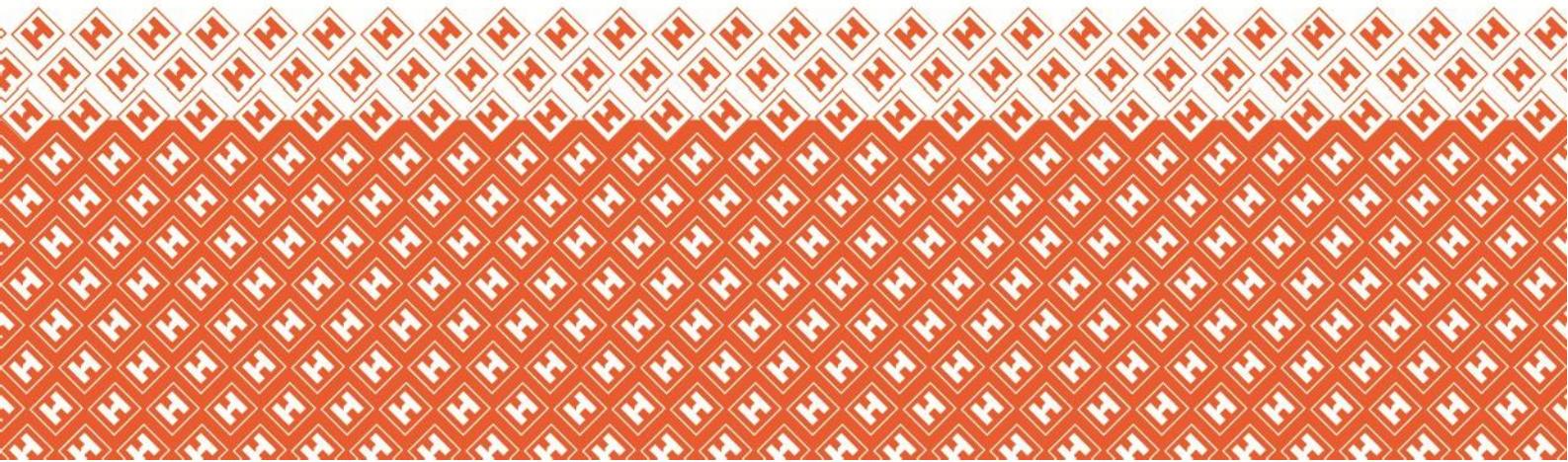


JAKELINE BARBOSA DA SILVA

**A PRODUÇÃO IMAGÉTICA DO CANDOMBLÉ DE KETU NA
OBRA DE PIERRE VERGER NO COMBATE À INTOLERÂNCIA
E AO RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO DE HISTÓRIA NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
MARÇO/2025



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)
INSTITUTO DOS TRÓPICOS ÚMIDOS – IETU
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

JAKELINE BARBOSA DA SILVA

A PRODUÇÃO IMAGÉTICA DO CANDOMBLÉ DE KETU NA OBRA DE PIERRE
VERGER NO COMBATE À INTOLERÂNCIA E AO RACISMO RELIGIOSO NO
ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA PARAENSE

XINGUARA – PA
2025

JAKELINE BARBOSA DA SILVA

**A PRODUÇÃO IMAGÉTICA DO CANDOMBLÉ DE KETU NA OBRA DE PIERRE
VERGER NO COMBATE À INTOLERÂNCIA E AO RACISMO RELIGIOSO NO
ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA – Campus de Xinguara) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof.^a Dra. Karla Leandro Rascke

XINGUARA – PA

2025

JAKELINE BARBOSA DA SILVA

A PRODUÇÃO IMAGÉTICA DO CANDOMBLÉ DE KETU NA OBRA DE PIERRE VERGER NO COMBATE À INTOLERÂNCIA E AO RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA – Campus de Xinguara) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Data da aprovação: Xinguara, ____ de _____, 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Karla Leandro Rascke
Orientadora (PROFHISTORIA/UNIFESSPA – Marabá)

Prof.^a Dra. Ana Júlia Pacheco
Examinadora externa

Prof.^o Dr. Heraldo Márcio Galvão Júnior
Examinadora interna (PROFHISTORIA/UNIFESSPA)

XINGUARA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitári

S586p Silva, Jakeline Barbosa da
A Produção Imagética do Candomblé de Ketu na Obra
de Pierre Verger no Combate à Intolerância e ao
Racismo Religioso no Ensino de História na Amazônia
Paraense / Jakeline Barbosa da Silva. – 2025.

Orientador(a): Karla Leandro Rascke.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de
Xinguara, Instituto de Estudos do Trópico Úmido,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História, Xinguara, 2025.

1. Ensino de História. 2. Candomblé de Ketu. 3.
Intolerância Religiosa. 4. Racismo. 5. Pierre Verger.
6. Exposição Imagética. I. Rascke, Karla Leandro,
orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 907

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que, em algum momento de suas vidas, foram alvo de discriminação religiosa. Que esta pesquisa contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, especialmente ao meu esposo Pedro Eduardo Pires de Oliveira que me incentivou em cada passo desse projeto, aos meus pais dona Iracema e a seu Manoel Romão que foram os meus primeiros professores, aos meus filhos Ewedy e Marco Antônio e minha sobrinha Yara por acreditarem em mim.

Agradeço de coração aos meus colegas de turma do PROFHISTÓRIA da Xinguara- PA, que me deram forças e dicas em momentos mais desafiadores, em especial a Aline Lucimar dos Santos Alves, Adriana Mendes, Malena Silva Moreira e Thiago Monteiro de Souza pelos momentos que compartilhamos juntos. Obrigada, meus amigos.

Agradeço ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e a todos os professores e professoras da Faculdade de História do Campus de Xinguara pelos ensinamentos, reflexões e orientações. Um agradecimento especial à minha orientadora, a Prof.^a Dra. Karla Leandro Rascke, uma pessoa admirável, profissional competentíssima e com uma grande paciência e empatia.

Agradeço imensamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que através da Bolsa de estudos tornou a pesquisa viável. Sem o financiamento da CAPES não seria possível custear as despesas dessa pesquisa.

Agradeço carinhosamente também a Equipe Gestora, Coordenação e colegas professores e alunos da E.M.E.F. Água Azul pelo apoio, incentivo e pelas valiosas trocas de experiências e vivências diárias no chão da escola.

Agradeço de modo especial a Prof.^a Maria Deusina pela colaboração no desenvolvimento do produto educacional e aos meus alunos do 9º ano “A” que foram peças fundamentais no desenvolvimento deste trabalho. A alegria e a curiosidade de vocês durante o projeto foram inspiradoras.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela sua cor de pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

RESUMO

Discutir as religiões de matrizes africanas no espaço escolar não consiste em tarefa fácil na realidade educacional brasileira. É notório que, nesse espaço, um dos vários problemas enfrentados está relacionado à intolerância e ao racismo religioso. Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca enfrentar a intolerância e o racismo religioso com as religiões de matrizes africanas na escola através do uso imagético do candomblé de Ketu de Pierre Verger. Assim, o objetivo geral da pesquisa está focado em analisar de que forma as imagens de Pierre Verger contribuem no debate sobre a intolerância e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas, dimensionando quais estratégias podem ser utilizadas no Ensino de História para o desenvolvimento dessa abordagem. A metodologia utilizada na pesquisa envolve a análise das imagens produzidas, sobretudo o material relativo ao Candomblé de Ketu. Além disso, as fotografias de Pierre Verger são compreendidas como fonte documental e como ferramenta didática para a discussão dessa temática em sala de aula. O produto que compõe a proposta da pesquisa é a construção de uma exposição das imagens dos orixás do candomblé de Ketu, abordando os elementos que conectam os universos da natureza humana com as divindades como forma de combater o racismo religioso no espaço escolar e uma sequência didática que visa colaborar com as práticas educativas dos professores que almejam trabalhar com essa temática na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; Candomblé de Ketu; Intolerância Religiosa; Racismo; Pierre Verger; Exposição Imagética.

ABSTRACT

Discussing religions of African origin in schools is not an easy task in the Brazilian educational reality. It is well known that, in this space, one of the many problems faced is related to intolerance and religious racism. From this perspective, this research seeks to address intolerance and religious racism towards religions of African origin in schools through the use of images from Pierre Verger's Ketu Candomblé. Thus, the general objective of the research is to analyze how Pierre Verger's images contribute to the debate on intolerance and religious racism against religions of African origin, determining which strategies can be used in History Teaching to develop this approach. The methodology used in the research involves the analysis of the images produced, especially the material related to Ketu Candomblé. In addition, Pierre Verger's photographs are understood as a documentary source and as a teaching tool for discussing this topic in the classroom. The product that makes up the research proposal is the construction of an exhibition of images of the orixás of the Ketu candomblé, addressing the elements that connect the universes of human nature with the divinities as a way of combating religious racism in the school space and a didactic sequence that aims to collaborate with the educational practices of teachers who aim to work with this theme in the classroom.

Keywords: Teaching History; Ketu Candomblé; Religious Intolerance; Racism; Pierre Verger; Imagery Exhibition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Seção “Notícias científicas – Photographia” do Jornal do Commercio, 1840.	28
Figura 2 - Mãe Senhora.	45
Figura 3 - Rufino.	50
Figura 4 - Iaô incorporada por seu orixá no Ilê Axé Opô Afonjá.	51
Figura 5 - Babalaô consultando Ifá com ikin.	71
Figura 6 - Ritual de raspagem de cabeça.	72
Figura 7 - Trio de atabaque.	76
Figura 8 - Pintura ritual.	79
Figura 9 - Saudação Ritualística.	80
Figura 10 - A primeira saída da Iaô, momento coletivo da feitura de santo.	81
Figura 11 - Reconhecimento por cor ou raça- Censo 2022.	89
Figura 12 - Panfleto das características do Candomblé de Ketu.	96
Figura 13 - Panfleto apresentando o preconceito e a discriminação com as religiões de matrizes africanas.	97
Figura 14 - Apresentação do Candomblé de Ketu através de slides.	99
Figura 15 - Seleção de fotografias no site Fundação Pierre Verger.	101
Figura 16 - Divulgação da 1ª Mostra de Produtos Educacionais.	102
Figura 17 - Abertura da 1ª Mostra de Produtos Educacionais de Água Azul do Norte	104
Figura 18 - Exposição imagética.	105
Figura 19 - Alunos do 9º apresentando os banners durante exposição imagética.	106
Figura 20 - Banners apresentando os orixás e suas características.	106
Figura 21 - Exposição Imagética dos orixás	107
Figura 22 - Organizadores da exposição imagética.	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Insígnias dos Orixás	83
Tabela 2 - Resposta do questionário: Você pertence a qual etnia?	88
Tabela 3 - Qual é sua religião?.....	90
Tabela 4 - Orientação do gráfico KWL ou SQA.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas

EFA – École Française d’Afrique

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAN – Institut Français d’Afrique Noire

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AS FOTOGRAFIAS DO CANDOMBLÉ DE KETU DE PIERRE VERGER COMO FONTE PARA A ESCRITA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	27
1. 1 História da Fotografia.....	27
1. 2 A Fotografia como Fonte Documental no Ensino de História	30
1. 3 Os Registros Fotográficos de Pierre Verger do Candomblé de Ketu	38
1.3.1 A Trajetória de Pierre Verger.....	38
1.3.2 Produção de Pierre Verger e suas Principais Obras	42
1.3.3 Fotografias do Candomblé de Ketu de Pierre Verger.....	47
2 A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA E O RACISMO RELIGIOSO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	53
2.1 A Lei Federal 10.639/2003 e o PPP da E.M.E.F. Água Azul	53
2.2 Intolerância e o Racismo Religioso na Escola.....	61
2.3 Retrato Religioso: Caracterização do Candomblé de Ketu a partir das Fotografias Vergerianas	66
3 OFÍCINA IMAGÉTICA: CONHECENDO O CANDOMBLÉ DE KETU E SEUS ORIXÁS ATRAVÉS DAS FOTOGRAFIAS DE PIERRE VERGER	85
CONSIDERAÇOES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	112

INTRODUÇÃO

Como professora de História da rede municipal da cidade de Água Azul do Norte¹, testemunhei em primeira mão momentos de intolerância e racismo religioso contra estudantes que são adeptos de religiões de matrizes africanas. Estas discriminações vêm de todas as direções, principalmente dos funcionários da escola e por professores que por causa das suas crenças cristãs, entendem que outras religiões estão no caminho errado ou são demoníacas. Dentre as falas dirigidas contra as religiões de matrizes africanas, uma em especial me chamou a atenção e merece ser compartilhada.

Em uma tarde, na escola, estavam reunidos na sala dos professores toda a equipe escolar para tratar do projeto que iria ser realizado sobre o dia da consciência negra. Várias sugestões iam surgindo, até que foi levantada a hipótese de convidar um babalorixá ou ialorixá para fazer uma palestra abordando as principais características de sua religiosidade. De repente uma das professoras de História da escola se manifestou dizendo que se isso ocorresse ela não participaria da culminância do projeto, pois não compartilharia com a ideia de deixar entrar na escola o “diabo”. Após sua fala, a mesma se retirou da reunião afirmando que estava passando mal e com os cabelos dos braços arrepiados.

A partir do ocorrido, comecei a refletir o quanto a intolerância e o racismo religioso se fazem presentes no espaço escolar quando se trata das religiões de matrizes africanas. Pois relembrando os eventos realizados na escola, notei que sempre convidam padres ou pastores para participação como palestrantes ou mesmo para fazerem uma oração no início e no término dos eventos.

Nunca presenciei na escola uma discussão sobre as religiões de matrizes africanas. Por outro lado, já vi evento que comemora o dia do evangelho², além de outras comemorações como a Páscoa. Dessa forma, como a escola abre espaço para alguns eventos religiosos e para outros não? Porque um babalorixá ou ialorixá não pode ser convidado(a) para falar sobre sua religiosidade na escola? Entendo que a liberdade religiosa é um trunfo para a civilização e que faz parte da vida das pessoas de modo geral, seja professores, funcionários ou estudantes. Acredito que todos têm o direito de manifestar suas crenças religiosas.

A partir desse momento, procurei identificar os alunos pertencentes às religiões de matrizes africanas da escola, as famílias desses alunos e o terreiro ou casa a que pertenciam.

Após identificá-los, procurei ter acesso ao terreiro, porém, minhas tentativas foram em

¹ Água Azul do Norte é um município do estado do Pará, conectado ao restante do território nacional principalmente pela PA-279, que a conecta a leste com a cidade de Xinguara, e a Oeste com a cidade de Ourilândia do Norte.

² Dia do Evangelho é comemorado em 31 de outubro, sendo feriado municipal em Água Azul do Norte-PA.

vão, pois, os adeptos alegam que preferem o anonimato devido aos ataques e às perseguições que sofrem por parte de outras religiões e da sociedade de modo geral.

Com esse entrave, procurei mapear alguns terreiros da PA-279, que me permitisse fazer um estudo de campo para melhor compreender suas práticas religiosas. Após mapear e entrar em contato com os babalorixás e ialorixás dos terreiros, novamente fui surpreendida e não me permitiram fazer um estudo no terreiro argumentando a ilegalidade de funcionamento e a discriminação que sofrem devido estarem em uma localidade onde há muitas igrejas neopentecostais.

Após alguns dias, pensando nas dificuldades encontradas para desenvolver minha dissertação, pois os terreiros preferem ficarem no anonimato, vi uma possibilidade de pesquisar sobre a intolerância e o racismo religioso a partir dos estudos e das fotografias realizadas por Pierre Verger acerca do Candomblé de Ketu. Essa possibilidade se dá devido Pierre Verger ter permitido através de suas imagens e seus trabalhos escritos conhecer as religiões dos orixás.

A fim de procurar compreender a intolerância e o racismo religioso disseminado contra as religiões de matrizes africanas, sobretudo o candomblé de Ketu, no espaço escolar, a pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma as imagens de Pierre Verger sobre o candomblé de Ketu contribuem no debate sobre a intolerância e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas, dimensionando quais estratégias podem ser utilizadas no ensino de história para o desenvolvimento dessa abordagem em sala de aula.

O recorte temporal para analise deste estudo está voltado para o tempo presente pois é uma pesquisa realizada com alunos na escola e leva em consideração a linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, mas que retoma as obras de Pierre Verger correspondendo ao período de 1940, ano em que Pierre Verger chegou ao Brasil até 1996, ano de seu falecimento.

Para tal compreensão, aparo-me em reflexões da história social tendo a cultura como conceito para essa abordagem. A história social ganhou notoriedade com o historiador Edward Palmer Thompson, que integrou uma corrente comprometida com a “História vista de baixo”, cujo trabalho empenhava-se em abordar as experiências de camponeses, operários, escravizados, pessoas comuns ou menos favorecidas da sociedade para revelar elementos diversos das relações sociais. Além disso, a história social incorporou interpretações sobre outras dimensões da História, como por exemplo, a cultura como categoria de análise. Dessa forma, a cultura passou a ser compreendida como um conjunto dos costumes, valores e modos de vida de determinados grupos, possibilitando a compreensão das transformações sociais.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa é importante no Ensino de História pois permite discutir a intolerância e o racismo religioso deflagrados contra as religiosidades de matrizes africanas e o uso da arte imagética de Pierre Verger para a construção da alteridade do candomblé, dimensionando quais estratégias podem ser utilizadas no Ensino de História para o desenvolvimento de abordagens em sala de aula. Além disso, a pesquisa é pertinente por fazer parte de uma demanda legal, pautada na Lei Federal 10.639/2003, que institui o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos espaços escolares. Nesse sentido, a religiosidade africana é um dos aspectos da cultura que precisa ser discutida dentro das escolas.

Para compreender a intolerância e o racismo religioso direcionado às religiões de matrizes africanas na atualidade, é importante analisar o Brasil entre os séculos XVI e XIX, período em que o país recebeu um grande contingente de escravizados africanos vindos de diversas localidades do continente africano. Os africanos que foram escravizados e trazidos para o Brasil pertenciam a diferentes povos, das quais pode-se citar: os sudaneses que correspondem aos africanos trazidos da Nigéria, Daomé e Costa do Ouro; os guineanos que são sudaneses islamizados e são representados pelos seguintes grupos: Fula, Mandinga e Hauça; também a cultura do povo Bantu, que por sua vez pode ser dividido em dois grandes grupos: Angola-Congoleses e Moçambique.

Como afirmam Lopes e Campos:

A partir desse momento, os africanos traficados para o Brasil são, em sua maioria, bantos. E, desses bantos, houve, provavelmente, predomínio dos classificados como “bantos do centro” de grupos como bantos Congos, Quimbundo, Cuango, Casai, Lunda-Quioco e Bemba. De Moçambique, finalmente, teriam vindo para o Brasil contingentes de grupos como ronga, tonga, xope, senga, macua e ajaua. Além desses, vieram também, em diversos momentos históricos, africanos de vários grupos, como: iorubás, binis, ibos, ibibios e ekoi, do Sudeste da atual Nigéria; fons ou jejes, dos atuais tongo e Benin; e fantis e axantis, da atual Gana (LOPES; CAMPOS, 2008, p. 51).

No continente africano, a escravidão era conhecida, assim como em outros continentes e lugares do mundo, em distintas épocas. Os árabes adquiriam escravizados na África desde o século VIII, em formas de trabalho forçado que se ampliaram ao longo dos séculos. Ao mesmo tempo, os africanos de diferentes povos já utilizavam de práticas de servidão para inúmeras questões e serviços: a guerra, a manutenção de suas sociedades, o controle do território, o cumprimento de dívidas, a fuga de grandes secas, etc. (MEILLASSOUX, 1995).

Compete destacar que a escravidão existente nas sociedades africanas não era um sistema jurídico e tampouco indicava que alguém fosse escravizado durante toda a sua vida. Ao contrário do que aconteceu no Brasil e nas Américas, com a escravidão atlântica enquanto

sistema colonial, o continente africano não criou um sistema escravista visando lucro e a expropriação de povos inteiros.

A diáspora africana, que implicou no deslocamento forçado de milhões de africanos de seu continente de origem para o trabalho forçado em sistema escravista em outro território, tem números significativos para as Américas. De acordo com Ferreira (2000, p.39): “O Brasil em relação às outras nações americanas, foi o país a escravizar o maior número de africanos e foi o último País do mundo cristão a abolir a escravidão em 1888”. Estima-se que dos 12 milhões de africanos trazidos para as Américas por conta da escravidão atlântica, em torno de 4 milhões foram direcionados para os trabalhos em território brasileiro.

A história da escravidão no Brasil nos permite ver que houve um número massivo de negros e mestiços, tornando o Brasil a segunda maior população negra na atualidade, depois apenas da Nigéria, conforme se evidencia nas palavras de Ferreira (2000, p. 39): “em vários países, como no Brasil, constatamos uma expressiva presença demográfica de afrodescendentes.

No entanto, descendentes de africanos são vítimas de constante preconceito, visivelmente observado desde quando se tentou construir a ideia de nação e civilização no Brasil através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que tinha como objetivo pensar as características que definiriam a identidade nacional. Nessa perspectiva, Guimarães Salgado (1988) aponta que o instituto tentou produzir uma perspectiva homogeneizadora da história brasileira numa visão de uma elite que tentava maquiar as desigualdades sociais que havia no país e que, no contexto da formação de Estado Nacional, no século XIX, buscava consolidar um ideal de nação, onde o negro foi visto como entrave ao processo de civilização da nação.

Além do IHGB, diversos movimentos intelectuais e artísticos como o Romantismo e o Modernismo apresentaram concepções distintas de identidade nacional, com o desejo de criar uma imagem particular de uma nação que era considerada uma extensão do país colonizador. O Romantismo idealizou o índio à condição de herói nacional, representando a pureza e a bravura do povo brasileiro. Essa idealização buscava construir uma identidade afastada da influência europeia e valorizar as raízes nativas. A natureza brasileira era vista por esses intelectuais como exuberante e grandiosa, simbolizando a força e a beleza do país. Além disso, havia um forte sentimento de patriotismo e desejo de construir uma identidade nacional única, baseada numa única história e cultura do Brasil.

O Movimento Romantista, na visão de Lessa (2008), apresentava uma visão idealizada e sentimentalizada do negro, muitas vezes associado à natureza, à ingenuidade e à

sensualidade. Eles apresentavam os negros, na maioria das vezes, como personagens secundários, servindo como pano de fundo para as histórias dos protagonistas brancos.

Para Velloso (2013) os modernistas questionavam a visão romântica idealizada e buscavam uma representação mais realista e complexa da identidade brasileira. Eles reconheciam a diversidade cultural do país, incluindo elementos regionais, urbanos e populares e a identidade nacional foi vista como resultado da miscigenação racial e cultural, formando um povo único e complexo e por isso, criticavam a exclusão social e a discriminação racial, defendendo a inclusão dos negros na construção da nação brasileira.

É nessa perspectiva que o negro foi caracterizado na nova nação, porém, mesmo não havendo uma convivência igualitária, harmoniosa entre negros e brancos, os negros não deixaram de contribuir com a formação social, econômica e cultural do Brasil. Tornaram-se agentes ativos da sociedade, buscando por meio de lutas, formação de quilombos, fugas, articulações, redes de solidariedade, saberes e magias transformar a condição de vida que lhes foi imposta.

Essa condição criou uma situação desfavorável ao negro em relação à população branca do nosso país, que, segundo Souza (2007, p. 74), gerou “falta de oportunidades igualitárias, relegados a moradias indignas em periferias dos grandes centros, no caso de zona rural, perdura uma agricultura atrasada de subsistência; ou “confinados” nos redutos em comunidades quilombolas, que perduram até hoje”.

É interessante notar que a manutenção da sociedade brasileira impõe um sistema mais rígido de intolerância, discriminação e preconceito através de uma abordagem silenciosa, aparentemente “amigável”, que nega essas características racistas afirmando que o “arcabouço ideológico” que tem na educação um importante aliado para sua manutenção na construção do Estado/Nação. Segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 37), “a maioria das pessoas admite haver racismo no Brasil, mas quase ninguém se assume como racista. Pelo contrário, o primeiro impulso de muita gente é recusar enfaticamente a hipótese de ter um comportamento racista.” Dessa forma, quando se comprehende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, a ideia de negação de que não somos racistas se esvazia.

É preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido. Muitas vezes pessoas brancas não pensam sobre o que é o racismo, vivem suas vidas sem que sua cor as faça refletir sobre essa condição. Por isso, o combate ao racismo é um processo longo e doloroso. É necessário matar o opressor que há em nós, e isso não é feito apenas se dizendo antirracista: é preciso fazer cobranças (RIBEIRO, 2019, p. 38).

Jessé Souza (2021), no livro “Como o racismo criou o Brasil”, elenca que o racismo

foi construído desde o início da civilização ocidental e perdura até os dias atuais. Em sua análise, todo o processo de desumanização e animalização do outro assume as formas intercambiáveis de racismo cultural, de gênero, de classe e de raça. Dessa forma, Jessé Souza (2021, p. 7) defende que o “racismo racial é o elemento central da sociedade brasileira moderna e o grande responsável pelo atraso moral, social e político do Brasil”.

O racismo pode ser compreendido como uma forma de discriminação baseada na ideia de que existe uma raça superior ou inferior, que resulta em desvantagens ou privilégios para determinados grupos. Assim, o racismo tem várias formas de se manifestar, tais como o preconceito e através das relações sociais, políticas e econômicas que prejudicam um grupo social. Segundo Bethencourt³ (2018), os termos “racista” e “racismo” foram criados no final do século XIX e início do século XX para designar as pessoas que promoviam a teoria combinada com a hierarquia das raças.

Outra definição bastante interessante do conceito de racismo foi escrita por Sílvio Luiz de Almeida.

O racismo é uma forma de discriminação que leva em conta a raça como fundamento de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora relacionado, o racismo, difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo acerca de um determinado grupo racial baseado em estereótipos que pode ou não resultar em práticas discriminatórias nocivas. Nesse sentido, considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (ALMEIDA, 2018, p. 20).

Na atualidade, há um debate acirrado sobre as várias concepções de racismo, seja ele estrutural, institucional, ambiental, religioso, etc. O que compete à análise no momento da presente dissertação é o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas, que é um dos aspectos do racismo que pretendo abordar. Oliveira (2017) salienta que este fenômeno decorre da natureza colonial do poder e, como questão colonial, da perseguição e das percepções negativas das religiões de origem africana. Oliveira (2017, p. 15) ainda elenca que “a colonialidade do poder tem como eixo estruturante o racismo e esse racismo finda por hierarquizar de forma a inferiorizar tudo o que não é derivado do padrão eurocêntrico da racionalidade moderna ocidental”.

A autora enfatiza que o termo foi construído por múltiplas organizações sociais antes mesmo da expressão ser inventada e aponta que a intolerância às religiões de matrizes

³ O historiador Francisco Bethencourt mostra as formas de racismo que precederam as teorias de raça, observando-as no contexto de hierarquias sociais e condições locais.

africanas sempre esteve associada a segregacionismo. Afinal, se “macumba”⁴ é coisa de preto, então o preconceito e a discriminação contra “o povo de santo”⁵ não pode ser considerado apenas intolerância.

O racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas pode ser compreendido como forma de continuidade do pensamento colonial. Utiliza-se o termo religiões de matrizes africanas para as práticas religiosas desenvolvidas pelos afro-brasileiros no Brasil. Esse termo, segundo Pierre Verger, não faz distinção entre as várias práticas que vinculam as tradições Ketu, Jejê, Nagô ou Angola, assim, como também não faz distinção entre o candomblé, batuque, tambor, vodu e umbanda. Neste sentido, a intolerância é proferida a todos os praticantes das religiões dos orixás.

Os orixás, no Candomblé de Ketu, religião africana que me proponho a analisar, estão diretamente relacionados às forças da natureza, representadas por deuses e deusas sujeitos a cultos e rituais especiais, conforme descrito por Pierre Verger:

O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabeleceria vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização. O poder, àse, do ancestral-orixá teria, após a sua morte, a faculdade de encarnar-se momentaneamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de possessão por ele provocada (VERGER, 1981, p. 18).

Na África, os orixás estão associados a uma cidade ou país e, portanto, são cultuados separadamente de acordo com a região a que pertencem. Ao contrário do que acontece no Brasil, onde cada orixá, com poucas exceções, é celebrado em todo o país. Na visão de Carybé⁶, assim como os povos africanos foram misturados quando chegaram ao Brasil, os orixás também foram.

Na África, cada Orixá estava ligado originalmente a uma cidade ou a um país inteiro. Tratava-se de uma série de cultos regionais ou nacionais, Xangô em Oyó, Yemanja na região de Egbá, Iyewa em Egbado, Ògùn em Ekiti e Ondô, Oxum em Ijexá e Ijebu, Erinlé em Iloré, Lógunédé em Ilexá, Otin em Inixá, Òsàálà-Obàtálá em Ifé, subdivididos em Òsàlúfon em Ifan e Òsàgiyan em Ejigbô (CARYBÉ, 1951,

⁴ O termo macumba por vezes é utilizado de forma pejorativa, associando a práticas descritas de forma errônea e preconceituosa, como “magia negra”. No Rio de Janeiro é utilizado para expressar genericamente os cultos de matriz africana.

⁵ O termo povo de santo, assim como povo de axé tem sido usado para identificar pessoas seguidoras de religiões de matriz africana, a palavra santo vem sendo utilizada como sinônimo de Orixás, o que denota também uma miscigenação forçada com o catolicismo. Enquanto isso, a palavra axé tem o significado de energia ou energia dos orixás.

⁶ Nascido em 7 de fevereiro de 1911, na pequena cidade de Lanús, subúrbio de Buenos Aires, o pintor viveu em Gênova e Roma (Itália) dos 6 meses aos 8 anos. Em 1919, veio morar no Brasil onde completou os estudos secundários no Rio de Janeiro e estudou na Escola Nacional de Belas Artes. Com isso, Carybé começou a ter contato com várias culturas e diferentes formas de expressão artística, que influenciaram o seu trabalho como pintor. Em uma dessas viagens conheceu Salvador, onde começou a ter contato com a cultura baiana.

p. 19).

No que concerne às religiões de matriz africana, é importante analisar algumas das práticas ritualísticas de cada religião, seja na Umbanda ou no Candomblé. Essas religiões foram formadas e organizadas após a chegada dos diferentes povos africanos ao Brasil, pois esses foram trazidos de diversas partes da África. Inicialmente, eles eram proibidos de praticar qualquer expressão religiosa e eram obrigados apenas a cultuar santos da Igreja Católica. Com a proibição de sua religião de origem, passaram a cultuar seus deuses de diversas formas, uma delas era o culto aos santos católicos como se fossem seus deuses orixás. Carybé evidencia esse aspecto quando expressa:

Vendo os seus escravos dançarem de acordo com os seus hábitos e cantarem nas suas próprias línguas, julgavam não haver ali senão divertimentos de negros nostálgicos. Na realidade, não desconfiavam que o que eles cantavam, no decorrer de tais reuniões, eram preces e louvações a seus Orixás, a seus vodun, a seus inkissi. Quando precisam justificar o sentido dos seus cantos, os escravos declaravam que louvavam, nas suas línguas, os santos do paraíso. Na Verdade, o que eles pediam era ajuda e proteção aos seus próprios deuses (CARYBÉ, 1951, p. 11).

A partir desse processo percebemos incorporações de diferentes elementos de religiões de matrizes africanas, com o catolicismo e a pajelança, resultando no que hoje chamamos de sincretismo religioso. Neste sentido, Reginaldo Prandi⁷, aborda a importância do negro na formação da sociedade brasileira, seja na cultura, na economia ou na religião:

A presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira dum patrimônio mágico-religioso, desdobrando em inúmeras instituições e dimensões materiais e simbólicas, sagradas e profanas, de enorme importância para a identidade do País e de sua civilização (PRANDI, 1996, p. 55).

O catolicismo era a religião oficial durante o período colonial no Brasil, e por causa dessa imposição da Igreja Católica, vinculada ao projeto colonial, escravizados africanos incorporaram também práticas festivas, procissões, festas de santos, todas voltadas às práticas do catolicismo, muitas vezes reinventando ou ressignificando costumes, tradições e religiosidade, como elenca Rascke:

No entanto, no Brasil colonial, grupos culturais africanos fazem desta profissão de fé católica uma experiência diferenciada, com suas interpretações e incorporações acerca do catolicismo, santos e devoção e, principalmente, do entendimento que possuíam em solo africano – e passado aos descendentes na diáspora dos seus sistemas religiosos que, inegavelmente, constituíam uma cosmologia, uma visão de mundo diferenciada daquela “ensinada” pelos europeus através do catolicismo e suas práticas (RASCKE, 2016, p. 25).

⁷ Reginaldo Prandi é um sociólogo e escritor que atua como professor emérito na USP e como professor titular sênior do Departamento de Sociologia da mesma universidade, pesquisador do CNPq e autor de obras sobre sociologia, mitologia afro-brasileira e indígena.

Berkenbrock (1997, p. 65) afirma que fica evidente que por muito tempo os negros “foram arrancados de um contexto cultural estável e simplesmente jogado em um novo contexto”. Isso contribuiu para que o negro fosse visto de forma negativa, tendo sua cultura não valorizada.

Assim, as religiões de matriz africana nascem da necessidade de manter viva a cultura africana, seus costumes, danças e rituais aos orixás afirmando sua identidade negra. Das religiões de matriz africana tem-se a umbanda, que resulta segundo Prandi (1996) do “encontro de tradições africanas, espíritas e católicas”. A umbanda incorporou elementos culturais do catolicismo, como também do kardecismo, ocidentalizando-se mais que as outras religiões afro-brasileiras.

Por outro lado, tem-se o candomblé de Ketu, que é uma religião de matriz africana, trazida por africanos escravizados na segunda metade do século XIX, e, é também uma religião com princípios e hierarquias muito rígidas, que cultua orixás e ancestrais. “O candomblé de Ketu tende a manter uma tradição fixada nos tempos passados. Esta dimensão de preservação da tradição se manifesta na sua estrutura de culto assim como na ênfase que se dá à transmissão oral do conhecimento” (ORTIZ, 1985, p. 132).

No Candomblé de Ketu as hierarquias são formadas por meio dos vínculos entre os religiosos e os Orixás que regem a vida individual ou coletiva de cada adepto. No entanto, o objetivo imediato dessa religião é o culto aos orixás, que são entidades sobrenaturais associadas às forças naturais, ou seja, orixás são ancestrais divinizados que em suas vidas fizeram conexões com outras forças naturais como trovão, vento, água, doce e água salgada ou exercício em atividades como caça, metalurgia ou, ainda, que aprenderam sobre as propriedades das plantas medicinais. São estes orixás que trazem a energia vital da vida, o Axé.

O orixá é a força etérea e arquetípica presente em todos os elementos que compõem a Natureza. Cada divindade está associada a um elemento, que traduz os seus poderes divinos. Oxum domina a calma das águas doces, Oxóssi investe o seu poder na caça e nas florestas, Ossaim domina o mistério e o poder de todas as folhas, Xangô é o senhor do fogo e dos trovões, enquanto Obaluaiê domina a terra e os seus mistérios (PASSOS, 2004, p. 33).

No Brasil são cultuados diversos Orixás, sendo que no Candomblé de Ketu os mais cultuados são: Exu, Ogum, Omolú, Xangô, Yansã, Oxalá, Ifá, Oba, Oxóssi, Oxumarê, Oxum, Ewá, Nana e outros. Porém, cada orixá possui características próprias, como elucida Moreno (1987, p. 54): “Cada orixá tem sua dança especial, seus contos, suas cores, cada festa de Candomblé, cada gesto de cerimônia representa uma história ligada ao Orixá”.

Pode-se perceber que nas religiões de matrizes africanas, seus adeptos vivem múltiplos valores para garantir a tradição. Berkenbrock (1997, p. 137) relata como se deu a organização inicial das religiões afro-brasileiras: “Entre as religiões afro-brasileiras que temos hoje, a organização mais antiga é provavelmente a casa de Mina (do Maranhão). Pierre Verger conseguiu demonstrar que a casa de Mina foi fundada em São Luís do Maranhão, provavelmente no ano de 1796.

É perceptível que, ao longo do tempo, as religiões afro-brasileiras sofreram algumas mudanças desde o seu nascimento, seja na dança, no traje ou na cerimônia de iniciação do filho de santo, pois muitas religiões não africanas também impactaram no meio social, cultural e religioso dessas entidades afro-brasileiras, principalmente o catolicismo. Outra mudança visível diz respeito aos seguidores da religião, entre os quais não estão apenas pessoas de origem africana, mas pessoas de outras descendências, como afirma Reginaldo Prandi:

Até vinte ou trinta anos atrás, o candomblé era religião de negros e mulatos, confinado, sobretudo, na Bahia e em Pernambuco [...]. No rastro da umbanda, a partir dos anos 1960, o candomblé passou a se oferecer como religião também para seguimentos da população de origem não-africana (PRANDI, 1996, p. 61).

A partir da sua presença no continente americano, o negro tenta incorporar sua religiosidade, porém, houve muitas perseguições. Berkenbrock (1997, p. 139) aponta que “apesar da intransigência e perseguição do branco ao candomblé de Ketu, perseguição violenta até poucos anos, o negro pôde por muito tempo ter seus próprios deuses, sendo assim africano, e ser católico, sendo assim brasileiro”.

Significativamente, os negros foram e continuam sendo discriminados por sua religião e sua cultura. No entanto, a religiosidade afro-brasileira é muito rica e cheia de peculiaridades que a diferencia das outras religiões, além disso, ela apresenta aspectos importantes para a formação da sociedade brasileira. Porém, tudo que está ligado à cultura afro-brasileira é discriminado, isto é, o preconceito contra os afrodescendentes está visível, como observa Ferreira (2000, p. 50): “o preconceito contra a população afrodescendente tanto se dá em relação às variáveis raciais, visíveis na constituição fenotípico, quanto em relação a variáveis étnicas, entendidas como aspectos culturais”.

Para algumas religiões é importante manter sua história, os elementos originais da religião. Podemos citar o Candomblé de Ketu, atuante desde o século XIX. Uma das primeiras casas construída está localizada na cidade de Salvador, no estado da Bahia, conhecida por “Ilê Iyanssô”, popularmente “casa branca”, que fica no bairro do Engenho Velho, em Salvador. De acordo com Berkenbrock (1997, p. 130), essa casa “pode ser

considerada quase que a casa mãe de todas as outras casas de Candomblé que surgiram desde então no Brasil". O Candomblé de Ketu que se concretizou na Bahia se expandiu para o restante do país. E, em outros estados, ele se consolidou, como no Maranhão, onde a Mina Nagô é fortemente cultuada. No Pará apresenta-se um caráter muito forte da Umbanda e Pajelança, que está intimamente associada às culturas indígenas.

No que concerne ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira é notório que esse tema tem sido pauta de discussões nas últimas décadas. Essa temática vem despertando interesse de vários estudiosos que enfatizam a importância de se conhecer a história africana, afro-brasileira e sua cultura. Pereira (2010, p. 24) argumenta que "embora as culturas afrodescendentes apareçam como referência proeminente, o entendimento delas e de nossa complexa cultura só se mostra possível mediante o estabelecimento de diálogos e confrontações entre as várias identidades que nos formam e nos transformam".

Para tal compreensão, pode-se afirmar que a diversidade cultural é um tema importante e que necessita ser discutida na sociedade brasileira, especialmente nas escolas. A escola é compreendida por Chervel (1990, p. 181) como uma entidade epistemológica relativamente autônoma que produz saberes e conhecimento e por isso é o espaço ideal para se falar de diversidade cultural. Segundo Pereira (2010), a escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais.

É na escola que acontece o diálogo, a transmissão e a socialização de saberes e quando a escola não propicia e não comprehende estas relações sociais há uma dificuldade de convivência e compreensão do "outro" no espaço escolar, causando representações negativas. Para corroborar com esse pensamento, Gomes (2003, p. 78) elucida que "a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas". E por isso ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

Por ser uma temática bastante pertinente para o ensino de história e para a historiografia, alguns estudiosos começaram a sistematizar e investigar essas religiões, deixando-as mais conhecidas na sociedade brasileira. Um desses intelectuais foi Pierre Verger⁸ (1902-1996), um fotógrafo e etnólogo francês que viveu no Brasil quase 60 anos,

⁸ Pierre Verger ficou conhecido por fotografar as manifestações culturais negras de várias partes do mundo entre países africanos, americanos e asiáticos. Foi no Brasil que Verger se encantou pelo candomblé e pela cultura negra da Bahia

onde se encantou por Salvador (BA) e através de suas fotografias construiu uma imagem dos afrodescendentes e de sua religiosidade, sobretudo, do candomblé de Ketu. Além disso, Verger, através de suas viagens e pela troca de conhecimentos com alguns intelectuais, especialmente Roger Bastide, entrelaçou elementos da religiosidade da África na religiosidade afro-brasileira, permitindo o não apagamento do candomblé de Ketu.

Assim sendo, acredito que as discussões sobre as religiões de matrizes africanas precisam ser levadas para as escolas, uma vez que essas religiões já fazem parte da cultura brasileira e não fazer esta discussão ajuda a perpetuar a invisibilidade das manifestações religiosas historicamente marginalizadas. Moura e Uzun (2020, p. 285-314) afirmam que o ensino da história das religiões deve estar em sala, porque a religião já faz esse intercâmbio entre a escola e a vida. Segundo os autores, a maioria dos professores evitam problematizar essa temática em sala de aula, por considerarem “polêmica” e acabam não discutindo as religiões de origem afro-brasileiras, por existir uma cultura religiosa estabelecida e que aponta o que é certo e errado no campo religioso.

Utilizo como fontes históricas para o presente trabalho, as fotografias de Pierre Verger sobre o candomblé de Ketu coletadas no acervo da Fundação Pierre Verger que foi criado em 1988 na casa do próprio fotógrafo e mantida por ele até seu falecimento em 1996 e após a sua morte gerida por um novo presidente e uma diretoria junto com a equipe. Utilizo-me também do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim como dos questionários e atividades pedagógicas desenvolvidas durante as oficinas em sala de aula.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado de “As fotografias do Candomblé de Ketu de Pierre Verger Como Fonte para a Escrita no Ensino de História”, onde traço um panorama da história da fotografia, suas técnicas e seu aperfeiçoamento ao longo do tempo. Ainda, abordo o uso da fotografia como fonte documental, apontando os aspectos da vida material e informações sobre o passado. Além disso, trago uma breve biografia de Pierre Verger e o uso de suas fotografias no candomblé de Ketu.

O segundo capítulo, nomeado “A Fotografia Como Ferramenta Para Combater a Intolerância e o Racismo Religioso no Espaço Escolar”, apresenta reflexões sobre a intolerância e o racismo religioso no espaço escolar e a abordagem da Lei Federal 10.639 de 2003 no PPP da E.M.E.F Água Azul. A partir desse debate, caracterizo o Candomblé de Ketu, evidenciando os desafios de trabalhar com a temática das religiões de matriz africana na escola.

No terceiro capítulo, “Oficina Imagética: Conhecendo o Candomblé de Ketu e seus

Orixás Através das Fotografias de Pierre Verger”, apresento as atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas com o intuito de discutir a intolerância e o racismo religioso com as religiões de matrizes africanas, especialmente o candomblé de Ketu aos alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Água Azul. A partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, escolhemos imagens dos orixás selecionadas no do livro de Pierre Verger “Orixás, Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo” e na Fundação Pierre Verger que serviram para a culminância do projeto educacional intitulado de “Exposição Imagética: Conhecendo os orixás do candomblé de Ketu através das fotografias de Pierre Verger” na escola. A exposição imagética teve como objetivo apresentar os orixás e os elementos que conectam os universos da natureza humana com as divindades.

1 AS FOTOGRAFIAS DO CANDOMBLÉ DE KETU DE PIERRE VERGER COMO FONTE PARA A ESCRITA NO ENSINO DE HISTÓRIA

1. 1 História da Fotografia

Não podemos atribuir a descoberta da fotografia a uma única pessoa, mas concordamos com Tessari (2012, p. 470) que “a fotografia é uma invenção coletiva” e que, ao longo da sua descoberta, passou por múltiplos desenvolvimentos técnico-científicos.

Desde o século XVIII, com a óptica (física) e a química, até os dias atuais a fotografia vem ganhando aperfeiçoamento tecnológico e inovações como, por exemplo, a fotografia digital. No decorrer desse processo, alguns nomes merecem destaque, dentre eles, pode-se citar o inglês Thomas Wedgwood (1771-1805) que é considerado o precursor na gravação de imagens sobre superfícies materiais. Segundo Tessari (2012, p. 471), ele ficou conhecido por usar “uma técnica de impressão que sensibilizava um suporte material com nitrato de prata e conseguiu gravar silhuetas de folhas vegetais sobre tecidos de couro”. Porém, suas gravações ficavam visíveis por pouco tempo.

Outro nome que merece destaque é do francês Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833), que criou um processo de captura diferente de Wedgwood, pois conseguiu que a gravura se fixasse de forma permanente em um suporte físico.

A técnica de Niépce consistia em sensibilizar uma placa de estanho com betume da Judeia e expô-la a uma paisagem externa. A placa de estanho, coberta com a substância do betume (tipo de uma pasta castanha e viscosa), era colocada dentro de uma câmera escura, posicionada em direção a uma paisagem ensolarada, e precisou permanecer imóvel por aproximadamente 8 horas. Ao remover da câmera escura a placa sensibilizada, uma imagem em baixo-relevo estava formada, embora na forma de um negativo fotográfico. A técnica desenvolvida por Niépce foi batizada por ele de “heliogravura”, pois a captura da imagem necessitava primordialmente de um ambiente bastante iluminado pela luz solar (hélion = sol) (TESSARI, 2012, p. 471).

Ao saber que Niépce desenvolvia estudos para captação de imagens, o francês Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851) entrou em contato através de carta com Niépce, objetivando aperfeiçoar a pesquisa que ambos desenvolviam. Em 14 de dezembro de 1829, assinaram o primeiro contrato comercial intitulado de Niépce-Daguerre. A partir de então, vários outros contratos foram feitos por ele e depois da morte de Niépce, Daguerre manteve contrato com seu filho, Nicephore Isidore.

Após a morte de Niépce, Daguerre continuou aperfeiçoando seus experimentos e acabou ficando conhecido como o “pai da fotografia” por ter inventado o daguerreótipo. “O daguerreótipo consistia em uma lâmina de prata metálica polida e fundida a uma placa de cobre”, a partir dessa técnica Daguerre conseguiu capturar a imagem e fixá-la. Para obtenção

de resultado, a imagem, segundo Tessari:

Era sensibilizada em um processo que envolvia a vaporização de cristais de iodo e, em seguida, era encaixada dentro de uma câmera escura para ser exposta por aproximadamente 20 minutos. Ao retirar a placa de cobre da câmera escura, a imagem ainda não podia ser visualizada, necessitando de um subsequente processo de revelação também desenvolvido por Daguerre (TESSARI, 2012, p. 472).

Assim que o daguerreótipo foi inventado, não demorou para que o mundo conhecesse a novidade, criando expectativas devido a ideia de que a fotografia era uma reprodução verdadeira da realidade. A chegada do daguerreótipo no Brasil não tardou, ocorrendo em dezembro de 1840 no Rio de Janeiro. Segundo Silva (2016, p.34), o daguerreótipo veio ao Brasil através do navio-escola 'L'Orientale' sob o comando do Capitão Lucas e com a presença do abade francês Louis Compte". Este navio certifica a intenção do abade em difundir o processo no Brasil" e foi noticiada pelo "O Jornal do Commercio", publicado no Rio de Janeiro no dia 17 de janeiro de 1840, conforme pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 1 - Seção "Notícias científicas – Photographia" do Jornal do Commercio, 1840.



Fonte: Turrazi, 2011.

A chegada do daguerreótipo no Brasil foi para atender o interesse do Imperador Dom Pedro II, que estava deslumbrado com a novidade fotográfica e esteve presente na demonstração do daguerreótipo na Hospedaria Pharoux, no Rio de Janeiro, em 17 de janeiro de 1840. Tessari (2012, p. 473) elenca que “sua Majestade Imperial era tão aficionado pela nova técnica de produção de imagens que, além de comprar para si uma máquina de daguerreotipia, criou, durante o seu reinado, o título de *Photographo da Casa Imperial*”.

A notícia veiculada no jornal indicava que Compte foi o encarregado pela demonstração e explicação de como funcionava o equipamento. Além disso, ele produziu a primeira fotografia oficial do Brasil. A obtenção da imagem da fachada do Paço Imperial foi de nove minutos. Nesta demonstração foram tiradas outras fotos, como por exemplo, a do Largo do Paço, Praça do Peixe e Monastério de São Bento.

Ainda é preciso destacar entre os múltiplos descobridores da fotografia, o britânico Willian Henry Fox Talbot (1800-1877), que contribuiu com a invenção da reprodução das imagens, ou seja, reproduzindo diversas cópias de uma única matriz. Para Tessari:

Talbot aperfeiçoou e batizou, entre 1840 e 1841, um processo chamado de “calotipia”. A técnica de Talbot consistia primeiramente em sensibilizar um papel com nitrato de prata e ácido gálico. Após, com o uso da câmera escura, o papel ficava exposto por cerca de meia hora e em seguida era fixado com outra substância química (o hipossulfito de sódio). A imagem que se formava no suporte de papel era negativa, mas permitia que, pelo processo de contato, fosse transferida para outro papel, tornando-se positiva (TESSARI, 2012, p. 475).

A inovação de Talbot ficou conhecida como “negativo – positivo”, fundamental para a fotografia moderna que permitia a reprodução em série da mesma imagem. A partir dos avanços ocorridos, a fotografia começou a se popularizar, tornando-se mais acessível às diferentes classes sociais.

Em 1888, foi criada a empresa norte-americana Eastman Company, iniciando a produção de uma câmera fotográfica que, de acordo com Tessari (2012, p. 477), “modificou significativamente a relação dos consumidores de imagens com a fotografia”. Foi lançada a Kodak, que revolucionou o mercado devido ao baixo preço e a facilidade de manuseio.

A partir do século XX, outras inovações surgiram e a técnica fotográfica ganhou vários desenvolvimentos, entre eles, o processo de autocromo. Essa técnica permitia a produção de imagens coloridas e teve como seu mentor os irmãos Lumière. Em 1973, como esclarece Tessari (2012, p. 478), surgiram as câmaras fotográficas digitais “os quais vieram para substituir a função que até então cabia ao negativo fotográfico em película, ou seja, a de receber a exposição à luz”.

É interessante ressaltar que a história da fotografia não deve se ater somente ao seu

aprimoramento, suas inovações químicas e suas técnicas. Compete frisar “a história das sociedades que produzem e visualizam essas imagens fotográficas, atribuindo-lhes usos, funções e lugares, que, juntos, constroem significados” (TESSARI, 2012, p. 480). Assim, para a utilização da fotografia enquanto fonte documental é preciso que os historiadores conheçam a história da fotografia para a análise histórica.

1. 2 A Fotografia como Fonte Documental no Ensino de História

A fotografia surgiu em um momento de descobertas mediadas pela razão e pela busca de um método científico que, segundo Maia (2008, p. 11), servia para “explicar e catalogar as descobertas do homem, em especial com relação ao próprio homem, que começava a conhecer novas culturas” e por isso foi relacionada como documentação social.

No bombardeio imagético em que a sociedade vive atualmente, torna-se necessário refletir sobre a presença da imagem em pesquisas, principalmente no Ensino de História. Gejão (2009, p. 257) destaca que “a reflexão recai sobre a forma como as imagens vêm sendo utilizadas no campo da história, buscando refutar a tradição que as tem como meras ilustrações a textos escritos”.

É importante ressaltar que desde o seu surgimento, a fotografia foi compreendida como um registro incontestável e verídico dos fatos históricos capturados pelos fotógrafos. Ao analisar as palavras fotografia e memória, as duas “se (con)fundem, são uníssonas, uma está contida na outra, estão intrinsecamente ligadas, fundamentalmente “enamoradas”, como dizem Felizardo e Samain (2007, p. 210), que ainda acrescentam:

À fotografia foi agregado um elevado status de credibilidade devido à possibilidade de registrar partes selecionadas do mundo “real”, da forma como “realmente” se apresentam. Assim, como a palavra fotografia, que do grego significa a “escrita da luz”, a palavra memória também traz consigo traços de credibilidade, por evidenciar os fatos como se parecem, por mostrar os caminhos da lembrança (FELIZARDO; SAMAIN, 2007, p. 211).

Felizardo e Samain (2007), ressaltam que o fato da fotografia ser uma representação do real, não lhe confere credibilidade absoluta. Assim como a memória, a fotografia pode “selecionar” partes do real a fim de iludir, manipular, fazer parecer. Le Goff (2013, p. 387) afirma que, para a memória ter capacidade de guardar determinadas informações, ela recorreria a “um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Assim, a memória parece ser um fenômeno individual. No entanto, Maurice Halbwachs (1990, p. 36) já afirmava que a memória deve ser compreendida como um

fenômeno coletivo e social, sendo assim, construída coletivamente. Dessa forma, Halbwachs elucida que “a memória individual não é possível sem instrumentos, como palavras e ideias, os quais não são inventados pelos indivíduos, mas tomada emprestada pelo meio”. Corroborando com essa ideia, Gil (2019, p. 59) acrescenta “a presença do social nos momentos individuais, ou seja, recordamos com a ajuda das lembranças do outro, ainda que as memórias individuais sejam únicas e singulares”.

Pollak (1992) já mencionava que a memória individual são os acontecimentos vividos por um indivíduo. Nessa perspectiva, a memória coletiva seriam os acontecimentos vivenciados por um grupo a que um indivíduo pertence, ou aquela memória que sofre influências desse grupo ou coletividade, pelos fatores mais variados.

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (POLLAK, 1992, p. 201).

A partir das informações elencadas sobre a memória, Le Goff afirma que o grande potencial da fotografia foi sem dúvida a revolução da memória, pois a fotografia ativa a memória, fala de um passado e permite ao indivíduo revivê-lo no presente.

No entanto, Borges (2003) salienta que a imagem fotográfica nem sempre foi valorizada e encontrou na escola metódica uma rejeição, sendo desconsiderada como fonte histórica, pois acreditava-se que a exatidão, a objetividade e neutralidade eram características a serem procuradas e que alimentariam a busca de uma verdade absoluta, presente nos documentos oficiais. Assim, a escrita da história só seria possível através da coleta e reprodução de documentos escritos e considerados oficiais, e sob o conceito muito limitado de fonte. Dessa forma, os historiadores seriam responsáveis apenas por transcrever a verdade contida nesses documentos.

A fotografia só passou a ser considerada como documento a partir da Escola do Annales, que ampliou o conceito de fontes históricas e passou a questionar a ideia de verdade absoluta presente nos documentos oficiais e defendidos pela escola metódica. Ao historiador, a fotografia deixou uma grande missão, apontada por Cardoso e Mauad (1997, p. 501) como “chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico”. Dessa forma, cabe ao historiador desvelar o que a fotografia não revela, reconstruir o contexto, interpretar os símbolos e narrar as histórias que se escondem por trás de cada clique.

Para Jacques Le Goff (2013, p. 490), “a história faz-se com documentos escritos, sem

dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem”. Dessa forma, sugere que a compreensão de documento seja mais ampla e que se considere documento não somente o escrito, mas o “ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira”. Neste sentido, a fotografia é uma fonte histórica que requer um novo tipo de crítica por parte dos historiadores. Quer o registro fotográfico se destine a registrar fatos ou a representar um estilo de vida ou um testemunho, ele deve ser considerado válido.

Peter Burke, no livro “Testemunha Ocular: O uso de Imagens como evidência histórica” (2017), defende que as imagens podem ser tão confiáveis como os textos escritos quando submetidas às críticas das fontes. Sobre a importância das imagens como fonte histórica, Burke informa que dentre as principais funções das imagens, ela pode oferecer armadilhas a quem as analisa.

É interessante perceber que tanto o documento escrito quanto a fotografia podem nos enganar. Peter Burke (2017, p. 31), ao fazer menção à fotografia documental, alertou: “uma fotografia não mente, mas mentirosos podem fotografar”, deixando nítido que os historiadores precisam estar atentos para questionar a fotografia, dado que ela possui intenções de quem a produz, no contexto que a produz e com os elementos e os enquadramentos elaborados para seu registro e expressão.

Le Goff (2013) elucida que os novos documentos deveriam ser vistos como “documento/monumento” e que tudo que está ligado ao homem pode ser considerado e utilizado como fonte histórica. Reafirmando a ideia de Le Goff, Ciro Flamarión Cardoso e Ana Maria Mauad afirmam que:

É indiscutível a importância da fotografia como marca cultural de uma época, não só pelo passado ao qual nos remete, mas também, e principalmente, pelo passado que ela traz à tona. Um passado que revela, através do olhar fotográfico, um tempo e um espaço que fazem sentido. Um sentido individual que envolve a escolha efetivamente realizada; e outro, coletivo, que remete o sujeito à sua época. A fotografia, assim compreendida, deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo, tanto como imagem/documento quanto como imagem/monumento (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 501-502).

Nessa perspectiva, a fotografia passa a ser entendida como um documento que revela aspectos da vida material e que traz detalhes do passado ao historiador. Além disso, a fotografia pode revelar uma imagem/monumento, cristalizando o que a sociedade pretende eternizar para o futuro. Segundo Cardoso e Mauad (1997, p. 576), “a fotografia enquanto monumento, impõe ao historiador uma avaliação que ultrapasse o âmbito descritivo”. Assim, a fotografia torna-se “agente do processo de criação de uma memória que deve promover

tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras”.

Quando a fotografia passa a ser compreendida e interpretada como mensagem, começa a ser analisada através de sistema de signos não-verbais. Dessa forma, os sistemas de signos não-verbais são compreendidos por Cardoso e Mauad (1997, p. 576) como “aqueles que se servem de códigos fundados sobre objetos independentes da existência de sons articulados”, ou seja, são caracterizados pela ausência da “linguagem verbal e por uma independência, na comunicação”. A partir dessa ideia, é perceptível que os documentos não-verbais são utilizados pelos historiadores como um meio de reconstruir o passado. Porém, Le Goff alerta que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2013, p. 495).

Dessa forma, Maia (2008, p. 11) ressalta que, para a fotografia ser considerada como uma fonte documental fidedigna ligada à pesquisa, ela necessita passar por outra abordagem relacionada ao testemunho da fotografia, “aquele que considera que o artefato, por si só, é um documento histórico”.

No que concerne a confiabilidade da fotografia, Bittencourt (2009, p. 368) aponta algumas sugestões que precisam ser levadas em consideração: “a confiabilidade da fotografia como fonte histórica indicando que as fotos devem ser datadas e reproduzir cenas e personagens que possam ser reconhecidos, desta forma, trazendo informações que possam ser articuladas a outras fontes”.

Boris Kossoy, em sua obra intitulada “Fotografia e História”, elucida que uma fotografia original, mesmo quando não há nela informações complementares a seu respeito, é considerada uma fonte primária de informações é por isso é uma prova histórica:

A fotografia é uma representação plástica (forma de expressão visual) indivisivelmente incorporada ao seu suporte e resultante dos procedimentos tecnológicos que a materializam. Uma fotografia original é, assim, um objeto-imagem: um artefato no qual se pode detectar em sua estrutura as características técnicas típicas da época em que foi produzido. Um original fotográfico é uma fonte primária (KOSSOY, 2001, p. 26).

A fotografia, para Kossoy (2001, p. 16), é compreendida como “um intrigante documento visual cujo conteúdo é um só tempo revelador de informações e detonador de emoções”, que pode apresentar-se como uma fonte dinâmica com aspectos descritivos e afetivos.

Conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que aquelas imagens tiveram origem (KOSSOY, 2001, p. 16).

Uma fotografia constitui artefato que contém um registro visual que reúne um inventário de informações sobre o fragmento precisamente visível e real de tempo e espaço retratado. Maia (2008, p. 12) afirma que, “considerando o seu conteúdo, um ou outro elemento presente na própria imagem pode fornecer pistas da época e seus costumes, como vestimentas, meio de locomoção, paisagem urbana”. Nesse sentido, quando nos deparamos com uma fotografia, a nossa imaginação é estimulada, retomando ou imaginando a situação e evocando sensações e sentimentos passados, a partir dos dados nela materializados.

Portanto, é preciso enfatizar que os conteúdos encontrados em qualquer fotografia sempre apresentaram subjetividade nos seus elementos e por isso, quando usada como fonte documental precisa ser contextualizada para minimizar interpretações erradas a respeito das informações nela contidas. Maia (2008, p. 13) elucida que “o olhar do profissional e que informações ele busca transmitir com a imagem, mesmo antes de empunhar a câmera, são determinantes da funcionalidade da fotografia assim que realizada”.

É preciso deixar nítido, que a fotografia sempre terá um olhar do fotógrafo, ou seja, sempre terá a visão da realidade compreendida por ele. Maia conceitua o fotógrafo “como um filtro cultural” e, portanto, “é através do seu olhar que somos apresentados à realidade que ele pretende nos mostrar” (MAIA, 2008, p. 13). Dessa forma, a fotografia nasce para registrar o novo, aquilo que desperta curiosidade sobre o que é considerado diferente ou mesmo o que é comum para algumas pessoas, mas que desperta fascínio para outros.

Almeida (2011) destaca que os detalhes apresentados nas imagens fotográficas constituem uma série de vestígios que representam tempo, espaço, situações e relações entre pessoas num contexto histórico específico, no processo contínuo de suas vidas. Este movimento da vida representado pelas imagens fotográficas jamais se repetirá, e, por isso, é único e irreversível.

Assim, Ferreira e Franco (2013, p. 120) afirmam que “as imagens são construídas para passar uma dada representação, que expressa relações sociais, políticas e ideológicas”. Nesse sentido, para compreendê-las é preciso entender o seu contexto e levar em consideração quem tirou a fotografia e para que foram produzidas. Nessa perspectiva, os autores acima citados elencam que “as imagens podem ser entendidas não como uma produção fiel do real, do que aconteceu, mas como uma narrativa que pode moldar ou influenciar opiniões em uma dada sociedade”.

Já Dubois (1994, p. 35) apostava na credibilidade e valoriza as imagens fotográficas. Considerando este aspecto, para ele a fotografia não poderia mentir e nela a necessidade de “ver para crer” estaria satisfeita. Nesta perspectiva, a fotografia é “percebida como uma espécie de prova, ao mesmo tempo necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra”.

Levando em consideração a história cultural, alguns historiadores como Roger Chartier tem se debruçado sobre o conceito de representação para discutir sobre a produção e consumo de imagens, bem como sua apropriação. Segundo o autor, essa abordagem é possível devido à história das mentalidades e da Nova História, que “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada dada a ler” (CHARTIER, 1991, p. 16-17).

O conceito de representação proposto por Roger Chartier para analisar as práticas culturais considera o contexto de produção, suas emoções e símbolos apreendidos pelos sentidos. No caso das imagens, existe a dimensão cultural, pois incentiva o historiador a ir além dos acontecimentos representados. A partir dessa compreensão, é possível estabelecer uma forma de leitura que transcende os aspectos estéticos e contextualiza o material visual que está ligado à produção e ao consumo.

Assim, as imagens só podem ser lidas, interpretadas e ter sentido se o contexto de sua produção for compreendido. Nesse caso, a fotografia funciona como uma representação que não revela o que foi fotografado em si, mas traz à tona uma lembrança.

As acepções correspondentes à palavra “representação” atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórios: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediado que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é (CHARTIER, 1991, p. 184).

Ao falar de fotografia, Rouillé (2017, p. 72) enfatiza que a fotografia “não é o real, nem a sua representação”. Assim, a fotografia é uma invenção do real, ou seja, nunca registra sem transformar, sem construir, sem criar” e, é por isso, que ela “fabrica o mundo, o faz acontecer” ficando claro que ela é uma invenção encenada.

Gejão (2009, p. 258) menciona que “para a pesquisa histórica, o foco recai sobre as imagens figurativas, pois, no figurativo encontra-se a condição humana básica de expressar seus sentimentos, emoções, ideias, através de figuras, cores e formas”. Assim, ao trabalhar com esse tipo de imagem, o historiador necessita de outras ferramentas cognitivas para

compreensão de suas mensagens, como por exemplo, sentimentos e emoções.

A partir da imagem figurativa, o historiador necessita deslocar a atenção das fontes visuais para a visualidade, que “consiste numa importante dimensão da vida e dos processos sociais, sendo detentora de historicidade. Assim seria possível o reconhecimento do potencial cognitivo das imagens” (GEJÃO, 2009, p. 258).

Após a discussão realizada sobre a fotografia, é possível dizer que ela não foi criada com a intenção de ser um documento histórico. No entanto, aos poucos foi adquirindo reconhecimento como documento, ao servir de memória e por se enquadrar como monumento. Assim, a presença da fotografia não nos deixa passivos. Dubois (1994, p. 55) acredita que a fotografia “incita nossa imaginação, nos faz pensar sobre o passado, a partir do dado de materialidade que persiste na imagem”.

Apesar dos esforços de alguns pesquisadores como Ana Maria Mauad, Bóris Kossoy, Peter Burke e tantos outros, a imagem, incluindo a fotografia, ainda está sendo compreendida como mera ilustração na disciplina de História em sala de aula, ou seja, servindo apenas para confirmar o conhecimento produzido por outras fontes. No entanto, a imagem pode ser aproveitada como fonte visual que traz informações e questões sobre o passado. Peter Burke já elucidava que a imagem pode ser tomada como evidência e testemunho do passado, que reconstrói de forma vívida a partir do conhecimento dos elementos culturais deste passado.

Na educação de modo geral, as imagens fotográficas são constantemente propagadas como ferramentas de ensino. Na maioria das vezes essas imagens são utilizadas como recurso didático, como ilustração de algum conteúdo e articuladas a algum texto verbal.

Ao se falar de fotografia e de seu uso na sala de aula, é necessário compreender o que ela constitui enquanto produção humana e fonte bibliográfica, qual a sua utilidade, possibilidades de análises e limitações. Somente a partir desse entendimento é que podemos determinar parâmetros e análises sobre como utilizar a fotografia para apreender, compreender e produzir conhecimentos, aliando-se a imagem ao texto escrito na busca do conhecimento histórico (SCHNELL, [s./d.]).

O professor de história possui função importante que ajuda a construir o saber histórico e que segundo Fonseca (2003, p. 89) essa função é proporcionada a ele devido “a História ter como papel central na formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva.” Além disso, o professor de história se torna personagem nessa situação devido construir ações através das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Dessa forma, a utilização da fotografia em sala de aula como proposta metodológica para o Ensino de História comprehende a necessidade de ampliar o conhecimento sobre a produção humana e as fontes documentais, sendo que as imagens são um dos principais meios de documentação histórica, utilizadas como registro daquilo que foi vivenciado.

Assim, a fotografia é um elemento metodológico no ensino de história que não pode ser usada apenas como um acessório, mas como uma possibilidade de análise histórica que revela e instiga o ensino aprendizagem. Contribuindo com essa visão, Kossoy elenca que as fotografias não podem serem consideradas apenas ilustrações, mas devem ser vistas como fontes que trazem possibilidades de investigações e que suas descobertas garantem frutos na medida em que se tenta ordenar suas informações, estabelecendo metodologias adequadas de pesquisa e análise para a descoberta de novos conteúdos e, por consequência da realidade que os originou toda a concepção. (KOSSOY, 1989).

Na concepção de Almeida e Schier (2018), na condição de ensino aprendizagem é de grande importância que o professor saiba escolher o tempo ideal para trabalhar com a fotografia e que as orientações didáticas devem ser dirigidas pelo tema abordado no projeto pedagógico, levando em consideração os objetivos e a questão problema de acordo com o diagnóstico da turma. Dessa forma os autores afirmam que:

Os docentes devem ensinar os alunos a prática de uma compreensão e entendimento mais detalhado da fotografia, como ela foi feita, qual motivo de sua concepção, qual a ideia do fato retratado, o que de fato ela está criando. Enfim, devem se esgotar as alternativas de investigação da foto, possibilitando aos alunos exercitarem o processo das reflexões e relações, estarão os mesmos assim ampliando e desenvolvendo seu aspecto cognitivo de averiguação e formulação de teorias, contribuindo para a sua formação prática enquanto cidadãos críticos e conscientes perante a sociedade (ALMEIDA, SCHIER, 2018, p. 39).

Gejão e Molina (2008, p. 1) afirmam que a fotografia é uma ferramenta importantíssima para o Ensino de História, pois é um recurso que auxilia o professor em sua prática na aula e auxilia no ensino aprendizagem do aluno. Assim os autores ressaltam que para ensinar os alunos com ajuda de imagens o professor compreender que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a ideia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens.

Dessa forma, tanto o professor quanto o aluno, ao utilizarem a fotografia em sala de aula devem perceber que as imagens auxiliam na compreensão do ensino podendo render resultados pedagógicos significativos, principalmente se estas fotografias estiverem de acordo com o conteúdo trabalhado. Assim, Almeida e Schier (2018) afirmam que a utilização da

fotografia por alguns professores ocorre de maneira eventual devido possuírem dificuldades em trabalharem com essa ferramenta. Porém, mesmo tento dificuldades em trabalhar com esse recurso, eles sabem da importância que a fotografia tem para prática metodológica e para o ensino aprendizagem dos alunos.

Assim, para que a fotografia se torne um recurso didático poderoso para o Ensino de História, é necessário que o professor apresente aos alunos uma leitura crítica da imagem analisada. Segundo Trovo (2011), ao proporcionarmos essa leitura em sala de aula, é oferecido aos alunos um ambiente rico em discussões, ideias e propício para novas conclusões e visões.

Portanto, cabe aos docentes buscarem estratégias para desenvolver um trabalho com imagens repleto de conhecimento e que possa introduzir novos conceitos aos estudantes. Assim, a fotografia se apresenta como uma excelente fonte de informação e até mesmo de estímulo para que os alunos se sintam também aptos a gerar e utilizar o conhecimento.

Como apresentam os intelectuais citados acima, a fotografia é uma ferramenta poderosa para o ensino de História, pois permite que os alunos se conectem com o passado de forma mais profunda e significativa. Ao utilizá-las como ponto de partida para a discussão sobre a intolerância e o racismo religioso, é possível promover uma reflexão crítica e assim construir uma sociedade mais justa e igualitária. É justamente nesse contexto que utilizei as imagens fotográficas de Pierre Verger, contidas no livro “Orixás, Deuses iorubás na África e no Novo Mundo” e no acervo da “Fundação Pierre Verger” como fontes documentais para discutir a intolerância e o racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas no Ensino de História.

1. 3 Os Registros Fotográficos de Pierre Verger do Candomblé de Ketu

1.3.1 A Trajetória de Pierre Verger

Pierre Edouard Léopold Verger nasceu em 04 de novembro de 1902, em Paris, e era de uma família de classe burguesa. Seus pais eram proprietários de uma gráfica e desfrutavam de uma vida cultural erudita. Em 1915, após o falecimento de seu pai, a gráfica passou a ser administrada pelos seus tios até fechar por falência.

Iara Cecília Pimentel Rolim (2009), em sua tese de doutorado, analisou a trajetória de vida de Pierre Verger e a sua inserção na fotografia, demonstrando que a família de Verger lhe propiciou o primeiro contato do mundo das imagens através dos negócios familiares. Lühning (2012, p. 130) afirma que Verger foi um “fotógrafo autodidata, que iniciou a sua itinerância após ter perdido sucessivamente todos os membros de sua família até 1932”.

Apesar de levar uma vida rodeada pela cultura erudita, Verger tinha restrições que o afastavam desse meio social, preferindo livrar-se desses moldes impostos pela sociedade burguesa. Rolim (2009) diz que Verger aderiu a um grupo de amigos que ele considerava “livres” e a partir desse momento começou a dar os primeiros passos na produção fotográfica, e iniciando suas viagens pelo mundo.

Segundo Rodrigues (2017), Verger foi um artista que viajou durante o período de 1932 a 1970, percorrendo grande parte do mundo e registrou, através de sua Rolleiflex, cenas diversas do âmbito da cultura em movimento. Apesar de ter percorrido várias partes do mundo, foi no Brasil, especificamente na Bahia, que ele se encantou. Lühning (1998, p. 315) cita que Verger foi um “francês de nascença, baiano por opção e africano por paixão”.

Sua trajetória no Brasil iniciou em 1946, ano em que passou por São Paulo e chegou a ter um contato com Roger Bastide, que estava no Brasil desde 1938 como professor da Universidade de São Paulo (USP). Sua estadia em São Paulo foi curta e logo seguiu para o Rio de Janeiro, onde ficou por três meses. Rolim (2009) relata que durante sua permanência no Rio de Janeiro, Verger encontrou-se com Vera Pacheco Jordão (esposa de José Olympio) que era amiga de Alfred Métraux e esta precisava de fotografias do Peru para ilustrar uma matéria que havia proposto para a revista “O Cruzeiro”. Os editores da revista aceitaram as fotos de Verger indicadas por Vera Pacheco. Pierre Verger passou a trabalhar como fotógrafo contratado da revista.

Lá ele produziu regularmente imagens para reportagens e artigos. Suas fotografias ilustram em grande parte os textos produzidos por Odorico Tavares, Vera Pacheco Jordão e Gilberto Freyre. Em 1949, o fotógrafo trabalhou brevemente na revista “A Cigarra”, quando publicou o retrato feito por Bastide do pai de santo local, Joãozinho da Gomea.

Quando passou a viver em Salvador, Verger manteve amizade com Carybé e Jorge Amado. Dessa amizade vários trabalhos foram publicados, entre eles o livro “Retratos da Bahia”, publicado em 1980. Além disso, seu nome é citado por Jorge Amado em suas obras: *Dona Flor e Seus Dois Maridos*, *O Sumiço da Santa: uma História de Feitiçaria*, *Teresa Batista, Morte de Quincas Berro d’Água*, entre outros.

Angela Lühning (2012), relata que durante o período que trabalhou para a revista “O Cruzeiro”, Verger viajou para o Recife. Nesta viagem ele fotografou o culto nos xangôs do Recife e escreveu algumas notas demonstrando as influências da África no Brasil. Essas imagens e notas foram enviadas para o diretor do IFAN (Institut Français d’Afrique Noire) Théodore Monod, que lhe concedeu uma bolsa de estudo de um ano para EFA (École Française d’Afrique), no período de 1949, para estudar a origem dos cultos africanos que

tinha sido implantada no Brasil. No final do ano 1948, Verger viaja para Dakar para encontrar Théodore Monod e em seguida vai para Daomé, onde se depara com documentos sobre o tráfico clandestino de escravizados, que se tornaram as fontes de estudo para sua posterior tese de doutorado, apresentado à Sorbonne.

Em 1952, Verger foi agraciado com outra bolsa de estudo que lhe permitiu estudar os cultos africanos praticados no “Novo Mundo”. Foi a partir desse momento, segundo Dorea (2009), que Verger passou a transitar entre o continente africano e o Brasil, sobretudo a terra da Bahia.

Verger ficou encantado com o mundo negro e esse encanto fez renascer um outro homem com o nome de Fatumbi, renascido por Ifá, graças a Mãe Senhora que consagra sua cabeça a Xangô. Martins (2020, p. 99) elenca que, “Ela o consagra para que ele possa falar em seu nome na África, lugar que iria viajar dias depois”.

Fatumbi, como um babalaô⁹, passou a conhecer as tradições orais dos iorubás e o segredo das adivinhações. Com o passar dos anos, enquanto pessoa iniciada no sacerdote do culto de Ifá, foi se aprofundando e participando dos cultos até o último dia de sua vida. Maia (2008, p. 36) frisa que Verger foi “um dos grandes responsáveis por fazer a ponte entre Brasil e África, enviando e trazendo mensagens entre os seguidores do Candomblé”. Assim, a religião foi a razão que fez Verger viver atravessando o Atlântico.

O documentário audiovisual intitulado “Pierre Verger: um mensageiro entre dois mundos” (1998), apresentado e narrado por Gilberto Gil e dirigido por Lula Buarque de Hollanda, elenca a relação de Verger e o intercâmbio da cultura África-Bahia. O documentário apresenta a última entrevista de Verger, gravada em 1996, que, segundo Maia (2008, p. 35), foi “acompanhada por depoimentos de especialistas (fotógrafos e antropólogos) que conheceram ou estudaram sua obra e de pessoas que conviveram com ele na França, no Brasil (Bahia) e na África”.

O objetivo do documentário não é apenas contar na narração de Gilberto Gil a história de um francês que atravessou a fronteira do Brasil para a África, mas também de um estrangeiro, um europeu, que foi seduzido pelo candomblé de Ketu e que tinha grande interesse pela fotografia. É perceptível, no documentário, a relação de Verger com a fotografia, com os estudos antropológicos e com o candomblé de Ketu.

No que concerne a religião (candomblé), é nítido durante o documentário as opiniões

⁹ Babalaô ou babalorixá é um sacerdote do candomblé conhecido como pai de santo que tem como principal a iniciação de outros babalaôs, a preservação do segredo e transmissão do conhecimento do Culto de Ifá para os iniciados.

divergentes que aparecem sobre a crença de Verger. As pessoas religiosas que conviviam com Verger não tinham dúvidas acerca de sua crença. No entanto, a fotógrafa Arlete Soares como o antropólogo Antônio Risério, que participaram do documentário através de entrevistas, relataram que Verger fazia questão de dizer para os amigos que não acreditava em nada daquilo que a religião pregava.

A religião, inclusive, parece ser o grande questionamento apresentado ao longo do filme. As opiniões são contraditórias e parciais e apenas um depoimento do próprio Verger, no final do documentário, parece pôr fim às dúvidas relacionadas às crenças de Verger. Mas apenas parece. Afinal, como talvez tenham feito os que o conheceram, hoje todos podem concluir a respeito dessa questão de acordo com seus próprios interesses, ainda que inconscientemente (MAIA, 2008, p. 35).

Apesar de especulação curiosa acerca da crença de Verger, mesmo que sem resposta, é preciso elencar que ele, além de conviver e estudar o candomblé de Ketu, também “conheceu diversos segredos e rituais que não poderiam ser revelados e teve acesso a espaços que outros fotógrafos não tiveram e nem viriam a ter” (MAIA, 2008, p. 36). Dessa forma, sua relação com a religião, seja por crença ou por respeito, foi o que delimitou o seu trabalho.

No documentário é perceptível através da entrevista a preocupação que Verger teve em não agregar os seus valores culturais e sua formação aos valores da cultura e religião afro-brasileiras, ou seja, o que Verger fez foi um processo de desconstrução da sua identidade, permitindo remodelá-la, e assim, aceitar as diferenças e pensar sobre si mesmo em relação aos outros, ver as diferenças como positivas, como algo novo e como uma necessidade sempre presente, em ambiente diferente.

Verger fez inúmeras viagens para África motivadas por uma combinação de interesses acadêmicos, compromisso sociais e busca pessoal. Em uma dessas viagens, Roger Bastide o acompanhou. Apesar das diferenças entre ambos, eles compartilhavam o interesse pelo estudo das culturas africanas e afro-brasileiras. Dessa forma, o objetivo da viagem era aprofundar seus estudos sobre as relações entre o Brasil e o continente africano. Ambos tinham interesses em compreender as raízes culturais afro-brasileiras e as conexões históricas entre os dois continentes. Verger, com sua vasta experiência na cultura afro-brasileira, se tornou um especialista para Bastide, que se interessava em explorar essas questões de forma mais profunda.

Esse tema constituiu a força motriz que culminou em troca de correspondências por quase trinta anos entre os dois. Mesmo com as dificuldades da época, em que os meios de comunicação eram difíceis, eles conseguiram travar, via cartas, um diálogo com informações,

materiais de pesquisas, discussões sobre questões conceituais e teóricas ilustradas com fotos realizadas por Pierre Verger durante as viagens entre países africanos, Brasil, as Caraíbas e a Europa. Ambos compartilhavam sua paixão pela pesquisa e pelo mundo negro, pela qual contribuíram para revalorizar a cultura e os cultos afro-brasileiros.

Enquanto Verger, aos poucos, se projetava como pesquisador na área da Antropologia, motivado pelo seu tema principal “os dois lados do Atlântico”, Bastide atuava como professor universitário, o que não lhe permitia muito tempo para viagens ou pesquisas longe de São Paulo. Segundo Ângela Lühning, na obra “Verger e Bastide: dimensões de uma amizade”, Verger, que dispunha de uma liberdade muito maior para realização de viagens e pesquisas, era um dos seus principais interlocutores para discutir questões temáticas concernentes, tanto para esclarecer dúvidas quanto para acrescentar detalhes e levantar dados. Bastide menciona em cartas (como a de 30 de junho de 1947), que tinha inveja em saber que seu amigo Verger tinha a possibilidade de viver em contato diário com aquilo que ele, Bastide, gostaria de poder viver na África, na Bahia ou em outros lugares (LUHNING, 2002, p. 18).

Dessa forma, nota-se que Verger se tornou porta-voz do Candomblé de Ketu pelo qual Bastide não pode conviver devido estar longe. Assim, segundo a autora, “o conhecimento de Verger é frequentemente solicitado para esclarecer termos, fatos, nomes e curiosidades” por Bastide. Nota-se que a viagem realizada entre os dois intelectuais foi de grande importância devido ambos terem coletado dados e informações sobre as culturas africanas, suas tradições e costumes, que serviram de base para futuras pesquisas e publicações. Além disso, a viagem estreitou a amizade entre os dois antropólogos, o que culminou em diversos projetos ao longo de suas carreiras.

1.3.2 Produção de Pierre Verger e suas Principais Obras

Como fotógrafo e como pesquisador, Verger escreveu várias obras que merecem ser citadas. Em 1954, publicou sua primeira obra intitulada “*Dieux d’Afrique. Culte des Orishas et Vodouns à l’ancienne Côte des Esclaves en Afrique et à Bahia, la Baie de Tous les Saints au Brésil Dieux d’Afrique*”. A obra é resultado das viagens ao Benin em 1947 e do seu interesse nos cultos afro-brasileiros. Além disso, o livro é considerado um dos mais importantes de antropologia visual, onde Verger descreve vários deuses que se encontram tanto em povos africanos como em Salvador.

Outro livro importante publicado em 1957 é “*Notes sur le culte des Orisa et Vodun à Bahia, la Baie de tous les Saints, au Brésil et à l’ancienne Côte des Esclaves en Afrique*”.

Neste livro, Verger traz notas sobre o culto aos orixás e voduns. Este estudo, iniciado em 1950, relata os cultos aos orixás da África e as suas ligações ao Novo Mundo, bem como a influência dos diferentes povos que deram origem a estes cultos. A obra contém extensa documentação relacionada aos orixás e vem acompanhada de algumas fotografias, canções sagradas e uma extensa literatura do tema abordado.

O livro “Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Baía de Todos os Santos”, publicado em 2021, é resultado de quase vinte anos de pesquisas, e é considerado um marco para a historiografia brasileira, a extensa pesquisa realizada na Bahia e no Benin, traz dados sobre as trocas comerciais entre Brasil e África, as revoltas escravas, o tráfico clandestino no século XIX, as condições de vida dos escravizados, os intercâmbios culturais e as consequências desse sistema. Essa obra é considerada uma das mais importantes de Pierre Verger devido aos contatos que ele fez com os descendentes de escravizados, que foram libertos e retornaram à África.

“Retratos da Bahia”, de 1946 a 1952, publicado em 1980, é outra obra clássica de Verger, onde ele mostra a beleza da cidade de Salvador entre o período de 1940 e 1950, cidade pela qual ele ficou encantado. Na obra Verger mostra a arquitetura, o mercado, o candomblé, o porto e as festas populares.

“50 anos de fotografia” é um livro em que Pierre Verger conta a história de suas viagens e carreira como fotógrafo por meio de narrativas divertidas. Dividido em 27 capítulos e contendo texto e fotografias, o livro foi publicado em 1982 e é importante por ser a única obra autobiográfica de Verger, trazendo informações para quem deseja compreender a trajetória do fotógrafo.

O livro “Ewé: o uso das plantas na sociedade iorubá” é uma obra publicada em 1995 onde Verger apresenta as plantas medicinais usadas na farmacopeia iorubá. Além disso, Verger destaca na obra várias receitas usando essas plantas acompanhadas das devidas encantamentos.

A obra “Orixás, Deuses iorubás na África e no Novo Mundo” é um livro bastante interessante por tratar dos cultos afro-brasileiros e por reunir fotografias com textos originais sobre os cultos africanos do Novo Mundo e da África, sobretudo seus efeitos em Salvador e Recife, onde as influências das culturas africanas foram importantíssimas para a formação das suas identidades.

A obra é uma reedição do livro Orixás, publicado em 1981, pela Editora Corrupio. O livro foi um dos primeiros de Verger com título em português abordando as religiosidades afro-brasileiras ligadas à cultura iorubá. Neste sentido, é importante frisar que o livro foi

publicado em um período que quase não havia publicações com essa temática. Dessa forma, pode-se considerar que com a publicação do livro, o culto afro-brasileiro começou a ser reconhecido, ganhando visibilidade entre os intelectuais. Gilberto Sá¹⁰, na apresentação do livro “Orixás, Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo”, afirma que foi a partir deste “cenário com novas pesquisas realizadas por outros pesquisadores que muitas vezes representam as próprias comunidades religiosas, completamos o livro com um posfácio que contextualiza a discussão contemporânea sobre o papel das religiões africanas no Brasil”.

Assim, para a elaboração dessa edição, foram realizadas adequações na tradução, na ortografia, levando em consideração o novo acordo ortográfico, revisão das fontes utilizadas por Verger. Além disso, a reedição contou com um prefácio escrito por Mãe Stella de Oxóssi do Ilê Axé Opô Afonjá, da casa vinculada espiritualmente com Verger.

Os textos e as fotografias contidas no livro mostram os aspectos do culto aos orixás e seus locais de origem, na África e no Novo Mundo. Além disso, destacam os ritos de iniciação, mostrando através de textos e fotografias as semelhanças entre os dois mundos.

As fotografias apresentadas no livro são um verdadeiro arsenal de documentos visuais que disponibilizam uma riqueza de detalhes, fornecendo pistas que servem para analisar e interpretar o candomblé de Ketu. Além disso, as fotografias podem ser usadas na discussão da intolerância e do racismo religioso no Ensino de História.

No livro “Orixás, Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo”, são encontradas fotografias que compõem o acervo da Fundação Pierre Verger¹¹ como também no site da fundação. Segundo Martins (2020, p. 100), as fotografias do livro citado “foram pensadas em dois grupos: Retrato - Plano médio e geral e Retrato - Close. A intenção desta divisão é poder analisar com mais objetividade as imagens e a maneira como Verger fotografava”.

Assim, é importante notar que Verger, em suas imagens contempla um ângulo mais aberto, que enaltece seus personagens lhe conferindo poder. Martins (2020, p. 100), ressalta que “esse recurso é conseguido por meio do contra-plongée (câmera baixa/ de baixo para cima), colocando o olhar das pessoas acima da linha da câmera”.

É importante ressaltar que Pierre Verger criou uma ampla variedade de fotografias, que vão desde registros do dia a dia até retratos mais elaborados, variando conforme o contexto e o seu interesse no momento. Segundo Malysse (2000), Verger possuía uma perspectiva profundamente humana, esforçando-se para captar a dignidade, a beleza e a

¹⁰ Gilberto Pedreira de Freitas Sá, nomeado em 2001. Como fundador, mantenedor e presidente, ele doou à fundação todo o seu acervo pessoal, reunido em décadas de viagens e pesquisas.

¹¹ A Fundação Pierre Verger é um museu brasileiro, tendo sido criada por Pierre Verger em 1988, na cidade de Salvador, na Bahia.

essência das pessoas que registrava em suas imagens. Ele se aproximava de seus interlocutores com consideração e curiosidade, frequentemente criando laços de amizade.

A maior parte do seu trabalho é focada em registrar as culturas e tradições dos locais que visitou, particularmente na Bahia e na África. Ele documentava cerimônias religiosas, celebrações populares, expressões culturais e a rotina das comunidades. Rolim (2010) afirma que as suas imagens geralmente registram gestos, olhares e expressões que desvendam a personalidade e os sentimentos das pessoas. Além disso, Verger registrou as transformações das cidades, especialmente Salvador, ao longo do tempo, capturando a arquitetura, as ruas, os mercados e os espaços de convívio. Também fotografou paisagens rurais e a relação das pessoas com o ambiente natural.

A imagem a seguir, é um exemplo do método usado por Verger. É possível observar a exaltação da personagem no ato do registro do fotógrafo. A exaltação da imponente Mãe Senhora (Maria Bibiana do Espírito Santo), líder do Ilê Opô Afonjá. Ela é descendente de uma importante linhagem que veio da África de tradição nagô e ajudou a fundar os primeiros terreiros dessa tradição no Brasil, como o Ilê Axé Aira Intile, Candomblé da Barroquinha, depois Casa Branca do Engenho Velho, que deu origem aos terreiros do Gantois (Ilê Axé Omi Iyamassê) e o Ilê Axé Opô Afonjá, do São Gonçalo do Retiro.

É possível notar que Verger, ao fotografar a Mãe Senhora, estava próximo dela. Essa percepção é notória devido ao fato de a fotografada ocupar o primeiro plano da imagem. Sua postura expõe seu poder de líder do terreiro representado nos detalhes que compõem a imagem.

Figura 2 - Mãe Senhora.



Fonte: Candomblé Opô Afonjá, Salvador, Brasil 1946-1950 - Usada com permissão da Fundação Pierre Verger, Salvador, Bahia.

Mãe Senhora encontra-se sentada sozinha em uma poltrona, com indumentárias, adornos, joias e adereços característicos de sua religião. Na fotografia, é possível ver que Mãe Senhora, além dos adornos já citados, está usando sapatos. No entanto, como esclarece Dos Santos (2020, p. 209), no candomblé de Ketu, “essa prática só é permitida quando o frequentador ou frequentadora do terreiro completa a obrigação de sete anos, e se torna um(a) ebomi¹²”.

A partir da fotografia de Mãe Senhora, é possível visualizar que ela traz tudo que sua posição lhe exige e proporciona, sendo uma pessoa que lidera, é a mais respeitada na hierarquia e a pessoa que mais conhece o culto do Candomblé de Ketu, além disso, tem comprometimento com a religião e orienta quem frequenta seu terreiro.

Em outras imagens, é possível dizer que Verger posiciona seu personagem na linha do seu olhar e o fotografa sem que ele olhe para a câmara. Martins (2020, p. 101) elucida que “Verger clica um semi-perfil”, característica utilizada por diversos fotógrafos que seguiam o movimento retratista. Assim, “todo retrato define um espaço e uma noção de enquadramento nem sempre condizentes com a realidade no que tange postura, vestes e adornos, mas sempre potencializando suas raízes”.

Os retratos de Pierre Verger no livro são apresentados como registro de uma identidade cultural única, que não faz distinção de continente, como afirma Martins (2020, p. 102), “Estes registros de representação dos povos servem muito mais como legado, permitindo que a história daquele povo nunca morra. Um local eterno onde se pode retornar quando se desejar, independente de tempo ou espaço”.

É notório nas pesquisas de Verger o papel fundamental que a fotografia desempenhou entre os dois mundos, proporcionando a comunicação e o diálogo através das imagens que foram trazidas e levadas da África para o Brasil e do Brasil para a África. Assim, é perceptível, segundo Dorea (2009, p. 71), que, “ao substituir a expressão verbal do pensamento pela fotografia, a representação visual assumiu a natureza da linguagem que foi perfeitamente assimilada por todos”.

Stuart Hall (2016) elenca que é através da representação que se constrói os significados do mundo que nos rodeia e, portanto, temos de interrogar sobre o significado do que vemos, para obtermos infinidade de interpretações. Assim, para Hall, um significado depende da interpretação individual de cada pessoa e de como a informação foi representada.

¹² Ebomi ou ebomim (em iorubá: que significa "Meu Mais Velho", é um adepto do candomblé que já cumpriu o período de iniciação (iaô) na feitura de santo, já tendo feito a obrigação de sete anos odu ejé. Essa denominação é dada tanto às pessoas que receberam o cargo de oîê, tornando-se uma ialorixá ou babalorixá.

A partir da compreensão de Hall, é possível pensar e a analisar que as fotografias de Pierre Verger carregam um discurso fotográfico que ele desejou dar ao homem negro e a sua cultura.

É interessante recordar que a fotografia, desde seu surgimento, foi usada para várias funções. Verger utilizou-as como documento etnográfico para registrar a cultura negra por onde passou. Assim, Rodrigues (2017, p. 127) enfatiza que “a fotografia foi sempre o principal meio de registro imagético utilizado por Verger. No entanto, a fotografia não se coloca isenta de intenção”.

Dessa forma, é possível compreender que o fotógrafo, ao escolher um determinado tema, ângulo, luz acaba interferindo diretamente na fotografia. Corroborando com essa ideia, De Moraes Ferreira e Franco elucidam:

Os acervos iconográficos, sejam pinturas, monumentos, fotografias, constituem suportes importantes para desvendar projetos, conflitos e valores que nos permitem entender os mecanismos de construção da memória coletiva nacional. Aprender a ler e a interpretar imagens pode nos oferecer caminhos para ensinar História e melhor compreender o mundo em que vivemos (MORAES, FERREIRA DE; FRANCO, 2013, p. 121).

Analizando as inúmeras possibilidades e caminhos que a imagem fotográfica oferece ao Ensino de História, é notório que as imagens realizadas por Pierre Verger, mesmo não sendo isentas de intenção, podem contribuir para o Ensino de História, por oferecerem caminhos e possibilidades para o conhecimento acerca da cultura negra tanto na África quanto no Brasil.

1.3.3 Fotografias do Candomblé de Ketu de Pierre Verger

As fotografias relacionadas ao candomblé de Ketu começaram a surgir no início do século XX quando as práticas religiosas afro-brasileiras passaram a ser perseguidas e os terreiros se tornaram alvo de “batidas” policiais. As intensas ondas de violência começaram a ganhar visibilidade social. Castillo (2016, p. 225) afirma que “matérias de jornais aplaudindo a destruição de santuários e a prisão de adeptos eram ilustradas por fotografias que davam rostos aos nomes dos acusados e mostravam as “bugigangas” e os “apetrechos de fetiche” apreendidos.

Nos terreiros de candomblé de Ketu da Bahia, os discursos e os motivos para consolidar a perseguição pelos quais o candomblé de Ketu passou, foram movimentados pela imprensa, carregada de preconceitos, como afirma Nogueira (2017, p. 50): “os jornais ditos imparciais, impuseram seus posicionamentos e preferências religiosas, num país e numa Bahia onde a laicidade era constitucional e, em vias legais, eram permitidas todas as práticas

religiosas”. Assim, o que acontecia na prática era o julgamento e a perseguição do candomblé de Ketu e de seus adeptos. Lühning elenca que:

Para uns, os acontecimentos daquela época não passam de um exagero, tudo seria mais lenda e mito que realidade. Para outros, a perseguição existia de uma forma real, inexistindo, porém, relatos objetivos. As únicas provas reais que existem são as peças e objetos de culto apreendidos pela polícia, que até hoje se encontram no Museu do Instituto Geográfico e Histórico e no Museu Estácio de Lima (LÜHNING, 1996, p. 195-196).

Nogueira (2017, p. 50) salienta que não se pode negar que a perseguição aos cultos religiosos do candomblé de Ketu se dava por parte do Estado, que utilizava de um código penal fragilizado e que permitia tal perseguição, ou seja, “um código penal que facilitava e dava brecha para que as batidas policiais acontecessem por diversos motivos e em especial pelo incômodo da vizinhança e pelo bem da moral e dos bons costumes”.

Em 1941, outra invasão policial foi registrada, dessa vez o Terreiro de Rufino foi o alvo. Essa invasão representou um dos capítulos mais sombrios da história da repressão religiosa na Bahia. Esse episódio evidenciou o preconceito e a intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana na Bahia, em particular o candomblé de Ketu. Castillo elenca que:

Em 17 de fevereiro de 1941, uma cerimônia no seu terreiro na Estrada da Liberdade foi invadida por um batalhão que prendeu mais de vinte indivíduos, pessoas da plateia e da casa, que passaram pelo menos uma noite na delegacia. O jornal A Tarde fez duas matérias sobre o acontecimento, com diversas fotos das pessoas presas, entre elas o próprio Rufino (CASTILLO, 2016, p. 230).

A invasão ao terreiro de Rufino, resultou na destruição de objetos sagrados, na dispersão dos praticantes e na prisão de alguns membros do terreiro. Esse ato de violência não foi um caso isolado, mas um ato que fazia parte da campanha de repressão contra os terreiros de candomblé de modo geral. Além disso, essa invasão trouxe consequências devastadoras para a comunidade religiosa, como traumas psicológicos e depredação do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Depois desse episódio, Rufino mudou seu terreiro de local para uma área mais afastada da cidade e foi a partir dessa experiência desagradável que ele permitiu o uso da fotografia no seu terreiro. Segundo Castillo (2016, p. 213), “Rufino entendia que o problema da fotografia dependia muito de quem estava atrás da câmera”.

É importante frisar que há confronto quanto ao uso da fotografia no candomblé de Ketu por parte de seus líderes e adeptos, principalmente nos terreiros mais tradicionais com forte tradição oral, onde a transmissão de conhecimento se dá por meio da fala, da memória e da narrativa. Para os adeptos desses terreiros, a fotografia pode ser vista como uma ameaça a essa tradição. Compartilhando dessa ideia, Castillo faz a seguinte afirmação:

Nos terreiros considerados mais tradicionais, a luta dos ogás para impedir a realização dessa meta é tão constante que quase chega a ponto de parecer uma parte periférica do ritual. A intensidade desses confrontos, às vezes acirrados e envolvendo a apreensão de equipamentos, parece reforçar a sabedoria popular segundo a qual a fotografia é uma prática completamente alheia, tabu, ou, na melhor das hipóteses, altamente indesejável no universo do candomblé (CASTILLO, 2016, p. 236).

O uso da fotografia no candomblé gera divergência de posicionamento sobre sua aceitação ou rejeição por parte de seus líderes, adeptos e estudiosos. Muitos consideram os rituais sagrados como momentos de conexão com o divino, e que, portanto, não devem ser expostos ou registrados. Dessa forma, a fotografia pode ser percebida como uma profanação desse espaço sagrado. No entanto, com o avanço tecnológico e a necessidade de documentar a cultura, a fotografia vem ganhando aceitação dentro de alguns terreiros de candomblé de Ketu, como aponta Coster:

As justificativas para os múltiplos posicionamentos formam um quadro complexo de entendimentos sobre a relação entre a modernidade e a tradição, o sagrado e o profano, no qual a fotografia é compreendida ora como um elemento de destruição, ora como um elemento de construção de identidades e sentidos (COSTER, 2007, p. 50).

É importante ressaltar, que a relação entre a fotografia e o candomblé de Ketu é repleta de complexidade, considerando as restrições impostas pelos líderes religiosos dos terreiros. Assim, até que ponto as fotografias produzidas por Pierre Verger refletem a realidade completa dos rituais e práticas ceremoniais do candomblé de Ketu?

Analizando os diversos estudos sobre Verger, notei que ele estabeleceu relações com diferentes terreiros na Bahia e essa aproximação lhe permitiu ter acesso privilegiado aos rituais, que eram restritos aos iniciados. Além disso, observei que Pierre Verger demonstrou, em suas pesquisas, respeito pelas tradições e crenças do candomblé de Ketu e pelos seus adeptos. Sua postura provavelmente permitiu que ele adentrasse nos terreiros e registrasse aspectos da religião do candomblé de Ketu.

No entanto, acredito que mesmo com sua proximidade com os adeptos dos terreiros, provavelmente precisou negociar com os líderes religiosos o que poderia ser fotografado. Nesse caso, é possível que ele tenha excluído de suas lentes alguns rituais considerados íntimos e sagrados dos terreiros. Portanto, é improvável que Pierre Verger tenha fotografado absolutamente tudo que ocorria nas cerimônias religiosas dos terreiros. Além disso, as fotografias de Pierre Verger, oferecem um olhar único e valioso sobre o candomblé de Ketu, mas é importante ressaltar que elas não capturam a totalidade da experiência religiosa, devido Verger ter escolhido o que seria registrado, o ângulo que seria utilizado e a composição que transmitiria uma determinada mensagem.

Castillo (2016, p. 230) elenca que “a fotografia tem sido utilizada e valorizada como forma de representação nos terreiros há pelo menos um século, inclusive naqueles com mais restrições a ela, onde imagens de um gênero específico, retratos posados estão muito em evidência”. Porém, as imagens que se encontravam nos barracões eram fotografias que foram concedidas e representavam os líderes do passado e do presente de cada terreiro. Castillo (2016, p. 235) enfatiza que “nas fotos que enfeitam as paredes dos terreiros, sobretudo os mais antigos, jamais se encontram imagens de devotos em transe ou usando as vestimentas próprias ao orixá manifestado”.

Como o aperfeiçoamento das máquinas fotográficas e da sensibilidade e capacidade técnica do fotógrafo, foi possível fotografar cenas de pessoas em transe. Pierre Verger era fascinado por essas imagens e em alguns momentos registrou os rituais enquanto o transe acontecia. Além dessas imagens, Verger documentou as festas, as cerimônias e outros rituais do candomblé de Ketu.

A imagem a seguir é de Rufino, tirada por Pierre Verger na década de 1940. Pierre Verger registra o ato da cerimônia pública de Rufino, especificamente no momento de sua incorporação. Rufino aparece desfocado na imagem devido estar em movimento durante o transe, e tal situação permitiu um destaque sobre as fotos emolduradas na parede ao fundo, mostrando o uso da fotografia posada dentro do terreiro de candomblé.

Figura 3 - Rufino.



Fonte: Pierre Verger, 1946-1950. Usada com permissão da Fundação Pierre Verger, Salvador, Bahia.

Segundo Castillo (2016, p. 235), “as fotos exibidas nas paredes dos barracões e dos espaços interiores dos terreiros são retratos posados de ialorixás e babalorixás, com consentimento para a presença do fotógrafo e o ato de fotografar é sinalizado pela postura corporal”, ou seja, o fotografado sempre se apresenta sentado ou em pé, com trajes ceremoniais e olhar fixo para a câmara.

Dessa forma, na imagem de Rufino tirada por Pierre Verger é possível notar a presença de quatro fotografias, sendo que duas delas estão atrás da cabeça de Rufino. A imagem maior é do busto de Miguel Arcanjo ou Massanganga¹³, um homem de idade mediana, bem-trajado e que teria sido o babalorixá que iniciou Rufino no candomblé de Ketu. A imagem menor mostra um homem em pé, usando chapéu com traje ceremonial de um ogã, cargo que os iniciados de sexo masculino ocupam dentro do candomblé de Ketu.

Outro registro feito por Pierre Verger é da Iaô da comunidade religiosa Ilê Axé Opô Afonjá. Verger fotografou com clareza a cena de transe¹⁴ em que a adepta recebia seu orixá.

Figura 4 - Iaô incorporada por seu orixá no Ilê Axé Opô Afonjá.



Fonte: Pierre Verger, 1950. Usada com permissão da Fundação Pierre Verger, Salvador, Bahia.

¹³ Os rituais do terreiro de Miguel Arcanjo eram realizados publicamente em espaços abertos, ao redor de árvores sagradas. Miguel Arcanjo formou discípulos para dar seguimento à sua linhagem do Candomblé. Miguel Rufino, Olga Santos (Morena) e Pedro “duas cabeças” criaram seus terreiros independentes. Miguel Arcanjo morreu em sua casa em 1941, aos 81 anos de idade.

¹⁴ Verger fotografou com clareza a cena de transe em que a adepta recebia seu orixá. O transe é o ápice da vivência religiosa no terreiro. O fim de todo o desenvolvimento da religiosidade em Ketu é a aproximação entre o fiel e o orixá, a tal ponto que a divindade possa se manifestar no corpo do sujeito devidamente iniciado. Por isso, entender o transe, seu funcionamento e a significação deste para o povo de santo é condição sine qua non para a compreensão dessa religião.

A linguagem corporal é visivelmente percebida na imagem: braços inclinados para trás, olhos fechados, cabeça inclinada para a direita dançando em estado de transe. Mas uma vez, Verger demonstra sua sensibilidade e habilidade técnica ao capturar o momento do transe, mesmo com o movimento da Iaô. Apesar da intenção de Verger ser o registro fotográfico do momento do transe, acaba por registrar também a emolduração de uma foto na parede ao fundo, confirmando assim a importância do uso da fotografia dentro dos terreiros candomblecistas. Segundo Castillo (2016, p. 231), a fotografia é da fundadora do terreiro “Eugênia Anna do Santos, conhecida como Mãe Aninha. Nascida na Bahia em 1869, filha de africanos libertos”. As fotografias desses homens e mulheres emolduradas nas paredes demonstram sua importância para a comunidade do terreiro e sinaliza a fotografia como forma representativa.

Castillo (2016, p. 231) ressalta que o terreiro do Opô Afonjá possui vários outros retratos de Aninha, alguns tirados em idade avançada, por antropólogos, mas outros feitos na sua juventude, bem antes do surgimento da pesquisa etnográfica sobre o candomblé de Ketu.

Apesar da grande rejeição do uso da fotografia por parte de alguns adeptos dos terreiros candomblecistas, é possível notar a presença de múltiplos registros, ora de fotografias posadas, ora de fotografias de rituais, cerimônias ou festas. Nessa perspectiva, Verger conseguiu fazer diversos registros importantes que hoje servem como documentos visuais e nos permitem conhecer e analisar o candomblé de Ketu. Além disso, esses documentos fotográficos servem como ferramentas didáticas para serem analisadas em sala de aula e no ensino de História, permitindo que os alunos possam dialogar sobre a intolerância e o racismo religioso direcionados a essas religiões que são invisíveis no espaço escolar por meio imagético.

2 A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA E O RACISMO RELIGIOSO NO ESPAÇO ESCOLAR

2.1 A Lei Federal 10.639/2003 e o PPP da E.M.E.F. Água Azul

A E.M.E.F. Água Azul está localizada na Rua Tiradentes, perímetro urbano do município de Água Azul do Norte, Sudeste do estado do Pará, sendo, portanto, um dos 144 municípios que compõem o Estado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022), a cidade de Água Azul do Norte possui uma extensão territorial de 7.113,955 km² e conta atualmente com 18.080 habitantes.

A área denominada Água Azul pertencia ao município de Marabá e começou a ser ocupada a partir de 1978. A prefeitura de Marabá nomeou Raimundo Alberto de Souza para administrar a vila. Durante quatro anos, no período de 1979 a 1982, Raimundo conseguiu a construção de parte da escola da rede municipal, com quatro salas de aula, e do posto de saúde. Em 1983 foi nomeado o segundo administrador da vila, chamado Anildo Hans, que ficou no cargo até 1986. Na administração de Anildo foram implantadas mais escolas na zona rural. O terceiro administrador da vila, Iderval Félix de Souza, ficou no cargo apenas dois anos (de 1987 a 1989).

Em 1988, foi criado o município de Parauapebas, ao qual a vila de Água Azul ficou ligada. Parauapebas ficava a 308 quilômetros da vila, o que levou a população de Água Azul do Norte a lutar pela emancipação política. O plebiscito foi realizado em 1991, sendo aprovada a transformação da vila em município. Em primeiro de janeiro de 1993 Renan Lopes Souto tomou posse como o primeiro prefeito do município de Água Azul do Norte, tendo como vice-prefeito Jorge Inácio Martins.

De início, em 1988, a E.M.E.F. Água Azul pertencia ao município de Parauapebas e funcionava como uma extensão da Escola Estadual de 1º e 2º Grau General Euclides Figueiredo. Nessa época, seu nome era Escola Estadual de 1º e 2º Grau Carlos Drummond de Andrade, e permaneceu com esse nome até 1992.

Em maio de 1993, a escola deixou de ser anexa e foi instituída em Água Azul do Norte que tinha se emancipado em 1991. A partir dessa data, o nome da escola passou para Escola Municipal de 1º e 2º Grau Água Azul. No ano de 1997, a escola passou de 1º Grau para Ensino Fundamental, através da resolução nº 306, de 08 de maio de 1997, permanecendo assim até 1998, quando foi municipalizado todo o ensino fundamental do município, passando a contar com a nomenclatura atual.

Com muita dificuldade a escola surgiu para atender as necessidades de um grupo de

estudantes que não tinham condições de estudar em outro município. No início, a escola recebeu a matrícula de vinte e cinco alunos que tinham como objetivo cursar a antiga 5^a série. A partir desse momento, a escola foi crescendo gradativamente e hoje ela atende alunos com faixa etária de 11 a 68 anos de idade, cursando do 6^º ao 9^º ano do Ensino Fundamental e a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente, de acordo com o PPP, a escola tem cerca de 713 alunos matriculados, sendo eles provenientes da comunidade urbana e da zona rural do município. Dessa quantidade de alunos, 179 são alunos de 6^º ano, 170 de 7^º ano, 141 de 8^º ano e 88 de 9^º ano. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está funcionando com 135 alunos, divididos entre 3^º Etapa com 58 alunos e 4^º Etapa com 77 entre os períodos vespertino e noturno.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Porém, essa finalidade só pode ser alcançada quando as escolas assumirem o seu papel de instância que promove o conhecimento. Assim, para o bom funcionamento da escola, ela precisa disponibilizar documentos que possam auxiliar no desenvolvimento de sua função. Nessa perspectiva, o ensino da Escola Água Azul está baseado nos seguintes documentos: Regimento Escolar, o Projeto Político-pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular. Sendo assim, esses documentos são importantes para que a escola possa ter um direcionamento e exercer sua função na promoção do conhecimento.

Nesse sentido, o currículo destaca-se como elemento fundamental porque estabelece a finalidade, o papel da escola, seus sujeitos e quais elementos culturais constituem objeto de aprendizagem como conhecimento escolar e como esse conhecimento constrói-se em sala de aula e quais pressupostos teóricos orientam o processo de ensino-aprendizagem da escola.

Além do direcionamento proposto pela LDB, foi promulgada a Lei Federal 10.639 de 2003, que determina 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, Literatura e História Brasileira. A lei tem como objetivo reconhecer e valorizar a população negra brasileira, contribuir para a equidade racial, reparar os malefícios da escravidão, valorizar a cultura negra, resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política e combater o preconceito relacionado a cultura afro-brasileira e instituir nas escolas a história dos afro-brasileiros que, por muito tempo foram marginalizados pela sociedade brasileira.

Nunes et al (2019, p. 204) elenca que a lei “vem atender a uma política de ação

afirmativa, por parte do Estado, conclamada há várias décadas pelos movimentos sociais negros". Assim, a lei é entendida como um marco histórico que amplia o alcance das políticas étnico-raciais para a educação brasileira, haja vista que se constituiu como um instrumento para construção social, política e educacional.

A partir da promulgação da Lei foi preciso pensar nas escolas e em todos os seus componentes, principalmente no que concerne à educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, suas ações, o que significa avançar na discussão dos temas subjacentes, ampliar e inserir no currículo conteúdos que disseminasse uma educação mais democrática. Como afirma Rocha:

Torna-se necessária, portanto, a consolidação de políticas educacionais que visam a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, de cidadania e valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A implantação deste novo paradigma educacional de valorização da diversidade, garantindo respeito a cultura afro-brasileira, é um imperativo da educação antirracista que se deseja construir. Tal propósito requer a construção de um paradigma educacional com novas práticas e rituais pedagógicos que rompam com o silêncio sobre a questão racial, que combatam o eurocentrismo do currículo, que levem em consideração as experiências socioculturais dos estudantes como alavanca no processo ensino/aprendizagem (ROCHA, 2011, p. 24).

A Lei Federal 10.639/03 representa uma ferramenta na luta contra o racismo e o preconceito existente desde o período colonial, quando homens brancos dominaram e impuseram o direito de exploração aos povos africanos fazendo acreditar que eles eram povos inferiores e que deveriam ser dominados. Garantir o cumprimento da lei é combater a colonialidade, ou seja, a permanência do colonialismo em perspectivas epistêmicas, um passo além no que diz respeito à questão da dominação pelo conhecimento/saber (epistemológico) (QUIJANO, 2009).

O parecer Nº 03/2004, que regulamenta politicamente a luta do Movimento Negro na educação brasileira trazendo assuntos relacionados a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639/03, tem como objetivo combater o racismo, reconhecer em nossa constituição a história da cultura afro-brasileira e africana. Essas políticas são ferramentas que auxiliam para a construção de uma educação voltada para o respeito à diversidade cultural e social do Brasil, combater todas as formas de preconceito, racismo e todas as formas de discriminação (BRASIL, 2004). Além disso, o parecer aponta práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que amenizam o racismo.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com a finalidade de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros

e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 16-17).

Essa pedagogia exige concentração para que todos, negros e não negros, tenham acesso a conhecimento básico, exercício sobre o que é considerado a base para a integração na vida social, capacitando-os a forjar novas relações étnico-raciais. Para isso, é necessário que as escolas possuam currículos adequados e que esses currículos tenham métodos de ensino e critérios de conteúdos que possibilitem tais discussões. Para Goodson (2008, p. 31), “o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”. Dessa forma, o currículo escolar serve para orientar o professor em sua prática pedagógica envolvendo os conteúdos a serem ministrados em sala de aula e tem como principal objetivo a formação do aluno.

Segundo o PPP da E.M.E.F. Água Azul, o currículo é uma construção social, na acepção de estar inteiramente vinculada a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Nesse sentido, a educação e o currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades locais e nacionais.

Além disso, o currículo deve atender as transformações ocorridas na sociedade e principalmente as mudanças impostas aos jovens que compõem a nova geração. Bittencourt nos alerta que as mudanças no currículo devem atender a uma articulação entre:

Fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social (BITTENCOURT, 1993, p. 135).

Notavelmente, o ensino obrigatório da história da África e da cultura afro-brasileira não deve se limitar às áreas do conhecimento preconizadas pela Lei 10.639/03, mas também deve compor o currículo de diversas áreas, em outros contextos de ensino. As Diretrizes

corroboram com essa afirmação quando apontam que história da África e da cultura afro-brasileira precisam ser “trabalhados em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares” (BRASIL, 2004, p. 20).

Nesse sentido, ensinar conteúdos relacionados à história da África e da cultura afro-brasileira deve ser responsabilidade não só do professor, mas de todos os agentes envolvidos no espaço escolar, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004).

O que se percebe com o advento da Lei 10.639/03, é que ela foi criada no Brasil como forma de enfrentar o racismo e o preconceito existentes contra as culturas afro-brasileiras e africanas. No entanto, observa-se que desde sua criação não foram disponibilizados recursos (humanos e tecnológicos) que pudessem auxiliar no desenvolvimento de sua prática nas escolas e por isso, seu avanço é lento e gradual, porém, ela promove debate que viabiliza minimizar o preconceito racial.

Em se tratando de uma lei que deve ser cumprida em todo o currículo, o combate ao racismo e a inserção da história dos povos negros nos currículos escolares requer ampliação dessa história, para além das comemorações no dia “20 de novembro”, referente ao dia da consciência negra.

Com o advento da lei, verificou-se uma preocupação de como seria o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira devido à falta de professores especializados nessa nova abordagem. O fundamental na formação docente era desenvolver condições para uma abordagem da história da África do mesmo nível de profundidade com que se estuda a história da Europa (BORGES, 2018). Porém, a grande dificuldade estava na falta de materiais didáticos que propiciassem uma melhor compreensão sobre a temática.

O desconhecimento e a falta de formação continuada adequada para atender às demandas legais quanto às temáticas da história da África e da cultura afro-brasileira permite retomarmos algumas questões. Certeau ajuda-nos a indagar, no âmbito da História, alguns aspectos que competem a esta área do conhecimento: “O que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz?” Essas questões levam a diversas reflexões sobre os fatos históricos, povos, religiões, culturas e figuras históricas que aparecem com tanto destaque nos livros didáticos de História nas escolas. Ao mesmo tempo, outros fatos e figuras históricas são minimizados, desprezados e aparecem apenas como coadjuvantes na trama histórica, como é o caso da cultura africana e afro-brasileira.

Neste sentido, é perceptível que 22 anos depois da criação da lei, as escolas da educação básica ainda não sanaram seus problemas referente a implantação dos conteúdos concernentes a história da África e da cultura africana. Para Bittencourt (2009), uma das maiores dificuldades dos professores é selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares. Cabe aos docentes optar por conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdo para cada público escolar, levando em consideração as diferentes condições sociais, culturais, religiosas e econômicas.

Muitas escolas inseriram nos seus currículos o que a lei estabelecia, porém, há uma resistência em colocar o currículo em prática. Segundo Pereira (2010), a sociedade brasileira tem dificuldade em lidar com os mecanismos de exclusão que ela mesma sustenta, e ao mesmo tempo é difícil para muitos brasileiros aprenderem os valores que orientam a vida das populações afrodescendentes. Dessa forma, a história africana foi silenciada, marginalizada e distorcida. Munanga (2015, p. 25) afirma que a “historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes”.

Nos currículos escolares da educação básica é perceptível a exclusão de determinados grupos e a valorização de outros. Nessa perspectiva, Silva destaca que:

As narrativas do currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação. E mais: as narrativas representam os grupos sociais de formas diferentes, ou seja, valorizam alguns (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizam outras. Por isso, as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade (SILVA, 1995, p. 195).

Segundo Chagas (2008), no seu artigo intitulado “Cultura afro-brasileira na escola: a obrigatoriedade da lei e o compromisso político”, alguns professores, no cotidiano escolar, ainda “tratam a religiosidade afro-brasileira como se fosse anormal e bizarra a eles e aos estudantes”. Revel (2009) afirma que o termo religiosidade qualifica e desqualifica as manifestações de religiões que não configuram os padrões do que é considerada uma prática religiosa “regulada”. Nesse sentido, todas as manifestações religiosas distintas são vistas como “populares” e por isso classificadas como incorretas, inferiores e marginalizadas.

É interessante notar, que dentro das escolas há alunos pertencentes a várias religiões, inclusive alunos pertencentes às religiões de matrizes africanas. Porém, o que se percebe dentro desses espaços é uma representação padrão e igualitária sobre a religião, assim, os alunos pertencentes às religiões de matrizes africanas são submetidos aos ensinamentos

religiosos muitas vezes católicos ou pentecostais, sofrendo a total exclusão de sua prática religiosa, tendo muitas vezes que esconder sua religiosidade devido a agressão e o julgamento feito pelos estudantes cristãos, que veem sua religião como única e verdadeira.

Essa complexidade em relação às religiões de matrizes africanas torna-se comum no espaço escolar. Porém, faz-se necessário ter um olhar diferente nesse ambiente, pois elas precisam ser respeitadas por todos e a escola é o palco principal para o desenvolvimento de tal prática. Júnior (2009) afirma que, “nós educadores precisamos sempre ampliar o nosso universo de conhecimento e nos despirmos de preconceitos e racismo”, para não manter a ideia errada sobre as religiões de base africana e prejudicar a formação dos educandos.

As escolas brasileiras necessitam voltar seu olhar para a diversidade cultural existente no país revendo os currículos, os projetos pedagógicos, as formações dos professores, pois estes necessitam de todo o conhecimento advindo das formações para reeducar para as relações étnico-raciais, construindo um pensamento crítico e transformador, desconstruindo o preconceito e a discriminação implantada durante o processo de construção da identidade brasileira. Fernandes afirma:

Esses professores, na sua grande maioria de formação polivalente, precisam estar habilitados a trabalhar com essa nova temática curricular. Sugere-se, para tanto, um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África e de cultura afro-brasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico a atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 379).

Percebe-se que desde a promulgação da Lei Federal 10.639/03 há vários entraves para inclusão no espaço escolar das temáticas que envolvem as religiões de matriz africana. A lei possibilita a mudança dos currículos e dos modelos educacionais, porém os desafios para alcançar os objetivos da lei ainda são imensos. “Entraves como a falta de material didático para abordagem do tema, professores sem a qualificação adequada para a temática, falta de comprometimento profissional e vontade política são fatores que aparecem como responsáveis pela não aplicação da lei” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 122). Além dos entraves já citados, vale ressaltar que o PPP escolar, que não acompanha tais mudanças implementadas pelas leis que garantem o avanço de tais discussões.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento de extrema importância para a instituição educacional, funcionando como um guia que direciona todas as suas atividades, ações e decisões. Ele vai muito além de um mero documento burocrático, sendo a espinha dorsal da identidade e do planejamento da instituição de ensino e por isso, ele precisa garantir

as mudanças implementadas pelas leis.

O PPP da E.M.E.F. Água Azul foi ajustado 2023 e traz como objetivo promover uma educação inovadora através de práticas pedagógicas que permite a reflexão-ação-reflexão que priorizem a aprendizagem significativa para formar cidadãos críticos, éticos, participativos e solidários, que aprendam a aprender, aprendam a ser e a conviver em sociedade.

No entanto, ao analisar o PPP da E.M.E.F. Água Azul, foi possível encontrar algumas falhas consideráveis e que necessitam de reflexões. Dentre elas, chamo a atenção para a “Missão Escolar”, que segundo o PPP da escola, está voltada para a oferta de uma educação de qualidade, pautada no princípio “Cristão”. Em outro momento do documento, ele sugere que o princípio da escola é baseado em uma educação “luterana” afirmando que: “esse princípio foca em formar indivíduos responsáveis, comprometidos com a sociedade e com a fé.

Porém, a Constituição Federal de 1988 reforçou a liberdade religiosa e o princípio da laicidade¹⁵, mesmo orientando a inclusão (obrigatória) da disciplina de Ensino Religioso no currículo escolar. Em geral, essa constituição ecoou e concordou com os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), especialmente em seu artigo XVIII, que declara que todos têm direito a liberdade de mudar de religião ou crença e de manifestar a religião ou crença de forma individual ou em grupo, em público ou em privado. Isso significa que todos têm o direito de escolher ou não ter uma religião, de mudar de religião, e de praticar e manifestar essa religião ou crença livremente.

Dessa forma, o PPP de uma instituição de ensino com missão cristã e princípios luteranos podem enfrentar alguns desafios e potenciais problemas, especialmente em um contexto plural e laico como o Brasil, ou seja, um PPP com base estritamente com esses princípios pode ser visto como exclusivista, negligenciando outras crenças e culturas presentes na sociedade. Da mesma forma que ignorar a legislação pode ser interpretada como uma forma de crime.

Outra observação feita nesse documento diz respeito a inclusão do estudo sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, que não é mencionada no PPP da escola, infringindo o Artigo 26 da LDB, que aponta para a obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A ausência da Lei 10.639/03 no PPP da escola pode acarretar diversos problemas,

¹⁵ Artigo quinto do capítulo “Dos direitos e deveres individuais e coletivos” do título “Dos direitos e garantias fundamentais”.

comprometendo a qualidade da educação e o cumprimento da legislação vigente, ou seja, a não inclusão da Lei nº 10.639/03 no PPP é um problema grave que impede a escola de cumprir seu papel na promoção da igualdade racial, na valorização da diversidade cultural e na formação integral de seus alunos. É fundamental que as escolas revisitem seus PPPs e incorporem as diretrizes da lei de forma efetiva, garantindo um currículo mais justo, inclusivo e representativo da rica história e cultura do Brasil.

2.2 Intolerância e o Racismo Religioso na Escola

A educação no Brasil surgiu sob o domínio da coroa portuguesa e da Igreja. Segundo Araújo (2017), os signos dessa educação eram a espada e a cruz, ou seja, no projeto de conquista e colonização “aquilo que a espada por si não fosse capaz de fazer a cruz deveria executar como instrumento auxiliar”. Assim, Araújo enfatiza:

Nas mãos dos colonizadores, a espada estava destinada a desbravar as terras “descobertas” assim como seu fio estava reservado àqueles que se obstinassem contra a “divina tarefa” da colonização. Já a cruz, coadjuvante da espada nesse processo, estava destinada a desbravar a consciência de todas as populações “bárbaras” e “selvagens”, consideradas pelos colonizadores como esquecidas por Deus, e que agora tinham a chance de serem “resgatadas” por aqueles que se diziam seus representantes na terra (Araújo, 2017, p. 97-98).

Dessa forma, colonizar significava também “civilizar” e cristianizar, e foi com esse intuito que a Igreja Católica e a coroa portuguesa deram início a seu processo de catequização dos povos indígenas. Assim, pode-se dizer que o processo da catequização foi tão violento quanto o da colonização, dado ser parte do projeto colonial.

Não podemos deixar de elencar que nesse processo de colonização, “os valores civilizatórios e culturais das populações colonizadas são manipulados de acordo com os interesses do colonizador. Assim, Araújo (2017, p. 100) elenca que “aquilo que pode ser “aproveitado” no seu projeto é assimilado, como o que acontece com a alimentação, algumas formas de organização social, estratégias de guerra”. Porém, o que representava um “empecilho na empreitada colonizadora é classificado como bárbaro, demoníaco e perigoso”. É interessante notar, que esse mesmo argumento foi utilizado séculos mais tarde pelos novos colonizadores da fé, os chamados neopentecostais¹⁶ para demonizar a cultura e a religião dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil.

¹⁶ O neopentecostalismo, em consequência da crença de que é preciso eliminar a presença e a ação do demônio no mundo, tem como característica classificar as outras denominações religiosas como pouco engajadas nessa batalha, ou até mesmo como espaços privilegiados da ação dos demônios, os quais se “disfarçariam” em divindades cultuadas nesses sistemas. É o caso, sobretudo, das religiões afro-brasileiras, cujos deuses, principalmente os exus e as pombas giras, são vistos como manifestações dos demônios.

Durante o período colonial no Brasil, a Igreja e a coroa portuguesa fizeram acordos rentáveis. Como já foi mencionado, coube ao colonizador a ocupação territorial e à Igreja a catequização-cristianização dos povos aqui existentes. Dessa forma, a Igreja utilizou como instrumento básico para essa prática as missões jesuíticas e os colégios. A partir dessas estruturas e dos instrumentos por elas utilizados nasce uma educação formal nesses espaços. A educação formal colonial se debatia entre a necessidade de alfabetizar e instruir os grupos de jovens provindos das camadas mandantes e a urgência da catequização das populações subjugadas, inclusive para fazê-las mais maleáveis ao jugo daqueles que exerciam esse mando (ARAÚJO, 2017, p. 101).

Assim, é oportuno dizer que a educação formal no Brasil nasce destinada a um grupo da população e as suas práticas e as suas doutrinas tornaram-se parâmetro único que moldou a civilização e a humanidade, principalmente os territórios colonizados. É “a partir daqui que os religiosos católicos farão seus primeiros ensaios no sentido de demonizarem a religião do outro no território brasileiro. Estaria aqui a gênese de todas as intolerâncias religiosas que sucederiam na nossa história” (ARAÚJO, 2017, p. 103).

Durante o Império brasileiro, a Igreja Católica continuou sendo a única igreja oficial e foi somente na Constituição Federal (CF) de 1988 que foi garantido a liberdade de crença. No entanto, mesmo amparada na constituição brasileira, a sociedade não respeita as crenças existentes no Brasil e, segundo Fernandes “tampouco é assegurada a liberdade de culto de maneira satisfatória pelas instituições: são muitos os casos cotidianos de intolerância religiosa, discriminação e racismo contra seguidores das religiões afro-brasileiras no Brasil” (FERNANDES, 2017, p. 117). Já na sociedade contemporânea, Neto elucida que a liberdade religiosa e a intolerância religiosa são objetos de controvérsia:

A intolerância religiosa ocorre pela perseguição das minorias, pela atividade de vandalismo aos símbolos religiosos. Uma possibilidade para sair dessa aporia seria a conscientização para a defesa da liberdade religiosa e o respeito às doutrinas religiosas, bem como a realização de ações sociais em conjunto com outras denominações religiosas e instituições sociais para a defesa do interesse coletivo e das questões que atinjam a todos, sem a considerar o credo (PAULO, 2017, p. 128).

Dessa forma, fica evidente que a liberdade religiosa passou a ser defendida por lei, porém, a liberdade de crença é colocada em risco pela intolerância religiosa, a qual se apresenta através de práticas discriminatórias, agressões e perseguições. A intolerância religiosa, segundo Munanga (2010, p. 170), se baseia no preconceito de religião e constatação das diferenças percebidas entre “nós” e os “outros”, constituindo a “formação de vários tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas

decorrentes”.

Além da Igreja Católica, as igrejas neopentecostais, na atualidade, atacam essas religiões proferindo atos preconceituosos e violentos, disseminando discursos e ações de ódio. As declarações sustentadas por essas instituições religiosas e por seus fiéis são resquícios da ignorância e irracionalidade que as culpam e as responsabilizam pelas mazelas do mundo. Munanga, (2010, p. 174) afirma que “os membros de comunidades religiosas pensam que sua religião é a melhor do mundo e a única verdadeira, sendo as outras consideradas como ruins ou inferiores”. Dessa forma, eles sentem-se no direito de agredir, falar mal das outras comunidades religiosas e até de praticar o que se chama de intolerância religiosa.

A partir das ideias citadas, fica evidente que a histórica da sociedade brasileira foi construída pelo racismo. O racismo é um dos fios condutores para se compreender as ações de intolerância contra as religiões de matrizes africanas. Assim, o Brasil é um país estruturado no racismo. Segundo a Enciclopédia Jurídica da PUC-SP, escrita pelo professor Sílvio de Almeida, o racismo tem a seguinte definição:

O racismo é uma forma de discriminação que leva em conta a raça como fundamento de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora relacionado, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo acerca de determinado grupo racial baseado em estereótipos que podem ou não resultar em práticas discriminatórias nocivas. Nesse sentido, considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (ALMEIDA, 2018, s/p).

Nos últimos anos, o debate acerca do racismo vem ganhando espaço, podendo ser observado nas mais diversas formas de manifestações, seja ela no plano individual, das relações interpessoais; no plano institucional e no plano estrutural, onde é manifestado de forma mais complexa. Sílvio de Almeida afirma que o “racismo estrutural é tudo aquilo que conhecemos enquanto sociedade, para ele, nossa cultura, nosso sistema jurídico, educação, religião e todas as instituições do ocidente é fruto do racismo estrutural” (ALMEIDA, 2018, p. 20).

A partir do racismo estrutural pode-se compreender o racismo religioso como um de seus tentáculos. O termo “racismo religioso” tem como características, no Brasil, o preconceito ou ato de violência e ódio por determinadas religiões e seus adeptos, como também por seus territórios sagrados. As religiões de matrizes africanas são os principais alvos de violência religiosa no país. Grada Kilomba destaca que “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” (KILOMBA, 2020, p. 76).

Conforme Munanga (2010, p. 46), a educação no Brasil privilegia a visão eurocêntrica, a despeito das “diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente para a construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos”. Compartilhando o pensamento de Munanga, Silva (2007, p. 29) elucida que na escola é ensinada uma única matriz religiosa “sob a forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões”. Assim, é importante dizer que o processo civilizador desempenhou um papel de imposição de valores que, segundo Araújo (2017, p. 105), “ficou por muito tempo, a cargo da escola, ou seja, da educação formal”.

Vieira (2017) elenca que a intolerância religiosa é manifestada pela cristianização forçada dos alunos no espaço escolar. Essa prática é costumeiramente desenvolvida através da obrigação dos alunos de praticarem atividades religiosas no ambiente escolar, a despeito de sua fé e livre vontade, onde os alunos são obrigados a rezar o Pai Nosso ou participar de momentos de louvor, sermão ou pregação.

Por mais que a escola seja o local que alunos e professores adquirem conhecimentos através de debates e reflexões que dialogam com as práticas e ações pedagógicas, ela tem se mostrado incapaz de lidar com a diversidade, preferindo um ensino eurocêntrico pela religião hegemônica. Souza (2008) destaca que falar em religiões de matriz africana na escola é também uma forma de conhecimento e reconhecimento, pois elas representam a resistência e a preservação de uma memória ancestral.

Tratar de questões religiosas no espaço escolar tem causado alguns desconfortos devido a escola gerar uma negação de identidade aos discentes negros, quando não lhes permite saber quem são por não conhecerem a sua própria história na constituição do desenvolvimento do Brasil. A escola se torna “um lócus de intolerância religiosa manifestada de várias formas: pela injúria qualificada, pelo preconceito religioso, pelo vilipêndio de objetos de culto e pela cristianização forçada” (VIEIRA, 2017, p. 460).

A ofensa é a forma de discriminação mais comum dirigida aos alunos adeptos de religiões de matrizes africana nas escolas. Vieira traz a seguinte contribuição para demonstrar tais ofensas:

A prática consiste na exteriorização do preconceito religioso através de estereótipos (macumbeiro, filho do demônio, feiticeiro) para ofender os alunos adeptos de cultos afro-brasileiros. Essa forma de intolerância é praticada por professores e entre os alunos. Os quais em nome do preconceito religioso sentem-se no direito de desrespeitar, discriminhar e ofender a fé daqueles cuja religião é diferente (VIEIRA, 2017, p. 461).

Essa forma de intolerância está relacionada com a que ocorre na sociedade de forma geral, onde os cultos afro-brasileiros não são reconhecidos e respeitados como religiões devido ao preconceito religioso e a questão racial. Assim, a escola não cumpre o seu papel de oferecer aos alunos uma formação cidadã construída no respeito à diversidade, negligenciando os princípios básicos, como, por exemplo, a tolerância e a diversidade étnico-racial. Dessa forma, “enquanto a escola se ocupa em reproduzir a intolerância religiosa ou até mesmo em escamotear a sua presença no ambiente escolar, deixa de realizar o combate e a prevenção do problema” (VIEIRA, 2017, p. 464-465).

A escola, nesse sentido, perde a oportunidade de debater temas como a intolerância e o racismo religioso, deixando de mostrar aos alunos tamanha importância desse diálogo. Assim, compete destacar que a escola nem sempre tem sido um espaço que proporcione o acolhimento e respeite as diferenças e compreenda que a fé é algo particular e, como tal deve ser respeitada, independentemente de concordarmos com ela.

No que concerne a intolerância e o racismo religioso com as religiões afro-brasileiras, a escola precisa elucidar e esclarecer aos alunos que essas religiões não são malignas e precisam ser respeitadas. Silva (2005, p. 28) elenca a necessidade de “desconstruir esses preconceitos, romper com o modelo monocultural e a educação religiosa que não contempla a diversidade religiosa das diferentes culturas”.

Assim, é preciso entender que o respeito não requer aceitação às escolhas, aos valores ou à identidade racial de qualquer pessoa, mas envolve aceitar o direito das pessoas de tomarem as suas próprias decisões, de fazerem as suas próprias escolhas, de terem valores, identidades étnicas e religiosas distintas, como parte da dignidade da pessoa humana.

As inquietações sobre a intolerância e o racismo religioso no espaço escolar permitiram pensar em ferramentas para se desconstruir tal pensamento. As fotografias de Pierre Verger podem ser usadas para essa finalidade, pois refletem sobre práticas das religiões de matrizes africanas e contam a história religiosa desses povos que são silenciados principalmente nos espaços educacionais. É importante dizer que as fotografias, ao serem reproduzidas na sala de aula, são exploradas em seus usos e apropriações.

A imagem fotográfica pode trazer consigo diversas informações temporais, culturais e sociais. Esse contato visual pode apresentar elementos e informações que não sejam perceptíveis em fontes escritas. Trazendo essa hipótese para o ambiente escolar, a fotografia pode tornar as aulas mais significativas colaborando para o aprendizado dos educandos por estimular áreas sensíveis diferentes. Em sala de aula pode despertar reflexões, sentimentos e desejos pertinentes à formação cidadã (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 7).

Dessa forma, o uso de imagens fotográficas no ensino de História pode instigar novas

visões de mundo para os alunos. Essa visualização imagética ajuda o estudante a perceber elementos culturais e estimula o campo da imaginação, das temporalidades, além de sensibilizar a compreender que os aspectos atuais não podem ser explicados apenas pelo presente.

Além da importância já mencionada, a fotografia é uma fonte histórica que ajuda na desconstrução do uso da imagem apenas como mera ilustração, o que ocorre muitas vezes em livros didáticos, revistas, jornais e nas redes sociais. No entanto, pode-se elencar que por meio da fotografia “aprendemos resquícios culturais, vestimentas, expressões faciais e corporais, espaço físicos, movimentação e diversos elementos que não são tateáveis em outras fontes” (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 9).

No entanto, é importante salientar que todos os aspectos apresentados pela fotografia necessitam de maior atenção no momento que forem interpretados e somente depois dessas análises é que a fotografia pode auxiliar no processo de aprendizagem do ensino de história.

2.3 Retrato Religioso: Caracterização do Candomblé de Ketu a partir das Fotografias Vergerianas

Entre os muitos aspectos da cultura de um povo está a religião. Araújo (2017, p. 110) afirma que “não é possível conhecer profundamente a cultura de um povo se não conhecer a sua religião”. A análise feita por Araújo (2017), concernente à importância da religião para os grupos sociais, parte dos estudos feitos por Durkheim. Nessa perspectiva, o autor elenca que as grandes instituições sociais nascem da religião e que a relação entre elas “não poderia admitir a emissão de um juízo de valor que favorecesse uma religião em detrimento de outra” (ARAÚJO, 2017, p. 111).

A partir da ideia de que não há religião submissa a outra, comprehendo que não podemos deixar de lado a contribuição dada pelas diversas civilizações africanas que aqui chegaram através da diáspora, torna-se urgente retirar do exótico as culturas africanas.

Embora minha pretensão seja discutir a religião do Candomblé de Ketu, não posso reduzir a contribuição africana nas Américas, em especial no Brasil, somente aos elementos da religião, mas na agricultura, na dança e no domínio do trabalho. Com o sistema escravista, ao chegarem ao Brasil, os africanos escravizados eram enviados, principalmente, para as fazendas, trabalhando nas plantações e eram designados como mão de obra escrava pelos latifundiários. Muitos tentaram escapar, mas essas fugas nem sempre foram bem-sucedidas. Segundo Berkenbrock (1997), os trabalhos que se destinavam aos africanos, bem como os

espaços que ocuparam foram diversos:

Existiam duas grandes categorias de escravos: os escravos do campo e os da cidade. Escravos da agricultura, da extração de ouro e escravos domésticos eram ainda subgrupos dos escravos do campo [...] entre os escravos da cidade, havia diversos grupos: os trabalhadores manuais, os escravos domésticos, os especializados e os chamados “negros de ganho” (BERKENBROCK, 1997, p. 80-81).

Além da dimensão econômica e social vinculada ao trabalho e suas relações, as populações negras construíram também o que chamamos de cultura brasileira, cultura essa que traz marcas profundas e identitárias. Segundo Berkenbrock (1997, p. 32): “A influência dos descendentes dos negros marca o País das mais diversas formas, seja através da riqueza de sua música, arte ou culinária, como também pelo pensamento e comportamento”.

Os negros têm contribuído significativamente para a expansão da diversidade cultural do Brasil ao longo do tempo. No entanto, essa contribuição não é abraçada por parte da sociedade brasileira, que discrimina e não enxerga os afrodescendentes de forma “positiva”, ou seja, não aceitam sua existência como construtores de uma civilização. Como afirma Ferreira (2000, p. 52-53), “o africano tem sido considerado até como construtor de cultura, mesmo vista como folclórica, porém dificilmente como construtor de civilização”.

Durante o tráfico Atlântico, homens e mulheres africanas foram trazidos para trabalharem nas terras do Brasil, trazendo nos porões dos navios heranças religiosas que envolviam cânticos, sacrifícios de animais e possessões de divindades, que mais tarde se configurou no candomblé. Segundo Bastide (1978), o Candomblé ou Culto dos Orixás é uma religião de característica animista, com origem totêmica e familiar, que tem como elemento principal a veneração aos orixás.

No Brasil, a religião do Candomblé constituiu-se juntamente a outras, como a Umbanda, Tambor de Mina, Catimbó, Batuque, dentre outras, no que se denominam cultos afro-brasileiros. Assim, não podemos dizer que existe apenas um Candomblé, pois seria uma redução da diversidade de cultos de origem africana a uma única matriz. É importante ressaltar que cada povo trouxe consigo aspectos culturais que constituíram várias formas de cultos diferenciados, que segundo Capone (2004), são denominados de nações. Estas se distinguem através de aspectos como o conjunto de divindades que são cultuadas, a musicalidade e seu ritual, ou seja, a denominação de nação no Brasil faz referência aos grupos que cultuam divindades provenientes da mesma etnia ou povo africano.

A Bahia teve um papel de destaque no comércio escravista. Verger (1981) documentou e registrou a presença de africano bantu desde o século XVI. O tráfico intensifica-se nos séculos seguintes e as origens dos cativos comercializados terminaram por

consolidar três grandes nações de Candomblé: Ketu (Nagô), Jêje e Angola. Roger Bastide elucida que:

É possível distinguir estas "nações" umas das outras pela maneira de tocar o tambor (seja com a mão, seja com varetas), pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades, e enfim por certos traços do ritual. Todavia, a influência dos Yoruba domina sem contestação o conjunto das seitas africanas (BASTIDE, 1961, p. 17).

Parés (2006) elenca que o Candomblé da nação Jêje, também conhecido como Vodum brasileiro, é uma das principais vertentes do Candomblé no Brasil. Ele é notável pelas suas origens nas tradições religiosas dos povos Adja, Fon e Ewe, que habitavam a área que atualmente abrange o sudeste de Gana, o sul do Togo, o sul do Benim e uma porção do sudoeste da Nigéria. Esses grupos, comumente referidos como "Jeje" no Brasil, trouxeram consigo seus cultos aos Voduns, as principais divindades desta nação do Candomblé.

Por outro lado, o candomblé da nação Angola foi introduzido no Brasil por escravizados provenientes dos antigos reinos de Angola (Ndongo), Congo, Loango, Matamba, Kakongo, entre outros, trazendo sua religiosidade e adoração às suas divindades. Ao se referir ao Candomblé desta Nação, automaticamente se associa ao culto aos Minkisi, divindades supra-humanas com atributos arquetípicos, cujos elementos representativos estão presentes na natureza.

Segundo Prandi (1995) a visão do panteão africano da Nação Angola, cada divindade foi presenteada por Zambi (Deus), o criador de todas as divindades, com uma porção da Terra e o controle das forças da natureza. Dessa forma, do panteão africano da Nação Angola está associado aos chamados "domínios", elementos do meio ambiente, natural ou construído, e condições atmosféricas, que são regidos por um determinado Nkisi.

O grupo de língua iorubá, da região da África Ocidental, teve como um de seus reinos, Ketu, uma área onde agora se situa a República do Benin e parte a Nigéria. Era também o nome das pessoas que aqui vieram como escravizados dessa região da África Ocidental e foram responsáveis pela implantação dos terreiros na Bahia. Verger (1981, p. 36) enfatiza que "os nagôs, cuja maioria pertencia a nação Ketu, formavam duas irmandades: uma de mulheres, a de Nossa Senhora da Boa Morte; outra reservada aos homens, a de Nosso Senhor dos Martírios".

O termo candomblé de Ketu, segundo Verger (1981), designa os grupos religiosos caracterizados por um sistema de crenças em divindades chamadas de santos ou orixás e estão associados ao fenômeno da possessão ou transe. O transe por sua vez, é considerado pelos candomblecistas como a incorporação da divindade durante o ritual. No entanto, para que o

transe aconteça o iniciado passa por um processo ritual de preparação para recebê-lo.

O candomblé de Ketu é uma religião que não possui preceitos relacionados a valores morais, ou seja, é uma religião em que o pecado (conceito inexistente como o conhecemos na cultura ocidental cristã), a falta de conduta ética e moral não podem ser cobradas, pois se caracteriza pela ausência dos tratados maniqueístas. Prandi (1996, p. 29) elenca que o candomblé de Ketu “veio a se constituir como uma alternativa sacral importante para diferentes segmentos sociais que vivem numa sociedade como a nossa, em que ético código moral e normas de comportamento estritas podem valer pouco, ou comportar valores muito diferentes”.

No início, os terreiros de candomblé de Ketu tinham o nome de roças e eram nesses espaços que aconteciam os cultos aos orixás, as cerimônias de iniciação e as festividades candomblecistas. Eles eram organizados longe dos centros urbanos devido à perseguição e ao preconceito. No entanto, Carybé (1951) afirma que, diante do crescimento populacional e o surgimento de novos bairros, os terreiros foram cada vez mais incluídos na zona urbana.

No que concerne a sua estrutura física, os terreiros eram compostos por uma construção denominada “barracão, com grande sala para as danças e ceremoniais públicos, de uma série de casas, onde são instalados os pejís, consagrados aos diversos orixás e de casas destinadas à residência das pessoas que fazem parte do Candomblé” (CARYBÉ, 1951, p. 32).

Hierarquicamente, o Babalorixá ou Ialorixá (Pai ou a mãe de santo) é a autoridade máxima da religião do Candomblé de Ketu. São eles que zelam pelo terreiro e são responsáveis pelo desenvolvimento dos trabalhos realizados neste espaço sagrado. Além disso, eles são os responsáveis pelos trabalhos espirituais que acontecem na casa. Segundo Barcellos, o Babalorixá ou Ialorixá:

É o cargo mais alto dentro de uma casa de santo. Ninguém está acima desse cargo. É o zelador, aquele que cuida dos orixás, que inicia os noviços, suspende e confirma Ogans, apresenta e confirma Ekedis, Olossães, Axoguns etc. O babalorixá ou Ialorixá é o ponto de equilíbrio, a cabeça de uma casa. Normalmente, é receptador de todas as influências positivas e negativas que circulam dentro do Axé (BARCELLOS, 2002, p. 36).

Há também o pai pequeno ou a mãe pequena, que é o braço direito do Babalorixá e da Ialorixá. Eles desempenham funções importantes na hierarquia do candomblé de Ketu, pois são os que educam, auxiliam os filhos de santos. Ocupam um lugar de privilégio na ausência do Babalorixá ou Ialorixá, quando estes se encontram no momento de sua incorporação, é ele que assume a casa de candomblé deixando-a equilibrada. Barcellos (2002, p. 37) afirma que “eles têm a função de orientar, educar, mostrar o melhor caminho aos filhos da casa”.

Outro cargo importante no terreiro de Candomblé de Ketu é o do Ogan devido possuir várias funções, dentre elas, ele é o sacerdote que o orixá escolhe para manter sóbrio em todo o seu trabalho, pois ele é o tocador da casa. Além dessa função, Barcellos (2002) elenca outras atribuições dessa pessoa dentro do terreiro, entre elas pode-se destacar: fiscal, coordenador dos rituais, prepara os couros para os atabaques além de entoar as cantigas.

Já a Ekedi é uma espécie de monitora do terreiro que durante os rituais conduz as iaôs incorporadas até seus respectivos pejis, que é um quarto onde os filhos de santo são paramentados com suas vestimentas e armas correspondente ao Orixá incorporado. Axogum é o filho de santo encarregado de realizar os serviços sacrificiais, ou seja, é o responsável pelos sacrifícios dos animais para as cerimônias do terreiro. Além disso, “ele que vai cuidar da alimentação dos animais, do seu banho “ossé” antes das oferendas. Cabe a ele também preparar os bichos já sacrificados e separar os Axés “miúdos”, além de tratar do couro e repassá-los aos Ogans” (BARCELLOS, 2002, p. 38).

Para possuir um cargo dentro do terreiro de candomblé de Ketu, seus adeptos passam por uma formação sistemática e uma orientação dada por uma pessoa mais velha que é “experiente e altamente conhecedora de cada mistério. Assim, a iniciação religiosa integra-se ao aprendizado especializando-se para cada uma função que o noviço receberá após a passagem da vida comum para o axé” (LODY, 1987, p. 23).

Quando acontecem as festas nos terreiros o Babalorixá ou a Ialorixá são os principais responsáveis por conduzir o culto. Os outros membros tocam e/ou dançam de acordo com a função que exercem na festa, ou segundo o seu orixá. Cada função dentro do terreiro é de extrema importância, pois uma depende da outra para a realização ceremonial.

No candomblé de Ketu um dos aspectos que chama atenção é o processo iniciático dos filhos-de-santo. Verger (1981, p. 51) elenca que “as pessoas que procuram a proteção dos orixás não entram obrigatoriamente em transe de possessão”, ou seja, o transe de possessão “é uma forma de comunhão entre o crente e seu orixá, não sendo dada a todos a faculdade de experimentá-lo”.

Os orixás tornaram-se conhecidos entre os praticantes e não praticantes das religiões de origem africana. Segundo os ensinamentos do Candomblé de Ketu, todas as pessoas são filhos de orixás. Para poder determinar a que orixá pertence uma pessoa, ela precisa do conhecimento proporcionado pelo jogo de búzios. O ritual inicia-se com o jogo de búzios feito pelo Babalorixá, e é através desse ritual que se determina o orixá do iniciante.

Na imagem a seguir, realizada por Pierre Verger, é possível perceber um Babalaô consultando os búzios ao lado de uma criança. A presença da criança no ritual pode ter

diversas interpretações e significados, dependendo do contexto específico da consulta. A criança simboliza a inocência, a pureza e um novo começo. Em algumas culturas a criança é vista com um símbolo de proteção e cuidados. A sua aparição pode indicar que os ancestrais ou os orixás estão protegendo e guiando o consulente.

Figura 5 - Babalaô consultando Ifá com ikin.



Fonte: Usado com Permissão da Fundação Pierre Verger, Salvador, Bahia.

A interpretação de uma consulta de Ifá é um processo complexo que envolve diversos fatores, como a experiência do Babalaô (sacerdote de Ifá), o contexto cultural e a história pessoal do consulente. Dessa forma, cada consulta é única e o significado de uma consulta pode variar de acordo com a situação específica do consulente.

Após a consulta de Ifá e a identificação de seu orixá, o iniciado recebe um colar de conta do Babalorixá, quando passa à categoria de Abian. No candomblé de Ketu, o colar que o iniciado recebe significa muito além de um simples adorno. Ele representa uma profunda conexão espiritual entre o iniciado e seu orixá e funciona como um guia de proteção na sua jornada religiosa. O colar de contas tem as cores simbólicas do orixá do iniciado. Antes de ser entregue ao iniciado, Verger (1981) afirma que o colar de contas passa por um ritual de lavagem, que consiste em banhá-lo em folhas litúrgicas do orixá. Pierre Verger, quando foi consagrado a Xangô, recebeu seu colar de contas de Dona Senhora, sua mãe espiritual, contendo as cores vermelho e branco que significava sua filiação a esse orixá. No entanto, para que o ritual do colar tenha valor é preciso que:

1) que tenha ficado uma noite inteira sobre a pearly do deus a que pertence e que o sangue de uma ave morta em sacrifício, juntamente com as ervas apropriadas, tenha lavado ao mesmo tempo pedra e colar. Mas não basta ainda: é preciso mais que 2) a esta primeira participação se junte uma segunda, entre pedra, colar e cabeça do indivíduo que celebra o ritual. Digo "cabeça" e não "indivíduo" porque a cabeça é considerada a moradia do Orixá (BASTIDE, 1961, p. 33).

Além da cerimônia do colar, Carybé (1951 p. 46) destaca que a "iniciação começa, em geral, na noite de uma quarta ou quinta-feira". Pierre Verger elenca que o iniciado é "confiado" aos cuidados de "pais pequenos" ou "mães pequenas", espécie de padrinhos e madrinhas que ajudam durante todo o período de iniciação. "A partir desse momento o iniciado passa pela cerimônia da raspagem da cabeça e recebem o banho de sangue como nas cerimônias africanas" VERGER, 1981, p. 53).

Na fotografia a seguir, Pierre Verger fotografou o momento da raspagem da cabeça de um iniciado, ritual de grande significado por marcar o início de uma nova jornada espiritual para o noviço. Essa prática é carregada de simbolismo e representação. A cabeça raspada simboliza a limpeza de energias e a preparação para o recebimento de novas experiências e conhecimentos. Além disso, ao raspar a cabeça, o iniciado demonstra sua humildade e disposição para se entregar ao processo de iniciação. Dessa forma, a raspagem é vista pelos adeptos do candomblé de Ketu como um ato de renascimento, indicando que o iniciado deixou para trás sua antiga identidade para se conectar ao seu orixá.

Figura 6 - Ritual de raspagem de cabeça.



Fonte: Verger, Pierre. 1950. Usado com permissão da Fundação Pierre Verger, Salvador, Bahia.

A imagem mostra o momento exato em que a Mãe Pequena, utilizando uma navalha,

conduz o processo da raspagem da cabeça do iniciado. Este, por sua vez, aparenta estar em um estado sonolento, enquanto as mãos da Mãe Pequena percorrem sua cabeça cuidadosamente. É importante frisar, que na imagem, o noviço aparece utilizando um colar de contas indicando que já passou pela cerimônia do colar e permanece seguindo as cerimônias.

Para que o processo da raspagem da cabeça ocorra, os filhos de santo ficam em uma sala isolada e têm contato apenas com o Babalorixá ou a Ialorixá do terreiro. Esse período em que os iniciados ficam reclusos por 17 dias é de suma importância para sua formação na religião. Segundo Verger (1981, p. 51), o processo de iniciação “não se faz no plano do conhecimento intelectual, consciente e aprendido, mas em nível mais escondido, que vem da hereditariedade adormecida, do inconsciente, do formulado”.

Após a realização da raspagem da cabeça, o iniciado precisa fazer a cerimônia do bori, que consiste na realização de sacrifícios de animais à cabeça do Abian. Os principais animais sacrificados aos orixás são: cabras, galinhas, pombos etc. O sangue desses animais é derramado na cabeça do iniciante para estabelecer o vínculo entre o orixá e o iniciado. A lógica do sacrifício animal reside no fato de que quando a vida termina, cada criatura libera energia vital, que é devolvida ao sacrificador com a divindade honrada. Os animais sacrificados, após liberarem energia pelo sangue, têm partes específicas de seus corpos cortadas e oferecidas aos orixás, como órgãos internos, cabeças, costelas entre outros. A carne abatida dos animais sacrificados serve de alimentação nas festas votivas, que são festas ritualísticas típicas dos momentos de iniciação da comunidade religiosa, pois toda festa de louvor ao orixá, se encerra com um grande banquete.

Segundo Barcellos (2002), o sacrifício de animal faz parte do rito africano, esse rito é uma oferenda à terra mãe que necessita ser alimentada. O homem sacrifica o animal, deixando o sangue tocar o solo, alimentando a terra, num ritual de troca, de adiamento do próprio sacrifício. Essa prática ritualística, que consiste em alimentar a terra mãe, se deu desde a sua criação, quando Olorum a criou. Barcellos dá a seguinte contribuição sobre essa prática ritualística:

E para que a terra, grande Mãe, continue a ter vida, alimenta-se da própria vida, da essência principal do ser vivo, que é o sangue. E as próprias criações (os vegetais, animais e o homem), são os meios de alimentação da terra. A terra não suga ninguém. Os animais se alimentam dos vegetais, espalhando o sangue das plantas sobre a terra, alimentando-a. Os animais se alimentam de outros animais e mais uma vez corre o sangue sobre a terra, alimentando-a. O homem se alimenta dos vegetais e dos animais sobre a terra e sob o mar. Mais uma vez a essência da vida, o sangue, é derramado na terra, alimentando-a (BARCELLOS, 2002, p. 21).

Quando a terra mãe está alimentada pelo sangue, através de sacrifícios de animais, o

homem realiza suas festanças, agradecendo o seu adiamento por mais um tempo na terra, e assim, adiando seu próprio sacrifício. Barcellos (2002) afirma que o homem em plena felicidade festeja dançando e se alimentando da carne dos animais sacrificados.

Outra prática ritualística consiste em oferecer aos orixás um agrado para que eles se sintam importantes e possam retribuir esse agrado dando ao seu ofertante as graças que ele almeja. Essa prática é denominada oferenda, sendo bastante comum nas religiões de matrizes africanas. As oferendas são rituais oferecidos aos orixás, quando o filho de santo oferece frutas, comidas, bebidas, flores, cerâmicas, enfeites aos orixás e sacrifícios de animais como pedido de graça, bem como de reverência e adoração ao orixá. Vogel traz a seguinte contribuição sobre os sacrifícios ofertados aos orixás:

Os sacrifícios, no entanto, requerem que se ofereçam aos deuses coisas de sua preferência. Quanto mais importante a passagem, mais dramático o sacrifício, nos minúsculos transes do cotidiano, bastão dispêndio modesto e plácido das libações, defumações e oferendas culinárias. As grandes passagens, no entanto, requeremos grandes sacrifícios, o sangue derramado, as hecatombes. Na relação dos homens com os deuses, o sacrifício animal constitui o penhor mais precioso. É indispensável para abrir caminhos em todos os grandes ritos que visam transformar radicalmente a forma de existência dos seres humanos. Dentre todos eles, a iniciação, mais do que qualquer outro, precisa oferecer vida por vida (VOGEL, 2007, p. 17).

As oferendas aos orixás são colocadas diante do altar, no meio do terreiro ou em encruzilhadas. A cerimônia começa com a obrigação de Exu, que é o mensageiro ou o transportador, quem faz a conexão entre o mundo dos orixás e o mundo dos homens, como afirma Prandi (2001, p. 50): “Exu tem este encargo, de transportador. Também é preciso saber se os orixás estão satisfeitos com a atenção a eles dispensada pelos seus descendentes, os seres humanos. Exu é o portador das orientações e ordens, é o porta-voz dos deuses e entre os deuses.”

Em seguida, os outros orixás são alimentados, sempre obedecendo sua importância no mundo dos deuses iorubás. As comidas ofertadas aos orixás possuem peculiaridades bastante distintas, cada orixá tem preferência por uma comida, como é o caso de Exu, que tem preferência por farofa de óleo de dendê com cachaça. Além disso, sua comida passa por um ritual de preparação. Dessa forma, ela é preparada por duas cozinheiras que misturam em cuias a farinha com água, cachaça e azeite de dendê. “Em seguida, ela é ofertada a Exu nos pés de uma árvore, acreditando-se que, por ter recebido sua oferenda, ele permitirá a festa e a vindia dos outros orixás” (RIBEIRO; LIMA, 2018, p. 314).

Assim, todos os alimentos são preparados com muita dedicação e são ofertados a eles como sinal de obediência e gratidão. Todo cuidado deve-se ter ao preparar a oferenda na

cozinha de um santo, pois prepará-los sem cuidados necessários pode acarretar problemas futuros com o orixá. Portanto, para quem entra em contato direto com o preparo das oferendas, é fundamental conhecer a peculiaridade de cada divindade.

O ritual de oferendas no candomblé de Ketu segue uma hierarquia sistematizada, onde os orixás são os primeiros a serem alimentados e, em seguida, as pessoas que possuem cargos dentro do terreiro e, por fim, as recém-iniciadas à religião. No entanto, há ocasiões em que se produzem comidas inviáveis ao consumo humano, devido serem feitas com ingredientes não usuais, indicando que são apenas para os orixás. Porém, “na maioria das celebrações, o que sobra das preparações destinadas aos orixás geralmente é consumido pelos integrantes, principalmente os pratos mais desejados, como o acarajé e o amalá, que já são feitos em quantidade abundante para sobrar” (RIBEIRO; LIMA, 2018, p. 325).

As festas de candomblé não acontecem sem a presença das cantigas e dos instrumentos musicais. Os instrumentos musicais utilizados nas festividades de candomblé também têm contribuído para o desenvolvimento do diálogo entre os orixás e os membros do candomblé de Ketu, pois é através dos sons que são entoados por eles, que os orixás são chamados para se comunicarem com os adeptos em momento de transe ritualístico.

Os Ogás, desde crianças, aprendem a tocar com muito rigor os instrumentos musicais e não podem cometer erros durante as festividades. No entanto, a rigidez é essencial no aprendizado de um Ogã, pois existe um diálogo entre o músico e o santo incorporado, exigindo que o músico conheça detalhadamente todas as “coreografias” e os gestos do santo e assim haja uma harmonia entre ambos. A formação torna-se, então, não apenas um ensinamento, mas uma espécie de aprendizado que é transmitido por gerações. Dessa forma, Lima (2018, p. 17) afirma que não existe ainda uma “escola” para formar os Ogás, ou seja, “os procedimentos de aprendizagem ocorrem de forma oral, e possuem aspectos particulares”.

Dentre os principais instrumentos tocados nas festividades do candomblé, é possível perceber que o atabaque e o agogô são os mais utilizados. A frequência com que esses instrumentos aparecem nos rituais do candomblé os caracterizam como sendo os mais usados pelos Ogás durante as festas candomblecistas. Vatin traz a seguinte contribuição sobre a formação do repertório entre cantigas e instrumentos que estruturam as cerimônias ritualísticas:

Formada por um amplo repertório de cantigas, acompanhadas de fórmulas rítmicas (toques) tocadas por três tambores (atabaques) e um sino metálico (agogô ou gã), a música, no candomblé, estrutura todas as etapas das cerimônias rituais. Ela é, para os adeptos, indispensável ao estabelecimento de laços entre o mundo dos humanos e o das divindades, ou seja, ao desencadeamento e ao acompanhamento do transe de possessão (VATIN, 2001, p. 9-10).

Os atabaques são instrumentos feitos de madeira e pele encontrados nos rituais do povo Ketu, que tocam ritmos em ordem de batida, utilizando-se a mão ou duas baquetas para formar uma verdadeira percussão, essa poliritmia é a forma de expressão. Verger (1999, p. 28) elenca que os sistemas de tensão do couro encontrados nos atabaques variam de acordo com as nações do candomblé. “O sistema de tensão por cunha é frequente nos candomblés de origem banto (congo e angola). O sistema de tensão por cavilhas enfiadas no corpo do atabaque é característico, no Brasil das nações djédjé”.

A imagem a seguir, realizada por Pierre Verger é possível vermos um trio de atabaques conduzidos por três jovens. Os tambores apresentam três tamanhos e são conduzidos por três jovens que estão vestidos de roupas brancas e se destacam pelo sorriso no rosto como se estivessem se divertindo e alegrando com suas batidas e entonação os participantes das festas do terreiro.

Figura 7 - Trio de atabaque.



Fonte: Pierre Verger, Salvador, Bahia, Brasil, 1950-1982/Foto: Fundação Pierre Verger.

O atabaque tem nome próprio de acordo com sua etnia ou povo, sendo que a maioria dos terreiros de candomblé de Ketu localizados no Brasil adota nome específico para atabaques. O atabaque maior é chamado de Hun, Hunpí é o atabaque médio e o atabaque pequeno é denominado de Lé. Verger (1999) elenca que dentre os atabaques o maior dos três é o mais destacado, não só pelo seu tamanho, mas pelo que ele realiza. Ele é o solista, marcando os passos da dança com repiques. Só os mais experientes podem tocá-lo, isso

porque para tocá-lo deve-se conhecer os momentos de repiques que permitirá o orixá dançar e fazer suas variações de movimentos que lembram as ondulações das águas, as lutas, o ato da caça, o balançar das folhas que são os atributos míticos dos Orixás.

Os atabaques, por serem instrumentos sagrados, não podem sair dos terreiros para serem utilizados em outras festas como apresentações artísticas. Além disso, esses instrumentos têm papel fundamental nas cerimônias ritualísticas, como afirma Verger:

Tais instrumentos foram batizados e, de vez em quando, é preciso manter sua força (axé), por meio de oferendas e sacrifícios. Os atabaques desempenham um duplo papel, essencial nas cerimônias: o de chamar os Orixás no início do ritual, e quando os transes de possessão se realizarem, o de transmitir as mensagens dos deuses. Somente o alabê e seus auxiliares, que tiveram uma iniciação, têm o direito de tocá-los (VERGER, 1981, p. 33).

A entonação do atabaque é de suma importância dentro de um terreiro, pois o tom entoado do atabaque - seja ele baixo, médio ou alto -, irá fazer referência a um determinado orixá que, por sua vez, reconhece o seu chamado através da entonação do atabaque. Os sons e ritmos que os tambores produzem “têm uma função muito mais profunda do que somente musical, pois por seu intermédio os executantes tentam uma espécie de reprodução da linguagem verbal de modo a criar e intensificar um ambiente de comunicação entre entidades e os seguidores do culto” (LIMA, 2018, p. 12).

O agogô por sua vez é um instrumento musical único composto por 2 a 4 sinos de ferro ou dois cones ocos sem base, de vários tamanhos, feitos de folhas flamengas, unidos nos seus vértices. Para fazer este instrumento soar, é necessário bater nas duas bocas de ferro do instrumento com uma vara de madeira. Wa Mukuna (2000, p. 106), conceitua o agogô como uma “campânula dupla de tons altos (pequenos) e baixos (largos) ou femininos e masculinos, presa nas extremidades de uma haste metálica curvada”.

Além dos instrumentos principais das casas de candomblés de Ketu, existem alguns instrumentos que são poucos usados no terreiro. Eles estão ligados diretamente aos orixás e são considerados instrumentos musicais de possessão. Cardoso (2006, p. 47) denomina esses instrumentos musicais como “instrumentos de fundamento” e elucida que “os instrumentos de fundamento representam a essência da força do próprio orixá; esses instrumentos simbolizam o poder da divindade. Um exemplo dessa força, vem da ligação desses instrumentos com o fenômeno da possessão”. Dentre os instrumentos de fundamento podemos citar: “o arô, o cadacorô, o xére, um sino – sem nome específico – e o adjá” (CARDOSO, 2006, p. 47).

Um instrumento musical feito de chifres de boi ou búfalo é o Arô. Ele é um instrumento de percussão utilizado nas festas de candomblé especificamente designado a

Oxóssi, podendo ser utilizado como adorno nas vestimentas de Oxóssi.

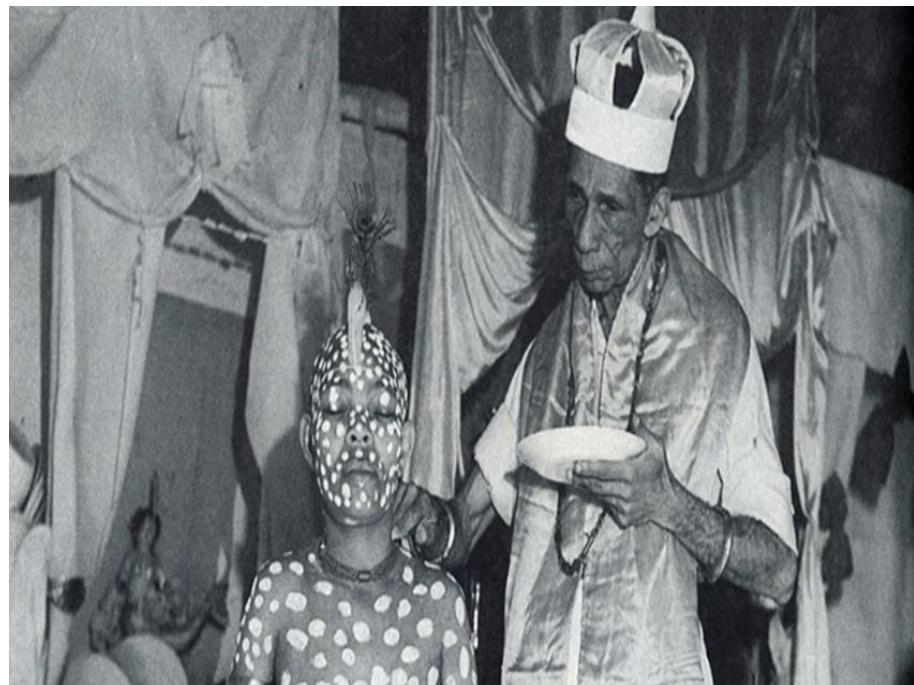
O cadacorô ou alakorô é um instrumento musical de ritual usado pelo orixá Ogum durante suas obrigações. A maneira como é batido um no outro produz um som de rangido. Lühning (1990) faz a seguinte consideração do formato do cadacorô:” duas peças de ferro, toscamente forjadas, de forma alongada, que, percutidas uma contra a outra, produzem um som muito forte e penetrante”

Outro instrumento ceremonial utilizado é o xére. Ele pode ser visto nas festividades de Xangô e pode ser encontrado em materiais como bronze, metal e de cabaça com sementes, e é tocado como um chocalho. Como afirma Cardoso (2006, p. 55), o “xére é um chocalho e, como tal, constitui-se de uma cabaça, cheia de sementes, presa a um cabo de madeira. Ligado a Xangô, é tocado nas festas dessa divindade”.

Além dos instrumentos musicais já citados, Xaorô e o Adjá merecem menção por serem instrumentos ceremoniais de obrigaçāo de orixás. Xaorô pertence ao orixá Omolu, feito de metal, em formato de bolinha com pequenos cortes ao redor. Por ser um instrumento pequeno seu som é bastante agudo. Já o Adjá é um instrumento ritualístico do orixá Oxalá, porém, é utilizado em quase todas as festas de diferentes orixás, pois Oxalá é considerado o pai de todos os orixás. Uma de suas características é estar sempre do lado da Babalorixá ou Ialorixá. Este instrumento assemelha-se a um sino e seu material é o metal, podendo ser tocado em uma harmonia de balanço de um lado para o outro. Cardoso caracteriza-o como um “instrumento que se constitui em uma sineta de metal composta de uma ou mais campânulas. O adjá está ligado a Oxalá, mas como essa divindade é conhecida como “o pai de todos”, esse instrumento é utilizado nas festas de outros santos (CARDOSO, 2006, p. 48).

Outra cerimônia que merece ser destacada é realizada no terceiro dia de confinamento, quando os iniciados são cobertos de traços e pontos brancos feitos por giz homenageando Oxalá. As imagens a seguir, realizadas por Pierre Verger, retratam essa cerimônia. Na primeira imagem, é possível ver o pai de santo Cosme do terreiro de candomblé da Bahia, trajando roupas brancas com uma coroa na cabeça e segurando um prato branco que provavelmente contém o pó (giz) branco que é usado para a pintura corporal da iaô. Com um olhar bastante atento, o pai Cosme vai fazendo pontos brancos na Iaô que se encontra sentada em uma cadeira, despida da cintura para cima e com os olhos fechados como se estivesse em um estado de êxtase.

Figura 8 - Pintura ritual.



Fonte: Verger, Pierre. 1950. Usado com permissão da Fundação Pierre Verger, Salvador, Bahia.

Os iniciados são conduzidos pelo seu pai e mãe pequenos ao barracão, cobertos por um pano branco. Verger (1981, p. 53) acrescenta que nesse local cada iniciado “realiza reverências chamadas dobale ou iká, dependendo de se orixá masculino ou feminino, e executa uma série de batidas mãos, chamadas ‘bater paó’, para demonstrar seu respeito, já que durante dezessete dias deve respeitar a lei do silêncio”. A imagem a seguir demonstra a sequência da cerimônia do giz, onde a Iaô se encontra deitada numa espécie de esteira branca diante da porta do barracão e provavelmente diante dos pés do pai de santo como forma de demonstrar respeito pelo período que manteve a lei do silêncio.

Figura 9 - Saudação Ritualística.



Fonte: Verger, Pierre. 1950. Usado com permissão da Fundação Pierre Verger, Salvador, Bahia.

Depois da realização da reverência, o iniciado timidamente realiza danças com passos embaraçados e confusos aos sons dos atabaques. A última cerimônia realizada pelo iniciado ocorre no décimo sétimo dia, chamado “dia do nome”, quando o iniciado é inspirado pelo orixá, a revelar seu novo nome no decorrer de uma cerimônia que sempre atrai muita gente. Nessa cerimônia, o iniciado faz três saídas. Pierre Verger (1981, p. 53) afirma que “na primeira vez, eles vestem-se de branco, na segunda, usam vestimentas coloridas; e na terceira, vestem com os trajes próprios de seu orixá, e seus objetos simbólicos são trazidos nas mãos”.

Na imagem a seguir é notório que a Iaô está paramentada com a indumentária branca e os objetos característicos de seu orixá, que aparentemente é Oxum. A Iaô carrega na sua mão direita um abebé que é um leque redondo com espelho de metal e um alfange que é uma espécie de adaga na mão esquerda, por ser guerreira. Além disso, Oxum se paramenta com colares e numerosos braceletes e dança ao som das palmas realizadas pelas filhas de santos que estão apreciando a feitura da Iaô.

Figura 10 - A primeira saída da Iaô, momento coletivo da feitura de santo.



Fonte: Verger, Pierre, (1950). Usado com permissão da Fundação Pierre Verger, Salvador, BA, Brasil.

Após essas três saídas realizadas pelo iniciado é chegada a hora da proclamação do seu novo nome. Para realização dessa cerimônia o Babalorixá ou Ialorixá “solicita a um dos visitantes distintos, membro de um outro terreiro de candomblé de Ketu, que peça ao iniciado, em seu estado de transe, a revelação do seu novo nome” (VERGER, 1981, p. 53). Após a insistência do visitante em descobrir o novo nome do iniciado, ele decide falar em tom bem alto para que todos ouçam e em seguida é aclamado com aplausos. A partir desse momento, Verger (1981, p. 54) elenca que um certo número de filhos e filhas de santos presentes na cerimônia entram em transe. “Cantos e toques de atabaques dão as boas-vindas ao novo iniciado. É com esse novo nome que ele será conhecido a partir desse momento pela gente do candomblé”.

No que concerne as vestimentas e as indumentárias utilizadas nas cerimônias ritualísticas do candomblé de Ketu é importante mencionar que são elementos de grande importância simbólica e estética e que refletem a hierarquia, a função e o orixá de cada participante. Segundo Almeida e Santos (2016), as vestimentas dos orixás constituem um dos elementos visuais mais significativos da cultura afro-brasileira que são criadas, planejadas e estruturadas para evidenciar a fé e a ligação dos devotos com os deuses. Dessa forma Silva elenca que:

“Vestir o santo” é como no candomblé se diz quando uma pessoa se inicia e pode receber em seu corpo a manifestação da energia imaterial do orixá e, nessa condição de transe, vestir-se com a roupa e insígnias que caracterizam a identidade mítica do

seu orixá. Estas vestimentas e insígnias, por meio das quais os orixás se manifestam para dançar e estar entre seus filhos, constituem a face mais conhecida do candomblé (SILVA, 2008, p. 100).

A estética e a aparência dos trajes, é um aspecto crucial que segui uma estrutura específica de cores, nós e laços. As cores das vestimentas são geralmente ligadas aos orixás cultuados. O branco é a cor predominante, simbolizando pureza, paz e respeito aos ancestrais. Outras cores são utilizadas para homenagear orixás específicos, como o azul marinho para Ogum, o amarelo para Oxum, o vermelho para Iansã e Xangô, entre outros.

No que concerne a elaboração da vestimenta sagrada do orixá, Silva (2018) chama a atenção para duas categorias de artefatos de natureza artística e religiosa. A primeira diz respeito à roupa do orixá que cobre o corpo do iniciado durante o transe, enquanto a segunda se refere aos símbolos e adornos que o orixá carrega na cabeça, pescoço, peito, ombros, pulsos, mãos e pernas. Esses itens carregam uma aura sagrada que, inclusive, deve ser distinta daquela usada pelos seguidores no dia a dia. Portanto, quando um orixá incorpora seu filho, as pessoas ao redor devem remover imediatamente os acessórios como braceletes, colares, brincos etc., antes de vesti-lo com as vestimentas específicas do seu orixá.

Almeida e Santos (2016) afirmam que as vestimentas dos orixás, bem como as que os fiéis vestem como parte do traje do terreiro, são algumas das representações mais conhecidas da religião do candomblé de Ketu. A indumentária inclui itens como panos da costa, batas, camisas, saíotes, e acessórios como fios de contas, anéis, pulseiras, brincos e tornozeladoras. A arte de confeccionar essa roupa, que inclui tecelagem e bordado, uso de rendas e outros detalhes, além de um conjunto de técnicas manuais de amarração de torços e criação de laços, tem sido mantida nos terreiros como um legado de um antepassado. Além disso, os autores elencam que:

As divindades femininas, em geral, apresentam-se com muitos braceletes e pulseiras compondo sua vestimenta ritual. Feitas de cobre para Oxum e na cor prata para Iemanjá, essas peças metálicas podem apresentar uma riqueza muito grande de detalhes resultados da técnica de puncionar sua superfície. As perneiras, feitas de metal ou pano decorado por búzios, também podem ser usadas por orixás masculinos ou femininos, quando se opta por uma saia mais curta. Outro elemento importante na composição da “roupa do santo” são os colares feitos de contas enfiadas em fios de palha da costa ou nylon (ALMEIDA, SANTOS, 2016, p. 109).

Os instrumentos além de integrarem as vestimentas dos orixás, tornaram-se também símbolos de sua identidade. São uma espécie de símbolo ou emblema pelas quais os orixás são reconhecidos e ligados aos seus domínios fundamentais. Dessa forma, descreverei na

tabela abaixo o conjunto de insígnias que corresponde aos orixás do candomblé de Ketu mais cultuados no Brasil.

Tabela 1 - Insígnias dos Orixás

Oxóssi	Orixá caçador sempre se apresenta usando o arco e flecha (ofá) em uma das mãos e o eruquerê, espécie de chicote feito de rabo de cavalo, em outra.
Iansã	Orixá do fogo, está sempre bem-preparada para guerra, por isso usa suas ferramentas de luta que adquiriu dos seus relacionamentos com alguns orixás. Orixá guerreiros, sempre dançam no barracão segurando ameaçadoramente espadas ou adagas.
Ogum	Orixá que usa capacete bélico, escudo, espada, facão de metal, peitaça atada ao tórax, aago (sino de metal) pendurado no pescoço, akorò, mariwò, hastes contendo sete ferramentas, conhecidas como pencas, com as ferramentas em miniatura que o personificam, como por exemplo: enxada, rastelo, martelo, pá, ferradura, parafuso etc.
Oxum e Iemanjá	Divindades da água, carregam símbolos que demonstram sua feminilidade, como o leque ou espelho (abebê) com os quais dançam dengosamente.
Xangô	Orixá da justiça, usa o oxê, machado bifacial e o xerê, espécie de chocalho feito de cobre, que nos lembra o som do trovão e do raio, sobre os quais mantêm o domínio.
Obaluaiê	Orixá que se veste de palha, dançará agitando suas vestes e nos avisando que, com o xaxará, espécie de vassoura que traz à mão, pode varrer ou espalhar as doenças do mundo
Nanã	Orixá que embala em sua dança o ibiri, bastão que representa o útero desta divindade feminina ancestral.
Exu	Mensageiro dos orixas, é personificado com o gorro e com o ogó ¹⁷ , penca com uma cabaça e búzios, impulsas de braço

¹⁷ O ogó, feito de madeira e cabaças, no formato fálico, faz referência a anatomia do pênis e simboliza o poder de concentração e de semear. Tal qual seu portador, o ogó é multimídia e multiplataformas, possuindo imensos poderes, como, por exemplo, transportar o orixá para lugares longínquos em segundos, já que Exu precisa estar em todos os lugares, em todos os domínios. Segundo historiadores, Exu participa da criação do mundo e de si próprio, portanto, a forma fálica do ogó também simboliza o poder de criação capaz de perpetuar a vida. O falo

	e antebraço. Antigamente, na ausência do ogó, usava-se o tridente. Devido à demonização de Exu pelas religiões cristãs, católicas e neopentecostais, esse símbolo tem sido excluído de sua iconografia.
--	---

Fonte: Santos (2021).

No Candomblé de Ketu, a vestimenta e os enfeites dos orixás vão além da simples estética, possuindo uma profunda relevância simbólica, ritualística e social. Eles são elementos essenciais na comunicação com as divindades, na expressão de sua identidade e poder e na manutenção da hierarquia dentro da comunidade religiosa.

Segundo Reginaldo Prandi, (2005), as vestimentas e adornos do povo de santo formam um código intrínseco e rico, que bebe em várias fontes de inspiração, onde formas e cores se combinam para uma beleza única e singular. Nesta religião, o rito é primordial e a religiosidade é vivida e manifestada com grande ênfase na exterioridade, de forma que, em alguns casos, a aparência acaba ofuscando o conteúdo.

Abordar as características do candomblé de Ketu na escola é fundamental para combater a intolerância e o racismo religioso. Essa abordagem dentro do espaço escolar ajuda a construir uma sociedade que respeita a diversidade religiosa e cultural do Brasil. A utilização das fotografias de Pierre Verger sobre as cerimônias religiosas do candomblé de Ketu pode ser uma nova possibilidade didática para auxiliar os professores nessa abordagem em sala de aula. Além disso, as fotografias Vergerianas sobre o candomblé de Ketu suscitam olhares e interesses no aluno, ao permitir conhecer essas religiões que são invisíveis dentro das escolas.

Assim, como tentativa de levar essa temática para sala de aula, desenvolvi juntamente com os alunos um produto educacional, utilizando as fotografias de Pierre Verger sobre o candomblé de Ketu como possibilidade de dialogar com a temática africana e afro-brasileira no Ensino de História, como prevê a lei.

representa o desejo vital, o ímpeto. A madeira rígida utilizada na sua construção, representa a contração que existe antes da reprodução de qualquer coisa, é o fluxo de sangue vivo, é o próprio movimento que proporciona o gerar de outros semelhantes.

3 OFÍCINA IMAGÉTICA: CONHECENDO O CANDOMBLÉ DE KETU E SEUS ORIXÁS ATRAVÉS DAS FOTOGRAFIAS DE PIERRE VERGER

É importante afirmar que a religião é um elemento da cultura. No caso do candomblé de Ketu é a cultura afro-brasileira que entra em cena. Dessa forma, Araújo (2017) destaca que para melhor compreendê-la deve-se olhar para quem a produziu no passado e no presente, e compreender que o racismo persiste nos dois tempos.

As religiões de matrizes africanas no Brasil sofrem ataques constantes dos racistas. Esses ataques ocorrem principalmente nos interiores das escolas, onde alunos, professores e todo corpo escolar reproduzem o racismo existente na sociedade. A escola que deveria ser o local de combate e crítica do racismo, se destaca como sendo a possibilitadora do racismo. Segundo Araújo (2017, p. 27), “entre as diversas formas que o racismo assume no contexto das relações escolares está a intolerância religiosa contra as crianças e adolescentes ligados às religiões afro-brasileiras, o que, muitas vezes, configura situações de discriminação”. Dessa forma, ao analisar os casos de intolerância religiosa nessa modalidade é possível perceber que:

Aquilo que muitas vezes parece se tratar apenas de preconceito religioso na verdade revela o racismo disfarçado do que, no contexto da vida escolar, aparece como aversão a tudo que é tido pelo racista como “coisa de negro”. Contudo, antes de manifestar tal aversão, faz-se necessário que haja um objeto bem definido da referida aversão. No Brasil, houve, então, uma construção desse objeto de aversão ligado ao negro e uma das formas de construí-lo foi classificando tudo que era relacionado às culturas africanas ou afro-brasileiras como “coisa de negro” (ARAÚJO, 2017, p. 27-28).

É por essa razão que as religiões de matrizes africanas são classificadas como “religiões de negros”, e os racistas construíram um estigma em torno dessas práticas religiosas e as consideram como magia, feitiçaria e idolatria ao demônio, e por sua vez, seus seguidores são chamados de macumbeiros. Dessa forma, essa aversão pode ser produto de um racismo que, “dá origem a uma espécie de negação, tanto por parte dos negros envolvidos com essas expressões religiosas quanto por parte daqueles que, mesmo não possuindo qualquer relação com elas, se veem a elas associados, através das atitudes racistas” (ARAÚJO, 2017, p. 29).

Em vários espaços é perceptível atitudes racistas, inclusive no âmbito escolar. Possivelmente, todos os professores da educação básica em algum momento da sua atuação profissional tiveram de lidar com conflitos relacionados à intolerância religiosa seja na sala de aula com alunos, como também na sala de professores, em momentos de convivência ou nas realizações de atividades pedagógicas.

Eu, enquanto professora da educação básica, já presenciei várias falas de professores

se referindo às religiões de matrizes africanas de forma racista. Muitas vezes, essas religiões são explicadas por eles a partir da “coisa diabólica” e aos alunos pertencentes a essas religiões são atribuídas características de mal comportamento e baixo rendimento escolar. A compreensão das religiões de matrizes africanas, a intolerância e o racismo religioso nos espaços escolares, tendo em vista a perspectiva da demonização - diabólica, coisa de preto, coisa maligna -, dificultam a implementação da Lei Federal 10.639/2003 nas instituições escolares.

Dessa forma, para combater o racismo e a intolerância, e apontar caminhos que levem a discussão e valorização da cultura afro-brasileira no espaço escolar, como forma de promover o respeito e o combate à intolerância e o racismo religioso que vitimiza os povos de terreiros, propus a realização de um projeto educacional através de oficinas didático-pedagógicas. As oficinas foram realizadas na E.M.E.F. Água Azul, precisamente com os alunos do 9º ano “A”. A turma funciona no período matutino e é composta por 35 alunos, com faixa etária de 14 e 15 anos. As oficinas foram realizadas nas quartas-feiras, nos dois últimos horários, onde contei com a colaboração da professora de Ensino Religioso, Maria Deusina.

As oficinas tiveram como objetivo dialogar com os alunos sobre a intolerância e o racismo religioso com as religiões de matrizes africanas, especificamente o Candomblé de Ketu. O diálogo se deu a partir do uso de imagens do livro de Pierre Verger que apresentei para a turma. Além das discussões feitas em sala, as oficinas tiveram como finalidade a organização de uma exposição imagética dos orixás do candomblé a partir das fotografias de Pierre Verger abordando os elementos que conectam os universos da natureza humana com as divindades.

Escolhi trabalhar com essa temática através de oficinas por ser uma forma para a implementação da Lei Federal 10.639/03 que torna obrigatória o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas de educação básica. Porém, a implantação da lei na educação básica enfrenta uma série de problemas devido a visão eurocêntrica impregnada nas escolas, gerando uma resistência à inclusão de novas perspectivas e temáticas, a falta de recursos de materiais didáticos, principalmente nas escolas públicas que enfrentam dificuldades financeiras para adquiri-los, à escassez de professores trabalhando com essa temática no dia a dia da escola.

Além disso, Silva e Gonçalves (2023, p. 105) elencam que, por falta de formação de professores em relação à temática africana e afro-brasileira, percebe-se “um conjunto de trabalhos que, muitas vezes, reforçariam estereótipos ou até mesmo o esvaziamento do caráter

étnico das atividades culturais e simbólicas afro-brasileiras”. Dessa forma, os autores citados elucidam que:

Esses problemas acabariam ocasionando o baixo impacto das atividades escolares no combate ao racismo na sociedade brasileira. Para dificultar ainda mais esse processo, há relatos de professores informando a dificuldade em trabalhar com elementos da cultura africana – como religiosidade – na escola, devido à perseguição de responsáveis e familiares dos alunos (SILVA; GONÇALVES, 2023, p. 105).

Além da formação de professores, não podemos deixar de citar a história pessoal e o pertencimento religioso de cada professor que contribui no fazer pedagógico. Assim, a escola acaba sendo um espaço de disseminação de valores que os professores têm como verdade/visão de mundo. Dessa forma, a escola tende a desafricanizar para cristianizar e os principais agentes desse processo são os professores que acabam dando lugar a uma história única.

Adichie (2019, p. 32) nos alerta do perigo de uma história única e afirma que ela cria estereótipos, pois é incompleta, parcial, limitada. Segundo a autora, “as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

Assim, visando contribuir para dar visibilidade a cultura afro-brasileira, além da europeia que, muitas vezes é utilizada em sala como história única, trago como procedimento metodológico para elaboração do produto didático, oficinas em formato de roda de conversa. Nesse procedimento, foram usados para discussões teóricas o livro de Sidnei Nogueira “Intolerância Religiosa” e o livro de Patrício Carneiro Araújo “Entre Ataques e Atabaques: Intolerância religiosa e racismo nas escolas” que dialogam com a temática proposta. Para a análise fotográfica do candomblé de Ketu e para a exposição imagética, foi usada a obra de Pierre Verger “Orixás, Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo” e para apresentar Pierre Verger aos alunos foi usada a obra de Angela Elisabeth Lühning “Fotografando Verger”, onde a autora traz de forma bastante divertida a história de vida de Pierre Verger.

As oficinas começaram a ser desenvolvidas no dia 06 de março de 2024, quando apresentei a proposta para a turma e dialogamos sobre a importância de se falar sobre a intolerância e o racismo religioso com as religiões de matrizes africanas através do uso de imagens. A partir desse diálogo, foi aplicado aos alunos um questionário, para que eu pudesse conhecer a turma e compreender como eles se enxergam quanto à sua etnia. Participaram do questionário 31 alunos que estavam presentes na aula. A tabela a seguir demonstra a resposta

dos alunos no quesito etnia.

Tabela 2 - Resposta do questionário: Você pertence a qual etnia?

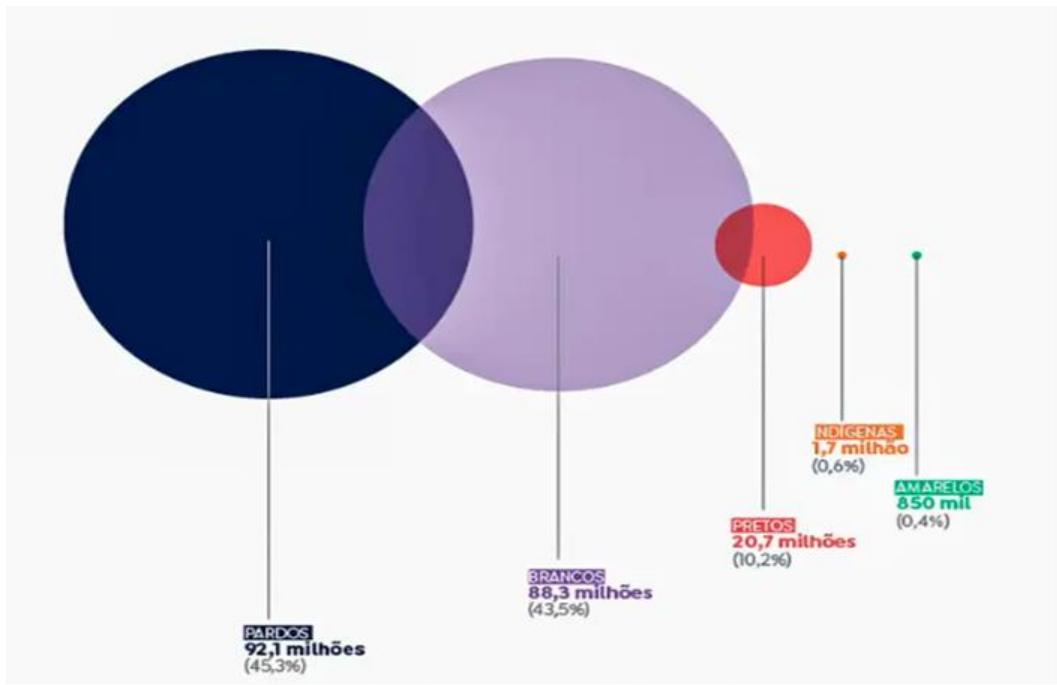
	Quantidade	percentual
Branco	10	32%
Indígena	0	-
Pardo	17	55%
Negro	4	13%

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

É possível perceber que dentre os 31 alunos que estavam presentes na sala de aula, 04 se classificaram com sendo negros, 10 alunos como sendo brancos e 17 alunos como sendo pardos e nenhum se declarou indígena. Essa informação evidencia que mais da metade dos alunos entrevistados se consideram pardos. Para o Estado e os movimentos sociais, a categoria “parda” integra a população negra, entretanto, essa convenção não é consenso para todos. A questão do “pardo” é um imbróglio que revela a fluidez da identidade racial no Brasil. Por ser uma categoria cambiante, não pertencem a nenhum dos polos raciais “brancos” e “negros” e, por si só, não se racializa, sendo uma escapatória de identidade racial.

Ao compararmos esses dados com o Censo feito pelo IBGE em 2022, é possível perceber uma aproximação. Em 2022, o Censo do IBGE indicou que cerca de 92,1 milhões de pessoas (ou 45,3% da população do país) se declararam pardas. Foi a primeira vez, desde 1991, que esse grupo predominou. Outros 88,2 milhões (43,5%) se declararam brancos, 20,6 milhões (10,2%), pretos, 1,7 milhões (0,8%), indígenas e 850,1 mil (0,4%), amarelos.

Figura 11 - Reconhecimento por cor ou raça- Censo 2022.



Fonte: IBGE, 2022.

Esses dados fornecidos pelo IBGE condizem com o que foi respondido pelos alunos e nos permite fazer uma reflexão acerca da população brasileira que, segundo o IBGE (2022), “está tendo mais orgulho em se reconhecer mais escurecida”. Assim, os dados do IBGE de 2022, revelaram que 55,5% da população se identifica como preta ou parda e o percentual dos alunos pardos e negros na sala do “9ºA” chegam a 68%, ou seja, se reconhecem como mais “escurecidos”.

Em relação a importância de conhecer a história da população negra, 87% dos alunos que responderam ao questionário, acharam importante essa temática e que ela precisa ser discutida em sala de aula. No entanto, 13% dos alunos entrevistados acham que é desnecessário esse conhecimento. O que me chamou a atenção nesse caso, foi que dentre os alunos que não acham importante a discussão da história negra na sala de aula, dois deles se classificaram como sendo negros no questionário aplicado. Quando fiz essa observação nos questionários desses alunos, fiquei pensando que tipo de história esses alunos estavam se referindo. Qual história negra eles conhecem? Por que acham desnecessária essa temática na escola? Há vergonha ou medo em relação à história narrada sobre seus antepassados? Há medo de serem negados ou estereotipados? Nessa perspectiva, Araújo (2017), ao analisar os estudos de Pollak sobre a memória, afirma que quando a história de um determinado grupo é fortemente marcada por acontecimentos tristes e dolorosos (como a escravidão entre os africanos no Brasil), sua memória e identidade também passam a ser acompanhadas por

medos e vergonha de difícil superação e contorno (ARAÚJO, 2017, p. 82).

Araújo (2017, p. 82) elucida também, que o comportamento desses alunos em não querer ou achar desnecessário a história negra na escola, pode ser uma estratégia usada para “esconderem ou fugirem à sua condição, em função da necessidade de aceitação e alinhamento com o grupo social do qual fazem parte ou pretendem fazer”.

Quando indaguei que conteúdos eles estudaram sobre a população negra no Brasil, a maioria dos alunos responderam fazendo referência a escravidão negra, a vinda dos escravos nos navios negreiros, o trabalho forçado nos engenhos e o dia da consciência negra. A partir desses dados, refleti sobre que tipo de história da população negra está sendo ensinada na escola. Aparentemente, os alunos estão sendo ensinados a partir de uma história limitada e focada na escravidão, onde a história é abordada privilegiando a perspectiva europeia e minimizando as contribuições da população negra no Brasil.

No quesito religioso, dentre os 31 alunos que responderam ao questionário foi possível obter os seguintes dados:

Tabela 3 - Qual é sua religião?

Religião	Quantidade	Percentual
Católica Apostólica Romana	13	42%
Evangélicos	8	26%
Espíritas	-	-
Umbanda	1	3%
Candomblé	-	-
Outras Religiosidades	-	-
Sem Religião	9	29%

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Os dados demonstram que a maior parte dos alunos entrevistados se denominam católicos ou evangélicos. A partir desses dados, perguntei aos alunos da turma se eles já tinham praticado algum tipo de violência religiosa que poderia ser entendida como intolerância ou racismo religioso e se eles queriam comentar o ocorrido. A resposta foi que já haviam praticado tais atos e vários relatos foram surgindo.

A aluna 1 relatou durante a conversa iniciada com a turma que já havia ignorado uma colega de sala de aula por ser umbandista, “ela era uma amiga que sentava ao meu lado, mas quando descobri que ela e sua mãe eram ‘macumbeira’, eu fiquei com medo e me afastei e

junto com outras amigas, passamos a chamá-la de pomba-gira e macumbeira. Araújo (2017) alerta que os xingamentos são marcadores de estigma e que além de “macumbeiro”, outros marcadores como feiticeiro(a), xangozeiro(a) e congadeiro(a) costumam aparecer e são aplicados às pessoas que pertencem às religiões de matrizes africanas.

A aluna 2, que pertence a umbanda, também revelou que já sofreu racismo e discriminação na escola por causa da cor de sua pele e devido sua religião. A aluna 2 relatou: “Eu tinha uma amiga de sala de aula quando eu fazia o 7º ano que foi proibida de andar comigo devido eu ser negra e minha mãe não ser da religião dela. No início eu sofria muito, mas agora eu não ligo. Minha mãe me ensinou a ser forte e não baixar a cabeça”.

Além desses relatos, vários alunos disseram ter “enfeitado” os negros que aparecem nos livros didáticos com cifres deixando com aparência do demônio e outros disseram já ter visto nas redes sociais mensagens preconceituosas sendo ditas a praticantes das religiões afro-brasileiras.

Os relatos dos alunos sobre o racismo e a discriminação religiosa sofridos na escola são cruciais para entendermos a dimensão dos problemas que eles enfrentam no seu dia a dia escolar. Essas experiências, muitas vezes silenciadas, revelam um ambiente escolar que nem sempre é acolhedor e respeitoso com a diversidade. Os estudantes que são discriminados por sua religiosidade são sistematicamente isolados por uma estrutura que perpetua o preconceito e a exclusão e dessa forma tendem a apresentar dificuldades no aprendizado e acabam evadindo desse espaço que se tornou hostil e desagradável.

Quando indagados se já tinham ouvido falar das religiões de matrizes africanas, 10 alunos disseram que nunca ouviram falar dessas religiões. Já 21 alunos afirmaram já ter ouvido falar. Quando perguntei se eles conheciam alguém que pertenciam às religiões de matrizes africanas, 24 responderam que não conheciam e 07 alunos disseram que conhecem pessoas que praticam essas religiões. Dentre os 7 alunos, 03 disseram que as pessoas que eles conhecem são ligadas ao candomblé e 04 disseram conhecer pessoas ligadas a umbanda. Após o breve conhecimento da turma, expliquei como seria desenvolvida a proposta da atividade para que nos encontros seguintes pudéssemos começar a desenvolver a oficina imagética.

No segundo encontro da oficina, foi realizada uma discussão sobre a intolerância e o racismo religioso com as religiões afro-brasileiras. Para iniciar a discussão, fiz a seguinte indagação: Vocês sabem o que significa tolerância? Vocês já foram intolerantes com alguém? O que vocês já ouviram falar sobre religiões de matriz africana? Após os questionamentos, observei que alguns alunos mudaram de postura e tiveram repulso com a última questão. Alguns alunos associaram essas religiões como sendo coisa do demônio e outras disseram: é

macumba!

É perceptível que há um sentimento de rejeição presente nos alunos quando o assunto é a religiosidade afro-brasileira. Além disso, é notório a ausência de conhecimento por parte dos alunos relacionada à discussão proposta. Para contribuir com esse debate em sala de aula, utilizei o livro da coleção Feminismos Plurais, coordenada pela filósofa negra brasileira Djamila Ribeiro e escrito pelo professor e o doutor em Semiótica e Linguística Sidnei Nogueira, intitulado de “Intolerância Religiosa”.

Nogueira (2023, p. 57-58) conceitua tolerância como sendo “um ato de agir com condescendência e aceitação perante algo que não se quer ou que não se pode impedir” e que essa expressão desperta a indignação de alguns tolerados. Para o autor, “quem tolera não respeita, não quer compreender, não quer conhecer. É algo feito de olhos vendados e de forma obrigatória”. No que concerne à intolerância religiosa, Sidnei Nogueira afirma que ela conduz ao apagamento dos não tolerados, pois ninguém se sentirá confortável estando na posição de suportado. Além disso, o autor elenca que “o cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular, padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro” (Nogueira, 2023, p. 35).

Além dessa obra, foi usado o livro do educador, pesquisador, antropólogo e, ao mesmo tempo, adepto do Candomblé Patrício Carneiro Araújo, intitulado “Entre Ataques e Atabaques: Intolerância religiosa e racismo nas escolas”. Nessa obra, o autor consegue realizar movimentos analíticos que articulam um olhar “de dentro” e um olhar “de fora”, o que pode tê-lo ajudado a compreender mais profundamente “as relações entre as religiões afro-brasileiras e a escola, a mídia, a política institucional, as outras religiões e a vida social”.

Utilizei o livro do professor Dr. Patrício Carneiro de Araújo para demonstrar aos alunos as chagas do preconceito e os conflitos decorrentes do descaso político e social nas instituições escolares. Além disso, a obra traz algumas reflexões que nos permitem desestruturar a visão estereotipada da cultura negra e o combate do racismo institucionalizado na escola. Além dessa discussão, como forma de sensibilização, para o encontro seguinte, pedi aos alunos que trouxessem algumas imagens de perseguição aos cultos de religiões de matrizes africanas utilizadas pelos meios midiáticos.

No terceiro encontro, várias imagens foram apresentadas pelos alunos. A maioria das imagens foram retiradas do google e não tinha nenhuma referência do fotógrafo, porém traziam informações de perseguições de policiais nos terreiros. Outros alunos trouxeram pequenos vídeos encontrados na internet. O que me chamou atenção foi que a maioria das

histórias que eles trouxeram estavam relacionadas ao candomblé da Bahia.

Dentre as imagens apresentadas pelos alunos, duas merecem destaque. A primeira imagem é do terreiro de candomblé “Ilê Axé Onipó Filho”, localizado em Salvador, na Bahia. O terreiro foi atacado por um homem que quebrou as janelas do terreiro, o assentamento do santo e outros objetos importantes para a cerimônia religiosa. Segundo as informações relatadas pelas alunas, o agressor foi preso e logo em seguida foi liberado. Porém, segundo as autoridades locais, o agressor responde na justiça por racismo religioso, danos e violação de domicílio.

Outra imagem que os alunos trouxeram foi da invasão de um terreiro de candomblé em Maceió, no Estado de Alagoas. Segundo a denunciante, policiais militares agrediram e ameaçaram um jovem de 18 anos por suspeitarem que ele tinha envolvimento com o tráfico de drogas na Cidade Universitária, em Maceió. O jovem que mora em uma casa que funciona um terreiro de candomblé teve a casa invadida e revirada, mas nenhum material ilícito foi encontrado. A defesa do jovem disse que a abordagem violenta da polícia se deu pela cor da pele do jovem, que é neto da Ialorixá Mãe Vera, fundadora do terreiro Abassá de Angola.

Os policiais foram até o terreiro de Mãe Vera e arrombaram a porta e reviraram o local. “Se fosse uma igreja evangélica eles fariam isso? Não houve respeito algum, eles não respeitaram por se tratar de uma religião de matriz africana. Reviraram o lugar, arrombaram a porta, mas não encontraram nenhuma droga lá. Mesmo assim, ainda levaram ele de volta a casa abandonada para bater nele ainda mais”, relatou a Ialorixá em entrevista ao Globo, no dia 06 de março de 2023.

Para análise das imagens que os alunos trouxeram, apresentei o gráfico KWL ou SQA¹⁸ de análise de imagem. O gráfico permite fazer com que os alunos possam se orientar através do aprendizado de um conceito, dividindo o processo de aprendizado em três etapas: o que você já sabe, o que você quer saber e o que você aprendeu.

Tabela 4 - Orientação do gráfico KWL ou SQA.

S	Q	A
O que pensamos que sabemos	O que queremos saber	O que esperamos aprender

¹⁸ Tive acesso a esse gráfico na disciplina Ensino de História e Imagens ofertada pela Unifesspa de Xinguara-PA e ministrada pelo Prof.º Dr. Flávio Gatti e pelo texto de Raphael Pereira de 2020 intitulado “Avaliação da construção de mapas SQA como instrumentos metodológicos no desenvolvimento de uma aula baseada em organizadores prévios em um curso de formação docente”.

Cenário: Qual é a cena? Onde é isso?	Por que isso está acontecendo?	Perguntas que esta imagem levanta:
Pessoas: Quem são eles? O que eles estão fazendo?	Por que você acha que eles estão fazendo isso? Como você acha que eles estão se sentindo?	
Objetos: Por que eles estão lá? A que propósito eles poderiam servir?	Quando você acha que essa foto foi tirada? Como você sabe?	Onde você pode encontrar respostas?

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Antes de começarmos as análises das imagens, pedi para cada grupo de alunos mostrarem as imagens que eles haviam escolhido para a turma sem dar muitos detalhes. Em seguida, pedi para que os alunos pensassem sobre o tema de cada imagem apresentada, os elementos presentes, o contexto (se houvesse alguma pista) ou qualquer informação que venha à mente ao observá-las. Sugeri que cada grupo anotasse suas ideias e conhecimentos prévios. Incentive-os a escrever frases curta ou até mesmo desenho. A imagem a seguir refere-se à apresentação das imagens para serem analisadas.

Figura 12 - Apresentação dos alunos.



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Durante a análise, solicitei para cada grupo fazer uma observação mais detalhada nas

imagens procurando por detalhes mais específicos, cores, formas, pessoas, objetos entre outros. Logo depois, orientei para que eles pensassem e anotassem de forma específica e clara o que eles queriam saber sobre as imagens. Quais dúvidas? O que gostariam de descobrir? Que mistério as imagens apresentam?

Depois da análise, promovi uma discussão em grupo sobre as observações e as perguntas levantadas. Depois do debate, pedi para cada grupo que compartilhassem o que eles aprenderam com as análises das imagens e com as possíveis pesquisas. Quais perguntas foram respondidas? Quais novas informações eles obtiveram? Houve alguma surpresa ou descoberta interessante?

Dessa forma, o gráfico serviu como uma ferramenta para o ensino-aprendizagem, permitindo interpretar e reinterpretar informações obtidas na primeira vista. A partir das apresentações das imagens realizadas pelos alunos, fizemos as observações sobre o exposto. A análise imagética foi bastante pertinente, trazendo informações que não tinham sido observadas criticamente pelos alunos.

Para a quarta oficina, propus a realização de dois panfletos informativos que discutessem a prática da intolerância e do racismo religioso com as religiões afro-brasileiras. A ideia dos panfletos foi aceita pelos alunos e assim ficaram incumbidos de realizar tal tarefa. O primeiro panfleto informativo confeccionado pelos alunos objetivou conceituar o candomblé de Ketu e apontar de forma sucinta suas principais características. O segundo panfleto teve como objetivo discutir a intolerância, o racismo religioso, o preconceito e a discriminação com as religiões de matrizes africanas.

Figura 12 - Panfleto das características do Candomblé de Ketu.

Os Orixás



Os Orixás são entidades que representam a energia e a força da natureza. Desempenham um papel fundamental no culto quando são incorporados pelos praticantes mais experientes. Possuem personalidades, habilidades, preferências rituais e fenômenos naturais específicos, o que lhes conferem qualidades e forças distintas.

O Deus único do Candomblé pode variar de acordo com a região africana de origem. Para os Ketu é Olorum, entre os Bantus é Nzambi e para os Jeje é Mawu. Existem centenas de Orixás, contudo, os mais cultuados no Brasil são:

O sincretismo religioso

Orixá	Sincretismo
Oxalá	Jesus Cristo
Oróssi	São Sebastião
Iemanjá	Nossa Senhora dos Navegantes
Logun Edé	Santo Expedito
Ogum	São Jorge
Otá	Santa Joana d'Arc
Exú	Santo Antônio
Xangô	São João Baptista
Nanâ	Santa Ana
Oxumaré	São Bartolomeu
Ibeji	Santos Cosme e Damião
Ossaim	São Roque
Omulú	São Lázaro
Iansã	Santa Bárbara
Oxum	Nossa Senhora da Conceição
Ewá	Santa Luzia

Escola M. E. F. Água Azul
Disciplina: História
Professoras: Jakeline Barbosa Turma: 9º Ano "A"

Quais são as religiões de matriz africana?

As matrizes africanas deram origem a diversas manifestações sagradas no Brasil, como o Candomblé e Umbanda, existem adeptos de tradições como jarê, terecô e xangô de Pernambuco, o Batuque, do Rio Grande do Sul e o Tambor de Mina, variação do candomblé no Maranhão.

Essas tradições e religiões podem ser diferenciadas pelos seus rituais e história, possuindo diversas especificidades, ainda que compartilhem filosofias e influências similares advindas do continente africano. As religiões de matriz africana podem ser divididas em três grupos: brasileiras, como a umbanda, afro-brasileiras, como o candomblé de caboclo, e afrodescendentes que, ainda que originadas no Brasil, reivindicam os processos de organização das religiões da África, como o Ketu e o Jêje.

Candomblé

O Candomblé é um termo genérico usado para designar tradições criadas ou recriadas no Brasil por povos originários, principalmente, de países atualmente conhecidos como Angola, Nigéria e República do Benim. Dessa maneira, considera-se que, ainda que algumas tradições tenham sido criadas de forma única no Brasil, a religião resgata a herança cultura religiosa ancestral e milenar africana que chegou ao país no período da escravidão.

O candomblé faz parte de uma resistência espiritual dos povos africanos escravizados no Brasil". É uma religião dividida entre três grandes nações, as quais se distinguem pelas divindades cultuadas e os idiomas utilizados nas celebrações religiosas, sendo elas a Nação Angola, Jêje e Nagô, as quais apresentam inúmeros subgrupos com características próprias.

Rituais do Candomblé

Os rituais de Candomblé são, via de regra, realizados por meio de cânticos, danças, batidas de tambores, oferendas de vegetais, minerais, objetos e, às vezes, sacrifício de alguns animais. Os participantes devem usar trajes específicos com as cores e guias do seu orixá, e cada um possui o seu dia, cor, objetos e alimentos específicos, adequados ao seu ritual.

Um ritual podem reunir dezenas a centenas de pessoas, variando de acordo com o tamanho da casa que realiza as obrigações e festas. Nestas ocasiões, há uma grande preocupação com a higiene e alimentação, pois tudo deve estar purificado para estar digno do orixá. Os rituais de Candomblé são praticados em casas, roças ou terreiros, os quais podem ser de linhagem matriarcal, patriarcal ou mista. Por conseguinte, as celebrações são dirigidas pelo "pai ou mãe de santo" ou "babalorixá" e "ialorixá".

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Figura 13 - Panfleto apresentando o preconceito e a discriminação com as religiões de matrizes africanas.

Nota de repúdio ao racismo religioso

Todas as vítimas de racismo religioso ou intolerância religiosa podem fazer denúncias pelo Disque 100, canal de denúncias contra os direitos humanos do Governo Federal. É também recomendável procurar canais como a Ouvidoria de Direitos Humanos de cada estado, a Delegacia de Racismo e Crimes de Intolerância (presente em alguns estados), além da Defensoria Pública e o Ministério Público.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

Denuncie: disque 100

Escola M. E. F. Água Azul
Disciplina: História / Ensino Religioso
Professoras: Jakeline Barbosa / Maria Deusina
Turma: 9º Ano "A"
Intolerância e Racismo Religioso

Preconceito e Discriminação Com as Religiões de Matriz Africana

O Brasil é um país diversificado em relação às culturas e religiões, motivo de ser um país laico, contudo, a intolerância religiosa se torna cada vez mais recorrente nos dias atuais. E assim, esse problema parece estar enraizado na nossa história, pois desde o início da colonização europeus menosprezavam a cultura e principalmente a religião, tanto dos índios nativos, como também dos africanos escravizados. Com o passar dos anos, a diversidade foi aumentando ao ponto de haver várias vertentes dentro de uma mesma crença, e isso é motivo de conflitos ideológicos e causa de discriminação em vários grupos.

Racismo e Intolerância Religiosa

É preciso ir além do termo "intolerância" para definir uma violência tão direcionada às religiões de matriz africana no Brasil. O termo racismo religioso traduz com mais precisão a ameaça à liberdade e à existência que os povos de terreiro vêm sofrendo há séculos. Ou seja, o discurso de ódio e os ataques físicos acontecem justamente porque essas religiões são praticadas por pessoas negras.

Pode-se definir a intolerância religiosa como um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas, discriminatórias e de desrespeito às diferentes crenças e práticas religiosas ou a quem não segue uma determinada religião. Essas atitudes muitas vezes impregnadas na sociedade brasileira e que possuem raízes históricas, com frequência está vinculada ao racismo, sendo um desrespeito aos Direitos Humanos.

O Racismo religioso é um conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelas religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras.

Quando um umbandista disse:
"Que os orixás te iluminem"
Quando um católico disse:
"Que Maria mãe de Deus esteja contigo"
Quando um evangélico disse:
"Deus te abençoe"

RESPEITE.
Essa pessoa está te desejando o bem com base naquilo em que acredita. Não defende sua religião diminuindo a fé de outras pessoas.

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Os panfletos foram usados no dia da exposição imagética do Candomblé de Ketu com intuito de informar e conscientizar o público escolar sobre o candomblé de Ketu e a intolerância e o racismo com as religiões de origens africanas. A exposição imagética é resultado do trabalho desenvolvido com os alunos e foi exposta a toda a comunidade escolar.

Em outra etapa da oficina, precisamente no quinto encontro, apresentei aos alunos o fotógrafo Pierre Verger, a partir do livro “Fotografando Verger” da coleção Memória e História da professora titular da Universidade Federal da Bahia e diretora secretária da Fundação Pierre Verger, Angela Elisabeth Lühning. A pesquisadora também é responsável pela coordenação do Espaço Cultural Pierre Verger, voltado para a prática e inserção da cultura afro-brasileira nas comunidades vizinhas. Tem experiência na área de Artes e Cultura, com ênfase em etnomusicologia e antropologia, atuando principalmente no âmbito dos seguintes temas: etnomusicologia participativa, cultura afro-brasileira, processos de transmissão, músicas brasileiras em contextos históricos e contemporâneos, culturas comunitárias urbanas, relações entre etnomusicologia e educação musical, relações escolas públicas e culturas comunitárias, além de Pierre Fatumbi Verger e sua obra.

Angela Luhning, nesse livro, conta a história de Pierre Verger de forma bastante criativa e divertida, utilizando uma escrita bastante condizente com a linguagem para crianças e adolescentes. O livro permitiu que os alunos conhecessem a trajetória de vida de Pierre Verger que, segundo Luhning (2011, p. 9), “começa com uma viagem que aconteceu bem no final do século XIX, antes mesmo dele nascer”, quando seu pai, que vivia na Bélgica, resolveu tentar a sorte na França.

A autora consegue traçar de forma bastante inusitada a história de Verger desde a ida de seus pais para a França, suas viagens pelo mundo, suas primeiras fotografias, sua chegada a Salvador, sua iniciação como Babalaô e mensageiro entre os dois mundos (Brasil e África), seu nascimento como pesquisador e escritor até a criação da Fundação Pierre Verger na sua própria casa (casa vermelha).

Além de apresentar Pierre Verger através da escritora Angela Luhning, realizei uma abordagem explicativa do candomblé de Ketu, a partir do livro de Pierre Verger “Orixás, Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo”. A metodologia utilizada para essa abordagem se deu através de slide explicativo e do uso das fotografias contidas no livro, o que permitiu caracterizar o candomblé a partir das fotografias documentais feitas por Verger. Nessas perspectivas foram usadas as fotografias que mostram o processo iniciático para se tornar um filho ou uma filha de santo, fotografias das cerimônias ritualísticas nos terreiros de candomblé e as fotografias dos orixás da África e do Novo Mundo, permitindo que os alunos pudessem

analisar as diferenças e semelhanças dos orixás nos dois continentes.

Figura 14 - Apresentação do Candomblé de Ketu através de slides.



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

A imagem acima foi feita no dia dessa abordagem. Comecei a apresentação com a seguinte pergunta: Por que é importante estudar as Religiões de Matriz Africana? A partir dessa indagação, fui apresentando as características do candomblé de Ketu, seu processo iniciático, o terreiro e suas estruturas físicas, a hierarquia de um terreiro e, por fim, os orixás.

A apresentação do candomblé de Ketu através de slides foi uma ferramenta poderosa por vários motivos, dentre os quais pude observar que as imagens utilizadas ajudaram a tornar os conceitos complexos do processo iniciático mais fáceis de serem entendidos; os slides também permitiram apresentar informações de forma clara e estruturada.

No sexto dia de oficina, apresentei aos alunos o site da fundação Pierre Verger. A Fundação Pierre Verger foi criada em 1988, como Pessoa Jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira. Funciona na mesma casa em que Pierre Verger viveu durante anos, na Ladeira da Vila América, em Salvador. Dentre seus objetivos estão: preservar, organizar, pesquisar e divulgar a obra do instituidor Pierre Verger; estabelecer e manter intercâmbios culturais, humanos e científicos entre o Brasil e a África e, principalmente, entre a Bahia e o Golfo do Benin; servir como centro de informações e pesquisas; cumprir função social de maneira prática integrando a comunidade local e

adjacências.

A fundação Pierre Verger disponibiliza acervo ao público e a pesquisadores (biblioteca, acervo fotográfico e acervo pessoal de Verger), apoia a pesquisa para aqueles que desejam utilizar a obra de Verger, libera o uso de fotografias em todos os suportes, mediante solicitação e seguindo os procedimentos vigentes, e disponibiliza cursos e oficinas gratuitas para o público em geral, e, principalmente, para a comunidade do bairro do Engenho Velho de Brotas. A fototeca da fundação apresenta mais de 6.000 imagens feitas por Pierre Verger classificadas em África, América, Ásia, Europa e Oceânia e os portfólios apresentam fotografias por temáticas.

A intenção desta apresentação foi fazer com que os alunos pudessem inserir no seu cotidiano escolar o uso da pesquisa para fundamentar seus trabalhos escolares. Assim, eles utilizaram o site para pesquisar e selecionar as fotografias dos orixás feitas por Pierre Verger para serem usadas na exposição.

Após a apresentação do site da fundação Pierre Verger, os alunos começaram a selecionar as fotografias que iriam para a exposição imagética. Depois da seleção das fotografias, começamos a organizar os banners para a exposição. Os alunos fizeram as pesquisas concernente aos orixás e fui juntamente com eles organizando os banners, dado que eles não possuem computadores em casa e a escola não disponibiliza um laboratório de informática. Foram feitos 15 banners com os seguintes orixás: Exu, Ogum, Oxóssi, Ossain, Orunmilá, Oranian, Xangô, Oiá-Iansã, Oxum, Obá, Iemanjá, Oxumaré, Obaluaê, Nanã Buruku e Oxalá.

As fotografias a seguir registram o momento em que estávamos selecionando as fotografias no site da fundação Pierre Verger e que seriam usadas na exposição.

Figura 15 - Seleção de fotografias no site Fundação Pierre Verger.



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Depois das oficinas e da organização do material para a exposição, começamos a convidar a comunidade para o evento. O evento foi intitulado de “1^a Mostra de Produtos Educacionais – Mestrado UNIFESSPA e Escola Azul 2024” devido abordar dois produtos de mestrado, um do Profhistória e o outro do Profletras. Apesar do evento ocorrer no mesmo dia, eles foram realizados com turmas e temáticas diferentes. Nesse sentido, o produto que desenvolvi foi intitulado de “Exposição Imagética: Conhecendo os orixás do candomblé de Ketu a partir das fotografias de Pierre Verger”. As imagens a seguir foram utilizadas nos meios midiáticos como forma de divulgação do produto educacional à comunidade escolar.

Figura 16 - Divulgação da 1ª Mostra de Produtos Educacionais.



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Como era esperado, houve muitos debates nos meios midiáticos sobre a temática “Exposição Imagética: Conhecendo os orixás do candomblé e Ketu a partir das fotografias de Pierre Verger”. Algumas pessoas se posicionaram a favor da exposição e outras contra.

As falas preconceituosas começaram a ser proferidas quando o convite foi divulgado em grupos de WhatsApp. Dentre as falas que mais repercutiram foi a do pastor 1, que disse o seguinte:

Boa tarde, pastores. Povo de Deus, representantes de Cristo nessa cidade de Água Azul do Norte. Pastores a conversa que está nos bastidores e que poucos têm coragem de comentar e eu já quero expor o que está acontecendo, embora muitos já saibam mais não se manifestam. A respeito disso aí que está entrando em nossa cidade e nas nossas escolas. Eu acredito que está na hora de nós chamarmos o prefeito para conversar junto com o secretário de educação para ver o que está acontecendo sobre isso que está entrando pelas portas do fundo e debaixo do tapete nas nossas escolas né. Eu acredito que esse governo que está aí não espanta ninguém pelas suas e pelo que ele representa, a gente sabe que isso vai acontecer e que é a intenção deles lá de cima, mas agora vim para nossa cidade e ser apontado para nossas crianças já é outra história e acredito que nenhum pai que a gente tem consultado e pesquisado não tenham ficado feliz com isso e nem alegre e satisfeito. Então acredito e quero até sugerir ao nosso presidente de pastores a respeito disso aí, se vocês quiserem estou disposto a conversar com o prefeito para falar. Assim como ele tem coragem de reunir os pastores para falar de vários assuntos relevantes a sociedade, está na hora de nós sentarmos e apresentar algo para ele, ou nós vamos ficar amordaçados e caladinhos na encolha e deixar as coisas entrarem devagarinho debaixo do tapete e ficar calado? Então estou aqui aberto ao diálogo e debate. Estamos aqui para representar o reino de Deus e qualquer outra coisa fora disso eu não concordo. Amém! Deus abençoe todos vocês (Pastor 1).

A partir do áudio do pastor nos grupos de WhatsApp, começaram nas redes sociais e

na escola vários insultos e ameaças de processos contra o pastor. A polêmica culminou em uma reunião em que estive presente enquanto idealizadora do produto educacional juntamente com a secretaria de educação, a diretora da escola e o pastor. Durante a reunião, o pastor relatou que estava sendo atacado e agredido nas redes sociais e “que ele não sabia que a cidade estava infestada de pessoas dessas seitas religiosas”. Segundo ele, o áudio tinha sido direcionado ao grupo de pastores e ele achava que não iria vazar para outros grupos. Durante o diálogo, observei que ele sempre estava se referindo às religiões de matrizes africanas como coisa do “demônio” e que as pessoas que as praticam estão possuídas pelo diabo e por isso precisavam ser libertas.

Depois de sua fala, expliquei a ele que se tratava de um produto educacional do Mestrado Profissional em Ensino de História e que essa temática é amparada pela Lei Federal 10.639 de 2003, por se tratar da cultura afro-brasileira que é uma temática pertinente ao ensino de História que precisa ser discutida em sala de aula. Reafirmei que sua fala foi intolerante e preconceituosa e deixei claro que na escola tem alunos pertencentes a essas religiões e que eles precisam ser respeitados e representados. Nesse sentido, a escola necessita de uma educação antirracista que combata a intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas.

Além disso, indaguei se ele tinha consciência de como tinha ficado o emocional das crianças e adolescentes que pertencem ou têm família pertencentes a essas religiões após ter ouvido o áudio que viralizou nos grupos de WhatsApp da cidade. Acredito que devido a repercussão nas redes sociais e o medo de ser processado por várias pessoas, ele resolveu gravar um áudio para tentar se desculpar pelos insultos.

Boa tarde, pessoal. Tudo bem? Acabei de sair da Escola Água Azul. Estava ali conversando com nossa diretora Leusimar, a professora Jakeline e a nossa secretaria de educação Ana Paula. Estavam esclarecendo algumas coisas referentes a um áudio que eu soltei ontem no grupo dos pastores. Era um áudio direcionado ao grupo de pastores de Água Azul e esse áudio foi vazado a outro grupo. Não era intensão da gente vazar esse áudio até porque a gente queria sentar-se e conversar a respeito do que estava acontecendo. Um cartaz foi espalhado e as pessoas vinham me perguntar o que estava acontecendo, pois tinha um endereço no cartaz do evento na Escola Água Azul, provavelmente no dia 5 de setembro. Só que fiz um áudio para a gente sentar-se e conversar juntamente com os pastores sobre aquele cartaz e isso foi disseminado em outros grupos e eu fui acusado de intolerante religioso e usaram isso para disseminar a política, porque estamos em tempo de política. Isso é claro que vem para afetar, querer causar discussão e querer causar desunião. É claro que minha intenção nunca foi essa e simplesmente esclarecer. Quem ouviu o meu áudio simplesmente viu o conteúdo que não era querendo atacar nem lado “a” ou “b”, mas foi de buscar um esclarecimento junto a coordenação e direção da cidade. Então trata-se de um trabalho da nossa professora Jakeline, professora de História e faz parte de um produto da faculdade, então tudo isso foi esclarecido e desde já quero pedir perdão a quem se sentiu ofendido com o meu áudio, a quem se sentiu ofendido por ser de outra religião, a intenção nunca foi essa de causar desavença e estou

pronto para pedir perdão pessoalmente a quem eu ofendi. Deus abençoe (Pastor 1).

Ao analisar os áudios que o pastor fez, é notório que no primeiro áudio o discurso é de ódio e violência contra as religiões de matrizes africanas. Ele trata essas religiões de forma negativa e maléfica para a escola e para os alunos. Além disso, ele se intitula como sendo o representante de Deus e tudo que não partir do seu credo religioso tem de ser combatido.

No segundo áudio, acredito que, por conta das críticas proferidas contra ele, é possível notar uma mudança no discurso. O discurso que era de intolerância religiosa passou a ser mais brando, como se ele estivesse pedindo uma explicação do evento e que não era a intenção disseminar a violência e a intolerância religiosa. No final do áudio, pedidos de perdão são direcionados para as pessoas que se sentiram ofendidas com seu posicionamento e sua fala.

Mesmo com todos os constrangimentos que ocorreram envolvendo o evento, finalizamos com chave de ouro a etapa final que consistiu numa exposição imagética dos orixás do candomblé de Ketu, abordando os elementos que conectam os universos da natureza humana com as divindades.

A exposição foi realizada no dia 03 de setembro e contou com a participação de toda a comunidade escolar. Estiveram presentes alunos de outras escolas, autoridades locais e os pais dos alunos engajados no evento. Durante a exposição tive a oportunidade de falar da importância do produto educacional dentro do espaço escolar e agradecer pelo envolvimento dos alunos, gestão escolar e os professores que me apoiaram para que esse evento acontecesse.

Figura 17 - Abertura da 1ª Mostra de Produtos Educacionais de Água Azul do Norte



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Durante a exposição, os alunos envolvidos no evento iam direcionando e explicando os banners aos alunos das escolas visitantes. O percurso iniciava-se pela apresentação do candomblé de Ketu através do panfleto explicativo e pela apresentação de Pierre Verger. Essa abordagem inicial teve como objetivo explicar sobre o candomblé de Ketu para que o público-alvo (estudantes), não chegassem na exposição fotográfica sem saber do que se tratava a temática. Além do panfleto sobre o candomblé de Ketu, os alunos realizaram uma pequena explicação sobre a intolerância e o racismo religioso com as religiões de matrizes africanas, através da utilização de panfletos que foram produzidos por eles e que tiveram como objetivos combater a intolerância religiosa no espaço escolar.

Figura 18 - Exposição imagética.



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Após terem tido acesso a essas informações, os alunos eram conduzidos pela equipe organizadora (alunos do 9º ano “A”) a conhecerem os orixás do candomblé de Ketu através das fotografias de Pierre Verger.

Figura 19 - Alunos do 9º apresentando os banners durante exposição imagética.



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Nos banners que compunham a exposição imagética, foi possível identificar o orixá, um breve resumo sobre seu surgimento, suas ferramentas e suas características. Além disso, foi possível fazer uma abordagem com os alunos visitantes a respeito dos elementos que conectam os universos da natureza humana com as divindades do candomblé de Ketu.

Figura 20 - Banners apresentando os orixás e suas características.



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Figura 21 - Exposição Imagética dos orixás



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Figura 22 - Organizadores da exposição imagética.



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Ao finalizar a oficina imagética, ficou perceptível que ela serviu como uma possibilidade de implementação da Lei Federal 10.639 de 2003, abordando a temática afro-brasileira no Ensino de História, em especial um aspecto bastante sensível a ser desenvolvido

no ambiente escolar, que envolve as religiões de matrizes africanas. Além disso, as fotografias de Pierre Verger serviram como mediadoras culturais na construção do conhecimento histórico escolar que ainda é pouco presente nas escolas públicas do Brasil.

Após a exposição, todos os alunos do 9º ano “A” que participaram da oficina imagética foram agraciados com certificado da atividade, como uma forma de reconhecimento e incentivo pelo desempenho durante todo o processo de construção do produto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora da E.M.E.F. Água Azul, tenho a responsabilidade de contribuir com a formação cidadã dos estudantes. Hooks (2013) já nos alertava que para termos uma educação transgressora e libertadora é preciso que os professores criem espaços de diálogos entre os alunos para que eles possam fazer reflexões sobre inúmeros temas que permeiam a sociedade. Dentre as várias temáticas, propus dialogar dentro do espaço escolar sobre a intolerância e o racismo religioso deflagrado contra as religiões afro-brasileiras.

A intolerância e o racismo religioso contra as religiões de matriz africana são problemas sérios e persistentes no Brasil. Tais práticas, além de violarem a liberdade religiosa, acabam perpetuando o racismo estrutural e histórico contra a população negra. Dentro das escolas, essa prática torna-se mais complexa por afetar a vida de vários estudantes e educadores, violando seus direitos fundamentais e contribuindo com o preconceito. Dessa forma, a presente pesquisa procurou compreender por que as religiões de matrizes africanas são atacadas e discriminadas dentro das escolas e como o Ensino de História pode contribuir para conter o avanço de tal prática.

Desde que a Lei Federal 10.639/03 foi promulgada, muitas escolas não fizeram uma adaptação aos seus documentos escolares como o Currículo e o Projeto Político Pedagógico que norteiam as instituições. Ao analisar os documentos da E.M.E.F. Água Azul, especificamente o PPP, percebi que a lei não se fazia presente. A não inclusão da Lei Federal 10.639/03 gerou uma série de problemas que acabou impactando a comunidade escolar. Dentre os desafios encontrados dentro da escola em virtude da não implantação da Lei, é perceptível notar a perpetuação do racismo, devido não abordarem a história e cultura afro-brasileira, essa negação contribui para a manutenção de um currículo eurocêntrico e racista, reforçando estereótipos e desigualdades. Dessa forma, a ausência de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira impede que os estudantes negros da escola se identifiquem com o currículo e se sintam valorizados em sua identidade.

Ao não abordar a questão racial, a escola perdeu a oportunidade de formar cidadãos mais conscientes e críticos, privando-os de um conhecimento essencial para sua formação integral. É fundamental que as escolas compreendam a importância da Lei Federal 10.639/2003 e a incorporem em seus documentos. Ao fazer isso, contribuirão para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

Para enfrentar a intolerância e o racismo religioso dentro do espaço escolar, é necessário que as escolas tenham estratégias fundamentais que promova um ensino que

valorize a diversidade religiosa, desmistifique as religiões de matriz africana, combata o racismo e o preconceito e estimule o diálogo entre diferentes crenças, construindo o respeito mútuo e a compreensão das diferentes culturas.

Além disso, a escola deve oferecer formação continuada para que os professores estejam preparados para lidar com questões de diversidade religiosa em sala de aula e implemente políticas públicas que garantam a liberdade religiosa e combatam a discriminação, tanto dentro quanto fora das escolas. A escola precisa também, criar espaços de diálogo e participação com a comunidade escolar para construir um ambiente mais inclusivo e respeitoso. É preciso lembrar que a escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e tolerantes.

Para o enfrentamento da intolerância e do racismo religioso com as religiões de matrizes africanas dentro da E.M.E.F. Água Azul, a presente dissertação trouxe as imagens do candomblé de Ketu de Pierre Verger como uma estratégia para o ensino de História. As imagens de Verger apresentam o Candomblé de Ketu de forma respeitosa e humana, mostrando a beleza a complexidade dessa religião e, portanto, ajudaram na desmistificação de estereótipos negativos, promovendo a empatia entre os estudantes.

As fotografias do candomblé de Ketu podem serem utilizadas como material didático em aulas de História, permitindo que os alunos conheçam a história e a importância do Candomblé de Ketu para a cultura brasileira. As imagens serviram como ponto de partida para diálogos e reflexões sobre temas como diversidade religiosa, tolerância e respeito às diferenças. Além disso, as fotos contribuem para o empoderamento de estudantes pertencentes às religiões de matriz africana, fortalecendo sua identidade e autoestima.

No entanto, é importante ressaltar que as fotografias de Verger, por mais ricas que sejam, possuem limitações intrínsecas ao seu próprio método e ao contexto histórico em que foram produzidas. Uma fotografia, por mais bem composta que seja, captura apenas um instante no tempo e um ângulo específico de uma realidade complexa. Ela não pode transmitir a totalidade de uma experiência religiosa, que envolve sons, cheiros, emoções e interações sociais.

Além disso, as fotografias de Verger foram produzidas em um contexto histórico específico, marcado por preconceitos e discriminações contra as religiões afro-brasileiras. Essa realidade social influenciou tanto a forma como Verger fotografava quanto a forma como suas imagens eram recebidas e interpretadas. Muitas de suas fotografias destacam a beleza estética dos rituais e das comunidades afro-brasileiras. Essa abordagem, embora válida, pode obscurecer aspectos mais complexos e problemáticos, como as lutas por reconhecimento

e as experiências de discriminação.

Outro ponto relevante da pesquisa é que as fotografias de Verger, tendem a documentar os aspectos mais positivos e visíveis das religiões afro-brasileiras e, portanto, experiências de intolerância e racismo, que são frequentemente mais discretas e difíceis de capturar, podem não estar presentes em seu acervo.

Dessa forma, as fotografias de Pierre Verger são uma fonte valiosa para o estudo das religiões afro-brasileiras, mas não devem ser consideradas como a única ou a mais completa fonte de informação. Para compreender a complexidade da intolerância e do racismo religioso, é necessário complementar a análise visual com outras fontes históricas, como documentos escritos, depoimentos e pesquisas acadêmicas. Assim, ainda me questiono: Até quando as comunidades de terreiros terão de lutar pela sua existência? Dessa forma, reconheço as limitações dessa pesquisa e sugiro que futuras investigações acerca da temática sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019.
- ALMEIDA, Anderson Diego; DOS SANTOS, Jefferson Nunes; DA SILVA CARDOSO, Arlindo. **O Artesão na Cidade de Maceió: O Design como Mediador entre os Símbolos e os Adornos dos Orixás**. **Revista Outras Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 96-114, 2016.
- ALMEIDA, Faustino; SCHIER, Dirlei Afonso. **A fotografia como metodologia no ensino de História**. **Caderno Intersaber**, v. 7, n. 12, 2018.
- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaira, 2018.
- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **Retrato da escola: estudo de imagens fotográficas do cotidiano escolar**. 2011.
- ARAUJO, Patrício Carneiro. **Entre Ataques e Atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché. 2017
- BARCELLOS, Mário César. **Os orixás e o segredo da vida: lógica, mitologia e ecologia**. 4^a Ed. Rio de Janeiro, Pallas, 2002.
- BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1946.
- BASTIDE, Roger. O candomblé da Bahia (rito nagô). **Brasiliiana**, 1961.
- BASTIDE, Roger. O Candomblé da Bahia, São Paulo, **Cia. Editora Nacional**, 1978.
- BASTIDE, Roger; VERGER, Pierre; LÜHNING, Angela. **Verger--Bastide: dimensões de uma amizade**. (No Title), 2002.
- BERKENBROCK, Volney J. A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé. **Editora Vozes**, 1997.
- BETHENCOURT, Francisco. Racismos: das cruzadas ao século XX. **Editora Companhia das Letras**, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 1993.
- BORGES, Jorgeval Andrade. Perspectivas de Africanistas sobre o Ensino de História da África no Brasil após a Lei 10.639/03. **Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 1, p. 163-185, 2018.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Tradição e modernidade na mira dos fotógrafos. ____.
História e fotografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL, Grandes Regiões. **Censo Demográfico 2022** [em linha]. mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituic ao.htm. Acesso em: 30 set.2024.

BRASIL. **Lei Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 21 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2009.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica. **Editora UNESP**, 2017.

CAPONE, Stefânia. **A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil**. Pallas Editora, 2004.

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. **A linguagem dos tambores**. 2006.

CARDOSO, Ciro Flamaron; MAUAD, Ana Maria. **História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema**. Domírios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, v. 5, 1997.

CARYBÉ. Temas de Candomblé. Salvador. **Livraria Turista**, Coleção Recôncavo, n. 9, 1951

CASTILLO, Lisa Earl. A fotografia e seus usos no candomblé da Bahia, p.225. IN: Costa, Valéria Gomes; GOMES, Flávio dos Santos (org.) **Religiões Negras no Brasil: Da escravidão à pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2016.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Tradução Maria de Lurdes Menezes. 3 ed. Rio de Janeiro, Forense. 2022.

CHAGAS, Waldeci F. Cultura Afro-brasileira na escola: a obrigatoriedade da lei e o compromisso político. **Martinho G. História Ensinada: linguagens e abordagens para sala de aula. João Pessoa: Ideia**, p. 159-179, 2008.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639/2003. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 113-126, 2016.

COSTER, Eliane *et al.* **Fotografia e candomblé: modernidade interna?** 2007

CUNHA, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 102, 2009.

DOREA, Joana De Conti. **Etnografia e Fotografia**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

DUBOIS, Philippe. Ato Fotográfico (o). **Papirus Editora**, 1994.

FELIZARDO, Adair; SAMAIN, Etienne. **A fotografia como objeto e recurso de memória**. Discursos fotográficos, v. 3, n. 3, p. 205-220, 2007.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos. Cedes**, v. 25, p. 378-388, 2005.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, 2017.

FERREIRA, Marieta de; FRANCO, Renato. Aprendendo história: reflexão e ensino. **Editora FGV**, 2013.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente. Identidade em construção**. São Paulo: EDUC, 2000.

GEJÃO, Natália Germano. A fotografia como mediador cultural na construção do conhecimento histórico escolar. **Antíteses**, p.257-267, 2009.

GEJÃO, Natália Germano; MOLINA, Ana Heloisa. Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. **Anais do VII seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. 17 a 19 de setembro. Londrina: Eduel, 2008.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Memória. Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, p. 156, 2019.

GODSON, Ivor F. **Curriculum: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luís Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos**

Históricos, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

HALBWACHS, Maurício. **Espaço e memória coletiva. Estudos sobre las culturas contemporâneas**, v. 9, pág. 11-40, 1990.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. PUC-Rio: Apicuri, v. 23, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/bell hooks**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, v. 2, 2013.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. **Editora Cobogó** 2020.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7ª edição revista. São Paulo: Unicamp, 2013.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. **Estudos Avançados**, v. 22, p. 237-256, 2008.

LIMA, Ronaldo Batista de. **Atabaques do candomblé e tambores batá da santeria: toques e formação do Ogã**. 2018.

LODY, Raul Giovanni da Motta. Candomblé: religião e resistência cultural. **(No Title)**, 1987.

LOPES, Nei; CAMPOS, Cármem Lúcia. **História e cultura africana e afro-brasileira**. Barsa Planeta, p.51 2008.

LÜHNING, Angela. "Acabe com esse santo, Pedrito vem aí..."-Mito e realidade da perseguição policial ao candomblé baiano entre 1920 e 1942. **Revista Usp**, n. 28, p. 194-220, 1996.

LÜHNING, Angela. **Fotografando Verger**. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2011.

LÜHNING, Angela. Música: coração do candomblé. **Revista Usp**, n. 7, p. 115-124, 1990.

LÜHNING, Angela. **Pierre Fatumbi Verger e sua obra**. Afro-Ásia, n. 21-22, 1998.

LÜHNING, Ângela. Verger, Bastide e Métraux: três trajetórias entrelaçadas. **Revista USP**, n. 95, p. 128-141, 2012.

MAIA, Juliana. **O tempo na fotografia: do documental à arte na obra de Pierre Verger**. 2008.

MALYSSE, Stéphane Rémy. Um olho na mão imagens e representações de Salvador nas fotografias de Pierre Verger. **Afro-Ásia**, n. 24, p. 325-366, 2000.

MARTINS, Daniela Cristiane. Retratos que Sentem: Uma Análise Sobre o Sintoma em Pierre FATUMBI Verger. Revista Ibero-Americana de Humanidades, **Ciências e Educação**, v. 6, n.

2, 2020.

MEILLASSOUX, Claude. Anthropologie sociale et culturelle. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 1, n. 1, p. 183-184, 1995.

MORENO, Tatti. **Orixás de Tatti Moreno: Candomblé de Tatti Moreno**. Salvador: Fundação Valdemiro Martins Gomes, 1987.

MOURA, Carlos André Silva de; UZUN, Júlia Rany Campos. Religiões, Laicidade e Ensino de História: diálogos culturais para o trabalho em sala de aula. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 67, 2020.

MUNANGA, K. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, n. 12, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, v. 10, p. 37-54, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NOGUEIRA, Bárbara Santana. **Notícias de um batuque: o jornal A Tarde e a perseguição aos candomblés em Salvador de 1912 a 1937**. 2017.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2023.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. **Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso**. 2017.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: **Ed. Brasiliense**, 1985.

PASSOS, Marlon Marcos Vieira. Oiá-Bethânia: amálgama de mitos. **Uma análise socio antropológica da trajetória artística de Maria Bethânia sob a influência de elementos míticos do orixá Oiá-Iansã**. Monografia Final de Curso. Salvador: FACOM/ UFBA, 2004.

PAULO, Alberto. A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Org.). **Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva**. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2017.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e escola**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do Axé**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. 1^a ed. SP, **Companhia das letras** 2001.

QUIJANO, Anibal. **Parte I – Da Colonialidade à Decolonialidade. Capítulo 2: Colonialidade do Poder e Classificação Social.** p. 73-118. In: Epistemologias do Sul/ org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Menezes – CES. Editora Almedina, 2009.

RASCKE, Karla Leandro. **Irmandades Negras: memórias da diáspora no sul do Brasil.** Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

REVEL, Jacques. Cultura, culturas: uma perspectiva historiográfica. **REVEL, Jacques. Proposições. Ensaios de história e historiografia.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p. 98-137, 2009.

RIBEIRO, Ademir; LIMA, Tânia Andrade. **O que comem os orixás nos terreiros de candomblé de nação Ketu de Salvador, Bahia: uma perspectiva etnoarqueológica.** 2018.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. **Companhia das letras**, 2019.

ROCHA, R. M. de C. **Educação das relações étnico-raciais:** pensando referenciais para a organização da prática pedagógica/ ilustrações de Marcial Ávila. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2011.

RODRIGUES, Wallace. Reflexões sobre Pierre Verger fotografando homens negros. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 4, n. 1, 2017.

ROLIM, Iara Cecília Pimentel. **Primeiras imagens: Pierre Verger entre burgueses e infrequentáveis.** 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ROLIM, Iara. Os grupos de sociabilidade e a inserção de Pierre Verger na carreira de fotógrafo. **Studium**, n. 30, p. 23-43, 2010.

ROUILLÉ, André. La fotografía: Entre documento y arte contemporáneo. **Editorial Herder México**, 2017.

SANTOS, José Roberto Lima. Indumentárias de orixás: arte, mito e moda no rito afro-brasileiro. 2021.

SANTOS, Larissa Ramos dos. As Matriarcas do Axé: Representações femininas no Candomblé a partir das fotografias de Pierre Verger. **Revista Relicário**, v. 7, n. 13, p. 202-213, 2020.

SCHNELL, Rogério. O uso da fotografia em sala de aula. **Palmeira: espaço urbano, econômico e sociabilidades – a fotografia como fonte para a história – 1905 a 1970.**

SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21- 37, 2005.

SILVA, Astrogildo Fernandes; DA SILVA, Davi Aragão Martins. A fotografia nas aulas de história-potencialidades. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 01-21, 2019.

SILVA, Cristiano Cardoso de; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **A Lei 10.639/03 e a Oficina de Fotografia: Notas Sobre um Experimento Imagético para Alunos do Ensino Fundamental.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 9, n. 2, p. 102-122, 2023.

SILVA, Shirley. **A produção de daguerreótipos no Rio de Janeiro (1840-1850).** 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. Currículo e identidade social: territórios contestados. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação,** v. 7, p. 190-207, 1995.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana*, v. 13, p. 207-236, 2007.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Prefácio de uma Guerra Nada Particular: Os Ataques Neopentecostais às Religiões Afro-brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana no Brasil. In: (Org.). **Intolerância Religiosa.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SOUZA, Jessé. Como o racismo criou o Brasil. **Sextante**, 2021.

SOUZA, M. M. África e Brasil africano. São Paulo: **Ática**, 2008.

SOUZA, Patrícia Ricardo de. **Axós e Ilequês: rito, mito e a estética do candomblé.** 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TESSARI, Anthony Beux. Fotografia na história e no ensino de História. **Revista Aedos**, v. 4, n. 11, 2012.

TROVO, Arnaldo Wagner. As tecnologias no ensino de geografia: **“O uso das imagens como interpretação do meio em que vivemos”**. PDE/SEED-PR, Maringá: 2011.

TURAZZI, Maria Inez. **A Viagem do Oriental-Hydrographe (1839-1840) e a introdução da daguerreotipia no Brasil.** 2011.

VATIN, Xavier. Música e Transe na Bahia As nações de candomblé abordadas numa perspectiva comparativa. **ICTUS-Periódico do PPGMUS-UFBA| ICTUS Music Journal**, v. 3, 2001.

VELLOSO, Monica Pimenta. **História & modernismo.** Autêntica, 2013.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África.** Edusp, 1999.

VERGER, Pierre. **Orixás: deuses iorubas na África e no novo mundo.** São Paulo: Ed. Corrupio, 1981.

VIEIRA, INGRID CÂMARA LUIZ. A Intolerância Religiosa como Elemento Norteador do Ensino da Cultura Afro-Brasileira na Escola. **Unitas-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 5, n. 2, 2017.

VOGEL, A. *A galinha d'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira* 3^a ed. **Palla**, Rio de Janeiro, 2007.

WA MUKUNA, KAZADI. **Contribuição bantu na música popular brasileira: perspectivas etnomusicológicas**. Terceira Margem, 2000.