrizes culturais que ressignificaram suas tradições e resultaram no complexo cultural africano, expresso na culinária, na estética, nas línguas, nas danças, na música e na religiosidade dos diversos povos afro descendentes espalhados por todo Brasil.

Diante da diversidade de povos e comunidades tradicionais de terreiro, as quais já nos referimos anteriormente e o vasto repertório de saberes tradicionais produzidos por essas populações, optamos por analisar como elemento central de nossa pesquisa os saberes tradicionais produzidos nos terreiros de Candomblé, portanto, nosso foco está voltado para o que o documento final da oficina nacional de elaboração de Políticas Públicas para Povos Tradicionais de Terreiro,

organizado pelo Ministério da Cultura chamou de Povos Tradicionais de Terreiro de Candomblé (Brasil, 2012).

De acordo com Sodré o terreiro de candomblé “é uma associação litúrgica organizada (*Égbé*) (Sodré, 1988). Para Caputo (2012), por intermédio dessas organizações, transportou-se para o território brasileiro parte significativa do patrimônio cultural africano, traduzido em herança, um conjunto de bens que são transmitidos geração após geração, mas também são legados de memória coletiva, de elementos fundamentais que são compartilhados por determinados grupos.

Os terreiros de Candomblé são lugares de renovação permanente dos vínculos com a herança e o legado do patrimônio cultural africano, através do exercício contínuo das práticas e rituais ancestrais. São espaços que concentram e emanam a força vital e que integram os membros da comunidade com suas divindades sagradas, são espaços de socialização e preservação das memórias e dos saberes tradicionais, que muito embora não obtenham o reconhecimento de sua relevância pelos estudos oficiais científicos, são a forma mais qualificada de salvaguarda da ancestralidade africana.

Para Mello, Ardium e Souza (2023) os terreiros de candomblé são territórios qualitativamente fortes, onde são mantidos os assentamentos das diferentes divindades, onde se preserva a grande fonte de poder, o Axé, expresso nos rituais sagrados que se processam nas cerimônias do Candomblé. Nos terreiros de candomblé, continuam os autores, são preservados os valores, a cosmovisão e as memórias ancestrais das populações negras estabelecidas no Brasil, são mantidos vivos e transmitidos os aspectos essenciais do patrimônio cultural dessas populações, tais como os ritmos, as danças, os cânticos, a culinária, a manipulação de plantas, os contos míticos, a língua.

De acordo com Sant’Anna (2012), os Terreiros de Candomblé são as principais fontes de informação sobre as línguas de origem africana que eram recorrentemente faladas no Brasil durante o século XIX. Nos terreiros, sob signo de língua ritual, sobreviveram os modos de se expressar através da fala que desapareceram do cotidiano das populações negras diaspóricas, dando lugar, sistematicamente, a língua dos seus escravizadores. Tais línguas, constituem a base de identificação das chamadas “nações do Candomblé”, “que transcendem

etnias, mas que, pela língua e tradição religiosa, retraçam as remotas origens do que as constituíram” (Sant’anna, 2012).

Ainda segundo Sant’Anna

Os terreiros de Candomblé são e sempre foram lugares de preservação de memória. O próprio sistema religioso o exige. Isso se verifica tanto na reverência obrigatória aos ancestrais quanto na prática religiosa de marcar o lugar “habitado” por uma divindade ou, ainda, na preservação dos rituais e na língua de cada “nação”. Além disso, a relação da comunidade de culto com o espaço do terreiro é de caráter profundamente sagrado. O culto só pode ocorrer aí, pois, no seu centro simbólico está enterrado o axé da casa – conjunto de objetos e materiais orgânicos que representa e fixa a força divina sem a qual não se dá a comunicação com o mundo dos orixás, dos voduns ou dos inquices, nem nada existe ou pode existir. Daí a importância fundamental da preservação do espaço para a continuidade da manifestação religiosa (Sant’anna, 2003, p.9).

A formação dos Terreiros de Candomblé foi uma das muitas faces da luta pela sobrevivência da herança cultural e da integração entre as diversas etnias negras presentes no Brasil. As Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé constituíram-se como uma espécie de modelo de sociedade civil para os negros diaspORIZADOS no contexto da sociedade escravocrata. O acolhimento comunitário, a preservação das memórias ancestrais, a manutenção das cerimônias e rituais, que estão nas origens do surgimento dos terreiros de candomblé, persistem como símbolos dessa resistência até os dias atuais.

O processo histórico de constituição dos terreiros de candomblé foi de fundamental importância para a preservação dos valores culturais dos africanos diaspORIZADOS, pois, contribuíram decisivamente para a restituição das relações sociais e familiares que haviam sido desestruturadas, bem como as instituições anteriores ao processo de escravidão que foram desagregadas. Em outras palavras, esse processo tratou-se de uma reorganização, sob novas bases, de espaços sagrados aparentemente perdidos e de suas subjetividades que se contrapunham às forças dominantes e seu permanente desejo de aniquilação de sua cultura.

Os terreiros de candomblé são, portanto, organizações religiosas símbolos da resistência a todas as formas de violência, sejam físicas ou simbólicas, impetradas contra os povos de matriz africana durante e depois do processo de escravidão.

Aos terreiros de candomblé encontram-se vinculados os praticantes que formam a comunidade, chamada *Égbé*. Essas comunidades se organizam a partir de um rígido sistema hierárquico baseados na antiguidade (tempo recorrente da iniciação) ou por funções exercidas que variam em importância no sistema religioso ou no funcionamento das engrenagens mobilizadas para a realização de rituais e cerimônias tradicionais que dão sentido a essas comunidades.

Essa hierarquia de cargos e funções, rígida e ao mesmo tempo bastante complexa, é responsável pela dinâmica de funcionamento da estrutura religiosa como um todo. Os membros da comunidade estão ligados às divindades sagradas e ao sistema religioso a medida que exercem determinadas funções ritualísticas em favor da coletividade e para a preservação e renovação dos valores tradicionais cultuados na comunidade.

De acordo com Calvo (2019), a comunidade também pode ser compreendida como a “família de santo” pela sua organização e definição por relações de parentesco que se estabelecem com base nas papeis hierárquicos estabelecidos no interior da família de orixá. O *Bàbálorixá* ou pai de santo e a *Ìyálorixá* ou mãe de santo, estão no topo da estrutura hierárquica dentro de uma comunidade ou família de santo. Eles são os responsáveis pela condução das cerimônias e rituais que estruturam o sistema religioso como as iniciações, a “ordenação” de novos sacerdotes, a concessão de cargos, os rituais fúnebres.

Para realizar os rituais e cerimônias tradicionais dos sistemas religiosos de matriz africana os líderes da comunidade necessitam do auxílio de outros membros da comunidade que ocupam funções proeminentes dentro do sistema religioso. O *Bàbá Kékeré* ou pai pequeno e a *Ìyá Kékeré* ou mãe pequena, são funções de muita importância porque são considerados como os imediatos dos pais e mães de santo, que exercem funções de lideranças em cultos e cerimônias na ausência do *Bàbálorixá* ou da *Ìyálorixá*.

Em diversas cerimônias os rituais de sacrifício são de fundamental importância, por isso o ogan *Aşogum* tem papel de destaque dentro das Comunidades Tradicionais de Candomblé, pois ele é o especialista na tarefa de sacrificar os animais sagrados que são oferecidos aos orixás em cerimônias que podem ser iniciáticas, em obrigações ou mesmo nas festas em homenagem aos orixás patronos da comunidade. O saber do *Aşogum*, não se limita ao mero ato de

imolar ou abater o animal, ele conhece os detalhes da cerimônia, cada ato preparatório, as rezas, os cânticos, cada momento que sacraliza o ritual de oferenda.

As celebrações públicas também são muito recorrentes nos sistemas religiosos de matriz africana. Nesses momentos festivos que mobilizam toda a comunidade religiosa e os populares que vivem nos entornos do terreiro destacam-se os ogans *alabes*, que são os especialistas nos toques sagrados. São eles que manuseiam, com maestria, os instrumentos sagrados que servem como elementos comunicação entre os devotos dos orixás e as divindades sagradas, entre o *Aiyê*, ou o mundo material, onde habitam aqueles que veneram e preservam o culto as divindades sagradas e o *Orun*, ou o mundo espiritual, a morada sagrada dos ancestrais. Os *Alabes* também dominam o conhecimento da entoação de cânticos sagrados para que os orixás executem suas danças. As danças são a identidade do orixá, nelas são representadas as características de cada orixá, as guerras, as caçadas, os banhos, a encenação da morte, tudo o que caracteriza determinada divindade é representada ao som dos cânticos e toques executados pelos *Alabes*.

A *Eke di* é outro cargo de fundamental importância dentro de uma comunidade de Candomblé. De acordo com Evangelista (2013) essa função é ocupada por mulheres que não possuem o dom da incorporação. Por este motivo, por não viver o estado de transe, elas são os olhos dos pais e mães de santo durante o momento em que estes encontram-se em estado de transe, quando as divindades estão neles manifestadas. As *Eke dis* também zelam por todos os filhos de santo quando os mesmos encontram-se incorporando com as divindades.

As *Eke dis* também desempenham funções de organização dentro das comunidades. Sua posição de destaque, garantem-lhes o status de mães, mesmo não tendo sido iniciadas para o exercício do sacerdócio, quando o praticante tem a permissão para realizar todas as cerimônias rituais componentes do sistema religioso objeto do culto.

Outra função de extrema importância para o funcionamento de um terreiro de candomblé é a *Ìyá bassé*, a responsável pelo preparo dos alimentos sagrados que são servidos aos orixás. Nas religiões de matriz africana a comida tem uma importância central. Segundo Aguiar (2012) a definição do que deve ser entregue em oferenda alimentar a cada orixá pode ser compreendido a partir das narrativas

míticas sobre essas divindades, onde estão descritas suas predileções ou as interdições relacionadas a determinados alimentos.

Como detentora de um saber tradicional de muita relevância, é a guardiã dos segredos da culinária sagrada, ofício recebido desde os primórdios do tempo, a *Ìyábassé* tem por função cuidar do cardápio sagrado miticamente definido para cada orixá, deriva daí a necessidade do extremo conhecimento, que decorre de anos de aprendizado, observação e respeito aos preceitos da tradição dos orixás.

A *Ìyábassé* é a portadora do conhecimento relacionado não apenas ao preparo, mas também aos tipos de alimentos que podem ser ou não oferecido para cada um dos orixás cultuados pela comunidade. Também é função da *Ìyábassé* o preparo do alimento secular que será preparado com a cerne dos animais (bodes, carneiros, galinhas, patos, picotas) que foram oferecidos em sacrifício durante os rituais que antecederam a realização de determinada celebração.

De acordo com Raul Lody

Estar na cozinha não é saber manipular apenas os ingredientes, mas as quantidades, os momentos indicados, criando uma linguagem pictórica, olfativa e gustativa, que faz com que cada prato oferecido no peji seja uma mensagem que o deus tutelar irá decodificar e entender, ficando feliz. Assim o axé é revigorado, e todos os homens e mulheres que o compartilham também estão nutridos, mas em outra dimensão (Lody, 1987, p. 24).

Umas das formas de conexão entre os praticantes do Candomblé e as divindades sagradas é a oferenda de alimentos ritualísticos. Essa é uma maneira de atingir o recebimento de graças (prosperidade, saúde, sucesso profissional). Segundo Góis (2013) o preparo ritualístico dos alimentos, constitui, em si, uma forma de oração, que promove uma transformação no ato de sua realização, por este motivo, não é o retorno das divindades ao *Orun* ou o silêncio dos instrumentos sagrados que decretam o encerramento de um ritual, mas, o momento em que os alimentos são servidos a todos os participantes da celebração, o momento em que todos compartilham das dádivas proporcionadas pela existência presentificada pela divindade naquele momento.

Trouxemos informações básicas sobre alguns sujeitos cuja existência é de fundamental importância dentro da dinâmica de funcionamento de uma Comunidade Tradicional de Terreiro de Candomblé. Nosso objetivo com isso foi demonstrar a diversidade de elementos que constituem a complexa estrutura do

sistema religioso das tradições de matriz africana, bem como o conjunto de saberes/fazeres que são necessários em cada atribuição exercida tanto no cotidiano quanto nos momentos de celebração dessas comunidades, o que nos permite afirmar que tais territórios são lugares de produção e transmissão de conhecimentos que, de um lado estruturam as relações estabelecidas no interior dessas comunidade e por outro lado são ferramentas poderosas para a compreensão da dimensão histórica, social e cultural dessas comunidades.

Os saberes tradicionais preservados e transmitidos por esses sujeitos, são os grandes responsáveis pela manutenção dos sistemas míticos, religiosos, sociais e culturais dessas populações e seu uso, como estratégia pedagógica em ambientes de transmissão de saberes formais escolares, tem muito potencial para desconstruir diversos estigmas produzidos historicamente sobre as populações negras estabelecidas em nosso país.

3.2 Candomblé em Sala de Aula: Ensino de História e práticas educativas ao antirracismo religioso

Nessa segunda sessão iremos desenvolver uma reflexão sobre um esforço de construção conceitual para a categoria Saberes tradicionais e a relevância de tais saberes produzidos e transmitidos nas Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé evidenciando as potencialidades de tais saberes na construção de representações que contraponham a visão eurocêntrica, que historicamente negou a importância de tais saberes como parte constituinte do patrimônio cultural brasileiro.

Iremos também apresentar uma breve síntese sobre experiências de pesquisa acadêmicas cuja centralidade apresenta propostas teórico-metodológicas de como trabalhar tais saberes nas aulas de história objetivando apresentar um contraponto a narrativa histórica hegemônica.

O racismo epistêmico invisibilizou a sistematização de referências epistemológicas referentes as Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé no conjunto dos conhecimentos históricos produzidos sobre nosso país, ajudou a formatar uma sociedade monocultural, “mono-étnica”, que não apenas ignora a existência sociocultural, política e jurídica de parte significativa da

sociedade brasileira, como também, ao longo do tempo, produziu ferramentas de exclusão e violência contra grupos subalternizados, responsáveis hoje pelo lugar dessas populações nos indicadores que medem o desenvolvimento humano, além dos índices que mede os atingidos pela expansão da letalidade em determinados territórios, nas grandes cidades e no campo, como na crescente perseguição religiosa aos praticantes de religiões de matriz africana.

Diante deste cenário, nossa proposta de pesquisa tem como objetivos, a contribuição com o desenvolvimento do campo de pesquisa sobre história e cultura africana e afro-brasileira, a problematização da aplicabilidade da lei 10.639/2003 e a elaboração de um produto educacional referenciado nos saberes tradicionais das Comunidades Tradicionais do Terreiro de Candomblé, a ser manuseado por professores dos anos finais do Ensino Fundamental do componente curricular de História, cuja função seria introduzir no ambiente escolar novas abordagens metodológicas e epistemológicas sobre a contribuição da cultura negra, em especial, das tradições religiosas para a formação histórica do Brasil.

Para isso, acredito ser de extrema importância desenvolver algumas linhas sobre duas questões que são cruciais para esse capítulo final, a primeira será, discorrer brevemente sobre o que denomino Saberes Tradicionais e a segunda é trazer para o texto a experiência de como tais saberes são produzidos e transmitidos em Comunidades Tradicionais de Terreiro de candomblé na cidade de Macapá, o local de onde realizo essa pesquisa, partindo do relato de experiências dos próprios sujeitos e as suas vivências em territórios de preservação de memórias e histórias, os quais acreditamos obter muito potencial para ressignificar as narrativas pejorativamente construídas, com base em referenciais epistemológicos hegemônicos.

Dissertar sobre os saberes das comunidades tradicionais exige que anteriormente, mesmo que de forma superficial discorra uma discussão sobre a categoria oralidade, uma vez que ela exerce fundamental importância na preservação e transmissão de tais saberes.

Os saberes tradicionais, desprezados pela produção científica ocidental, não faz parte do conjunto de conhecimentos dignos de registros oficiais, muito menos a oralidade insere-se nos modos considerados oficiais de transmissão de conhecimento. Diante dessa realidade, os saberes das comunidades tradicionais

são preservados na memória de algumas pessoas destacadas dentro dessas comunidades, que promovem a transmissão dessas memórias preservando assim, línguas, cerimônias, rituais, modos de vida, que são de fundamental importância para a organização de diversas comunidades tradicionais espalhadas pelo Brasil.

Nas comunidades tradicionais de terreiro a oralidade exerce função central nos processos de construção de saberes e memórias. Para esses grupos, a oralidade é uma prática que deriva das relações estabelecidas com a tradição, fundamentos míticos e rituais ancestrais e que “carregam consigo uma memória que atravessa anos de história, onde estruturas mentais tem referências asseguradas num passado ainda mais remoto e ainda assim permanecem vivas através de uma cadeia de transmissão” (Thum, 2017). A oralidade é, portanto, um dos elementos de conexão entre os membros dessas comunidades, utilizada não apenas para simples comunicação, mas também para expressar sentimentos, para elaborar saberes, para externar sua cultura e religiosidade e também para resistir aos processos de apagamento de suas trajetórias.

Para Neuraci Durães e Jarbas Ramos “a oralidade pode ser caracterizada como um instrumento de comunicação, inerente ao homem e presente em todas as civilizações” (Durães; Ramos, 2021, p. 6). Ela pode ser compreendida como forma de resistência e afirmação de indivíduos que produzem saberes de grande relevância para sua comunidade.

A oralidade constitui-se como uma forma de saber bastante diversa onde seus sujeitos fundamentais, os mestres e mestras, portadores dos conhecimentos ancestrais, transpassados por outros guardiões dessa memória, são responsáveis por garantir coesão ao grupo social, reestruturando os vínculos identitários e de pertencimento com os espaços onde estão inseridos, uma vez que tais narrativas informam seu estado no mundo e a maneira como se relacionam com ele, articulando assim recursos discursivos próprios que mobilizam suas história num constante reinventar da realidade.

A oralidade exerce um papel sócio cultural, político e educacional muito importante, uma vez que, dentre seus objetivos destaca-se o relato das histórias de vida de personagens que deixaram legados fundamentais para a preservação da identidade cultural, em especial dos povos diaspORIZADOS de África, contribuindo

para a formação das gerações atuais ao estabelecer conexões entre passado e presente.

Nas palavras de Nélcio Gomes:

A tradição oral serve como ponto de conexão e comunicação entre vários povos de diferentes países africanos, onde a mensagem era transmitida oralmente de uma geração para outra e além disso, os contos, discursos, provérbios, canções azem parte e são elementos fundamentais da tradição oral nas comunidades africanas e contribuem na transmissão dos valores e saberes locais (Correia, 2021, p. 305).

Para esse autor, a oralidade representa uma estratégia para preservar os bens essenciais para a continuidade da existência de determinados grupos sociais. Os saberes tradicionais preservados na memória dos guardiões, são os elos que ligam os que retornaram aos antepassados, os que preservam seus costumes e modos de vida, e aqueles que serão inseridos futuramente a essas comunidades, por este motivo, tais saberes reúnem as condições primordiais para a sobrevivência material e imaterial de inúmeras comunidades tradicionais.

Os saberes tradicionais, são, portanto, elementos fundamentais nos processos de preservação da existência das diversas comunidades tradicionais espalhadas pelo Brasil, em particular, as Comunidades Tradicionais de Terreiro. Sua preservação é um dos fatores primordiais de sua continuidade histórica. Assim, transmissão desses saberes para além dos limites da própria comunidade pode se constituir como ferramenta fundamental para a conscientização da relevância histórica e cultural dessas comunidades e a importância do respeito e da tolerância como esses grupos que, mesmo culturalmente diferenciados, são parte integrante do complexo cultural brasileiro.

Para Manuela Carneiro da Cunha, que, em artigo publicado na revista da USP em 2007, discute as relações entre saberes tradicionais e saber científico, é um equívoco pensar os saberes tradicionais como um conjunto de conhecimentos acabados que devam ser preservados, “um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada” (Cunha, 2007, p. 78).

Para a autora, que trata em seu texto o saber científico no singular e os saberes tradicionais no plural, existem tantos regimes de saberes tradicionais quanto povos. Isso reflete, se levarmos em consideração as Comunidades Tradicionais de Terreiro existentes em nosso país, não apenas a diversidade na

formação histórica e as condições objetivas em que se constituíram essas comunidades, mas também aos entrelaçamentos com outras matrizes culturais, que foram decisivos para a elaboração dos novos conjuntos de saberes/fazeres que foram extremamente necessários para a sua inserção a nova condição geográfica e cultural as quais os povos diaspORIZADOS foram submetidos.

Enquanto, para a autora, o saber científico se afirma como universal, um tipo de verdade absoluta, até que seja suplantado por outra verdade, os saberes tradicionais são mais tolerantes com explicações conflitantes cujos meios de validação sejam singularmente locais. “Pode ser que, na sua terra, as pedras não tenham vida. Aqui elas crescem, portanto, estão vivas” (Cunha, 2007, p.79).

De acordo com Nelissa Peralta, os saberes tradicionais referem-se a um tipo de conhecimento que não se curva a padrões, portanto, livre a diversos protocolos de experimentação. A autora define saber tradicional como

Um conhecimento interessado em mapear o mundo, classificá-lo, reconhecê-lo e, através da relação de pais e filhos (ou tios e sobrinhos, avôs e netos), iniciá-los na produção deste saber e, consequentemente, na reprodução do próprio modo de vida (Peralta, 2021, p. 92).

Segundo a autora, os saberes tradicionais são “geográfica e corporalmente locais” (Peralta, 2021, p.93) pois são produzidos na inter-relação corpo paisagem, ou seja, são registros perenes das ações de gerações que nela habitam e registraram sua presença.

Ao relacionar a cooperação entre o saber científico e os saberes tradicionais para a execução de projetos de pesquisa fomentados pelo Instituto do Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, a autora elenca um conjunto de ações relacionados a comunidades ribeirinhas que atuam nos projetos do referido instituto e que executam ações relacionadas ao manejo participativo. Essas ações que são, a caça, a pesca, a plantação de roças, a produção de artesanatos, foram qualificadas pela autora genericamente como saberes tradicionais e se referem a um conjunto de práticas atribuídas a essas populações locais.

Raimundo Diniz e Socorro Marte, que investigam os saberes tradicionais em territórios afrodiasporizados (comunidades quilombolas, espaços afro religiosos, para citar alguns) a partir das vivências e experiências da Pedagogia *Griô*, que se utiliza da tradição oral como instrumento para disseminar práticas exercidas em

territórios físicos e simbólicos, assim descrevem os significados de saber tradicionais:

Esses saberes tanto podem ser os usos e costumes da comunidade, quanto os contos populares, as lendas, os mitos e muitos outros textos guardados na memória (provérbios, orações, lengalengas, adivinhas, contos, causos, sabedorias, práticas curativas, benzimentos, artesanais ornamentais, cancionero, romanceiro) (Diniz; Marte, 2022, p. 42).

É por intermédio dessas formas de interação como os outros e com o meio em que estão inseridos sócio historicamente, que cada povo demarca suas diferenças e se reencontra com a sua ancestralidade e fortalece as bases que constituem a suas identidades.

A existência, nesses territórios tradicionais, de indivíduos responsáveis pela salvaguarda das memórias e dos conhecimentos proporciona a possibilidade da preservação e da transmissão dos saberes que são primordiais para a existência dessas comunidades. Assim, de acordo com Diniz e Marte (2022) a Pedagogia Griô versa sobre a tradição oral a partir das dimensões cosmogônica e das identidades negras. Portanto, a inserção de tal prática pedagógica surge da necessária demanda pelo mapeamento e problematização da transmissão de saberes e fazeres culturais preservados pelos sábios que socializam aprendizagens passadas de geração em geração nos diferentes espaços amazônicos.

Nas Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé, territórios denominados na pesquisa de Diniz e Marte (2022) como territórios afrodiasporizados, os responsáveis pela preservação dos conhecimentos tradicionais são *Bàbálorixás*, *Ìyálorixás*, *Ìyábassés*, *Ogans*, *Ekedjes*, que, ao alcançar determinado tempo de experiência no exercício de suas funções (antiguidade) atingem certo grau de respeitabilidade que lhes confere a legitimidade para transmitir seus saberes acumulados ao longo do tempo de dedicação ao servir as divindades e ao funcionamento do terreiro como espaço de celebração de rituais religiosos.

Assim como já tratamos no primeiro capítulo desse trabalho, sobre a necessidade de outros praticantes versados em determinadas práticas necessárias ao exercício dos rituais tanto privados quanto públicos para se estabelecer um terreiro de candomblé, o que demanda a apreensão de certas habilidades fundamentais para a celebrações religiosas de matriz africana.

A esse conjunto de habilidades tratarei nesse trabalho genericamente como saberes tradicionais de comunidades de terreiro de candomblé, esses saberes podem ser os toques, cânticos e rezas entoadas pelos *Ogans*, podem ser o *Ebó*²⁶, os alimentos sagrados destinados aos orixás (o *Amalá* de Xangô, o *Axoxô* de Odé, o *Omolocun* de Oxum, o *Acarajé* de Oyá), preparados pelas *Ìyábassés*, são os mitos (histórias fantásticas de heróis, batalhas, conquistas civilizacionais, criação, morte) que preservam as histórias e as memórias ancestrais, são os segredos do jogo de búzios, o oráculo onde se pode saber sobre o passado o presente ou o futuro, a manipulação de ervas e plantas comestíveis e medicinais utilizadas no preparo de alimentos e infusões para tratamentos de saúde, os caminhos dos processos iniciáticos e fúnebres, conhecimentos do domínios dos *Bàbálorixás* e *Ìyálorixás*. Todos esses e muitos outros saberes que compõe o complexo conjunto de conhecimentos tradicionais podem ser assimilados e transmitidos dentro das Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé

Esses saberes são habilidades e técnicas adquiridas e aperfeiçoadas durante a vivência na comunidade. Eles são instrumentos que caracterizam as diversas funções existentes no interior de uma Comunidade Tradicional de Terreiro de Candomblé e são ao mesmo tempo elementos de conexão de seus portadores com as divindades, pois o material e o espiritual, o secular e o religioso, são dimensões indissociáveis nas comunidades tradicionais de terreiro.

De acordo com Oliveira (2022) importa chamar atenção para o fato de que os saberes tradicionais das comunidades de terreiro não se relacionam apenas com a dimensão religiosa vivenciada nos terreiros de Candomblé, antes de mais nada eles expressam as vivências e a as experiências com tudo que existe no mundo, as plantas, com os animais, com o tempo, com as memórias, com os valores civilizatórios. Esses saberes expressam a existências desses sujeitos no universo e a forma como se relacionam com ele nas múltiplas dimensões existentes.

Em diálogos com os objetivos de nossa pesquisa, que propõe evidenciar as potencialidades do uso dos saberes tradicionais produzidos e transmitidos nas comunidades tradicionais de terreiro, e buscando alinhá-los a propostas

²⁶ Palavra de origem yorùbá que consistem em um ritual de base africana, criado para reequilibrar os aspectos da vida de um indivíduo. Ver em RUFINO, Luiz. Pedagogias da encruzilhada. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

pedagógica transgressoras que favoreçam a inclusão e a diversidade numa perspectiva de educação para as relações étnico raciais e a educação antirracista, busca-se com o uso de tais saberes como recurso metodológico nas aulas de história, reconfigurar as narrativas históricas sobre o Brasil e seu povo a partir da recuperação da memória e dos saberes afro-diaspóricos e afro-brasileiros nas escolas públicas de Macapá, buscando disseminar uma conscientização para a valorização da diversidade cultural, o respeito as manifestações da cultura e da religiosidade negra bem como a compreensão de que tais manifestações inserem-se no conjunto muito maior dos elementos que convencionamos chamar de patrimônio cultural brasileiro.

As comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé, tem muito a nos informar sobre seus processos de formação e permanência diante das adversidades que lhe são impostas. Tem muito a informar sobre os lugares onde estão situados, como se desenvolveram ao longo do tempo e que contradições apresentam, uma vez que os terreiros como parte da paisagem das cidades não estão imunes a toda sorte de problemas que afetam a vida da população em geral, porém, essas comunidades persistem resolutas, irmanadas na fé em suas divindades, circularizando os conhecimentos que servem de alicerce para a unidade dos seus membros.

Pensar esses conhecimentos como possibilidade de reflexão sobre o lugar do negro na história do Brasil diante do percurso histórico do ensino de história e seu viés hegemônico, já analisado em capítulos anteriores, não pode ser apenas um mero recurso discursivo. É preciso nos debruçarmos sobre as possibilidades de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que leve em consideração aspectos da realidade objetiva dos envolvidos no processo de aprendizagem, e os terreiros de candomblé, muitas vezes estão inseridos na realidade dos alunos, porém, de tão invisibilizados, lhes parassem exógenos.

Cabe a história e ao ensino de história recuperar o lugar negado a esses sujeitos e estabelecer novas bases epistemológicas de transmissão desses conhecimentos afim de lhes conferir o valor e a importância negada ao longo da história, como apontam Raimundo Diniz e Socorro Marte:

O Ensino de História deve reaprender a motivar os sujeitos enquanto partícipes da sua própria história na ressignificação do papel atribuído à

disciplina História na busca por novos elementos teóricos-metodológicos afrocentrados. Essa perspectiva deve ser contextualizada regionalmente de modo a ajustar a aprendizagem enquanto construção do conhecimento, e não somente o ensino de maneira fragmentada e acrítica sobre processos políticos e econômicos. Ao sujeito amazônida em processo formativo interessa entender a história local, história regional, de modo premente, e não somente a história da Europa e/ou dos europeus no mundo (Diniz; Marte, 2022, p. 47).

Diante de tudo que já foi discutido até aqui, cabe apresentar um relato sobre algumas experiências de como os saberes tradicionais das Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé tem sido abordados nas instituições formais de transmissão de conhecimentos a partir da iniciativa de alguns jovens pesquisadores e como essas experiências contribuem para a formação de uma consciência crítica no combate aos estereótipos construídos sobre as religiões de matriz africana, que refletem o racismo estrutural e o racismo religioso.

Em sua dissertação para a obtenção da titulação de Mestre em Ensino de História pelo programa ProfHistória da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Isabelle de Lacerda Nascentes Coelho desenvolveu a seguinte pesquisa: *O Axé na sala de aula: Abordando as religiões Afro-Brasileiras no Ensino de História*. De acordo com a autora seu trabalho busca transpor o paradigma epistemológico da modernidade com o qual não se torna possível a ruptura com os pressupostos racialistas impostos pela colonialidade do saber. Para a autora

A intencionalidade pedagógica por trás da elaboração do dispositivo Balaio de ideias: o Axé na sala de aula, partiu da criação de possibilidades para o diálogo intercultural entre os saberes europeus (cristalizados no currículo escolar) e não-europeus (neste caso as religiões de matriz africana), sem hierarquizações estigmatizadoras. (Coelho, 2016, p. 43).

Sua pesquisa não tem por finalidade substituir o atual modelo de ensino baseado em referenciais epistemológicos eurocêntricos por outro modelo, o afrocentrados, o que questiona é o monopólio historiográfico que impõem arbitrariamente a interpretação unilateral da realidade. Seja qual for a matriz epistemológica

Este trabalho rejeita qualquer tipo de essencialismo ou doutrinação ideológica via curricular, ao contrário, o que espero reforçar com a aplicação do recurso metodológico Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula é uma cultura de ética da alteridade, de respeito às diferenças e de convivência plena e enriquecedora num mundo marcado pela alteridade e diversidade (Coelho, 2016, p. 44).

A introdução de epistemologias africanas na sala de aula por intermédio de seu produto educacional atende a necessidade da promoção de um debate mais plural, no espaço escolar, sobre as religiões de matriz afro-brasileiras e suas formas contemporâneas de manifestação, refletindo sobre a construção de instrumentos de ensino sobre a temática que intervenham na realidade escolar e que sejam capazes de contribuir para combater o racismo religioso e a expansão do fundamentalismo religioso cristão evangélico.

Seu produto pedagógico, foi estruturado em dois produtos articulados, o primeiro é uma espécie de manual do professor, que introduz o docente no universos das religiões de matriz afro-brasileira, abordando aspectos históricos referentes a formação da umbanda e do candomblé, suas características específicas, as diferentes modalidades de culto, suas cosmovisões, além da sugestão de diversas referências para ampliar o repertório dos docentes nos conhecimentos referentes as tradições religiosas afro-brasileiras.

O segundo apresenta um conjunto de atividades quem tem por referência as narrativas míticas ligadas as divindades das tradições *Jeje-Nagô*. Cada narrativa, ao todo são dezesseis (representando os 16 orixás cultuados nos candomblé *Jeje-Nagô* brasileiros) é sucedida por uma atividade de cunho interdisciplinar envolvendo as áreas do conhecimento História, artes e Linguagens. As atividades são diversas, vão desde a utilização de desenhos, passando pela produção textual, produção de artesanatos.

O produto educacional desenvolvido por Coelho (2016) apresenta um repertório de possibilidades que os docentes podem explorar para trabalhar em sala de aula conceitos referentes as religiões de matriz africana. A utilização deste artefato de ensino nas aulas de História pode auxiliar os docentes a apresentar um mundo de ritmos, cores e sabores produzidos pelas populações afro religiosas capaz de tornar as aulas e a obtenção de conhecimentos históricos mais atrativas aos alunos, além de contribuir com uma educação que valorize a diversidade e respeite as diferenças.

Outra dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação ProfHistória da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e que tem como temática principal as religiões de matriz africana é *Esse Terreiro tem História: Ensinado História e*

Cultura Afro-brasileira por meio de um estudo sobre o Candomblé, pesquisa realizada por Leonardo de Jesus Tavares.

De acordo com o autor os motivos que o levaram a optar pela temática surgiram das suas experiências como docente em escola pública e da percepção de que o racismo, a intolerância, são práticas recorrentes nas relações estabelecidas pelos discentes da escola onde desenvolveu suas funções docentes entre os anos de 2012 a 2017.

A reprodução das práticas racistas no ambiente escolar, segundo Tavares (2019) advém de uma série de fatores que vão desde as precárias condições em que se encontram as escolas públicas, que compõem um sistema que o autor classifica como estrutura danificada²⁷, incapaz de oferecer condições para uma intervenção pedagógica que atue no combate ao racismo e formas correlatas de preconceito e discriminação, o desinteresse da família em acompanhar as experiências dos alunos em sua trajetória escolar, a inação de professores, muitos por divergências de valores religiosos, afiliados a outras crenças, os mesmos não buscam intervir nas ações de intolerância religiosa (no caso contra as religiões de matriz africana).

Foi esse conjunto de coisas que fez com que Tavares (2019) optasse por elaborar uma pesquisa científica e um produto educacional que

Efetivamente funcione como um recurso instrumental e contribua teórico-metodologicamente na ação de professores que desejem realizar práticas educativas em consonância com o ensino para as relações étnico-raciais - área do ensino de Ciências Humanas, que ganhou visibilidade após a promulgação da lei 10.639/2003, quando foi tornado obrigatório o Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira no Sistema de Ensino Brasileiro. (Tavares, 2019, p. 12).

²⁷ No caso, a estrutura danificada seria o atual sistema educacional brasileiro que funciona de forma única e exclusiva para perpetuar opções pedagógicas que servem à manutenção das desigualdades sociais entre a elite e a população pobre. Tais opções inviabilizam a construção de uma significativa ascensão social da população pobre, pois através desse sistema educacional que privilegia a quantidade de anos cursados, mas não estabelece verdadeiros esforços no sentido da qualidade, os doze (12) anos médios de vida escolar – entre Educação de ensino fundamental básico e médio – não qualificam nem mesmo a independência plena para a leitura, visto que, em dados recentes é notável o crescimento do analfabetismo funcional (semi-letramento) que tem se transformado em uma constante entre os estudantes. Ver em: TAVARES, Leonardo de Jesus. *Esse Terreiro tem História: Ensinando História e cultura e afro-brasileira por meio de um estudo sobre o Candomblé*. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), 2019.

E continua o autor:

Descrevo esta dissertação como uma proposta de promover uma líder religiosa do Candomblé – religião de matriz africana – detentora de um enorme saber ancestral relacionado às tradições da cultura afro-brasileira; e também proponho realizar essa pesquisa baseada no ensino de História relacionado à Educação para as relações Étnico-Raciais. A abordagem desse assunto – harmonizar as relações dos estudantes com as religiões de matriz africana – sempre me foi muito estimada. Apresentarei no próximo item, as etapas do desenvolvimento da presente dissertação (Tavares, 2019, 14).

Tal como Coelho (2016), o produto educacional de Tavares (2019) estrutura-se em duas partes, sendo a primeira um produto teórico de suporte a docentes que desejem realizar intervenções pedagógicas baseada no respeito as religiões de matriz africana especialmente o Candomblé, através da exposição dos relatos sobre a história de vida da òyálorixá Tereza Tavares.

Já a segunda parte refere-se à produção de um livro paradidático contendo 10 histórias baseadas nos relatos da história de vida da referida òyálorixá. Os textos, em formato literário, não devem apenas ser lidos, segundo o autor, mas contados, da mesma forma como são transmitidas as histórias míticas das divindades das tradições religiosas de matriz africana, com o objetivo de atingir um número significativo de alunos.

A importância de tal iniciativa encontra-se justamente na possibilidade de dialogar sobre os princípios fundamentais das religiões de matriz africana partido das experiências vividas por uma importante liderança de comunidade tradicional de terreiro, além, da riqueza de conteúdos que essa forma de intervenção pode proporcionar, a contação de sua história, utiliza uma ferramenta importantíssima para a preservação dos valores filosóficos, cosmológicos e culturais dos povos afro descendentes, que é a oralidade.

Candomblé e Ensino de História: O Terreiro como lugar de ensino-aprendizagem – O caso do Ilê Axé Tobi Babá Olorigbin (2013-2020) foi o título do trabalho de conclusão de mestrado de Leonardo Silva Oliveira para o ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2022.

Segundo o autor, sua intenção era desenvolver mecanismos para apropriação e uso dos saberes tradicionais produzidos em uma comunidade de terreiro de Candomblé dentro do Ensino de História, por considerar esses espaços

lugares de preservação de memórias capazes de informar, com detalhes, sobre a riqueza do patrimônio cultural africano trazido para o Brasil.

De acordo com o autor, o interesse pelo tema da pesquisa surgiu por dois motivos, o primeiro está relacionado as suas experiências no exercício docente, onde sempre buscou possibilidades de implementação da lei 10.639/2003, sabendo de sua relevância para a promoção de uma educação voltada para a diversidade e para o combate ao racismo e a segunda do fato de ter se tido praticante de religião de matriz africana e vivenciado na prática, como se dão os processos de ensino/aprendizagem nessas comunidades.

Seu produto, uma proposta de sequências didáticas, foi elaborado com o propósito de orientar professores dos anos finais do Ensino Fundamental, modalidade onde o autor acumula maior experiência docente, para o trabalho com a temática do Candomblé nas aulas de História, uma vez que, em sua pesquisa identificou que “o currículo que foi implementado com a BNCC acabou por esvaziar um pouco a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para o Brasil (Oliveira, 2022, p. 66). Os fatos históricos remanescentes no currículo que se refere aos africanos e afro-brasileiros relacionam-se quase que exclusivamente com a escravidão, denunciando o caráter eurocêntrico desse instrumento educacional.

Segundo o autor

A proposta do material didático é oferecer caminhos e possibilidades para como os professores possam entender um pouquinho sobre o Candomblé, suas matrizes culturais e poder aborda-los como enquanto manifestação cultural nas aulas de História, trazendo saberes que foram preservados nessas comunidades, evitando que se caia em preconceitos, visões estereotipadas ou folclorizadas. (Oliveira, 2022, p. 68).

E conclui, o autor, afirmando que seu produto educacional não encerra as possibilidades de trabalhar a temática Candomblé e Educação. por conta da riqueza do complexo culturas afro-brasileiro, preservados pelas comunidades de terreiro, as possibilidades de exploração da temática em sala de são múltiplas e se habilitam a construir caminhos para a promoção de uma educação mais plural e eficaz no combate ao racismo em todas as suas dimensões, em especial a dimensão religiosa.

Nos terreiros de Candomblé são múltiplos e coletivos os processos de aprendizagens. Assim Moronari, Alves e Silva (2023) iniciam sua discussão sobre

o conceito criado no *Egbé Onigbadamu* ²⁸ de Candomblé Escola, que, segundo os autores, foi criado no intuito de expressar a sua pedagogia de terreiro, assim como para mediar relações de trocas epistemológicas com outros sistemas religiosos de matriz africana e com as instituições de ensino superior.

De acordo com o zelador Luiz de Longunedé, *Bàbálorixá* da Comunidade Tradicional de Terreiro de Candomblé e criador do conceito Candomblé Escola, ele se encontra estruturado em sete princípios que não estão necessariamente ordenados, que são:

Primeiro: o Candomblé Escola prioriza a maioria das funções do candomblé para o grupo reduzido à família de santo, pois assim, dá-se mais fortalecimento dos laços de convivência entre os membros da família de santo, facilitando os ensinamentos, a acolhida, a prática do cuidado com cada uma/um. Desse modo também são inibidos os excessos provenientes de tendências folcloristas, “festivistas” e mercantilistas – em que muitas pessoas supervalorizam as opulências estéticas e alimentícias, sufocando, com efeito, a essência do candomblé em face do enaltecimento do “Eu”. Segundo: o Candomblé Escola tem a faculdade de instruir (os toques dos atabaques, os passos de dança, o exercício com as palavras em lorubá, os significados de cada elemento etc.), mesmo no momento do *xirê*, por exemplo. Terceiro: o Candomblé Escola tem a faculdade de realizar diversas rodas de conversas para fins de ensinamentos e de deliberações burocráticas atinentes ao terreiro. Sendo assim, essa reunião confere a cada membro da família suas responsabilidades e permite a partilha, a troca de saberes, o fortalecimento dos vínculos entre os membros da família de santo e o revigoramento dos fundamentos do candomblé. Quarto: o Candomblé Escola cultiva temas relacionados aos direitos humanos para tratar de questões de raça e de gênero como fortalecimento da ética do cuidado no terreiro. Quinto: Através da sua biblioteca, o Candomblé Escola busca renovar seu acervo bibliográfico e mantém uma conexão com o conhecimento geral, mas nunca como uma submissão a eles. O Babalorixá Júlio de Logunedé, zelador do Egbé Onigbadamu, procura também divulgar livros e incentivar cada membro da família de santo à leitura. Sexto: o Candomblé Escola valoriza o engajamento de cada membro da família de santo com as suas obrigações, sendo esse o principal elemento para a iniciação. Com efeito, fugindo de armadilhas condicionadas pelo aspecto econômico, o Candomblé Escola aciona a solidariedade como compromisso coletivo no caminho de cada candomblecista para o cumprimento das suas obrigações. Sétimo: o Candomblé Escola, a exemplo dos ensinamentos do Atlântico Negro (Gilroy, 2012), procura preservar os fundamentos sem ser fundamentalista e procura viver as marcantes linhas da sua identidade iorubana sem excluir e nem se sobrepor aos valores e às tradições de outras casas/nações. Ou seja, o Candomblé Escola procura referenciar-se pela

²⁸ Nome do terreiro em lorubá, e sua tradução para o português significa “Sociedade do Senhor Poderoso” de acordo com MORONARI, Júlio César de Souza; ALVES, Edeir Ferreira; SILVA, Cátia Cândido da. Candomblé Escola: uma episteme do Egbé Onigbadamu para uma pedagogia de terreiro. *Aceno – Revista de antropologia do Centro-Oeste*, v. 10, n. 24, p. 507-524, set./dez. 2023.

sua beleza identitária, mas valorizando a troca de saberes com outras identidades/casas; e vivendo a essência do candomblé sem ser essencialista ou puritanista (Moronari; Alves; Silva, 2023, p. 512).

Nesse sentido, o Candomblé Escola instituiu-se como um corpo de saberes possibilitando a ampliação de conhecimentos interfacetados com a educação ao possibilitar dinâmicas de trocas de experiências entre outras comunidades tradicionais de terreiro e seus processos de produção de saberes, culminando na elaboração de uma pesquisa a nível de mestrado onde o *Bàbálorixá* Júlio de Logunedé discorreu sobre a aplicabilidade dos saberes/fazeres produzidos nos terreiros de Candomblé na educação básica.

Em sua pesquisa Júlio de Logunedé conseguiu integrar os saberes ancestrais produzidos nos terreiros de Candomblé a aplicabilidade da lei 10.639/2003 que versa sobre o ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica. O trabalho realizado foi uma intervenção artística em uma escola da zona rural do Distrito Federal, já seu produto educacional tratou-se de uma representação cênica envolvendo alunos da referida escola.

Os autores finalizam afirmando que o Candomblé Escola atual alinhado com as múltiplas expressões afro-referenciadas, vinculando-se primordialmente a ideia de “comunidade de aprendizados” (Moronari; Alves; Silva, 2023, p. 513). Tal conceito firma-se com aprendizado emancipatório na luta antirracista, contrapondo-se a processos educacionais alienantes ou que subjugam segmentos racializados criando mecanismos de exclusão, de intolerância e desrespeitos aos valores materiais e simbólicos daqueles que se inserem em sistemas de crenças e culturais alternativos e não ocidentais.

As experiências ora compartilhadas são evidências da necessidade de intervir de maneira mais eficiente no processo de ensino pensando nas possibilidades de promoção de uma educação que preze por valores como a solidariedade e o respeito as diferenças.

Muito embora acreditemos que ações muito mais profundas são necessárias para extinguir de nossa sociedade as mazelas que oprimem os grupos subalternizados historicamente, entendemos que ações que valorizam os conhecimentos, os modos de vida, a cultura e as diversas formas de expressão desses povos podem se tornar ferramentas poderosas de transformação. É

possível pensar uma educação inclusiva partido da soma de esforços nesse sentido. Seja elaborando projetos de pesquisa, seja atuando como docentes na sala de aula, ou mesmo na burocracia das secretarias de educação, toda e qualquer atitude no sentido de integrar as diversas matrizes epistemológicas num esforço de modificar a realidade objetiva dos principais afetados pela invisibilidade sócio cultural, representa um avanço civilizacional e um passo importante na busca pela sociedade inclusiva que nos propomos a construir.

Finalizo essa sessão afirmando que os processos de aprendizagem dentro dos terreiros, mesmo cercada de certas formalidades, respeito a tradição e sistemas hierárquicos, carrega consigo uma faceta emancipadora, que proporciona aos seus membros observar o mundo com os olhos no passado, remetendo-os as origens de sua própria existência, preservada pelos saberes tradicionais produzidos e transmitidos por essas comunidades. A propósito, é por preservar tais saberes que essas comunidades se fazem compreender sob a ótica de suas relações ancestrais, pois representam mais que territórios físicos, são espaços de transformação de vidas. “No terreiro, tudo se aprende e se ensina” (Pereira, 2020, p. 96).

Na dinâmica de funcionamento dos terreiros de candomblé a aprendizagem está presente nas mais variadas formas de interação entre os membros da comunidade, as divindades e a natureza. Tudo gira em torno de algum aspecto relacionado ao ensino/aprendizagem. Aos mais novos, tudo é necessário aprender, o que impõem aos mais velhos, em regime quase permanente, a tarefa de tudo ensinar, essa relação de circularidade geracional, onde o mais novo que aprende hoje, é o mais velho que ensina, amanhã, e assim é preservado os conhecimentos necessários para a manutenção da existência da comunidade por muitas e muitas gerações.

4 PRODUTO EDUCACIONAL – SABERES TRADICIONAIS DE TERREIRO E ENSINO DE HISTÓRIA: CADERNO DE OFICINAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

4.1 O que é a Cartilha de Oficinas saberes tradicionais de terreiro e ensino de história?

Passo, nesse momento, a refletir sobre o processo de construção do produto educacional que estamos propondo ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História como pré-requisito para a obtenção da titulação de Mestre em Ensino de História.

Trata-se de uma proposta de intervenção de caráter didático-pedagógica que servirá de ferramenta para o aperfeiçoamento das práticas educativas relacionadas ao Ensino de História, visando contribuir para melhorar o processo de ensino/aprendizagem nas escolas de ensino básico na cidade de Macapá.

No caso específico de nossa pesquisa, inicialmente propomos a possibilidade de construir como produto educacional uma cartografia afro-religiosa. Porém, a combinação de alguns fatores inviabilizou a proposta, o que foi necessário ajustar alguns elementos do projeto para esboçar uma nova proposta de produto a ser desenvolvida.

Tal atualização no projeto original levou-nos a pensar um produto que pudesse servir de ferramenta para que professores pudessem enriquecer seus repertórios metodológicos, tornando suas aulas muito mais significativas, partindo da introdução de conhecimentos invisíveis nas tradicionais aulas de História, aliado a práticas mais atrativas, para além das práticas anacrônicas que são utilizadas por grande parte dos profissionais de História.

Isso nos levou a propor um Caderno de Oficinas que aliasse o Ensino de História e as potencialidade dos saberes produzidos nas Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé como instrumento para, contribuir com a implementação da Lei 10.639/2003, para promover a inserção de um conjunto de saberes afrocentrados que pudessem fazer o contraponto a prevalência hegemônica dos

referenciais epistemológico eurocêntricos nos currículos, materiais didáticos e salas de aula e promover a educação para as relações étnico raciais e por fim dialogar sobre religiões afro-brasileiras com vistas ao combate ao racismo religioso.

Para a elaboração desse Caderno de Oficinas foi necessário realizar um planejamento que levou em consideração algumas etapas. O estabelecimento dessas etapas foi fundamental para a escolha do produto adequado, do público alvo, do tipo de conteúdo que seria abordado conteúdos e a forma de abordagem.

A primeira etapa refere-se a própria opção pelo Caderno de Oficinas, pois, encaramos as oficinas como uma forma de romper com os moldes passivos característico da forma tradicional de transmissão de conhecimentos, uma vez que ela possibilita a utilização de um variado repertório recursos didáticos, capazes de tornar a experiência dos alunos mais prazerosa e o sentido do conhecimento transmitido, mas significativo.

De acordo com Vera Candau

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de socio dramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular etc. são elementos presentes na dinâmica das oficinas (Candau, 1999, p. 11).

Para a autora as oficinas constituem-se com um espaço democrático na relação entre alunos e professores, pois proporcionam a possibilidade de horizontalização em relação ao conhecimento, na relação entre autoridade e liberdade, transformando-se que privilegia atividades e dinâmicas de interação coletiva que proporcionam aos envolvidos aprender e ensinar numa constante troca de experiências.

Segundo Figueiredo *et al.* (2003), as oficinas podem se constituir em formas de abordagem educativa muito ricas de análises, reflexões, criatividade. Esse tipo de abordagem precisa ser dialética para que os participantes desenvolvam capacidades reflexivas emancipadoras. As oficinas não objetivam apenas a transmissão do conhecimento, mas proporcionar ao aluno a possibilidade de refletir sobre sua realidade e do outro em um ambiente atrativo, sólido e democrático.

Uma segunda etapa está relacionada com a escolha do público alvo. Essa escolha deveu-se ao fato de identificar ao longo da minha pesquisa que um dos entraves a implementação das diretrizes estabelecidas da Lei 10.639/2003 reside justamente na debilitada formação que esses professores tiveram nas licenciaturas, que privilegiam o sistema quadripartite, a clássica divisão da história em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, cujo significado expressa a dominação dos pressupostos europeus sobre as demais matrizes de produção de conhecimentos.

Em pesquisa realizada com o intuito de investigar se a Lei 10.639/2003 está sendo implementada em escolas na cidade de Guarujá-SP, Gonçalves (2010) chegou à conclusão que, seus informantes (professores de História da rede pública estadual atuando na cidade de Guarujá), não conheciam na íntegra o teor da lei e não acreditavam ser necessária uma lei específica para tratar sobre questões étnico raciais nas escolas, o que reforça a necessidade de pensar em estratégias pedagógicas para subsidiar tais professores a compreender a necessidade de contrapor a ideologia presente no mito da democracia racial em nosso país e possibilitar, a esses professores o acesso a ferramentas de facilitação da inserção desses conteúdos em sala de aula.

Uma terceira fase refere-se a questões dos conteúdos a serem abordados nas propostas de oficinas. Essa etapa exigiu uma análise preliminar de documentos que norteiam o trabalho docente em relação a transmissão de tais conteúdos que são: A Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amapaense.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular, de acordo com Oliveira (2022) ela traz uma visão extremamente limitada sobre a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para o desenvolvimento histórico do país. Pelo fato de as temáticas serem agrupadas em polos específicos onde prevalecem os conteúdos voltados para a Europa, os referenciais africanos e afro-brasileiros constituem-se como “penduricalhos, remetidos a fatos políticos, trazendo muito pouco referência ao tópico da cultura” (OLIVEIRA, 2022, p. 66)

Calil (2015) aponta para o fato de que, os currículos implementados pela Base Nacional Comum Curricular, dão grande ênfase a história da África num período cronológico que coincide com a escravidão. Ao criticar tal postura o autor afirma que tal fato valida a ideia de que a única contribuição relevante dos povos africanos para o Brasil foi seu trabalho compulsório.

Diante as limitações percebidas na base curricular, que se estende ao Referencial Curricular Amapaense, uma vez que esse reproduz a lógica de base nacional curricular, uma a inserção superficialmente conectada a conteúdos da História do Amapá, entendemos que é possível subverter o currículo estabelecido, utilizando algumas diretrizes da base curricular nacional e introduzir conteúdos sensíveis a questão das relações étnicas raciais e ao combate ao racismo religioso.

Do ponto de vista das competências gerais da Educação Básica prescritas na base, orientamos a elaboração dos conteúdos de nossa proposta de produto levando em consideração a competência nº 6

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e a seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 09-10).

De acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, as 10 competências gerais mobilizadas pelo currículo têm como finalidade a garantia da formação integral e humana dos estudantes, bem como pretende contribuir para que esses estudantes tenham a capacidade de intervir e transformar a nossa sociedade.

Levando em consideração as competências específicas da área das ciências humanas, o produto educacional balizou-se pela competência nº 4

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das ciências humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidade, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 357)

Esse conjunto de competência específicas das ciências humanas representam uma espécie de versão das competências gerais para uma abordagem específica das ciências humanas, valorizando fundamentalmente o desenvolvimento da capacidade interpretativa do mundo pelos estudantes.

Já do ponto de vista das competências específicas da História para o ensino fundamental, ancoramo-nos na competência nº 4

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e

posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 357)

Para cada competência mobilizada pela proposta de produto pedagógico existe um conjunto de habilidades que podem ser desenvolvidas nos alunos, de acordo com o ano de estudos nas séries finais do ensino fundamental. Sobre essas habilidades trazemos informações no corpo do produto didático, portanto não achamos necessários repeti-los aqui.

Sobre os metodologia sugerida para a execução das oficinas procuramos usar como critério determinante a interação dos saberes produzidos pelas comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé e outras matrizes de produção de conhecimento. O objetivo não é substituir um padrão de transmissão hegemônico por outro, muito menos transmitir de forma proselitista os conhecimentos relacionados as comunidades de terreiro, cuja dimensão principal é a religião. Propomos com a cartilha introduzir os saberes tradicionais como conteúdo significativo para a ampliação de conhecimento dos alunos para que reconheçam a existência de outros sistemas simbólicos de produção de conhecimento, para que este aprenda a respeitar as diferenças.

Por fim, a escolha dos conteúdos é parte do atendimento a uma demanda social importantíssima e muito cara a nós como afro-religioso. É compromisso nosso, da nossa pesquisa e do produto educacional proposto, criar mecanismos de recuperação e ressignificação da trajetória histórica das populações negras e de sua imensa contribuição para a formação histórica do Brasil.

Abordar, no Ensino de História o conjunto de elementos que chamamos genericamente de saberes tradicionais pode contribuir significativamente para uma educação mais humana, mais plural e democrática. Nosso produto tem imenso potencial para contribuir com a construção de uma sociedade mais tolerante e sensível as questões como o racismo estrutural e religioso. Foi imbuído desse pensamento que nos propomos ao desafio de encarar essa formação continuada no ProfHistória, realizando debates importantes que nos subsidiassem para neste momento, propormos essa ferramenta tão necessária a uma educação sensível às relações étnicos raciais e ao antirracismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a necessidade de contribuir para a construção de uma educação que valorize as diferenças e que promova a inclusão de outras visões de mundo no currículo escolar nunca foi uma tarefa das mais fáceis. Muitos outros pesquisadores tem feito de suas trajetórias profissionais a busca por esse objetivo.

Por isso, ao encerrar nosso ciclo de estudos no Mestrado Profissional, avaliamos que, como pesquisador, temos a convicção de que muito ainda há de ser feito para que o sistema educacional brasileiro seja reconfigurado e que valores como o respeito às diferenças, a valorização de outros sistemas simbólicos e culturais sejam inseridos na cultura escolar.

Nas últimas décadas pudemos perceber a relevância que alcançaram os estudos sobre a História da África e da cultura Afro-brasileira e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essa visibilidade conquistada é resultado de um conjunto de ações que envolvem a articulação e o fortalecimento político de entidades ligadas ao movimento negro que resultaram em mudanças ocorridas nas políticas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro, principalmente a partir dos anos 90 do século XX, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, responsáveis pela introdução de conteúdos de história africana no ensino, através da transversalidade da pluralidade cultural (Abreu; Mattos, 2008), e no interesse cada vez maior de acadêmicos em desenvolver estudos tendo como centralidade temáticas relacionadas a esses campos de pesquisa.

O Ensino de História, que ao longo de sua trajetória destaca-se por constante transformações, também tem sido impactado pela emergência de pesquisas recentes sobre as temáticas da História da África e da Cultura afro-brasileira embora, “ainda enfrentem desafios para a sua efetivação” (Bittencourt, 2018, p.127). A emergência desses estudos tem oportunizado ao meio acadêmico um rico debate sobre questões referentes a historiografia e epistemologias.

Porém, mesmo com os avanços alcançados após os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovada em 2004, a aprovação da lei 10.639\2003 que torna obrigatório o ensino de História e da Cultura africana e afro-brasileira, percebem-se ainda muitas limitações na abordagem de conteúdos voltados para

a temática, dentre eles as religiões de matriz africana, no ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular expressa muito bem essa limitação. Nela “a História africana só é estudada a partir do século XVI, como se sua relevância fosse decorrência do tráfico de escravos” (Calil, 2015, p. 43). Ao chamar atenção para o período em que tais conteúdos passam a se fazer presentes no currículo do componente História, o autor evidencia a precariedade na abordagem de tais temáticas no ambiente escolar.

Essa ausência dos referenciais afro-brasileiros nos currículos escolares nacionais, apontada por Calil em sua crítica ao texto a Base Nacional Comum Curricular, é produto de um processo que tem origem nos primórdios da formação do Estado nacional brasileiro, vinculado as formas de opressão praticadas contra os povos africanos. O apagamento social e cultural imposto aos seus descendentes pode ser traduzido na prática do racismo estrutural.

Diante do exposto, a relevância da pesquisa ora desenvolvida, dá-se na medida em que compreendemos o destaque do campo acadêmico como lugar de “recuperação e reposicionamento da ancestralidade africana e afro-brasileira para tentar entender a contemporaneidade e redesenhar as relações sociais e políticas demarcadas por práticas hierarquizantes e excludentes” (Reis; Diniz, 2016), desenvolvendo no campo teórico um contraponto ao discurso dominante na sociedade que resulta em sentimentos de inferioridade e “não-lugar” da história e da cultura afro-brasileira, afro-religiosa, na história nacional.

Os saberes tradicionais das Comunidades de Terreiro de Candomblé, nosso objeto nessa dissertação, podem ser compreendidos nas formas como esses grupos produzem e transmitem conhecimentos, como se relacionam com o meio no qual estão inseridos, preservam suas memórias ancestrais, constroem identidades individuais e/ou coletivas e compartilham representações sobre o mundo material e imaterial. Aplicar de forma didático\pedagógica as premissas que alicerçam esses saberes, pode colaborar para a construção de uma aprendizagem cujo objetivo central seja ressignificar as trajetórias históricas dessas populações, utilizando novos referenciais epistemológicos para demonstrar que a formação da nossa sociedade é resultado de uma construção plural na qual todas as matrizes étnicas e culturais são igualmente importantes, tornando esse trabalho uma voz divergente ao paradigma da exclusão.

É importante também destacar a relevância social da pesquisa, uma vez que, tendo o espaço do terreiro de candomblé, visto como campo pedagógico de construção de múltiplos saberes, como lugar de pesquisa, e as relações que neles se estabelecem como fontes, apresentamos como produto pedagógico uma Cartilha contendo sugestões de Oficinas com base nas narrativas míticas dos povos yorubás, cultuados nas Comunidades Tradicionais de Terreiro de Candomblé da nação Ketu, voltado para o ensino de História e com imenso potencial de introduzir no ambiente escolar outras representações sobre a trajetória histórica dessas populações, somando esforços com outros grupos que atuam, seja nos movimentos políticos\sociais, nas instituições de pesquisa ou nos estabelecimentos de ensino, na tarefa de construir, pela via da educação, mecanismos de promoção da cidadania e de combate ao racismo e a todas as formas de violência e exclusão que atingem as populações negras.

As motivações que me levaram a desenvolver essa pesquisa no ProfHistória, peço licença agora para falar em primeira pessoa, decorrem de diversas experiências que ao longo de minha vivência deparei-me com as tensas relações existentes na sociedade e a inexistência de um referencial conceitual adequado na representação que os indivíduos constroem ao longo da vida sobre os praticantes de religiões de matriz africana.

Essa falta de referencial contribui, ora para a construção de uma visão caricata dessas populações, ora para elaboração de um discurso de ódio, que para além da intolerância religiosa, desembocam no que chamamos hoje de racismo religioso, uma categoria política que na atualidade, além de classificar atos de violências física ou simbólica praticadas contra os membros das religiões de matriz africana, “opera como um dispositivo jurídico discursivo na luta pelos direitos de afro-religiosos” (Morais, 2021, p. 153).

O racismo estrutural manifesta-se em diversas facetas, entre as quais o racismo religioso, que figura hoje como a face mais perversa do racismo. O racismo religioso materializa a intolerância religiosa, expressa nos diversos casos de violência impetrados contra os praticantes de religião de matriz africana que tem se tornado comuns em todo o Brasil.

Para citar exemplos, tomamos por base o caso do Distrito Federal. De acordo com dados da Polícia Civil do Distrito Federal, 70,9% das ocorrências de

intolerância religiosa registrados pela Delegacia especial de repressão aos crimes por discriminação racial, religiosa, por orientação sexual, contra pessoa idosa ou com deficiência, são relacionadas a ofensas dirigidas a fiéis de religiões de matriz africana. Os dados apresentados pelo portal Metrôpoles foram coletados entre janeiro de 2018 e abril de 2022, demonstram que, das 55 ocorrências tipificadas como intolerância religiosa, 39 foram contra religiões de matriz africana, contra católicos e vertentes evangélicas foram 6 registros, além de 6 ocorrências contra kardecistas e 4 contra outras religiões não informadas.

De acordo com lideranças afro-religiosas, a intolerância contra os afro-religiosos trilha o caminho do racismo religioso e desconsidera totalmente o trabalho social realizados por esses religiosos nas comunidades em que estão inseridos, ocupando muitas vezes o papel do Estado ao proporcionar acesso a direitos básicos de moradores do entorno dos terreiros.

No contexto atual do Brasil, em que a polarização dá a tônica das relações políticas e sociais, o discurso da guerra santa, da luta do bem contra o mal, tem politizado determinados símbolos das religiões de matriz africana, associando-os ao demônio e estimulando ações de ódio e violência contra adeptos das religiões de tradição afro-brasileira. E o mais absurdo de tudo isso é que, tais ataques se dão em espaços públicos relevantes e de muita exposição, com destaque para a rede mundiais de computadores.

Diante desse agravamento dos ataques públicos perpetrados diariamente contra as religiões de matriz africana, o desenvolvimento de pesquisas que objetivam combater a proliferação deste pensamento em nossa sociedade configura-se em esforço de fundamental relevância para a busca de uma sociedade harmônica e igualitária.

Finalizamos essa pesquisa concluindo que os esforços teóricos e metodológicos nele empreendidos estão longe de esgotar o debate que necessariamente precisa ser constantemente atualizado. Os desafios da luta contra o racismo religioso exigem um esforço permanente de desenvolvimento de reflexões sobre as múltiplas formas de reprodução de tão repugnantes práticas e como, através utilização de práticas criativas, o Ensino de História pode contribuir para a humanização das relações no ambiente escolar.

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, n. 41, jan./jun de 2008, p. 5-20.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da História única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGIAR, Janaína Couvo Teixeira Maia de. Os orixás, o imaginário e a comida no Candomblé. **GEPIADDE**, [S. l.], v. 11, n. 6, jan./jun., p.161-170, 2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Moreira de; TELES, Fabrícia Pereira. Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira: lacunas entre leis e práticas na história da educação. **Vozes, Pretéritos e Devir**, [S. l.], v. 12, n. 2, p.159-176, 2021.

ALMEIDA, Ivete Batista da Silva (org.). **Ensino de História em perspectiva decolonial**, Editora Oikos: São Leopoldo, 2022.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Míriam Cristiane. **Desde dentro**: processos de produção de saúde em uma comunidade tradicional de terreiro de matriz africana. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2012.

AMAPA. **Referencial Curricular Amapaense** – educação infantil e fundamental (2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/mages/implementacao/curriculs_estados/ocumento_curricular_ap.pdf. Acesso em: 22 set. 023.

ANDRADE, Andreia Rodrigues de. Lei 10.639/2003 no Ensino de História: desafios impactos e possibilidades. **Vozes, Pretéritos e Devir**, [S. l.], v. 11, n.1, p. 246-260.

ARAGÃO, Ricardo Pereira; CONCEIÇÃO, Emili Almeida da. A nação por uma experiência Banto: Caminhos para uma encruzilhada das nações. **Identidade**: São Leopoldo, v. 26, n. 1 e 2, jan./dez., p. 35-49, 2021

ARAÚJO, Wilma Inês França; TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. Memórias e narrativas: Os cultos afro-brasileiros em Porto Velho. **Afros & Amazônicos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 41-57, 2020.

AZEVEDO, Cristiane Barbosa. Educação para as relações étnico raciais e ensino de História na Educação básica. **Saberes**, Natal, v. 2, n. esp., jun, 2011.

BARRETO FILHO, H. T. Populações Tradicionais: introdução à crítica da ecologia política. In: WORKSHOP SOCIEDADES CABOCLAS AMAZÔNICAS: MODERNIDADE E INVISIBILIDADE. [Anais ...]. Mimeo: Parati, 2001.

BASTIDE, ROGER. **O candomblé da Bahia**: Rito Nagô. São Paulo: Editora Nacional, 1961.

BASTIDE, ROGER. **As Religiões Africanas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1989.

BEZERRA, Moisés Jesus dos Santos; FOSTER, E. da L. S.; CUSTÓDIO, E. S. Educação para as relações étnico-raciais no Amapá: Análise e perspectivas. **Identidade**, São Leopoldo-RS, v. 28, n. 1, p. 293-309, jan./jun., 2023.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 92/ago. 93.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BERSANI, Humberto. Racismo Estrutural e direito à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 8, n. 3, p. 380-397, set./dez, 2017.

BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Extraprensa**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 175-196, jan./jun. 2018.

BRAGA, Mirela de Almeida. Uma leitura etnográfica de O Candomblé da Bahia de Roger Bastide. Recife, v. 7, n. 1, 2020.

BRANDÃO, Alessandro Ricardo Pinheiro. **Tambor mina e mãe Dulce**: memória (s) da primeira mãe de santo do Amapá (1963-2007). 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. In: CERRADO, Gerais, Sertão: comunidades tradicionais dos sertões roseanos. Montes Claros: 2010 (relatório de pesquisa).

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. **I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana 2013-2015**. Brasília-DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Lei nº 1.196 de 19 de fevereiro de 2008. **Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências.** Publicada no Diário Oficial do Estado do Amapá n. 4210 de 14 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica. **Cadernos da Fucamp**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021.

BRUST, Mariana do Amaral; PAULA, Maria Helena de; FELÍCIO, Carolina Faleiros. O lugar de negros e negras no ensino de linguagens: uma análise da BNCC e do projeto político pedagógico das licenciaturas em Letras de uma universidade pública brasileira. **Arte de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 451-471, 2024.

CAIMI, Flávia E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; HIGUCHI, Maria Inês Gaspareto; BRUNO, Ana Carla dos Santos. Povos e comunidades tradicionais: das áreas protegidas a visibilidade política de grupos sociais portadores de identidade étnica coletiva. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 3, p. 115-134, jul./set., 2014.

CALIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC\História. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39-46, jul./dez. 2015.

CALVO, Daniela. O terreiro de candomblé como espaço de construção do sagrado e de materialização da memória ancestral. **REVIVER**, São Paulo, v. 19, n. 2, mai./ago., p. 254-270, 2019.

CAMPELO, Marilu Márcia; LUCA, Taissa Tavernard. As duas africanidades estabelecidas no Pará. **Revista Aulas**, UNICAMP, Dossiê Religião, n. 4, 2007, p.27.

CAMPELO, Marilu Márcia. Àdanidá: Homem, ambiente e orixá. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 56, p. 837-846, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos. Rio de Janeiro: Novameria/PUC-Rio, 1999.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros:** e como a escola se relaciona com as crianças do Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro**: como Não-ser como fundamento do ser. 2005. 326 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, saberes e práticas docentes. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 82-101, jul./dez. 2012.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: ABL: Topbooks, 2001.

COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. **O Axé na sala de aula**: abordando as religiões afro-brasileiras nas aulas de História. 2016. 235 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em História e a lei 10.639/2003 – Percursos de formação para o trato com as diferenças? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n.

CORREIA, Nélsio Gomes. A relevância da tradição oral nas sociedades africanas contemporâneas. **Njinga e Sepé**, São Francisco do Conde-BA, v. 2, n. 2, jul./dez., p. 304-321, 2021.

CUNHA, Manoela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov., 2007.

CISTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. da L. S. Políticas educacionais e ações afirmativas no Amapá: O programa Amapá Afro. **REVISTA DA ABPN**, v. 8, n. 20, p. 185-202, 2016.

CUSTÓDIO, E. S. Currículo e inclusão escolar: um olhar sobre o ensino religioso e as religiões de matriz africana no Amapá. **Protestantismo em Revista**. São Leopoldo-RS, v. 45, n. 2, p. 37-48, jul./dez., 2019.

Ensino religioso e religiões de matriz africana: Um diálogo necessário. **Anais do Congresso ANPETECRE**, v. 5, p. GT0108, 2015.

DIAS, Adler de Souza; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Filosofia da Libertação de Enrique Dussel: Contribuições ao pensamento decolonial. In: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira. (Org.). **Pedagogias Decoloniais**: decolonialidade e práticas formativas na Amazônia. Curitiba: CRV, 2021. p. 25-37.

DINIZ, Raimundo Erundino Santo; MARTE, Socorro Madzy. Ensino de História, memória e Pedagogia griô em consonância com a lei 10.639/2003. In: ALMEIDA, Simone Garcia; DINIZ, Raimundo Erundino Santos; SILVA, David Junior de Souza. **Interculturalidade e Ensino de História**. (org.). Curitiba: Editora CVR, 2022.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, [S. l.], n. 10, 2005.

DURÃES, Nelcira Aparecida; RAMOS, Jarbas Siqueira. Saberes em narrativas de uma comunidade tradicional: Oralidade e decolonialidade. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros-MG, v. 14, n. 16, p. 1-17, 2021.

EVANGELISTA, Daniele. Emoção não é coisa de equede: mudança de status e relações de poder no Candomblé. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 93-106, 2013.

FERREIRA JUNIOR, Daniel Ribeiro; MORAES JUNIOR, Manoel Ribeiro de; REIS, Marcos Vinicius Freitas. O Espaço da religião na escola: por uma educação decolonial. In: MOURA, Carlos André de; OLIVEIRA, Gustavo de Souza; REIS, Marcos Vinicius de Freitas. **Ensino de História, práticas e formação docente**. EDUPE: Recife, 2023.

FILIZOLA, Gustavo Jaime; BOTELHO, Denise Maria. Lei 10.639/2003: caminhos para a desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 59-78, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campina, papiros, 1993.

FREZZATTI JR., W. A. Os sentidos do darwinismo. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. p.55–68, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GÓIS, José Aurino. As religiões de matriz africana: O Candomblé, seu espaço e sistema religioso. **Horizonte**, Belo Horizonte-MG, v. 11, n. 29, jan./mar., p. 321-352, 2013.

GODOY, João Miguel Teixeira; CARVALHO, Maria Gabriela de. Roger Bastide e a abordagem acadêmica da vida religiosa no Brasil. **Revista Caminhando**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 65-81, jan./jun. 2015.

GOMES, Cleidiane Conlins; VIDEIRA, Piedade Lino. Limitações da política educacional antirracista implementada pela Divisão Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.17, p. 1-19, 2022.

GUIMARÃES, Andreia Letícia Carvalho. Os terreiros como espaço da diferença: análises sobre as intervenções do Estado sobre as comunidades tradicionais de Matriz Africana. **Revista Calundu**, [S. l.], v. 2, n.1, jan./jun., 2018.

LACERDA, Nayara Ferreira. Pensamento racista no Brasil pós abolição: breve reflexão sobre racismo estrutural. **Mosaico**, [S. l.], v. 13, n. 21, p. 181-203, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LIMA, André de Jesus. Acarajé e cultura: A permanência dos saberes afro-brasileiros e sua utilização nas aulas de História. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli T.; SALTER, Carla F. (org.). **Ensino de História e Etnicidades**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2020.

LODY, Raul. **Candomblé: religião e resistência cultural**. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, Carla Machado; SOUZA, Camila Vianna de; DIONÍSIO, Tiago. Professores antirracistas e suas experiências pedagógicas: contribuições teórico-metodológicas. **Arte de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 430-450, 2023.

LOPES, Gustavo Acioli; MARQUES, Leonardo. O outro lado da moeda: estimativas e impactos do ouro do Brasil no tráfico transatlântico de escravos (costa da mina, c. 1700-1750). **Revista de Pesquisa Histórica – CLIO**: Recife, v. 37, jul-dez, 2019.

LUCA, Taissa Tavernard; PERDIGÃO, Patrícia Moreira. Repensando a chegada do Candomblé em Belém: A importância de um ogan chamado Banjo. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 61, n. 1, p. 40-53, jan./jun, 2021.

MACHADO, Veridiana. **O cajado de Lemba: o tempo no candomblé de nação angola**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Curso de Ciências e Letras, Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACEDO, Anne Greice Soares Ribeiro. As comunidades tradicionais e o ultimo desenvolvimentismo. **Revista de Direito e Sustentabilidade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 179-195, jul./dez., 2015.

MACEDO, Edvânio Campos; CARDOZO, Leriane Silva. Políticas públicas, raça e a lei 10.639: uma revisão sistemática da literatura. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-17, jan./dez, 2023.

MANOEL, Ivan Aparecido. O Ensino de História no Brasil: origens e significados. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 1, n.1, p. 44-75, 2011.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, jan./abr., 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAIMI, Flávia Heloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O improvável na sala de aula: Sociabilidades, racialidades e modos de estar juntos na escola. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 53-72, set./dez. 2018.

MELLO, Márcia Maria Couto; ARDIUM, Alessandra da Silva; SANTOS, Marcos Vinicius Souza. A Dinâmica urbana e os conflitos com Terreiros de Candomblé: Terreiro da Casa Branca – Ilê Axé Iá Nassô Ocá. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE**, Salvador, ano XXV, p. 116-142, 2023 (Dossiê Especial).

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 09-29.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia. Ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Escrita do Tempo**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 92-116, jul-out/2020.

MORONARI, Júlio César de Souza; ALVES, Edeir Ferreira; SILVA, Cátia Cândido da. Candomblé Escola: uma episteme do Egbé Onigbadamu para uma pedagogia de terreiro. **Aceno – Revista de antropologia do Centro-Oeste**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 507-524, set./dez. 2023.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

NOGUEIRA, Léo Carrer. Superando o sincretismo: Por uma história das religiões afro-brasileiras à luz dos conceitos pós-coloniais. **Élisée Revevista de Geografia da UEG**, Goiás, v. 10, n. 2, jul./dez. 2021.

NUNES, Vitor Hugo Batista. Orixá e Natureza: O Candomblé na perspectiva decolonial. In: GUILHERME, Willian Douglas (org). **Histórias e práticas de presentificação e representação do passado**. Atena Editora: Ponta Grossa, 2020.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: Conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, [S. l.], v. 8, n. 1, jan\mar, p. 97-115, 2021.

OLIVEIRA, Lavínia Alves; RODRIGUES, Juliana Sales. SAWUBONA: aplicabilidade da lei 10.639/2003 e a religiosidade africana no ensino de História. **Kwanissa**, São Luís, n. 6, p. 190-209, 2020.

PARÉS, Nicolau Luís. **A formação do Candomblé: história e ritual Jeje na Bahia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

PERALTA, Nelissa. Decolonialidade e saberes tradicionais em práticas científicas na Amazônia. **REV. UFMG**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 87-107, set./dez., 2021.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337–356, set./dez. 2015.

PEREIRA, Decleoma Lobato. O candomblé do Amapá: história, memória, imigração e hibridismo cultural. 2008. 299 f. Dissertação (Mestrado em História) –

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia. v. 32, n. 66, set./dez, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet, O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC. v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez., 2018.

PEREIRA, Patrícia da Silva. O espaço do terreiro como espaço educativo. In: GUILHERME, Willian Douglas. **História e as práticas de presentificação e representação do passado** (org.). Editora Atena: Ponta Grossa, 2020.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAULA, Josiane Beloni de; PAIM, Elison Antonio. Decolonizando a pesquisa científica: um giro decolonial metodológico. In: MIRANDA, Cláudia; PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. (orgs.). **Em busca de Histórias outras: perspectivas decoloniais na América Ladina**. WAS Edições: Curitiba, 2022.

PORTO, Pâmela dos Santos; MIRANDA, Eduardo Oliveira; SANTOS, Marta Alencar dos. CHAGAS, Urânia Santos das. Das comunidades afrodescendentes à academia: encruzilhadas possíveis dos saberes tradicionais e acadêmicos. **Léguas & Meia**, [S. l.], v.14, n. 2, p. 68-84, 2022.

PRANDI, Reginaldo. **O candomblé de São Paulo: a velha magia na metrópole nova**. São Paulo. Editora HUCITEC Universidade de São Paulo, 1991.

PRANDI, Reginaldo. **A mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2001.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas; DINIZ, R. E. S. Religião e direitos humanos: A caminhada das bandeiras das religiões de matriz africana no Amapá. In: GLEIDSON, José M.; SALHEB, Marcos Vinicius de Freitas Reis; JUNQUEIRA, Sergio. (org.). **Amapá uma experiência afro-brasileira**. Rio Branco: Nepan Editora, 2022.

RODRIGUES, Marcus. DF: 70% dos casos de intolerância são contra religiões de matriz africana. **Metrópoles**, 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/df-70-dos-casos-de-intolerancia-sao-contra-religioes-de-matriz-africana>. Acesso em: 09 out. 2022.

SANT'ANNA, Márcia. O tombamento de terreiros de candomblé no âmbito do IPHAN: critérios de seleção e de intervenção. In: AMORIM, Carlos A. et al.

Políticas de Acautelamento do IPHAN para Templos de Culto Afro-Brasileiros. Salvador: IPHAN, 2012.

SANTOS, Daniela Cordovil Corrêa dos. Religiões de matriz africana no Pará: Entre a política e o ritual. **PARALELLUS**, Recife, ano 3, n. 5, jan./jun, p. 59-73, 2012.

SANTOS, Mônica Luise. Revisitando Arthur Ramos: a cultura negra e o debate da educação e seu poder de correção e controle social na década de 1930. In: SILVA, E.O.C., SANTOS, I.G.; ALBUQUERQUE, S. L. (org.). **A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 97-113.

SERAFIM, Vanda Fortuna. Os conceitos “Fetichismo” e “Animismo” no discurso de Nina Rodrigues. Brasília, **Em Tempo de História**, n. 15, jul./dez., 2009.

SILVA, Dilma de Melo. **África Bantu**: de que África estamos falando? Tradução. São Paulo: Acubalin, 2013.

SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Ensino de História a partir de “novas” epistemologias. In: PEREIRA JUNIOR, Florisvaldo; ALMEIDA, Ivete Batista da Silva (orgs). **Ensino de História em perspectiva decolonial**. Editora Oikos: São Leopoldo, 2022.

SILVA, Márcia Gabrielle Ribeiro; FERREIRA, Ângelo da Silva. Na trajetória da Umbanda e do Candomblé: Religiosidades de matrizes africanas na cidade de Parintins-AM" (1980-2000). In: SIMPÓSIOS DA ABHR. **Anais [...]**, [S. l.], v. 14, 2015.

SILVA, Michele Maria da; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Glênio, Oliveira da. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativa. **PRISMAS**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 91-109, 2021.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Orixás da metrópole**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1988.

TAMANO, Luana Tieko Omena. O Pensamento e Atuação de Arthur Ramos Frente ao Racismo nos Decênios de 1930 e 1940. **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2013.

TAVARES, Leonado de Jesus. **Esse Terreiro tem História**: ensinando História e cultura e afro-brasileira por meio de um estudo sobre o Candomblé. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

THUM, Carmo. Povos e Comunidades tradicionais: aspectos históricos, conceituais e estratégias de visibilidade. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 162-179, 2017.