



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Miracema Alves dos Santos

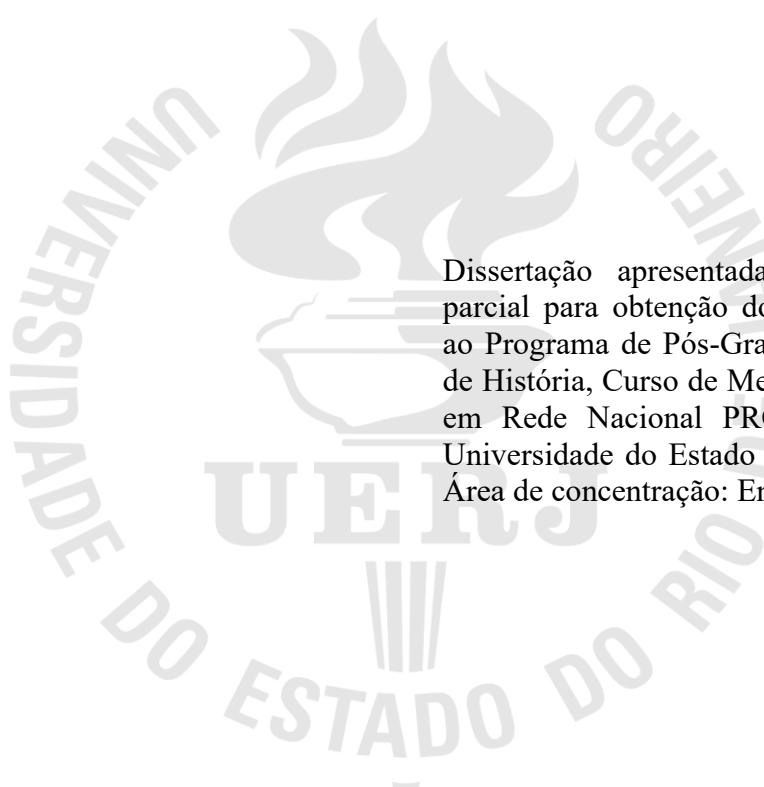
**Diáspora, diversidade e racismo religioso na Baixada Fluminense:
a construção do conhecimento histórico em uma escola de Duque de Caxias**

São Gonçalo

2025

Miracema Alves dos Santos

**Diáspora, diversidade e racismo religioso na Baixada Fluminense:
a construção do conhecimento histórico em uma escola de Duque de Caxias**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Verena Alberti

Coorientador: Prof. Dr. Nielson Rosa Bezerra

São Gonçalo

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S237 Santos, Miracema Alves dos.
TESE Diáspora, diversidade e racismo religioso na Baixada Fluminense : a construção do conhecimento histórico em uma escola de Duque de Caxias / Miracema Alves dos Santos. – 2025.
134f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Verena Alberti.
Coorientador: Prof. Dr. Nielson Rosa Bezerra.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Religião e educação - Teses. 2. Racismo – Teses. 3. Religiões afro-brasileiras – Teses. 4. Memória coletiva - Escolas públicas - Baixada Fluminense (RJ) – Teses. I. Alberti, Verena. II. Bezerra, Nielson Rosa III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 5190 CDU 299.6:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Miracema Alves dos Santos

Diáspora, diversidade e racismo religioso na Baixada Fluminense: a construção do conhecimento histórico em uma escola de Duque de Caxias

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 21 de agosto de 2025.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Verena Alberti (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Nielson Rosa Bezerra (Coorientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Prof^a. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Warley da Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2025

DEDICATÓRIA

Para minha Mãe, Semírames Alves dos Santos, que me ensinou a olhar para o outro com respeito, amor e generosidade.

Para meu Pai, Daniel Rodrigues dos Santos, que perdi aos nove anos, mas que me ensinou que o meu lugar era onde eu quisesse estar.

Para Jean Claude Nahoum, médico, filósofo, judeu, que me ensinou que o racismo é uma doença que deve ser combatida todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Minha aprovação, o curso e a escrita da dissertação no ProfHistória se fizeram em um caminho iluminado pelo Orixá e pela ancestralidade. Agradeço a Exú, Senhor dos caminhos. Laroyé!

Em 2022, muito triste com a partida de minha mãe para o Orun, no ano anterior, transformei minha introspecção em leitura, pensando em realizar o sonho de fazer o mestrado. Embora tivesse me dedicado, fiquei surpresa com o fato de ter acertado 19 das 20 questões da prova de múltipla escolha e tive a certeza de que minha mãe estava presente quando constatei que a única questão que havia errado era a de número 9. Na numerologia do Candomblé, o “9” se relaciona aos que já partiram do Aiyé. Assim, sou grata às minhas mães Oxum, dona de meu ori (cabeça) com meu pai Oxossi, e Semírames, que me gerou, amou, incentivou e sempre se orgulhou de suas três Miras (Miracy, Miraí e Miracema).

Voltar a ser uma estudante me fez voltar a sorrir, em uma conjuntura de perda pessoal e política acolhida pelo incrível corpo docente do ProfHistória, da UERJ. A vocês, meus respeitos e minha profunda gratidão. Desse grupo, tive a sorte de ter como Orientadora (Orientadora) Verena Alberti, que me deixou com a sensação de que não poderia ser outra pessoa, e que com seu espírito amoroso, paciente e exigente conduziu a elaboração desse trabalho, que é nosso. Obrigada por tudo, querida Professora Ori-entadora Verena!

Agradeço ao meu Co-orientador, Nielson Rosa Bezerra, por ter me acolhido no Grupo de Estudos “A Cor da Baixada”, quando fazer o mestrado era só uma ideia, que foi se tornando realidade com o apoio daquelas pessoas maravilhosas, “crias” da Baixada como eu, que se propõem a pensar a periferia em sua potência criativa, a partir de suas ancestralidades afro-indígenas.

Agradeço à G.R.E.S. Unidos de Viradouro, que homenageou meus e minhas Ancestrais no carnaval de 2024, com o tema “Arroboboi, Dangbé” e convidou os filhos e filhas do Zoogodô Bogum Malê Rundó para o desfile. Com a escolha desse tema no ano em que comecei a cursar o ProfHistória, a Viradouro me proporcionou um potente instrumento para trabalhar a história de minha família e sua diáspora do Daomé à Baixada Fluminense, e ainda foi a escola vencedora.

Agradeço aos meus e minhas colegas professores e professoras da Escola Municipal Professora Hilda do Carmo Siqueira pelo apoio e incentivo às propostas pedagógicas desenvolvidas para a elaboração dessa dissertação.

Agradeço aos meus e minhas colegas de turma do ProfHistória pelo compartilhamento desde o lanche até as ideias, e a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram com gestos e palavras de incentivo que me motivaram a concluir essa dissertação.

Agradeço às Professoras Márcia de Almeida Gonçalves e Warley da Costa pelas enriquecedoras sugestões e críticas em minha banca de qualificação.

Por ocasião das comemorações dos 50 anos de nossa Casa de Candomblé, fui presenteada por uma querida irmã, Egbomi Vera de Nãná, com o livro “A formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia” de Luis Nicolau Parés. Nele, encontrei o registro da participação de minha tataravó Maria Valentina da Conceição, como uma das fundadoras e primeira liderança religiosa do Zoogodô Bogum Malê Rundó, após a abolição da escravidão. Obrigada, Egbomi Vera, pelo valioso presente!

Agradeço a CAPES pela bolsa de estudos, fundamental para a realização desse trabalho.

A minha ancestralidade, que resistiu e vive em mim, meu MOJUBA!

RESUMO

SANTOS, Miracema Alves dos. *Diáspora, diversidade e racismo religioso na Baixada Fluminense*: a construção do conhecimento histórico em uma escola de Duque de Caxias. 2025. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

Atendendo às determinações da Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008, esse trabalho tem como objetivo a identificação dos problemas decorrentes do racismo religioso nas escolas públicas da Baixada Fluminense, em particular no município de Duque de Caxias, e o estudo de memórias e histórias dos povos de religiosidades de matrizes africanas e indígenas, a partir da “diáspora baiana”, que resultou no estabelecimento de diversas Casas de Candomblés na Baixada Fluminense e na preservação de um modo de vida herdado de seus/suas ancestrais de origens africanas. Entendo que o conhecimento desse aspecto da história local proporcionou aos/às estudantes da Escola Municipal Professora Hilda do Carmo Siqueira, em Duque de Caxias, onde desenvolvi minhas proposições pedagógicas, a perspectiva de valorização da diversidade do lugar, de reconhecimento de suas identidades históricas e de superação de ideias racistas pautadas no eurocentrismo religioso e na colonialidade do saber. As proposições pedagógicas utilizadas: elaboração das árvores genealógicas e a construção das histórias familiares dos/as estudantes; elaboração de letras de samba narrando as histórias da Baixada Fluminense; a visita a uma Casa de Candomblé, como a um museu vivo onde estão resguardados aspectos da cultura religiosa e modos de vida de matrizes africanas; e a elaboração de mapas para a identificação dos caminhos de suas ancestralidades, foram fundamentais para o desenvolvimento dos conceitos de diáspora e de racismo religioso, relacionados a uma perspectiva decolonial do ensino de história, com minhas turmas de oitavo e nono anos. Tais proposições estiveram fundamentadas nas análises de Stela Caputo, sobre como o ambiente escolar se relaciona com crianças e adolescentes de religiosidades de matrizes africanas; de bell hooks no sentido de elaboração de práticas pedagógicas que promovam a escuta e a inclusão dos/as estudantes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem; de Verena Alberti que propõe a utilização de recursos que promovam a percepção entre os/as estudantes de que são agentes da história; e de Leonor Arfuch que pontua a importância de se trabalhar o biográfico na educação como uma das formas de reconhecimento ético das diferenças e da própria identidade. Teóricos como Stuart Hall, J. Vansina, Hampate Bâ e Oyèrónké Oyèwùmí serviram de base para a análise do conceito de diáspora para além do tráfico e escravização de africanos e afrodescendentes a partir de uma nova perspectiva de conhecimento das diferentes culturas e produção de diferentes saberes e modos de vida. O conceito de memória em Catroga referenciou a relação entre passado, presente e futuro na ideia de ancestralidade.

Palavras-chave: Baixada Fluminense; candomblés; diáspora; diversidade; ensino de história; eurocentrismo; história local; memória; racismo religioso.

ABSTRACT

SANTOS, Miracema Alves dos. Diaspora, diversity, and religious racism in Baixada Fluminense: the construction of historical knowledge in a school in Duque de Caxias. 2025. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

In accordance with the provisions of Law 10.639/2003, amended by Law 11.645/2008, this work aims to identify the problems arising from religious racism in public schools in Baixada Fluminense, particularly in the municipality of Duque de Caxias, and to study the memories and histories of peoples with African and indigenous religious roots, based on the "Bahian diaspora," which resulted in the establishment of various Candomblé houses in Baixada Fluminense and the preservation of a way of life inherited from their African ancestral roots. I believe that understanding this aspect of local history has provided students at the Municipal School Professor Hilda do Carmo Siqueira in Duque de Caxias, where I developed my pedagogical proposals, with the perspective of valuing the diversity of the place, recognizing their historical identities, and overcoming racist ideas based on religious Eurocentrism and the coloniality of knowledge. The pedagogical proposals used included: the preparation of family trees and the construction of students' family histories; the creation of samba lyrics narrating the stories of Baixada Fluminense; a visit to a Candomblé house, akin to a living museum where aspects of religious culture and ways of life of African roots are preserved; and the development of maps to identify the paths of their ancestries, which were fundamental for the development of the concepts of diaspora and religious racism, related to a decolonial perspective of history teaching with my eighth and ninth-grade classes. These proposals were based on the analyses of Stela Caputo regarding how the school environment relates to children and adolescents with African religious roots; bell hooks' ideas on creating pedagogical practices that promote listening and inclusion of students as protagonists in the teaching-learning process; Verena Alberti's suggestion to use resources that foster students' awareness of themselves as agents of history; and Leonor Arfuch's emphasis on the importance of working with the biographical in education as a means of recognizing differences and one's own identity ethically. Theorists such as Stuart Hall, J. Vansina, Hampate Bâ, and Oyèrónké Oyěwùmí provided the foundation for analyzing the concept of diaspora beyond the trafficking and enslavement of Africans and Afro-descendants from a new analytical perspective of different cultures and the production of diverse knowledge. The concept of memory in Catroga referenced the relationship between past, present, and future and the idea of ancestry.

Keywords: Baixada Fluminense; candomblé; diáspora; diversity; history teaching; eurocentrism; local history; memory; religious racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Aluna da turma 902 exibindo a certidão de casamento de seus avós.	30
Figura 2 –	Caminhada das turmas em direção à Casa de Candomblé	35
Figura 3 –	Almoço na Casa de Candomblé	37
Figura 4 –	Aula sobre a diáspora de minha família, no barracão da Casa de Candomblé	38
Figura 5 –	Estudantes assistem ao vídeo sobre indígenas	39
Figura 6 –	Estudantes observam o painel preparado por mim sobre a diáspora de minha família	43
Figura 7 –	Concentração para o desfile da Viradouro, no Sambódromo, Rio de Janeiro	44
Figura 8 –	Concentração para o desfile da Viradouro, no Sambódromo, Rio de Janeiro	45
Figura 9 –	Registro da aparição de Dangbé (o arco-íris), durante a concentração da Viradouro, na Avenida Presidente Vargas, centro da cidade do Rio de Janeiro, para o desfile como campeã do carnaval do ano de 2024	46
Figura 10 –	Palestra sobre a história das escolas de samba proferida pelo professor Lourival Mendonça Silva Junior para as turmas do nono ano da Escola Municipal Professora Hilda do Carmo Siqueira, em 2024	50
Figura 11 –	Estudantes posam mascarados/as em um carro alegórico exposto na Cidade do Samba, em 2/10/2024	59
Figura 12 –	Mestre e bateristas da Grande Rio ensinam aos/as estudantes. Cidade do Samba, em 2/10/2024	60
Figura 13 –	Eu exibindo os adereços e a sala enfeitada pelas turmas 701 e 901, em novembro de 2024	61
Figura 14 –	Passista Jessika Martins ensinando passos de samba para estudantes e professoras. Escola Municipal Professora Hilda do Carmo Siqueira, em 4/12/2024	63
Figura 15 –	Cícero e sua filha Semírames	112
Figura 16 –	Convite dos 40 anos do Axé	115
Figura 17 –	Semírames e Renato	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
APELABATA	Associação de Pescadores Livres e Amigos da Barra da Tijuca e Adjacência
ASRE	Assessoria de Assistência Religiosa
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEUB	Congregação Espírita Umbandista do Brasil
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COC	Conselho de Classe
CONAIE	Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONSEX	Conselho Extraordinário
DOCTV	Documento Televisão
FONSANPOT	Fórum Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos
MA	Tradicionais de Matriz Africana
GRES	Grêmio Recreativo Escola de Samba
IPELCY	Instituto de Pesquisa e Estudos da Língua e Cultura Yorubá
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIESA	Liga das Escolas de Samba
M/C	Modernidade e Colonialidade
RCC	Renovação Carismática Católica
REDUQUE	Refinaria de Duque de Caxias
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HILDA DO CARMO SIQUEIRA	23
1.1	A construção da árvore genealógica	24
1.2	Dando vida à árvore genealógica	27
1.3	A visita à Casa de Candomblé: a escola vai ao terreiro	31
1.4	O projeto “O samba conta a história da Baixada Fluminense”	43
2	DIVERSIDADE E RACISMO RELIGIOSO NA BAIXADA FLUMINENSE	66
2.1	O conceito de “raça”	66
2.2	O racismo religioso na Baixada Fluminense	73
2.3	O movimento negro e a introdução da pauta do racismo religioso	77
3	DIÁSPORA E CONSTITUIÇÃO DAS CASAS DE CANDOMBLÉS DE ORIGEM BAIANA NA BAIXADA FLUMINENSE: CABOCLO VENTA DE AXÉ E O AXÉ QTN	83
3.1	O ensino da História Local	83
3.2	Os candomblés baianos na Baixada Fluminense	86
	Por que na Baixada Fluminense?	
3.3	Um lugar na História	94
3.4	De Maria Valentina da Conceição a Cícero Alves da Rocha (Caboclo Venta de Axé): a família Sogbo e Yemonjá	97
3.5	A migração para o Rio de Janeiro e o lugar de patriarca da família	100
3.6	A construção da casa de Xangô e Yemonjá	105
3.7	O legado de Caboclo Venta de Axé	109
3.8	De Semírames Alves dos Santos (Mãe Mimi de Nãná) 1982 -2001 a Renato Alves da Rocha (Baba Renato d’Ossaguian) 2021	111
3.9	O legado de Mãe Mimi de Nãná	115
3.10	Renato Alves da Rocha (Baba Renato d’Ossaguian)	117
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120

REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE – Caminhos da ancestralidade: mapa das diferentes diásporas	130

INTRODUÇÃO

Eu (primeiro dia de aula)
Mulher da água que fertiliza (Oxum)
Filha do ventre da lama (Nàná)
Renasce aluna
Identidade marcada pela diáspora (Sogbo)
Sou Daniel, futuro ancestral
Sou porque fui Valentina, Paulina
Estefania e Semírames
Guardiã da memória

Minha experiência nas salas de aula de escolas públicas da Baixada Fluminense como professora preta e do Candomblé, revelada, principalmente, pelo uso de roupas brancas às sextas-feiras e outros sinais de minha identidade religiosa, e pela interrogação de alunos e alunas sobre minha condição de “macumbeira” - ao que sempre respondo, educadamente, que não, pois não faço “macumba” contra ninguém, mas sim, sou do Candomblé - escancara o preconceito, ou melhor, o racismo religioso do qual sempre fui, e continuo sendo, alvo durante minha vida profissional em sala de aula. Por outro lado, as salas de aula das escolas públicas da Baixada Fluminense são majoritariamente compostas por alunos e alunas pretos, pretas, mestiços e mestiças, mas que, em sua maioria, não se reconhecem como tal. Sabemos que essa dificuldade foi construída historicamente e reforçada pelas práticas e conteúdos voltados para o ensino de História no Brasil marcado pelo eurocentrismo e pela colonialidade do poder e do saber, de acordo com Anibal Quijano (2005).

Ainda falando sobre minha experiência profissional, lembro-me de várias circunstâncias onde fui estimulada por colegas de trabalho (professores, diretores e pedagogos) a negar ou esconder minha cultura religiosa. Lembro-me de situações em que fui impedida por algumas direções de escolas de trabalhar conteúdos de história e cultura da África e dos afrodescendentes, com a desculpa de que os responsáveis não veriam com bons olhos as atividades propostas.

Minha trajetória como estudante de escola pública a professora de escola pública foi marcada por um processo de reafirmação constante de minha cultura e identidade. Da mesma forma em que fui estimulada a negar minha cultura religiosa, no ambiente escolar, como aluna e como professora, meus alunos e alunas ainda são levados a fazer o mesmo. Alguns, ao final da aula, se sentem seguros para me “confessarem” que também são do Candomblé ou da

Umbanda. Nesses momentos, percebo o quanto é importante minha postura de jamais esconder minha identidade religiosa, no sentido em que as palavras convencem, mas os exemplos arrastam. Assim, minha aula começa pelo que sou, por minha postura, posicionamento e militância antirracista e decolonial, proporcionando aos e às estudantes a percepção de um mundo não monológico, mas multicultural, onde a diferença deve ser vista como riqueza e não como ameaça. “Ninguém negará que o reconhecimento do Outro como seu semelhante ou como um igual sempre foi um problema; renegar o Outro é de certa forma afirmar a própria identidade a partir dessa negação.” (Nogueira, 2020, p. 23)

Quando fui empossada no cargo de Professora de História da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, em 1998, tinha acabado de ser iniciada, por minha tia, que se tornou minha Iyalorixá, Almerinda Rocha Brito, como vodunsi¹ de Oxum e Oxossi, na Casa de Candomblé fundada por meu avô Cícero Alves da Rocha. Como a casa era da minha família, fui uma criança de Candomblé, embora tenha sido iniciada com 33 anos. Sobre as dificuldades que uma criança de Candomblé enfrenta em um ambiente escolar que reproduz o racismo religioso, Stela Guedes Caputo (2012) considera o fato de que, para essas crianças, esconder sua religião é uma forma de não sofrer preconceito e perseguições na escola, facilitando suas relações de convívio e permanência naquele ambiente.

A crise de identidade nas salas de aula da Baixada Fluminense se expressa tanto no que se refere à questão étnica quanto ao espaço geográfico. Há pouco tempo, começamos a observar esforços no sentido de construção de uma história da Baixada Fluminense. Dessa forma, viver na Baixada era viver em um lugar sem história e, portanto, sem memória.

De acordo com Caputo (2012), os/as estudantes dos Candomblés sempre estiveram na escola, mas a escola nunca esteve no terreiro. Na presente pesquisa, ao contrário, trabalhamos o tema da diáspora africana a partir da constituição da casa de Candomblé de minha família, na Baixada Fluminense, em São João de Meriti. Sensibilizei e estimulei os/as estudantes, a partir de minha história familiar – que começa com minha ancestral mais antiga, por parte de mãe, minha tataravó, Maria Valentina da Conceição –, a construir suas árvores genealógicas, buscando suas origens ancestrais e culturais, experimentando, assim, como se produz o conhecimento histórico. Após a elaboração da árvore genealógica, eles e elas foram orientados a escrever suas histórias familiares, a partir dos relatos de seus familiares e das demais fontes que conseguiram encontrar, como fotos, registros de casamento, nascimento e outras.

¹ Vodunsi são aquelas pessoas que incorporam o Vodun, como o Orixá é chamado na nação Jeje.

Para o estudo da diáspora elaborei mapas históricos sobre o percurso feito por meus ancestrais, de origem baiana, entre a África (Daomé) e o que hoje é o Brasil (incluindo Bahia, Rio de Janeiro e Baixada Fluminense), culminando na fundação da Casa de Candomblé na Baixada Fluminense.

Grande parte dos terreiros de Candomblés no estado do Rio de Janeiro está situada na Baixada Fluminense.

Segundo Leda Maria Martins (2021), a diáspora africana provocou uma expansão do conceito de família e dos vínculos de parentesco entre os africanos e afrodescendentes “presentes no âmbito das Casas, dos terreiros de Candomblés e nos festejos dos reinados, por exemplo, e nos inúmeros outros modos de recomposição da herança e da memória africana transcriadas nos territórios americanos (Martins, 2021, p. 40).

O valor cultural e histórico atribuído à Ancestralidade pelos adeptos das religiões de matriz africana garante um permanente diálogo entre o passado, o presente e o futuro. Os Ancestrais vivem em seus valores e práticas cotidianos.

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos de nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (Hall, 2013, p. 49)

A visita ao terreiro, com as turmas do nono ano, foi fundamental na composição dos elementos didáticos para o estudo da diáspora, a partir do conhecimento daquele local, de religiosidade de matriz africana, como um museu onde estão resguardadas as tradições e os modos de vida daqueles povos afrodescendentes. A elaboração das árvores genealógicas teve início com minhas turmas do oitavo ano, e o trabalho de intervenção pedagógica terminou com os/as mesmos/as estudantes, no nono ano do ensino fundamental, no ano seguinte.

As inovações trazidas ao ensino de História pela Lei 10.639/2003 se constituem em elementos que aprofundaram o processo de democratização do ensino, no Brasil, tanto pela chave do conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, quanto pela do acesso ao ensino superior de estudantes afrodescendentes. Esse acesso, embora não estivesse presente nas determinações da lei, posto que promovido pela adoção do sistema de cotas nas

instituições de ensino superior, esteve intimamente relacionado às demandas daqueles que lutaram pela adoção da lei² e ao seu principal objetivo.

A Lei 10.639/2003 foi modificada pela Lei 11.645/2008, com a inclusão da obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. O reconhecimento de que a aprovação das leis foi resultado das lutas dos movimentos sociais, no caso, especialmente das várias organizações que constituem o Movimento Negro, e não uma iniciativa da comunidade acadêmica, é revelador da potência transformadora dos movimentos sociais e do protagonismo de militantes e intelectuais afrodescendentes e indígenas. “De forma inédita, como fruto das lutas dos movimentos sociais foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas.” (Bittencourt, 2018, p. 142).

Passados vinte anos, o ambiente escolar ainda é um campo de batalha sobre a questão da efetivação da lei no sentido de sua aplicabilidade às diferentes disciplinas e conteúdos. Alguns professores, mesmo os das ciências humanas, ainda consideram desnecessária a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. A resistência se expressa e se justifica de várias maneiras. A falta de conhecimento sobre a história da África e da história e cultura dos afrodescendentes, e a falta de recursos que atingem a escola e a educação, de um modo geral, e, no caso específico, da aplicação e efetividade da Lei. No limite, a própria postura preconceituosa de professores, direção e equipe que consideram desnecessário ou pouco importante a mudança de enfoque dos conteúdos ministrados de forma a incluir a história e cultura africana, afrodescendente e indígena.

Todos os professores, independente da disciplina que ministram, devem incluir o ensino da cultura e da história africana, afro-brasileira e indígena em suas aulas. Dessa forma, a temática não se restringe à seara exclusiva dos professores de História.

O problema de ensinar o que não se aprendeu e as iniciativas no sentido de elaborar e fornecer material didático para os profissionais da educação incluírem uma nova temática em seus currículos e conteúdos têm sido uma constante no processo histórico educacional, no Brasil.

Embora os autores de livros didáticos direcionados para o ensino de História nos níveis fundamental e médio tenham incluído em suas obras os estudos sobre diferentes culturas (orientais, africanas e americanas), ainda observamos a submissão do conteúdo a uma

² A Lei 10639/2003 é de autoria da Deputada Federal Esther Grossi, do Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul e do Deputado Benhur Ferreira, do Partido dos Trabalhadores do Mato Grosso do Sul. A citada lei resultou do Projeto de Lei 259 de 1999 e foi aprovada e sancionada pelo então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003. Ela alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e instituiu a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Pereira; Silva, 2012, p. 1).

lógica eurocêntrica, especialmente no que se refere à tradicional periodização histórica. Neste sentido, Luis Fernando Cerri utiliza a ideia de inércia, de repouso, que contribuiria para explicar por que, “mesmo com uma formação bastante contemporânea, crítica e ilustrada, professores formados em História são atraídos para acomodar-se aos cânones estabelecidos secularmente em sua profissão.” (Cerri, 2017, p.14).

Apesar da resistência a que me referi acima, também observamos um grande esforço no sentido de produção de material didático e de novas formas de abordagem e orientação dos/das estudantes, no processo de aprendizagem da história e cultura dos afrodescendentes e indígenas. Esses esforços têm superado as simples comemorações do dia 20 de novembro e do dia 19 de abril e o perigo de folclorização da temática para uma mudança de postura dos profissionais da educação.

A Constituição Federal de 1988 é um marco legal do processo de redemocratização política. O direito à educação está inscrito entre os direitos e garantias fundamentais, como um direito social, em seu Art. 6º. Ela determina, em seu Art. 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família.

Se, por um lado, a escola foi aberta para todos pela Constituição de 1988, que universalizou o direito à educação, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, por outro, aprofundaram o processo democrático ao incluir a história de todos, operando uma releitura sobre a concepção tradicional de “povo brasileiro” ao enfatizar nossas diferenças étnico-raciais. Assim, “o estudo de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã.” (Bittencourt, 2018, p. 127).

A obrigatoriedade do estudo da história e cultura de afrodescendentes e indígenas projetou novas possibilidades sobre a função tão propalada pelos pesquisadores e teóricos da História do ensino da História como elemento formador de uma identidade nacional, no contexto do Estado Imperial, tendo esse modelo de ensino da História atravessado a mudança do Estado Imperial para o Republicano e permanecido quase que intacto até o processo de redemocratização pós-ditadura militar. “A crise de um sistema político, o qual tentou encarnar a nação, coloca em crise a própria ideia de que algum sistema específico possa representá-la, donde se insurge a perspectiva da historicidade e subjetividade dos discursos, currículos e programas estatais.” (Cerri, 2017, p.14).

No mesmo sentido, Kabengele Munanga afirma: “Sem construir a sua identidade ‘racial’ ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do

processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade,” (Munanga, 2015, p.25).

Dessa forma, a democratização política abre a perspectiva de uma educação e de um ensino mais democrático e, portanto, mais inclusivo. “Percebe-se que, para além do escolar, o ensino e a aprendizagem não escolares são fatores decisivos.” (Cerri, 2017, p. 17). A sensação de que a escola é um ambiente homogêneo encobre, muitas vezes, seu caráter etnocêntrico e racista, ao naturalizar os comportamentos e valores de uma determinada cultura em detrimento de outros. O normal e regular é que todos sejam cristãos. “Se todos fossem brancos não haveria racismo, né, professora?” Essa foi a pergunta de uma aluna durante uma aula sobre a relação entre a escravização de africanos e indígenas e o racismo contra as populações afrodescendentes e indígenas na atualidade.

Hoje, quando construo minha aula-texto³ sobre a captura, a deportação, o comércio e a escravização dos povos africanos, vejo a expressão horrorizada de meus/minhas alunos/as do ensino fundamental. Quando revelo que todas aquelas atrocidades foram cometidas com as bênçãos da Igreja Católica, que inclusive construiu uma justificativa, segundo a qual os povos africanos descendiam de Caim, assassino de seu irmão Abel e, por isso, eram pecadores e deveriam pagar seus pecados sendo castigados com toda a violência da escravização, eles não conseguem compreender como cristãos foram capazes de tanta violência. Neste momento, é preciso relembrar que foram cristãos europeus, dos séculos XV ao XIX, que fizeram parte de um projeto de colonização, dominação e saque da África, da Ásia e da América. Esse conhecimento histórico do passado nos permite refletir sobre as violências e atrocidades ainda cometidas contra os povos pretos e indígenas no presente, decorrentes do racismo estrutural, que atravessa todas as esferas de nossas relações. A busca da reflexão sobre o tempo presente se faz a partir do reconhecimento de que “o tempo presente pode significar um limite ao desenvolvimento da própria história, se essa presença significar a completa supressão das diferenças temporais entre presente e passado, tão fundamentais para o estudo da história” (Silva, 2017, p.101). Assim, meus/minhas leitores/alunos/as são sempre convidados/as a viajar pelo passado sabendo que estamos interpretando-o a partir de nossos valores e vivências no presente.

³ O conceito de “aula-texto” é de Ilmar Rohloff de Mattos, que entende que, ao organizar a aula, o professor, selecionando os textos e os direcionando às especificidades de seus alunos, que ocupam um lugar central na relação que se estabelece entre autor(professor)-leitor(aluno), se torna um autor. “Professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História.” (Mattos, 2006, p. 7)

Para além do entendimento de que nossas instituições foram organizadas e funcionam de forma conservadora, sendo a escola e, conseqüentemente, a educação exemplo de manutenção de estruturas sociais que fortalecem a exclusão, a invisibilidade, a violência, o preconceito e o racismo, o reconhecimento da atuação transformadora dos movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro, é obrigatório.

Nesses vinte anos da vigência da lei 10.639/03, a escola e a academia foram invadidas pelo tema da História e cultura da África e dos afrodescendentes, que passou a ocupar um lugar e a fazer parte da grade curricular. No entanto, também assistimos a um processo de intensificação do racismo religioso, propagado pela maioria das igrejas neopentecostais, que funcionou como uma resposta à ação transformadora da obrigatoriedade da lei. A escola passou a receber um grande contingente de alunos e alunas evangélicos e evangélicas, influenciados pelo fanatismo religioso e pela ideia bélico-mercadológica de que as outras religiões devem ser combatidas e vencidas. Entre as religiões que devem ser combatidas, as de matrizes africanas, os Candomblés e as Umbandas, ocupam um lugar especial, expresso pelo racismo religioso.

O preconceito histórico contra as populações indígenas e afrodescendentes e contra todas as suas manifestações culturais, suas tradições, valores e modos de vida está na base do racismo religioso.

No limite, a luta que se trava na atualidade é a luta entre, de um lado, os defensores da Constituição de 1988 e do Estado Democrático de Direito, que preconiza os direitos e garantias individuais, entre eles o Estado laico e a liberdade religiosa, e, de outro, os defensores de uma ditadura fascista neopentecostal. A escola, por sua vez, tem a função de combater a desinformação e a manipulação político-religiosa de seu corpo discente e, muitas vezes, de parte de seu corpo docente.

O contexto político atual é de exacerbação de uma mentalidade conservadora, neoliberal e individualista, pautada em um discurso religioso de ódio, na suposta meritocracia e na supremacia religiosa branca. Essa mentalidade, no Brasil, está relacionada à colonialidade de poder que nos atravessa historicamente. Segundo Luiz Rufino a educação decolonial é a chave para a superação dessa herança colonial, na medida em que:

Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura da violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação

não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento humano e de seu caráter civilizatório que esteja calcada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização. (Rufino, 2021, p. 10)

Assim como Carmen Teresa Gabriel, entendemos a produção do conhecimento histórico “como território de disputas de memórias e produtor de identidades.” (Gabriel, 2023, p. 164). Segundo Gabriel:

Revisitar o passado tornou-se uma estratégia interpretativa das mais acionadas nas lutas políticas e identitárias contemporâneas, deslocando sentidos de “verdade histórica”, de “ciência histórica” e de “conteúdo histórico escolar”. A querela em torno dos “revisionismos históricos” é um exemplo dessa natureza maleável do passado cujos usos podem se tornar armas de lutas potentes pela hegemonização de projetos de sociedade em nosso presente. (Gabriel, 2023, p. 164)

O investimento político no discurso religioso de ódio, na contramão dos ideais democráticos de respeito às diferenças, tem sido utilizado como captador de votos, nas municipalidades da Baixada Fluminense, e tem sido vitorioso.⁴

A escola, neste cenário de desvalorização da ciência, do conhecimento e do outro, ou seja, das diferenças, tem sofrido constantes ataques. No ano de 2023, vivenciamos, inclusive, uma situação, jamais imaginada, de ter um dia marcado para que as escolas fossem atacadas. Ameaças que, felizmente, não se concretizaram, mas que nos deixaram com uma forte sensação de insegurança e de que nossa sociedade está passando por um contexto de profunda crise de valores sobre o papel e a importância de nossas instituições educacionais e democráticas, de um modo geral.

Apesar de sua função muito mais conservadora do que transformadora das estruturas sociais, como já pontuamos, a escola sempre é vista como uma ameaça, especialmente a escola pública que reúne a maioria dos/as estudantes provenientes das camadas populares, filhos e filhas da maioria trabalhadora de baixa renda, ou seja, pobre e preta. A escola pública é uma espécie de quilombo moderno, onde a maioria afrodescendente exercita seu direito à educação, no entanto, limitado pelas péssimas condições estruturais a que é submetida.

⁴ Durante a pandemia de Covid, o prefeito de Duque de Caxias declarou, nos meios de comunicação, que as igrejas evangélicas de Duque de Caxias permaneceriam abertas, pois a cura viria de Cristo. Tal declaração expressava o negacionismo científico de parte da extrema direita e o uso político da fé levado às últimas consequências, ao colocar em risco a vida da população de Duque de Caxias. Além disso, o prefeito referiu-se apenas às igrejas evangélicas, desconsiderando a existência de outras religiosidades no município e colocando-se como prefeito apenas dos evangélicos. <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/03/25/prefeito-de-duque-de-caxias-diz-que-nao-fechara-igrejas-cura-vira-de-la.htm>.

Neste cenário, se faz necessário saber como proporcionar a esses/essas estudantes condições de formação de uma percepção crítica da sociedade, ampliando seus horizontes de expectativas e de experiências. Como proporcionar a eles e elas a consciência de que são cidadãos e cidadãs com prerrogativas e expectativas de direitos e exercício de cidadania⁵? Como semear a ideia de que o respeito ao outro é um dos fundamentos da sociedade democrática, e que não existe cidadania sem o outro, sem respeito às diferenças? Como trabalhar o conceito de igualdade como uma ideia construída a partir do reconhecimento das diferenças: das diferentes culturas e das diferentes histórias? Enfim, como pensar um currículo que não leve em conta, simplesmente, o sucesso individual, mas o reconhecimento do outro?

Lucimar Fonseca Silva (2021), ao eleger como objeto de seu estudo a liderança feminina nos terreiros de Candomblés, debruçou-se sobre uma das mais antigas e tradicionais casas de Candomblés da Bahia, o Gantoi. Neste sentido, sua dissertação contribui e dialoga com meu estudo sobre a casa de Candomblé fundada por Cícero Alves da Rocha, na Baixada Fluminense, com o objetivo de dar continuidade à herança deixada por sua ancestral e avó, Maria Valentina da Conceição, segunda Iyá (Mãe) do Zoogodô Bogum Malê Rundó, iniciada no século XIX pela fundadora Ludovina Pessoa. A constituição do Bogum, situado na cidade de Salvador, reafirma a questão da liderança feminina nos antigos candomblés da Bahia proposta pela autora, que entende “ser necessário discutir sobre racismo e intolerância religiosa dentro do espaço escolar, por intermédio de ações pedagógicas, que possibilitem a compreensão dos preconceitos e os desconstruam. A escola tem esse papel, o de orientar”. (Fonseca, 2021, p.12).

Além disso, meu trabalho enfatiza a diáspora (África-Daomé/Brasil-Salvador-BA-Rio de Janeiro-Baixada Fluminense), pontuando o percurso histórico-geográfico de luta e resistência de uma família para manter viva sua tradição ancestral e sua fixação em São João de Meriti, na Baixada Fluminense. Trabalhei a Baixada Fluminense como um local de estabelecimento de várias Casas de Candomblés, de origem baiana, que imprimiram uma diversidade religiosa ao lugar, a partir das religiosidades de matrizes africanas.

Sensibilizados pelo conhecimento dessa história familiar, na localidade onde eles vivem e estudam, os alunos e alunas estudaram a diáspora africana para além da ideia de escravidão/dominação do afrodescendente. Tráfico e escravidão foram compreendidos em

⁵ Quando nossos/as estudantes terminam o ensino fundamental, dentro de uma previsão de equilíbrio idade-série, ou seja, entre 15 e 16 anos, já são considerados aptos a exercerem seu direito constitucional de escolher os representantes políticos, embora a previsão do direito de votar seja facultativo a partir dos 16 anos, de acordo com o Art. 14, parágrafo 1º, alínea “c” da Constituição Brasileira de 1988.

uma perspectiva mais ampla, tendo os conceitos de diáspora, memória e herança ancestral a função de estimular os/as estudantes a buscarem suas heranças ancestrais no processo de formação de suas identidades culturais e históricas.

Daniel José Ramos da Silva (2022) trabalha com as ideias de imperialismo cristão e apropriação cultural como formas de intensificação da invisibilidade e do preconceito religioso contra os afrodescendentes. “As tentativas de desvencilhar a cultura negra de sua religiosidade é um aspecto importante do imperialismo cristão e da cultura capitalista industrial que entende vantajoso a comercialização de outras culturas num fenômeno conhecido como apropriação cultural.” (Silva, 2022, p. 36). Como intervenção pedagógica, a elaborou uma cartilha sobre o Candomblé e sua ritualística, objetivando a superação de um currículo que entende eurocêntrico e racista.

Ao afirmar que a cultura negra é totalmente atravessada pela religiosidade, o Autor dialoga com nossa ideia de que o candomblé é um modo de vida, pois sua ritualística envolve renascimento e reaprendizado em conexão com os Orixás/voduns/enquices e o Axé (força vital). Essa conexão envolve formas específicas de se vestir, de se alimentar, de se banhar, de dançar e de se relacionar. Tudo é aprendido a partir da conexão com o sagrado, que é entendido para além da dicotomia sagrado/profano, característica da religiosidade cristã.

Carolina Barcellos Ferreira (2016) construiu sua intervenção pedagógica sobre religiosidade de matriz africana a partir de material selecionado em três museus do Rio de Janeiro, com o objetivo de problematizar a intolerância religiosa a partir do estudo dos objetos encontrados. Dessa forma, ao ressaltar a questão da importância da memória, do patrimônio e dos bens culturais, em uma perspectiva de inclusão das camadas populares, dialoga com nossa ideia de direito à memória. Entendemos que o reconhecimento dos antigos terreiros de Candomblés como lugares onde estão resguardados patrimônios históricos é fundamental para o combate à intolerância religiosa.

A coleção “Nosso Sagrado” exposta no Museu da República é um exemplo desse movimento de recuperação e resguardo da memória ancestral, pois suas peças foram resgatadas do Museu da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro, fruto das incursões da polícia a Casas de Candomblés e Terreiros de Umbandas, nas primeiras décadas do século XX, como provas de ação criminosa, prevista no Código Penal de 1890, que criminalizava as religiões de matrizes africanas. Esse movimento de conservação da memória ancestral também pode ser observado na organização de memoriais dentro dos espaços dos próprios terreiros de Candomblés.

No primeiro capítulo, seguindo uma das sugestões da banca examinadora na qualificação, começo apresentando as intervenções pedagógicas realizadas com minhas turmas dos oitavos e nonos anos, invertendo um pouco a ordem em geral seguida pelas dissertações do ProfHistória, de forma a articular os assuntos desde o início da dissertação.

Com o objetivo de trabalhar a desconstrução do racismo religioso, propus que os e as estudantes construíssem suas árvores genealógicas e que dessem vida à árvore contando suas histórias familiares, buscando seus ancestrais, suas origens étnicas e a formação de suas identidades, pontuando a trajetória de seus familiares até a chegada à Baixada Fluminense. Com o objetivo de fazer a relação entre suas histórias familiares e a história da Baixada Fluminense, propus que se agrupassem e elaborassem letras de sambas contando as histórias da Baixada Fluminense. Esse trabalho deu origem ao projeto “O samba conta a história da Baixada Fluminense”, com culminância no mês da Consciência Negra.

No segundo capítulo trabalhei o conceito de “racismo” tendo como base a ideia de “raça” como construção da modernidade eurocêntrica, com o objetivo de desenvolver a temática do racismo religioso na Baixada Fluminense, partindo da ideia de mudança de foco do estudo antropológico das religiões de matrizes africanas para o enfoque nas questões relacionadas ao combate ao racismo religioso e sua relação com a atuação do movimento negro.

No terceiro capítulo, trabalhei a importância da construção do conhecimento sobre a história local para os/as estudantes das periferias e narro a diáspora de minha família, desde o Reino do Daomé até a Baixada Fluminense, passando por Salvador, na Bahia, onde minha tataravó participou da fundação de uma das Casas de Candomblés da nação jeje mais antiga da Bahia, no século XIX.

Como complemento à intervenção pedagógica elaborei um mapa da diáspora africana, demonstrando minha diáspora familiar, do Reino do Daomé – hoje, na região do atual Benin – até o município de São João de Meriti (Baixada Fluminense), no estado do Rio de Janeiro, que poderá ser utilizado de forma interativa pelos/as estudantes que poderão contar suas histórias familiares, pontuando os deslocamentos de seus ancestrais até o local onde vivem na atualidade.

1 IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HILDA DO CARMO SIQUEIRA

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (hooks, 2013, p. 50)

Neste capítulo, faço um relato das atividades pedagógicas propostas e desenvolvidas com minhas turmas nos anos de 2023 e 2024, na Escola Municipal Professora Hilda do Carmo Siqueira, com o objetivo de trabalhar a temática do racismo religioso na Baixada Fluminense. No ano de 2023, minhas turmas do oitavo ano (801 e 802), construíram suas árvores genealógicas, estimuladas pela narrativa da história da diáspora de minha família do Reino do Daomé, no continente africano, ao município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, tendo resultado na fundação da Casa de Candomblé, no ano de 1965, que existe até hoje naquela localidade, ou seja, há sessenta anos, tornando-se parte da história do lugar. No ano de 2024, propus que déssemos vida à árvore genealógica, para que eles contassem suas histórias familiares, buscando seus ancestrais, suas origens étnicas e a formação de suas identidades, pontuando a trajetória de seus familiares até a chegada à Baixada Fluminense.

Como continuidade do estudo sobre o racismo religioso e a diáspora africana, propus uma visita à Casa de Candomblé de minha família, proporcionando aos/às estudantes um estudo de caso nos moldes de uma visita a um museu, para que tomassem conhecimento dos valores, tradições e modos de vida dos afrodescendentes que resguardaram suas tradições religiosas de matrizes africanas em diálogo com as culturas indígenas.

A última atividade proposta – a elaboração de sambas, contando as histórias da Baixada Fluminense - revela o quanto a história é dinâmica, pois aconteceu a partir da decisão de uma escola de samba do grupo especial do Rio de Janeiro, de escolher como seu enredo para o desfile de fevereiro de 2024 a nação Jeje do Candomblé e o Bogum, Casa de Candomblé fundada em Salvador no século XIX, sendo minha tataravó, por parte de mãe, uma das fundadoras. Assim, pudemos utilizar o samba da G.R.E.S. Unidos de Viradouro como conteúdo para o conhecimento das origens históricas da Casa de Candomblé fundada por meu avô, em São João de Meriti, e como instrumento pedagógico para a construção das narrativas sobre as histórias da Baixada Fluminense.

1.1 A construção da árvore genealógica

Em 2023, propus aos/às estudantes de minhas turmas do oitavo ano que construíssem suas árvores genealógicas. Essa proposição pedagógica tinha como principal objetivo despertar nos/as estudantes a curiosidade em relação a suas origens ancestrais, a partir do compartilhamento com os/as mesmos/as de minha história familiar. Sobre a importância do conhecimento da história familiar na construção da identidade do indivíduo Alberti afirma que:

É claro que é importante, para a construção da identidade do indivíduo, que ele conheça sua história familiar: quem foram e o que fizeram seus antepassados? Esse conhecimento permite que se situe no mundo e na história e que forme uma espécie de capital intelectual e afetivo, que pode carregar para novas relações. (Alberti, 2006, p.3)

A proposta de levar os/as estudantes a conhecerem suas origens a partir de suas pesquisas esteve referenciada pela prática pedagógica de construção do conhecimento a partir do protagonismo e da escuta deles e delas. O conhecimento histórico adquire sentido para o/a estudante quando este/a adquire a percepção de que é parte da história. Ao elencar os objetivos de seu trabalho, “Biografia dos avós: uma experiência de pesquisa no ensino médio”, Verena Alberti observa a importância de “ênfatisar a relação entre a história e nossas vidas, ou seja, fazer o aluno se sentir parte da história, à medida que privilegia, em sua pesquisa, a relação entre momentos históricos e a vida concreta de seus antepassados.” (Alberti, 2006, p. 2)

Meu posicionamento no lugar de escuta, mas também de narradora, ao contar a eles e elas minha própria história familiar, conduziu minha proposição pedagógica ao caminho proposto por hooks, que entende ser necessário trilhar o caminho em direção a uma educação para a prática da liberdade, onde todos, professores e alunos, estejam dispostos a correr o risco de se abrir:

Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharei. Quando os professores levam narrativa de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. (Hooks, 2013, p. 35)

Ao se questionar sobre a importância de trabalhar o biográfico na educação, Leonor Arfuch pontua:

Sem embargo, o poder de falar de si, da experiência cotidiana e da trama familiar, de situações e conflitos nos distintos âmbitos de pertencimento é uma ajuda inestimável para a criação coletiva e o aprendizado, ao mesmo tempo em que o conhecimento recíproco pode contribuir justamente para o reconhecimento ético das diferenças – étnicas, religiosas, culturais, de gênero etc. – em estágios iniciais de formação. A biografia pode integrar-se também à própria expressão criativa em qualquer tema, se for dado um lugar. (Arfuch, 2016, p. 240)

A proposição desencadeou uma série de questões e obstáculos. Os/as estudantes questionaram o fato de que não tinham conhecimento de suas origens paternas e/ou maternas, de que não conheciam ou não tinham contato com seus avós e/ou bisavós; enfim, que não saberiam como começar, ou que, no mínimo, suas árvores genealógicas ficariam incompletas. Tais questões oportunizaram o diálogo sobre como se constitui o conhecimento histórico, partindo das fontes encontradas e utilizadas na pesquisa, buscando o preenchimento das lacunas, mas compreendendo a impossibilidade de obtenção de todas as respostas. Expliquei que o conhecimento histórico tem como principais eixos estruturantes o tempo histórico, a memória e a narrativa. Produzimos conhecimento histórico a partir das perguntas que fazemos no presente, o que nos leva a uma organização dos tempos: passado, presente e futuro. O ato de contar, ou narrar, significa articular sujeito, tempo e espaço em um enredo, uma trama.

A organização do tempo é subjetiva, ou seja, individual e está intrinsecamente ligada ao exercício da memória, como lembrança e esquecimento. Segundo Catroga, existem “predisposições que condicionam os indivíduos a selecionar o seu passado, processo psicológico em que as escolhas são sempre acompanhadas pelo que se olvida, pois, quer se queira quer não, escolher é também esquecer, silenciar ou excluir.” (Catroga, 2001, p. 26).

Expliquei a minhas turmas que, desde criança, ouvia a palavra “Daomé” nas cantigas que faziam parte dos rituais religiosos na Casa de Candomblé fundada por meu avô e que, naquela época, não fazia a menor ideia do significado daquela palavra. No entanto, sentia, na forma como as cantigas eram interpretadas, um sentimento de saudade, uma necessidade de lembrar, de me reconectar com algo que havia sido afastado, mas que jamais seria esquecido. Aos poucos fui adquirindo o conhecimento de que se tratava de um lugar no continente africano – na verdade, o “Reino do Daomé”, que hoje corresponde ao atual país Benin, de onde minha tataravó Maria Valentina, provavelmente, havia sido deportada para o Brasil. Mas que existiam várias lacunas na minha própria árvore genealógica e que o conhecimento da

existência de minha tataravó está ligado a sua importância na tradição religiosa de parte de minha família que preservou seus ensinamentos religiosos através de várias gerações.

J. Vansina e A. Hampaté Bâ problematizam a questão das fontes, buscando ultrapassar a dicotomia entre fontes orais e fontes escritas. Estes autores trabalham a oralidade como tradição e não como oposição à escrita. A oralidade é um modo de vida. É cozinhando, dançando, cantando, rezando e contando que os povos de tradição oral fazem e registram sua história. Assim, oralidade não é ausência de escrita; é uma forma de vida. De acordo com Vansina:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para a outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. Os Dogon⁶ sem dúvida expressam esse nominalismo de forma mais evidente; nos rituais constatamos em toda parte que o nome é a coisa, e que “dizer” é “fazer”.

A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. (Vansina, 1982, p. 157).

Dessa forma, expliquei aos/às estudantes que seria possível que utilizassem os relatos de seus familiares como fontes orais. Eles/elas compreenderam que suas pesquisas para a construção de suas árvores genealógicas teriam também, como base inicial, os relatos orais e que algumas histórias, nomes e palavras, provavelmente, eles já teriam ouvido seus familiares contarem. Sobre a relação entre memória, história e a importância do núcleo familiar na formação da identidade histórica dos indivíduos, Fernando Catroga pontua:

Na modernidade, o núcleo social em que, paradigmaticamente, se concretizou a assunção da herança como norma, ou melhor, como dívida, foi a família. (A memória do eu é sempre, em primeira instância, uma memória de família). E é a este nível que melhor poderá surpreender os laços que existem entre identificação, distinção, transmissão e a sua interiorização como norma: recorda-se o espírito de família porque é necessário pleiteá-lo, retransmiti-lo e reproduzi-lo. De fato, os complexos, as reminiscências comuns e as repetições rituais (festas familiares), a conservação de saberes e símbolos (fotografias e respectivos álbuns, a casa dos pais ou dos avós, as campas e mausoléus, os marcos de propriedades, os papéis de família, os odores, as canções, as receitas de cozinha, a patronímia, os nomes), a par da responsabilidade da transmissão do conteúdo das heranças (espirituais ou materiais), são condições necessárias para a criação de um sentimento de pertença em que os indivíduos se reconheçam dentro de totalidades genealógicas que, vindas do passado, pretendem, sem solução de continuidade, projectar-se no futuro. E, mesmo quando existem revoltas individuais contra esta função integradora (como

⁶ Os Dogon são um grupo étnico que vive no planalto central do Mali, na África Ocidental. Segundo Cláudia Neiva de Matos (2005), eles possuem uma linguagem específica para seus rituais religiosos e comunicação com os ancestrais.

nos conflitos de gerações) é ainda dentro deste mundo que elas se afirmam. (Catroga, 2001, p. 27).

Propus, como atividade auxiliar, a leitura de partes do artigo do norte-americano Alex Haley (2021), “História negra, história oral e genealogia”, em sala de aula, onde o autor relata como, a partir da oitiva das conversas de suas tias e avós, desde criança, tomou conhecimento de palavras e nomes que, mais tarde, lhe permitiram reconstituir sua história familiar e descobrir o local onde seu primeiro ancestral, trazido do continente africano, vivia e foi capturado, reencontrando seu povo de origem e reconstituindo sua árvore genealógica e a diáspora de sua família. Conteí que, quando era adolescente, assisti à série “Raízes” e li o livro de Alex Haley que contava a história de seu ancestral, capturado na África e levado para os Estados Unidos da América, como escravizado.

Após essas atividades os/as estudantes compreenderam que, apesar das lacunas que não conseguiriam preencher, seria possível a construção de suas árvores genealógicas, combinando as fontes orais e documentais, assumindo o papel de construtores do conhecimento histórico. Neste sentido, Alberti pontua:

Como relatar a história dos avós sem perder de vista a história da sociedade em que viveram? Como reunir informações de diferentes fontes, entre elas os relatos dos próprios familiares e, com elas, construir um texto coerente capaz de explicar ao leitor quem foram e o que fizeram aquelas pessoas? Além disso, como lidar com as questões delicadas, com assuntos que não convém ser explicados, ou para os quais não se conseguiu explicação suficiente? E quando a história dos avós se torna comum – quando se casam, por exemplo? Como lidar com biografias entrelaçadas? Todos esses desafios talvez mostrem, para o aluno, que, ao produzir o texto da história de seus avós, está selecionando, fazendo adequações, descobrindo novidades, reiterando esquecimentos, omitindo detalhes, enfim, ajustando experiências à linguagem e vice-versa. *Mutatis mutandis*, esses são também os ossos do ofício do historiador. (Alberti, 2006, p. 2)

1.2 Dando vida à árvore genealógica

Em 2024 permaneci com os/as estudantes do ano anterior, agora no nono ano, e propus a atividade de “dar vida à árvore genealógica”, ou seja, de contar suas histórias familiares a partir das informações obtidas na pesquisa para a elaboração da árvore, contando de que forma seus antepassados chegaram à Baixada Fluminense, suas origens étnicas, suas profissões e modos de vida.

Propor a estudantes do oitavo e do nono ano, ou seja, do segundo segmento do ensino fundamental, de uma escola pública, na Baixada Fluminense, que pesquisassem e construíssem um texto histórico, a partir das fontes que encontrassem, foi bastante problemático, pois esbarramos na alfabetização incompleta e nas dificuldades de escrita desses e dessas estudantes, além do desinteresse daqueles responsáveis que desconsideraram o fato de que a escola precisa de sua participação no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. Acostumados a simplesmente reproduzir as páginas do livro ou do caderno, no que, muitas das vezes, também demonstram algumas dificuldades, os e as estudantes levaram um tempo para entender que seriam criadores(as)/escritores(as) de seu trabalho. Por outro lado, considerei o resultado de alguns trabalhos bastante satisfatório, tanto na forma como os/as estudantes relataram suas histórias familiares, quanto no conteúdo das narrativas, demonstrando criatividade e interesse pela atividade.

As análises das histórias familiares revelam que a maior parte dos/das estudantes é descendente de imigrantes nordestinos e de origem negra e indígena. Em quase todos os relatos encontramos um ou vários antepassados de algum estado do nordeste. Alguns relatos pontuam as circunstâncias que levaram à migração dos antepassados para o Rio de Janeiro, como no caso da estudante que conta sobre uma trajetória de violência nas relações familiares de seus antepassados, que resultou no assassinato de seu bisavô por um irmão, e na migração de seu avô da Paraíba para o Rio de Janeiro, devido a disputas pela terra entre membros da própria família e ao receio de sua bisavó de que seu avô também fosse assassinado. Essa mesma aluna, ao contar sobre o casamento de seus pais, se refere ao seu avô como uma pessoa “bem racista”, pois o mesmo não via com bons olhos o casamento de seu filho com uma mulher preta, no caso, a mãe da aluna, que é baiana. Outra aluna, cujo avô também migrou da Paraíba, relata que o mesmo era um homem negro, que veio para o Rio de Janeiro e conseguiu um emprego na Refinaria de Petróleo de Duque de Caxias (REDUQUE). Outra aluna escreveu sobre a avó, que era baiana, negra e uma Iyalorixá do Candomblé.

Uma estudante relatou que um antepassado veio do México e que, por isso, ela tem um sobrenome mexicano, e que o avô, antes de falecer, pediu que a família conservasse o sobrenome, pois era único. Outro aluno relatou que sua avó é branca e descendente de argentinos e que a mesma é uma Iyalorixá do Candomblé.

Nos relatos também são bastante recorrentes as situações de violência e abandono das avós e das mães pelos seus maridos. Uma aluna, cuja bisavó veio do Recife, escreveu em sua narrativa sobre o casamento dos avós: “minha avó passou por bastante coisa em seu casamento com meu avô e coisas que ela pediu para não ser contado aqui.” Outro aluno

contou que sua avó foi abandonada por seu avô, que saiu para comprar leite para sua mãe e desapareceu, e que, anos mais tarde, sua mãe conseguiu reencontrá-lo com uma nova família e conhecer seus irmãos e irmãs.

Em quase todas as narrativas aparecem ancestrais negros e/ou indígenas. Sabemos, como já pontuamos, que a grande maioria dos/as estudantes de escolas públicas da Baixada Fluminense é de origem negra e indígena, mas que eles e elas têm grande dificuldade de reconhecer essa origem quando declaram a cor de sua pele, mesmo quando são visivelmente negros e negras.⁷ Assim, ao contar sua história familiar, os/as estudantes tiveram a oportunidade de encontrar sua origem e reconhecer alguns aspectos de sua identidade, assim como a possibilidade de começar a compreender a formação de sua subjetividade a partir de suas heranças ancestrais, de sua diáspora familiar e dos laços de afetividade familiar. A importância da família e as relações de afeto (ou sua ausência) estiveram presentes em várias narrativas.

Embora com muitos aspectos em comum, como a migração nordestina e outros que atravessam as histórias familiares dos/as estudantes de escolas públicas da Baixada Fluminense, foi importante perceber as diferentes histórias, trajetórias e afetividades, que marcam suas identidades. Um estudante relatou a dor de ver a avó, que era muito próxima e participou ativamente de sua criação e educação, ficar doente com Alzheimer, e que ajudou os pais a cuidar da avó, invertendo as posições. Outra relatou a alegria da avó com seu nascimento, pois a avó lhe contava que seu sonho era ter uma netinha.

Com relação às fontes pesquisadas, alguns ficaram bastante entusiasmados com a descoberta de fotografias e documentos antigos que seus pais e avós, ao contarem as histórias familiares, partilharam com eles e elas. Uma estudante encontrou a certidão de casamento de sua bisavó e uma fotografia de seu avô, que descreve como “muito interessante o corte de cabelo num estilo bem igual ao daqueles filmes antigos”.

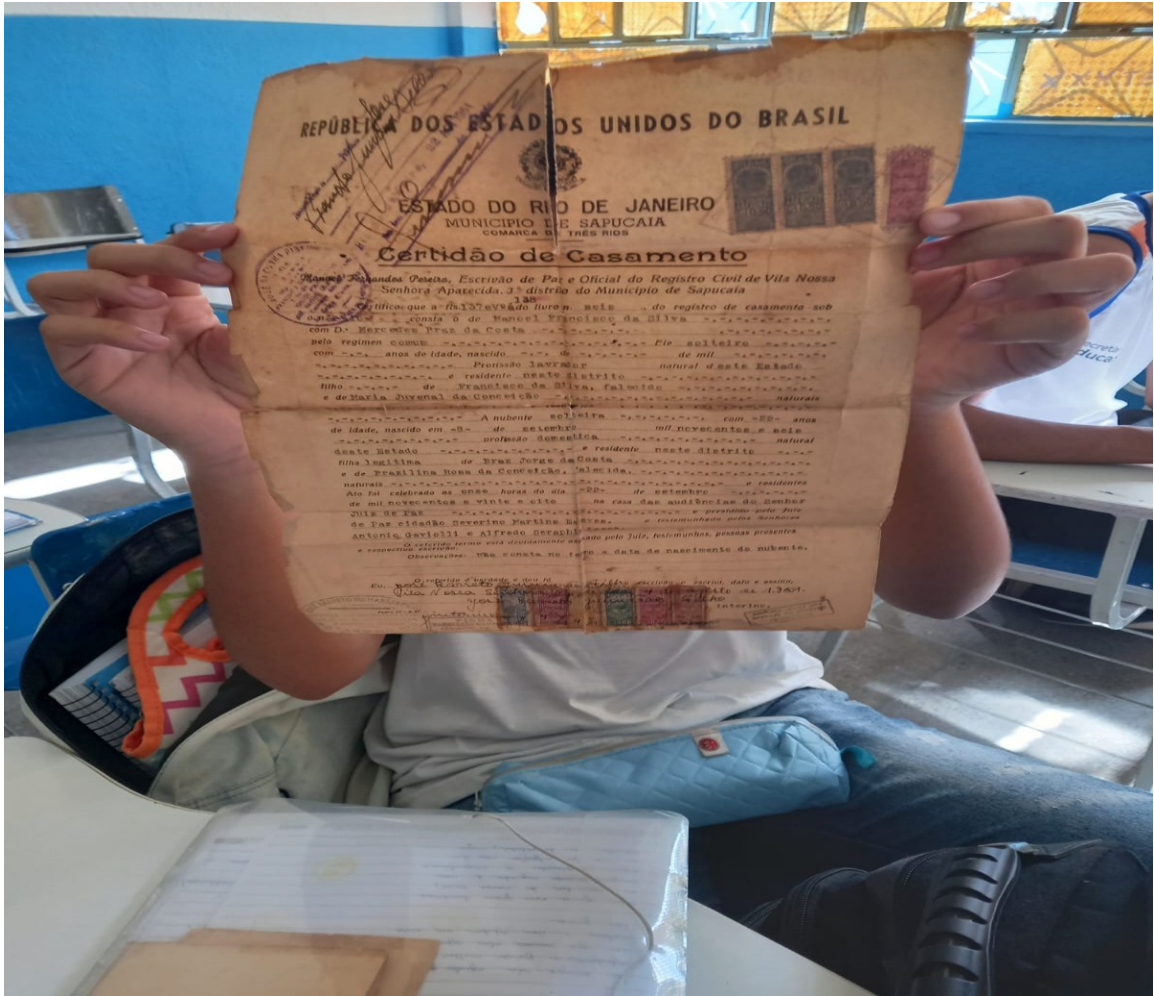
Dando vida às árvores genealógicas realizamos (eu e os/as estudantes) a ideia presente na metodologia da história que entende a narração como sistematização de lembranças do vivido e da “escrita de vida que ‘dá vida’ a uma história”. (Gonçalves, 2020, p. 71).

Eles e elas puderam compreender que têm história e são parte dela e que suas histórias têm conexão com questões sociais mais amplas, nas quais estão inseridas. Catroga utiliza as

⁷ O fenômeno do colorismo pode ser observado entre os/as estudantes que, mesmo sendo filhos/filhas de mãe ou pai negra/negro, raramente se declaram como negros ou negras. Essa questão de nossa cultura marcada pela política do branqueamento da sociedade brasileira, posta em prática pelo governo republicano, após a abolição da escravidão, alimentou a postura de negação das origens negras e o apagamento das populações afrodescendentes.

formulações de memória social e memória coletiva em diálogo com a personalidade, por entender que a formação do eu de cada indivíduo será, assim, inseparável da maneira como ele se relaciona com os valores da(s) sociedade(s) e grupo(s) em que se situa e do modo como, à luz do seu passado, organiza o seu percurso como projeto (Catroga, 2001, p. 21).

Figura 1 - Aluna da turma 902 exibindo a certidão de casamento de seus avós.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

1.3 A visita à Casa de Candomblé: a escola vai ao terreiro⁸

A proposta de visitarmos uma Casa de Candomblé como a visita a um museu, onde estão resguardados modos de vida e tradições dos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, ou seja, um museu vivo – um lugar de memória em constante renovação – foi recebida com entusiasmo pela turma 901, mas com desânimo pela turma 902, e com preocupação pela diretora da Escola Municipal Professora Hilda do Carmo Siqueira, onde leciono. As diferentes reações à proposta dizem muito sobre o caráter nevrálgico do tema da cultura religiosa dos afrodescendentes dos Candomblés e das Umbandas e sobre a ideia de que os terreiros são espaços onde são praticadas coisas estranhas e pecaminosas. Neste sentido, Nogueira pontua:

No 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. Estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio. (Nogueira, 2020, p. 19).

O escopo da atividade, além de permitir aos/às estudantes a possibilidade de formar consciência crítica a partir de sua própria observação de campo e de seu conhecimento da história dos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, superando os preconceitos que estão na base do racismo religioso, era também o de completar o conhecimento sobre a diáspora a partir do estudo de caso da Casa de Candomblé de minha família, situada na Baixada Fluminense, em São João de Meriti.

Quando comuniquei à diretora sobre minha intenção de levar as turmas do nono ano à Casa de Candomblé, ela se mostrou preocupada com as possíveis reações dos responsáveis. Expliquei, então, que já havia conversado com as turmas e que a visita seria a culminância do tema da diáspora africana que estava trabalhando com os/as estudantes desde o ano anterior, quando eles e elas estavam no oitavo ano, atendendo à determinação da obrigatoriedade, por lei, do estudo da história e da cultura da África e dos afrodescendentes. Expliquei que estava utilizando minha história familiar para fazer a conexão entre o Reino do Daomé, no continente africano, e o município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, para que os/as estudantes compreendessem o conceito de “diáspora africana”. A diretora, que é uma

⁸ Uma primeira versão desse item deverá ser publicada no livro *Educação, comunidades tradicionais e território*, organizado por Nielson Rosa Bezerra, Bruna Almeida e Marta Ferreira. FEBF – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ (prelo).

mulher preta, compreendeu a importância e a dimensão do trabalho para a temática da educação para as relações étnico-raciais e para a superação do racismo religioso, e me revelou que sua falecida mãe era baiana e havia sido uma Iyalorixá do Candomblé, iniciada na Casa de Candomblé do falecido Zé do Oba kôssô, um conhecido Babalorixá da Baixada Fluminense, também de naturalidade baiana. No entanto, cercado-se de precauções devido à possibilidade de ter que responder, junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), caso houvesse reclamações de alguns responsáveis, determinou as seguintes condições: que a visita fosse realizada no contraturno, ou em um dia não letivo, e que eu convidasse outros/as professores/as para nos acompanharem.

Como sempre fazemos quando pretendemos levar os/as estudantes para locais externos à escola, elaboramos um pedido de autorização, que deve ser assinado por um dos responsáveis do/da estudante. No pedido de autorização, a Casa de Candomblé foi descrita como um “espaço de cultura de matriz africana”, deixando claro que não haveria qualquer ritualística religiosa durante a visita, para que todos e todas se sentissem respeitados em suas opções religiosas. A postura das pessoas do Candomblé é a de acreditar que todas as pessoas têm um Orixá, ou seja, a energia que governa (Xá) seu Ori (cabeça), e entendemos que o encontro ou conexão da pessoa com seu/sua Orixá, Vodun ou Enquice e sua iniciação acontecem a partir de um caminho, ou espaço-tempo determinado pela espiritualidade, que conduzirá a pessoa ou seus responsáveis, no caso de iniciação de crianças ou adolescentes, ao entendimento de que chegou o tempo de sua iniciação. Assim, não existe uma busca mercadológica que nos leve a disputar adeptos com outras religiões. O Candomblé não é uma religião da salvação; é iniciático.⁹ No Candomblé existe, inclusive, a figura do/da Abian, ou seja, pessoa que frequenta e participa de algumas ritualísticas, mas não é iniciada. Após algum tempo, a pessoa poderá decidir sobre sua iniciação ou não. Algumas pessoas permanecem nessa posição durante muito tempo, e algumas nem chegam a se iniciar.

A determinação da visita no contraturno criou algumas dificuldades, pois muitos/as estudantes têm responsabilidades como tomar conta de irmãos menores, assistirem a aulas em outros cursos etc. Dois professores de História e um professor de Português se dispuseram a acompanhar as turmas. Outros/as revelaram que gostariam de acompanhar, mas que não poderiam devido ao fato de que a visita seria no contraturno.

⁹ A iniciação é um processo de conexão da pessoa com seu/sua Orixá, Vodun ou Enquice, que significa renascimento a partir dessa conexão ou reconhecimento da força espiritual que sempre esteve com ela e governa seu caminho. Nesse processo de renascimento tudo é renovado: o nome, o banho, a vestimenta, a alimentação etc. Essa iniciação não envolve a promessa de salvação e vida eterna em outro plano, mas de uma reconexão com sua força (axé) e equilíbrio como ser vivo e parte da natureza.

As diferentes reações das duas turmas do nono ano precisam ser analisadas a partir de diferentes variáveis na composição e no comportamento das turmas. A turma 902 apresentou durante todo o ano um comportamento que costumo nomear de “síndrome do nono ano”, quando turmas de nono ano se recusam a desenvolver as atividades propostas, ou fazem o menos possível, devido à proliferação de uma ideia de que, por terem chegado ao nono ano, já estão aprovados para o Ensino Médio. Toda a atividade proposta sempre é recebida com a pergunta sobre se valerá ou não pontuação na nota, apesar de serem constantemente informados de que toda atividade é avaliada, a partir da ideia de avaliação como um processo. No entanto, os/as estudantes ainda são muito orientados pela ideia de que a avaliação só acontece a partir de determinados instrumentos e em determinadas ocasiões, como, por exemplo, provas, testes e trabalhos de apresentação oral ou escrita. Sobre a necessidade de tornar a sala de aula um espaço de aprendizado coletivo e as contingências que fazem com que não se consiga alcançar esse objetivo, Hooks relata sua experiência:

O horário era apenas um dos fatores que impediam essa turma de se tornar uma comunidade de aprendizado. Por razões que não consigo explicar, ela também era cheia de alunos “resistentes”, que não queriam aprender novos processos pedagógicos, que não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir as fronteiras. E, embora não fossem a maioria, seu rígido espírito de resistência sempre parecia mais forte que qualquer disposição à abertura intelectual e ao prazer no aprendizado. Essa turma, mais que qualquer outra, me levou a abandonar de vez a ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada. (Hooks, 2013, p. 19).

No que se refere à composição da turma, a presença de duas alunas declaradamente evangélicas, muito influenciadas pelo racismo religioso, pesou de forma a que boa parte da turma se recusasse ou não se interessasse em visitar a Casa de Candomblé. Uma delas, inclusive, foi muito sincera comigo ao dizer que sua mãe não permitiria que ela visitasse a Casa de Candomblé, me deixando com a impressão de que não era uma escolha dela. Durante o processo de proposição da visita, uma aluna disse que ninguém da turma participaria, assumindo a posição de porta voz de toda a turma. No entanto, três alunos disseram que gostariam de participar da visita, contrariando a afirmação da aluna. Desses três alunos, um não interagia com a turma e sempre participava da aula fazendo perguntas e outras atividades, apresentando um comportamento bem diferente da turma como um todo.

Ao contrário da turma 902, a turma 901 não apresentou a “síndrome do nono ano” – ou seja, sempre realizava as atividades propostas – e recebeu com bastante entusiasmo a possibilidade de visitar a Casa de Candomblé. A presença de duas alunas e um aluno que se

declararam de religiões de matrizes africanas – dois do Candomblé e uma da Umbanda – foi fundamental, e muito mais tranquilo, para que a turma aceitasse e participasse da visita. Uma aluna evangélica me revelou que gostaria de participar da visita, mas que seus responsáveis não permitiam que participasse de nenhuma atividade fora da escola, confessando que havia ficado muito triste pelo fato de não ter participado do passeio que a escola havia promovido para as turmas de nono ano à Quinta da Boa Vista, no mês de agosto. A postura dessa aluna evangélica, bastante diferente das duas alunas evangélicas da turma 902, me fez refletir sobre como as duas turmas apresentaram características tão diferentes e sobre como currículos, programas e planejamentos muitas vezes não dão conta das contingências e complexidades do trabalho em sala de aula. Utilizando como referência o que chama de “pedagogia engajada” hooks lembra que esta “insiste em afirmar que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm que ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (Hooks, 2013, p. 21).

Apesar das diferenças pontuadas acima, a turma 902 realizou os outros trabalhos propostos: a elaboração da árvore genealógica e as histórias familiares a partir das árvores. Também elaboraram os sambas sobre as histórias da Baixada Fluminense, que foram apresentados no dia da culminância do projeto, “O samba conta a história da Baixada Fluminense”. Entre as histórias familiares construídas pelos/as estudantes da turma 902, encontrei duas alunas cujas avós foram Iyalorixás do Candomblé. Considerei o relato dessas alunas bastante sintomático de uma postura de acomodação em relação ao que já estava estabelecido pela turma. Embora não possa concluir os reais motivos que as levaram a não participar da visita à Casa de Candomblé, penso que talvez elas não tenham participado para não desagradar às colegas evangélicas e não criar uma situação de tensão entre elas.

No dia 11 de setembro de 2024, realizamos a visita à Casa de Candomblé. Neste dia, a rotina da escola foi alterada pela realização de um Conselho de Classe Especial (COC), denominado CONSEX, com o objetivo de definir estratégias para reduzir o número de estudantes possivelmente retidos, e os/as estudantes foram liberados na hora do recreio, ou seja, às 10h00min. Devido ao fato de que a partida da escola estava marcada para o meio-dia, fiquei muito preocupada com a possibilidade dos/as estudantes não retornarem à escola. No entanto, fui surpreendida pelo fato de que todos e todas que haviam levado a autorização assinada pelos responsáveis retornaram e alguns/algumas continuaram na escola aguardando até a hora marcada para a partida.

A relativa proximidade entre a escola e a Casa de Candomblé possibilitou nossa caminhada até o local da visita e a eliminação do problema de se conseguir transporte coletivo

sempre que propomos alguma atividade pedagógica com as turmas fora da escola. O transporte geralmente é fornecido pela Prefeitura, que atende ou não o pedido dependendo da aprovação do projeto, que sempre deve ser encaminhado à Secretaria Municipal de Educação quando o transporte se faz necessário, e da disponibilidade dos transportes, que atendem a toda a rede de escolas do município.

Figura 2 - Caminhada das turmas em direção à Casa de Candomblé



Fonte: Elaboração própria,; 11/9/2024.

Embora a Escola esteja situada no município de Duque de Caxias, no bairro Parque Lafaiete, e a Casa de Candomblé se situe no município de São João de Meriti, no bairro Parque Araruama, esses municípios e bairros da Baixada Fluminense são limítrofes. Nossa caminhada teve a duração de aproximadamente quarenta minutos, levando em consideração algumas paradas no percurso para a compra de água (hidratação) e o reconhecimento pelos/as estudantes de ruas, prédios, praças e outros pontos que lhes eram familiares, devido ao fato de

que muitos residem no entorno da Escola e nos bairros próximos. Assim, alguns assumiram o papel de guias, ao chamar a atenção dos/das demais sobre escolas, praças e outras construções ao longo do percurso. Eu mesma, ao chegarmos em frente à Casa de Candomblé, chamei a atenção deles e delas para a Escola Municipal Edilberto Ribeiro de Castro, que hoje se encontra em frente à Casa de Candomblé, mas que foi construída, originalmente, no centro da praça do bairro Parque Araruama, onde estudei, e que a mesma foi minha primeira escola oficial, devido à prática, que era muito comum entre as famílias moradoras das periferias de colocar suas crianças para aprender a ler e escrever com alguma professora do bairro, que organizava uma escolinha em sua própria residência – a famosa explicadora.

Ao chegarmos à Casa de Candomblé, localizada na rua Chaves Pinheiro, 189, Parque Araruama, São João de Meriti, fomos recebidos pelo Babalorixá Renato Alves da Rocha, meu primo e neto de meu falecido avô Cícero Alves da Rocha, atual liderança religiosa da Casa. Foi servido o almoço em um conjunto de mesas que foram reunidas de forma a que todos pudessem sentar à mesa: professores, estudantes e o Babalorixá. Após o almoço, iniciamos nossas atividades pelo reconhecimento da organização arquitetônico-religiosa da Casa. Mas, antes de iniciar a caminhada pelo terreno, ainda à mesa, conversamos sobre a importância da partilha do alimento na ritualística dos Candomblés e que todos que participam das festas são convidados a participar desse momento sem nenhum custo, pois não vendemos o alimento durante as festas para o/a Orixá. Aproveitei a oportunidade para falar sobre o abate religioso, que tem a finalidade de alimentar o/a Orixá, ou seja, que oferecemos à espiritualidade e comemos, e que cada Orixá tem sua comida, composta por carnes, grãos, folhas, frutas e tudo o que encontramos na natureza.

Figura 3 - Almoço na Casa de Candomblé



Fonte: Fotografia feita pelo professor Cristiano Leonissa da Silva; 11/9/2024.

Nota: Ao fundo podemos observar o letreiro da Escola Municipal Edilberto Ribeiro de Castro. A visita foi feita no mês em que celebramos Oxalá (Orixá que veste branco, que simboliza a paz e a misericórdia); por isso, o alá (uma grande faixa de pano branco) está estendido do portão ao barracão.

Ainda durante a caminhada, expliquei que as pequenas construções em todo o terreno eram as “casas” dos/das Orixá e que a primeira casa, bem próxima ao portão, era a casa de Exú e que, em frente à casa de Exu, ficava a de Ogun da Porteira e que esses dois Orixás são reconhecidos como guardiões da Casa e de todos e todas que a adentram. Pontuei que Exú não é o “diabo”. E que ele é considerado o Orixá da comunicação e do movimento, que nos avisa e nos protege dos perigos. Expliquei que, nas religiões de matrizes africanas, não existe a dicotomia bem e mal, sagrado e profano da forma como é entendida pelas religiões cristãs, de origem europeia, e que essa ideia de bem e mal, relacionada às religiões, foi utilizada pelos colonizadores europeus como um dos pilares ideológicos de tentativa de apagamento e domínio das culturas e modos de vida dos povos indígenas e africanos, mas que a existência daquela e de outras Casas de Candomblés demonstram a resistência dos africanos e afrodescendentes ao projeto dos colonizadores, que não foi vitorioso.

Após a caminhada pela Casa explicando o significado de cada Orixá e sua função na relação com aqueles que se consideram seus filhos/filhas e como filhos/filhas do Axé (força vital), chegamos ao barracão, local onde são realizadas as festas públicas com a presença de visitantes iniciados e não iniciados. No barracão, desenvolvemos mais duas atividades: uma aula sobre a diáspora, utilizando um painel preparado com mapas, fotografias antigas e cópias de documentos antigos e de reportagens de jornais sobre a Casa de Candomblé e, depois, exibimos dois filmes – um videoclipe sobre os indígenas, com a música “Pantanal”, de Marcus Viana e interpretada por Maria Bethânia e Almir Sater, e um documentário intitulado “A bença”, do diretor Tarcísio Lara Puiati, da série DOCTV III, 2007, sobre o cotidiano de três Mães (Iyás) do Candomblé da Baixada Fluminense: a Iyalorixá Semírames Alves dos Santos (Mãe Mimi) de nossa Casa, a Ekede Enedina Santos de Assis, do Axé Omolu Oxum, e a Ebomy Maria do Rosário Brandão, do Axé Opô Afonjá.

Figura 4 - Aula sobre a diáspora de minha família, no barracão da Casa de Candomblé



Fonte: Fotografia feita pelo professor Cristiano Leonissa da Silva; 11/9/2024.

Nota: Estudantes observam o painel preparado por mim para a aula.

Figura 5 - Estudantes assistem ao vídeo sobre indígenas



Fonte: Elaboração própria; 11/9/2024.

Durante a aula sobre a diáspora, os/as estudantes me surpreenderam com a afirmação de que gostariam de conhecer nossa Casa em Salvador, o Zoogodô Bogum Malê Rundó, após a informação de que minha tataravó, Maria Valentina da Conceição, foi a primeira Iyalorixa do Bogum, após a abolição da escravidão, no século XIX. Quando perguntei como seria possível chegarmos até lá, eles e elas responderam que deveríamos reivindicar o transporte junto à Prefeitura de Duque de Caxias. Fiquei bastante sensibilizada com o interesse deles em conhecer o Bogum e, principalmente, com a percepção de que chegar até lá é um direito deles e delas e um dever do governo.

Após a visita, decidi que os/as estudantes que haviam participado fariam o papel de multiplicadores, relatando para os/as estudantes que não participaram como havia sido a visita. Organizamos a turma em grupos formados por todos/as estudantes, com o objetivo de trocarmos ideias sobre os conhecimentos e experiências vivenciados e, após a troca de ideias, cada grupo faria uma apresentação oral. A proposta confirmou as preocupações da diretora, que foi procurada pelos responsáveis de um aluno da turma 901, para dizer que não

concordavam com a visita ao terreiro e que seu filho havia dito que seria prejudicado, pois teria que fazer o trabalho, mas não havia participado da visita. Após uma reunião com os pais, ficou explicado que não haveria qualquer prejuízo, em termos de pontuação e nota, para os/as estudantes que não haviam participado da visita e que a atividade atendia às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que previa o ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes, no Brasil. Durante a reunião, pude observar que a mãe do aluno ficou bastante incomodada com o estudo da temática e a visita ao terreiro, deixando explícito seu posicionamento contrário, decorrente de seu racismo religioso em relação às religiões de matrizes africanas e da tentativa de determinar o conteúdo que pode ou não ser trabalhado na escola e qual história pode ser contada.

A indagação sobre o que e quem pode ser lembrado(a) tem marcado a produção do conhecimento histórico nas últimas décadas. O giro metodológico, no sentido de valorização da biografia como possibilidade de abertura e inclusão de diferentes histórias, memórias e narrativas, abre o debate sobre quais vidas importam e são dignas de serem lembradas. Analisando a relação entre testemunho individual, história de vida e biografia, Márcia de Almeida Gonçalves afirma: “Há no uso do testemunho individual uma mobilização do biográfico, por meio tanto do registro de vivências individuais quanto da centralidade das mesmas para a compreensão de experiências históricas que afetam grupos e sociedades.” (Gonçalves, 2023, p. 131).

O posicionamento daqueles responsáveis me remeteu à ideia do permanente combate que nós, professores e professoras e equipe diretiva, precisamos travar nas escolas, entendidas para além de seus muros, o que inclui os pais e outros responsáveis, quando optamos por um currículo que respeite as diferenças em uma sociedade marcada pelo conservadorismo racista e pela manipulação político-religiosa. Sobre a relação entre professores de história, comunidade escolar e governo na atualidade, Daniel Pinha da Silva acentua:

Ensinar história hoje envolve uma série de desafios para além daqueles que sempre marcaram o trabalho do professor brasileiro, como a baixa remuneração, precariedade das condições físicas de trabalho e situações de estresse profissional; é ter de lidar com a experiência da crise democrática no tempo presente, tanto das instituições quanto dos valores democráticos. Uma crise que se manifesta das mais diversas formas, desde o questionamento do lugar do professor como especialista e academicamente preparado para falar do passado até a ameaça de demissão por posicionamentos ideológicos divergentes em relação aos pais de alunos e ao governo. (Silva, 2023, p. 336)

Estudar e entender o conceito de diáspora a partir do conhecimento daquela Casa de Candomblé, fundada por meu avô, em São João de Meriti, e das origens históricas de seus fundadores, que remontam ao Daomé, no continente africano, e a Salvador, no Brasil, permitiu aos/às estudantes fazer a ponte entre passado e presente, compreendendo a história dos/das africanos e africanas e seus descendentes, ultrapassando a ideia de tráfico e escravização e reconhecendo o protagonismo dos povos africanos, que, apesar de toda a violência a que foram e ainda são submetidos, conservaram e reinventaram suas manifestações culturais, seus saberes e modos de vida.

Para além da questão do conhecimento da história, da diáspora e do modo de vida dos afrodescendentes, a visita à Casa de Candomblé foi de extrema importância para os/as estudantes que, sendo crianças ou adolescentes de religiões de matrizes africanas, se sentiram representados e puderam se orgulhar de sua crença religiosa, se libertando do que Rufino denomina de “encarceramento existencial”:

Tenho firmado que a principal tarefa da educação em uma sociedade como a brasileira é inscrever a descolonização, e ressalto que essa tarefa demanda compromisso, rigor e ação cotidiana e continuada. Assim, ela se fará como uma explosão provocada pela inconformidade dos submetidos ao encarceramento existencial plantado pela dominação. (Rufino, 2021, p. 67).

Para aqueles alunos e alunas que não são de religiões de matrizes africana, penso que, além do conhecimento da história de uma família afrodescendente e sua diáspora da África à Baixada Fluminense, a visita proporcionou a possibilidade de uma aprendizagem intercultural, de imersão na cultura, na tradição e no modo de vida do “outro”, do diferente. Segundo Vera Candau:

Para Catherine Walsh (2001: 10-11), a interculturalidade é:

- . Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- . Um intercâmbio que se constrói entre conhecimentos, pessoas e saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- . Um espaço de negociação e de tradução, onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder das sociedades não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- . Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- . Uma meta a alcançar. (Candau, 2008, p. 23).

Analisando o fato de que as diferenças culturais têm sido reconhecidas nas constituições latino-americanas, a partir da década de 1990, Catherine Walsh (2019) observa

que, especialmente no campo da educação, é possível constatar que a inclusão tem sido realizada sem alteração das estruturas da colonialidade de poder, devido à forma estereotipada como a diversidade étnica tem sido abordada em boa parte dos livros didáticos. Ela propõe trabalhar o conceito de interculturalidade pela chave de construção das epistemologias constituídas a partir das experiências e conhecimentos locais, propostos pelo movimento indígena da CONAIE – Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador):

Portanto, a interculturalidade faz parte desse pensamento “outro” que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos; um pensamento que contrasta com aquele que encerra o conceito de multiculturalismo, a lógica e a significação daquele que tende a sustentar os interesses hegemônicos. (Walsh, 2019, p. 20).

Assim, caminhamos em direção à construção do conhecimento, em um ambiente escolar mais democrático, entendendo a democracia como luta contínua sem solução final, onde não se pressupõe a homogeneização da sociedade no sentido de supressão das diferenças. Neste sentido, Hall propõe a superação de um modelo de cidadania democrático-liberal conservador e pontua:

Deve-se tentar construir uma diversidade de novas esferas públicas nas quais todos os particulares serão transformados ao serem obrigados a negociar dentro de um horizonte mais amplo. É essencial que esse espaço permaneça heterogêneo e pluralístico e que os elementos de negociação dentro do mesmo retenham sua *différance*¹⁰. (Hall, 2013, p. 97).

¹⁰ Utilizando o conceito de “différance” desenvolvido por Derrida, Hall pontua que “Não se trata da forma binária de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente ‘Outro’. É uma ‘onda’ de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas. *Différance* caracteriza um sistema em que ‘cada conceito [ou significado] está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros conceitos [significados], através de um jogo sistemático de diferenças’ (Derrida, 1972). O significado aqui não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo e ‘posicionado’ ao longo de um espectro. Seu valor político não pode ser essencializado, apenas determinado em termos relacionais.” (Hall, 2013, p. 67)

Figura 6 - Estudantes observam o painel preparado por mim sobre a diáspora de minha família



Fonte: Fotografia feita pelo professor Cristiano Leonissa da Silva; 11/9/2024.

1.4 O projeto “O samba conta a história da Baixada Fluminense”

No ano de 2023, a G.R.E.S. Unidos de Viradouro escolheu como tema para seu enredo e desfile, em fevereiro de 2024, a nação Jeje do Candomblé, e convidou a Nadoji¹¹ do Zoogodô Bogum Malê Rundo, Zaildes Iracema de Mello (Mãe Índia), para desfilarem como destaque, e os filhos do Bogum para desfilarem em uma ala, composta pelas pessoas do Candomblé de nação Jeje. Esse fato atravessou, como um meteoro, minha ideia de trabalhar a diáspora e o racismo religioso na Baixada Fluminense, com meus alunos e alunas, a partir de minha diáspora familiar e do estabelecimento da Casa de Candomblé de minha família em

¹¹ Segundo Mãe Índia, em entrevista que me concedeu em 21/1/2025, “Nadoji” significa “aquela que nasceu para reinar”. Na nação Jeje não existe uma palavra para nomear todas as mães, como, por exemplo, na nação Ketu, onde as Mães são chamadas de Iyalorixá e os pais de Babalorixá. Assim, cada uma adota um título.

São João de Meriti, pois minha tataravó, Maria Valentina da Conceição, foi iniciada por aquela que é reconhecida como a fundadora do Bogum, Ludovina Pessoa, e se tornou a primeira Mãe do Bogum, após a abolição da escravidão. Meu avô, Cícero Alves da Rocha, abriu nossa Casa de Candomblé, em São João de Meriti, para dar continuidade à tradição herdada de sua avó Maria Valentina da Conceição. Assim, eu e meu filho Daniel Santos da Silva desfilamos, como convidados, na Ala composta apenas pelos filhos do Bogum, ou seja, os herdeiros da tradição Jeje.

Figura 7 - Concentração para o desfile da Viradouro, no Sambódromo, Rio de Janeiro



Fonte: Fotografia desconhecido, 2024.

Nota: Da esquerda para a direita, eu, a Nadogi (Mãe do Bogum) Zaildes Iracema de Mello, destaque da Viradouro, segurando a serpente, e meu filho, Daniel Santos da Silva, na concentração para o desfile da Viradouro, no Sambódromo, Rio de Janeiro, 12 de fevereiro de 2024.

Figura 8 - Concentração para o desfile da Viradouro, no Sambódromo, Rio de Janeiro



Fonte: Fotografia desconhecido.

Nota: Da esquerda para a direita Antonio Raimundo Mello Soares, filho consanguíneo da Nadogi, eu e meu filho, Daniel Santos da Silva, na concentração para o desfile da Viradouro.

Interpretei a escolha da Viradouro pelo tema, justamente no ano em que fui aprovada para cursar o ProfHistória, como um presente dos voduns e de meus ancestrais, que não deveria ser desperdiçado como um potente instrumento para trabalhar com minhas turmas o tema da diáspora. Além desse presente, no dia do desfile das campeãs, a Viradouro deveria desfilas na madrugada, pois seria a última escola. No entanto, devido à ocorrência de alguns problemas no desfile da escola anterior, ficamos aguardando, e o dia começou a amanhecer. De repente, fomos surpreendidos pela aparição de um arco-íris, apesar de não ter chovido naquela manhã. Como na letra do samba, “Bessen que corta o amanhecer. Sagrado Gume-Kujo.” A única interpretação possível, para nós que fazemos parte do Candomblé, é a de que Dangbê (Deus do arco-íris) se fez presente, vindo nos abençoar, agradecer e festejar a vitória com seus filhos e filhas. Foi um momento de perplexidade, emoção e de forte conexão com a espiritualidade presente na natureza, da qual nos consideramos parte.

Figura 9 - Registro da aparição de Dangbé (o arco-íris), durante a concentração da Viradouro, na Avenida Presidente Vargas, centro da cidade do Rio de Janeiro, para o desfile como campeã do carnaval do ano de 2024



Fonte: Elaboração própria, 18 de fevereiro de 2024.

O samba da Viradouro conta a história da nação Jeje do candomblé a partir daquela que é reconhecida como a fundadora das duas casas de Jeje Mahi¹² mais antigas da Bahia

¹² Jeje-mahi é uma das diferentes subnações jeje identificadas por Luis Nicolau Parés em suas pesquisas: “Tendo demarcado a área geográfica aproximada dos povos adja-ewés, delineado a grandes traços a sua complexa composição étnica, apontado a sua unidade linguística referida como a área dos gbe-falantes, e a sua unidade

ainda em funcionamento, o Zoogodô Bogum Malê Rundo, em Salvador, e o Zoogodô Bogum Malê Seja Hundé, em Cachoeira: Ludovina Pessoa ou Gu rainha, como é denominada na letra pelo fato de ser do Vodun Ogun Rainha, segundo a tradição oral.

Letra do Samba da Viradouro no Carnaval de 2024

Arroboboi, Dangbê¹³

Alô meu povão da Viradouro

Alô Niterói

Alô São Gonçalo

Vamos lá

A hora é essa

Arroboboi meu pai, Arroboboi Dangbê

Destila seu axé na alma e no couro

Derrama nesse chão a sua proteção

Pra vitória da Viradouro

Arroboboi meu pai, Arroboboi Dangbê

Destila seu axé na alma e no couro

Derrama nesse chão a sua proteção

Pra vitória da Viradouro

Eis o poder que rasteja na Terra

cultural, aqui essencialmente definida em termos religiosos como a área vodum, foi possível identificar e localizar os principais grupos que deram nome às ‘subnações’ ou ‘modalidades de rito’ do Candomblé jeje. A saber: jeje-marrim ou marrino (mahi), jeje-savalu, jeje-dagomé (daomé), jeje-mundubi e jeje-mina-popo.” (Parés, 2006, p. 42).

¹³Fonte: <https://www.letras.mus.br/unidos-do-viradouro-rj/samba-enredo-2024-arroboboi-dangbe/> Compositores: Anderson Lemos / Claudio Mattos / Claudio Russo / Jucelino Dias de Castro / Julio Alves / Manuel Castro - Manolo / Marcelo Bertolo / Marco Moreno / Thiago Meiniers / Vinicius Xavier. Em entrevista concedida a mim, no dia 24/01/2025, o Ogan do Bogum, Gilberto Leal, explicou o significado das palavras oriundas das línguas fon, ewe e jeje que aparecem na letra do samba. Arroboboi (saudação à Dangbê, saudamos o intermediário que se estica); Dangbê/Ôxumarê/Bessem (vodun identificado com a serpente e considerado Deus do arco-íris); Vodun (corresponde ao Orixá, na nação Ketu; ao Enquice, na nação Angola); Agoye (vodun dos conselhos e dos perdões); adarrum (toque religioso para chamamento da presença dos voduns); hundé (hun de separadamente é um chamamento da presença do vodun); Minó (mulheres guerreiras do antigo Daomé, que, lideradas pela heroína Tassi Hangbe, constituíram um exército para enfrentamento dos traficantes de escravizados, entre os séculos XVII e XIX); Ayi (significa terra, palavra que dá identidade a um dos grupos denominados ayi voduns [voduns da terra], responsáveis pela disseminação das energias dos elementos terrestres); Gume-Kujo (local sagrado no terreiro onde são realizados os rituais de iniciação e as obrigações dos já iniciados); vodunsis (pessoas iniciadas que incorporam o vodun); Kolofée (cumprimento, saudação); afé (casa, moradia, templo onde os voduns estão presentes); alafiá (permissão dos voduns, quando consultados, para que algo seja feito em seu nome).

Luz pra vencer essa guerra, a força do Vodun
 Rastro que abençoa Agoye
 Reza pra renascer, toque de adarrum
 Lealdade em brasa rubra, fogo em forma de mulher
 Um levante à liberdade, divindade em Daomé
 Já sangrou um oceano pro seu rito incorporar
 Num Brasil mais africano, outra areia, mesmo mar
 Ergue a casa de Bogum, atabaque na Bahia
 Ya é Gu rainha, herdeira do candomblé
 Centenário fundamento da costa da mina
 Semente de uma legião de fé
 Ergue a casa de Bogum, atabaque na Bahia
 Ya é Gu rainha, herdeira do candomblé
 Centenário fundamento da costa da mina
 Semente de uma legião de fé
 Vive em mim
 A irmandade que venceu a dor
 A força, herdei de Hundé e da luta Minó
 Vai serpenteando feito rio ao mar
 Arco-íris que no céu vai clarear
 Ayi! Que seu veneno seja meu poder
 Bessen que corta o amanhecer
 Sagrado Gume-Kujo
 Vodunsis o respeitam, clamam Kolofée
 E os tambores revelam seu afé
 Ê alafiou, ê alafiá, é o ninho da serpente
 Jamais tente afrontar
 Ê alafiou, ê alafiá, é o ninho da serpente
 Preparado pra lutar

No início do ano letivo, entusiasmada com o fato de a G.R.E.S. Unidos de Viradouro ter homenageado meus ancestrais e ter sido a escola de samba vitoriosa entre as escolas do grupo especial, do Rio de Janeiro, ano de 2024, decidi utilizar a letra do samba como um instrumento para trabalhar com minhas turmas do nono ano a temática da diáspora, tendo como exemplo minha história familiar, desde sua origem, no reino do Daomé e no Zoogodô Bogum Malê Rundô, até sua chegada à Baixada Fluminense.

Convidei meu colega de trabalho, na Escola Municipal Professora Hilda do Carmo Siqueira, Lourival Mendonça Silva Junior, professor de História e mestre, formado pelo ProfHistória – com a dissertação “Samba-enredo e trajetórias negras: uma proposta de sequência didática para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira” –, para proferir uma palestra para as turmas do nono ano sobre a origem histórica das escolas de samba e sua relação com a história e cultura afrodescendente. Segundo Silva Junior:

Na minha prática docente, atuando há alguns anos como regente de turmas em escolas públicas, pude traduzir meu interesse pelas escolas de samba e por suas narrativas em algumas práticas pedagógicas. Em diversos conteúdos curriculares, os samba-enredo surgiam quase que automaticamente na preparação de aulas. Para mim, é impossível pensar numa aula sobre Canudos sem fazer referência ao lindo samba ‘Os sertões’, da Em Cima da Hora, de 1974. Ou de falar sobre a Abolição e a Lei Áurea sem remeter aos sambas da Vila Isabel ‘Kizomba, a festa da raça’ e da Mangueira ‘100 anos de liberdade, realidade ou ilusão?’, ambos de 1988. (Silva Junior, 2020, p. 12).

A partir da palestra do professor Lourival, que exibiu o desfile da Viradouro e fez a leitura do samba, os/as estudantes puderam compreender o quanto as escolas de samba têm contribuído para o conhecimento da história, de um modo geral, e da cultura e história da África e dos afrodescendentes, em particular, uma vez que o próprio samba é uma manifestação da cultura negra, se constituindo em uma forma de expressão artística dos afrodescendentes.

Figura 10 - Palestra sobre a história das escolas de samba proferida pelo professor Lourival Mendonça Silva Junior para as turmas do nono ano da Escola Municipal Professora Hilda do Carmo Siqueira, em 2024



Fonte: Elaboração própria

Propus, então, que escrevessem letras de samba a partir das narrativas de suas histórias familiares. No entanto, como o trabalho seria feito em grupo, decidimos que, contando as histórias da Baixada Fluminense, eles e elas estariam situando suas histórias familiares em um contexto mais amplo de vivências e experiências comuns aos habitantes da Baixada. Assim, os/as estudantes foram reunidos em grupos e começaram a fazer os sambas na sala de aula, sob minha supervisão e orientação. Combinamos a pesquisa externa, a correção e algumas modificações nas letras, em sala. A professora de língua portuguesa, Jaqueline Gomes de Carvalho, nos auxiliou fazendo a correção final das letras e propondo algumas alterações.

Meu objetivo foi proporcionar aos/às estudantes a possibilidade de valorização do lugar a partir do conhecimento de suas histórias e da formação do sentimento de pertencimento à comunidade local, para além de suas diferenças, reforçando nos/nas estudantes a percepção de que a Baixada Fluminense tem história, a partir de suas histórias familiares.

As turmas do nono ano foram divididas em grupos, que escreveram as letras de samba abaixo.

TURMA 901

GRUPO 01

Nas terras do Rio de Janeiro
Um lugar cheio de vida e tradição
Baixada Fluminense, teu nome é guerreiro
Desde o tempo da Colonização.
Ôoo Baixada
Teu povo é forte
Tua história é de luto e de glória
Com esperança, amor e sorte
Vamos cantar tua memória.
No século dezesseis começou
Os portugueses chegaram a explorar
A cana-de-açúcar no chão plantou
E as aldeias indígenas escravizou.
Ôoo Baixada
Teu povo é forte
Tua história é de luta e de glória
Com esperança, amor e sorte
Vamos cantar tua memória.
Com o café a dominar a cena
No século dezoito a produzir
A mão forçada era a pena
Mas sempre houve força pra resistir.
Ôoo Baixada
Teu povo é forte
Tua história é de luta e glória
Com esperança, amor e sorte
Vamos cantar tua memória.

A abolição chegou mas o negro continuou
Escravidado na luta por um lugar
Ferrovias e estradas o progresso anunciou
O sonho de uma vida a melhorar
Ôoo Baixada
Teu povo é forte
Tua história é de luta e de glória
Com esperança, amor e sorte
Vamos cantar tua memória.
Na década de quarenta a urbanização,
Indústrias e pessoas a migrar
Mas junto veio o desafio da nação
Onde tudo a faltar
Hoje a luta continua
Por um futuro melhor
Contra a violência e a desigualdade
Mas com a cultura e tradição
Baixada é identidade
Baixada Fluminense, teu nome vai exaltar
Com samba, no pé e coração
És orgulho do nosso lugar
Símbolo de força e união.

GRUPO 02

Meu samba é da baixada
Ôoo Baixada que orgulho eu tenho de você
Por saber que é aqui que eu nasci
E aqui quero morrer
Desde 1565 no século dezesseis
Serviu como base e linha de frente
Para poder expulsar os franceses
Periferia majestosa
Que sempre vou me orgulhar
Que aqui estão minhas raízes

Para a vida poder desfrutar
Cidade cafeeira
Que nos desperta toda manhã
E poder acordar nessa cidade
Que com orgulho sou muito fã

GRUPO 03

Nas margens do rio Sarapuy
Eu vou te contar
Na Baixada Fluminense
Tem história para se orgulhar
Do passado ao presente
Muita luta e suor
Essa terra é berço de muito amor.
Nas margens do rio
No chão a brotar
A Baixada se fez e se desenvolveu
Trabalho e cultura, raízes a florescer
A força do povo
A resistência a brilhar
Pelos trilhos do trem
Progresso a chegar
Indústria e trabalho
A região a pulsar
Gente trabalhadora
Em busca de um eternizar
Na Baixada Fluminense, eu vou te contar
Tem história pra gente se orgulhar
Do passado e do presente
Muita luta e suor nessa terra
Que é berço de muito amor e suor
Nas margens do rio
No chão a brotar
A Baixada se fez.

A força do povo

A cultura a se desenvolver

A resistência a brilhar

Turma 902

GRUPO 1

Duque de Caxias ou Luís Alves de Lima e Silva

Uma figura histórica complexa no Brasil

Para o Exército brasileiro um herói

Para os historiadores um vilão

Defesa da integridade nacional

Atuou em várias campanhas militares

Defendendo a unidade territorial do Brasil

Habilidade militar reconhecida pela sua competência

Como estrategista e líder.

Patrono do exército simboliza

Valores como disciplina, lealdade

E compromisso com a nação.

Vilão para alguns historiadores

Representação violenta

Usou força militar

Para reprimir movimentos populares

Resultando em violência e mortes

Manutenção da ordem escravocrata

Atuou para manter o *status quo*,

Incluindo a repressão de movimentos contra a escravidão.

GRUPO 02

Na baixada é meu lugar

Onde o samba faz vibrar

Terra boa, de gente forte

Aqui a vida é um eterno balançar.

Ôoo Baixada, meu amor,

Tem a festa e o calor
Na cadência do pandeiro
Vamos todos para o terreiro.
Tem São João, Nova Iguaçu
E o orgulho do povo que é azul
Em cada esquina um sorriso
Na Baixada sou feliz
E nela eu vivo.
Ôoo Baixada, meu amor,
Tem a festa e o calor
Na cadência do pandeiro
Vamos todos para o terreiro.
Entre morros e quintais
O carinho a gente encontra mais
Na baixada, o coração bate forte com a emoção.
Ôoo Baixada, meu amor
Tem a festa e o calor
Na cadência do pandeiro
Vamos todos para o terreiro.

GRUPO 03

Na Baixada fluminense, terra de encantos mil
O samba ecoa e o coração se acalma
Entre prós e contras
Essa terra querida vamos cantar
Sua história, minha vida.
Nos bailes e rodas de samba,
A cultura pulsa forte
O calor humano aquece qualquer canto
De sorte, mas os problemas sociais cansam
Vem à tona desafios diários
Lutas que a gente lutou
No dia a dia agitado
O trânsito e o calor

A solidariedade também
É um grande valor
Começo vibrante
Feiras cheias de cor
A baixada é um retrato
De muita vista e vigor.
Entre idas e vindas, altos e baixos,
No caminho da Baixada Fluminense
Tem um jeito de ser
Carinho com seu povo trabalhador
Um samba no pé é um lugar de contraste
Que faz a gente viver
Na Baixada a vida segue
A Baixada a enfrentar
Mas é na simplicidade que seu povo sabe amar.
Entre críticas e elogios,
É assim que se vai
Com o samba no coração
A Baixada segue seu rumo.
Na Baixada, o que importa é a alma
A vida segue seu curso
Com garra e com calma, com prós e contras
Existe em qualquer lugar
Mas na Baixada o samba não vai parar.

GRUPO 04

Na Baixada Fluminense eu quero sambar
Entre prós e contras vou te contar
Comunidades vibrantes
Cultura popular
Desafios a superar.
No coração do Rio,
A Baixada reluz com suas festas reacionais
É só alegria e luz.

O samba ecoa pelos seus bairros
E o povo a sorrir
Mas é na luta diária
Que há muitos desafios a vencer
Falta de infraestrutura, problemas para enfrentar
Baixada batalha para se transformar.
Entre altos e baixos
A vida segue em frente na Baixada Fluminense
Amor e gente com união e esperança
Vamos caminhar para o futuro melhorar
Juntos vamos lutar!
Por um amanhã mais justo
Por mudança a se alcançar
Duque de Caxias no samba a existir e a lutar
Que cada verso seja luz
Esperança a ascender
Para o amor florescer

Como pode ser observado pelas letras dos sambas, os grupos foram orientados por mim, em sala de aula, a trabalhar diversos aspectos da história e da vida cotidiana dos habitantes da Baixada Fluminense. Assim, além de questões como o nome do município de Duque de Caxias e as polêmicas que envolvem a homenagem feita ao patrono do Exército Brasileiro, foram destacadas as origens indígenas, a escravização dos africanos, as mudanças provocadas pelas ferrovias e as dificuldades vivenciadas pelos seus habitantes, enquanto populações periféricas. Importante destacar que os grupos escolheram livremente as temáticas abordadas nas letras dos sambas e, pela qualidade das letras, podemos observar que desenvolveram a proposta pedagógica com bastante interesse e, como parte da atividade foi realizada em sala de aula, pude observar que até se divertiram. Enquanto produziam os sambas, batucavam, cantavam e até sambavam. A qualidade das letras revela o quanto o samba faz parte da vida dos habitantes da Baixada, ou seja, o quanto a Baixada é negra e tem o samba no pé e na alma.

Por outro lado, destacou-se um modo de ser e existir marcado pela alegria, solidariedade e partilha, que se contrapõe às dificuldades enfrentadas cotidianamente. Na letra do samba do Grupo 03 da Turma 902, a ideia da solidariedade presente nas relações entre os

habitantes da Baixada é descrita como uma forma de superar as dificuldades: “no dia a dia agitado, o trânsito e o calor, a solidariedade também é um valor”. Neste sentido, Nielson Rosa Bezerra afirma: “A confluência é a energia que nos move nas periferias, onde em meio à escassez, há uma mutualidade de compartilhamento e respeito.” (Bezerra, 2024, p. 16).

A proposta de elaboração dos sambas contando as histórias da Baixada Fluminense, assim como a elaboração da árvore genealógica e a narrativa das histórias familiares colocou os/as estudantes no papel de construtores do conhecimento histórico. As letras dos sambas revelam as diferentes leituras dos diferentes modos de ser dos habitantes da Baixada Fluminense e seus problemas estruturais, mas também revelam a crença na possibilidade de mudanças em direção a um futuro melhor: “Juntos vamos lutar, por um amanhã mais justo, por mudanças a se alcançar”.

Entusiasmada com as letras de samba construídas pelos grupos de estudantes, propus que o samba fosse o tema do projeto da escola para o mês da Consciência Negra. A proposta foi aceita pela equipe pedagógica e pelos professores e o projeto foi intitulado “O Samba Conta a História da Baixada Fluminense”, com o objetivo de trabalhar a educação para as relações étnico-raciais e fazer a culminância em novembro, mês da Consciência Negra.

Os professores, em reunião, apresentaram várias ideias e o projeto foi realizado em duas etapas: um dia de oficinas, na Cidade do Samba, onde os/as estudantes participaram de palestras sobre as origens históricas das escolas de samba e outras atividades (passistas, ritmistas, oficinas sobre a construção de fantasias, adereços, carros alegóricos etc.), e a culminância do projeto com as turmas apresentando seu desfile, a partir dos sambas, fantasias e adereços construídos por cada uma.

Inicialmente, as oficinas seriam realizadas na própria escola. Nossa ideia era a de convidar pessoas envolvidas na organização e na participação dos desfiles de escolas de samba para que fossem até a escola. No entanto, a professora de ciências, Farid Fernandes Oaquim, obteve a informação de que a Liga das Escolas de Samba (LIESA) estava organizando oficinas na própria Cidade do Samba, com a presença de variados profissionais ligados à organização dos desfiles, inclusive com a presença de baterias das escolas, voltadas para os/as estudantes de escolas públicas, com a parceria da Secretaria de Cultura do Estado, que estava fornecendo o transporte para as escolas. A professora entrou em contato e conseguiu o transporte para a nossa escola.

No dia 2 de outubro de 2024, eu, a professora de inglês Viviane Siqueira e a agente de inclusão Queila da Silva Santana Augusto levamos as turmas de sétimo e do oitavo anos na Cidade do Samba. A Diretora decidiu que o nono ano não iria, pois não daria para levar todas

as turmas em apenas um ônibus. A decisão da Diretora foi positiva, pois acabou por favorecer o envolvimento das turmas contempladas. As turmas participaram de várias palestras e oficinas e receberam vários brindes (máscaras, leques, copos e garrafinhas).

Figura 11 - Estudantes posam mascarados/as em um carro alegórico exposto na Cidade do Samba, 2/10/2024



Fonte: Elaboração própria.

Ao final, as turmas foram convidadas para uma aula com os ritmistas da G.R.E.S. Grande Rio, escola do grupo especial, que também é de Duque de Caxias, como nossa escola, e, coincidentemente, era a escola que estava na Cidade do Samba naquele dia. Os/as estudantes ficaram maravilhados/as com o som que conseguiram produzir a partir das orientações do mestre e dos ritmistas. Ao final da batucada, conversei com o mestre sobre a possibilidade de eles participarem da culminância de nosso projeto na escola, mas, como se verá adiante, isso acabou não sendo possível.

Na mesma ocasião, fui procurada pelo professor de história, Alexandre Magno Devecchi Leal, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que estava na Cidade do Samba e que ficou interessado no projeto e me ofereceu ajuda para realizá-lo, inclusive

dando sugestões sobre materiais que poderiam ser utilizados com os alunos, na escola, para a confecção das fantasias e adereços. Além disso, o professor me colocou em contato com o presidente do Bloco Arrasta Polvo, que participou da culminância do projeto, levando passistas, ritmistas e bateria. O Bloco Arrasta Polvo tem sua sede em Duque de Caxias, em Nova Campinas, e foi fundado em 11 de março de 2011.

Figura 12 - Mestre e bateristas da Grande Rio ensinam aos/as estudantes.
Cidade do Samba, em 2/10/2024



Fonte: Elaboração própria.

No início do mês de novembro, as turmas 701 e 801 começaram a confeccionar as fantasias e os adereços. Fizemos uma votação, em sala de aula, para escolher as cores das turmas. A turma 701 escolheu as cores verde, vermelho e branco, e a turma 801 escolheu as cores amarelo e azul. Decidimos que as turmas 701 e 901 formariam um grupo e as turmas 801 e 902, outro grupo, para desfilarem juntas, no dia da culminância do projeto. Durante todo o mês de novembro, as turmas confeccionaram fantasias e adereços, utilizando tecidos, papel, cabos de vassoura e outros materiais. Foi escolhido um samba entre os grupos de cada

turma e, na segunda quinzena de novembro, começamos a ensaiar os sambas. O grupo formado pelas turmas 701 e 901 escolheu o samba do Grupo 01 da Turma 901 e o grupo formado pelas turmas 801 e 902 escolheu o samba do Grupo 02 da Turma 902.

Durante o Conselho de Classe do quarto bimestre, a representante da turma 801 relatou que a turma havia gostado muito de participar do projeto confeccionando as fantasias e os adereços e ensaiando a letra do samba escolhido. Devido à impossibilidade de trabalhar com todas as turmas da escola, não pude incluir as turmas 702 e 802, que também haviam participado da visita à Cidade do Samba. Alguns dias antes da culminância do projeto, consegui distribuir as letras dos sambas e ensaiar a melodia com as turmas que não participaram diretamente das atividades, para que pudessem participar cantando os sambas no dia da culminância.

Figura 13 - Eu exibindo os adereços e a sala enfeitada pelas turmas 701 e 901, em novembro de 2024



Fonte: Elaboração própria.

O fato de os professores e as professoras que trabalham com o segundo segmento do ensino fundamental não estarem com os/as estudantes todos os dias da semana os torna bastante dependentes do trabalho da orientação pedagógica, responsável por estabelecer a comunicação e fazer a costura dos projetos. Quando essa comunicação não é estabelecida, fica difícil envolver todas as turmas da escola no projeto. Alguns professores, embora, no momento de sua apresentação, concordem com o projeto, não desenvolvem as atividades com suas turmas, deixando as mesmas de fora. Dois alunos da turma 702 tomaram a iniciativa de pedir para participar cantando o samba, no dia da culminância.

Se alguns professores não participam, outros surpreendem, como foi o caso da professora de Ciências que conseguiu o ônibus para que as turmas visitassem a Cidade do Samba. Sua iniciativa contribuiu bastante para o envolvimento das turmas de sétimo e oitavo anos, contempladas com a visita. O interesse das turmas de sétimo e oitavo anos em participar, após a visita à Cidade do Samba, fez nascer a ideia de juntar as turmas, aumentando o ânimo dos e das estudantes de nono ano, que, no mês de novembro, ou seja, no final do ano, já se consideravam aprovados e ex-alunos da escola.

Durante a visita à Cidade do Samba, como já relatado, tive a oportunidade de pedir ao mestre de bateria da Grande Rio que levasse seus ritmistas para a culminância do projeto na escola. Ele foi bastante solícito e me colocou em contato com uma pessoa da bateria para organizar a ida à escola. Quando da aproximação da culminância tentei restabelecer o contato, mas não consegui. Busquei, então, a outra opção, que era o Bloco Arrasta Polvo, que me foi apresentado pelo professor Alexandre Magno Delvecchi Leal, que também conheci na Cidade do Samba no dia da visita e nos ajudou enormemente na realização do projeto.

Assim, o trabalho docente é atravessado por uma série de circunstâncias e contingências, ou seja, de situações não previstas, sejam elas positivas ou negativas, que acabam por alterar a ideia inicial do projeto. Por outro lado, sempre existe a possibilidade de alcançarmos alguns objetivos, quando conseguimos, de alguma forma, envolver os/as estudantes nas atividades do projeto. Segundo Alberti:

O trabalho do professor se assemelha ao trabalho de pesquisa, com objetivos, métodos e resultados. Esses resultados, como eu disse, não são um artigo, uma dissertação, ou uma tese, mas um monte de gestos, indicações que partem de nossos alunos e que, de alguma forma, nos avisam em que medida nossos objetivos foram ou não foram cumpridos. (Alberti, 2014, p. 9).

No dia 4 de dezembro aconteceu a culminância do projeto. De acordo com o cronograma de atividades, tivemos uma palestra de abertura sobre a história do samba e sobre as comemorações do dia 2 de dezembro, dia nacional do samba, proferida pelo professor de história da escola, Lourival Mendonça Silva Junior – que já havia feito a palestra sobre a origem das escolas de samba para o nono ano –, e com a participação do presidente do bloco Arrasta Polvo, João César Lima dos Santos, conhecido como “Cezinha 7 cordas”, que levou as passistas Jessika Martins e Yasmin Barbosa e os ritmistas Jhonny César Moura da Silva, Washington Garcia Francisco, Yuri Ribeiro dos Santos e Hélio Rafael Lima dos Santos, que acompanharam as turmas em seus desfiles.

Antes das palestras, a passista Jessika Martins organizou uma oficina para ensinar aos/as estudantes e professores/as alguns passos de samba.

Figura 14 - Passista Jessika Martins ensinando passos de samba para estudantes e professoras. Escola Municipal Professora Hilda do Carmo Siqueira, em 4/12/2024



Fonte: Fotografia feita por uma das agentes de inclusão.

No dia da culminância, fomos surpreendidos por uma forte chuva em Duque de Caxias, o que reduziu a quantidade de estudantes presentes, pois sempre que chove muito a

escola recebe um contingente reduzido de alunos e alunas. Poucos alunos/as do nono ano compareceram, mas as turmas que participaram das oficinas na Cidade do Samba, principalmente as turmas 701 e 801 realizaram os desfiles, acompanhadas pelas assistas e pela bateria do Bloco, utilizando suas fantasias e adereços e cantando os sambas produzidos pelos nonos anos, que, apesar de terem criado belos sambas, pouco se interessaram pela participação no desfile. Novamente, a turma mais presente no dia da culminância foi a 901. Acredito que o fato de a culminância ter acontecido no início de dezembro, época em que a maior parte dos/as estudantes já sabe que está aprovada, foi decisivo para que a 902 não comparecesse.

Enquanto escrevia este capítulo, recebi uma mensagem pelo whatsapp de uma aluna que fez parte do Grupo 01, da turma 901, comunicando sua aprovação para cursar química, no ensino médio, em um Instituto Federal. Após parabenizá-la, pedi que escrevesse sobre como foi desenvolver as atividades de construção da árvore genealógica, de contar sua história familiar, de visitar o terreiro e de fazer a letra do samba contando as histórias da Baixada Fluminense. A aluna enviou o seguinte relato:

Fazer a história da minha família foi algo que eu comecei desde pequena. Eu sempre via meu pai fazendo a história da família, e por sempre gostar de ouvir história do passado, eu quis começar a fazer também. Na minha religião, damos muito valor à família, pois acreditamos que iremos viver junto com nossos parentes e antepassados para toda a eternidade, então na igreja também sempre fui incentivada a fazer a história da minha família.

Quando a professora Miracema disse em sala que o nosso trabalho seria fazer nossa árvore familiar eu fiquei bem animada e feliz porque eu não ia ter tanto trabalho, já que a minha árvore já estava montada. Depois o trabalho era para que a gente escrevesse sobre a história dos nossos antepassados até chegar a nós. Para esse eu realmente tive que pesquisar. Conversei com minha avó, minha mãe, minhas tias e foi muito bom. Ouvi várias histórias incríveis sobre eles, e senti que minha família ficou mais próxima, esse foi um dos trabalhos mais divertidos que eu fiz. Tivemos também a visita à casa de Candomblé, admito que no início eu fui só pela comida, mas o passeio me surpreendeu bastante. As pessoas sempre demonizam muito as religiões de matriz africana, então eu não tinha uma impressão muito boa sobre elas também, mas esse passeio me surpreendeu muito, pois quando estavam explicando sobre a religião, eu encontrei muitos ensinamentos que a minha religião também ensina. Acabou que eu saí do passeio com um pensamento totalmente diferente, não só sobre as religiões de matriz africana, mas sobre todas as outras.

O outro projeto que a professora passou foi sobre o samba. Tínhamos que escrever um samba sobre a história da Baixada Fluminense, então eu tive que pesquisar sobre a história da Baixada, e foi muito esclarecedor, posso dizer, já que eu descobri o porquê da Baixada ser como é, coisa que eu nunca tinha parado para pensar antes. A letra do nosso samba não foi escrita por mim, mas todo o nosso grupo gostou bastante, e eu fiz a melodia e algumas alterações para que se encaixasse na melodia, então vou falar um pouco sobre a música.

A música é como se fosse uma narração, como se alguém estivesse contando uma história. Ela vai falando sobre a construção da Baixada ao longo dos séculos. Eu usei algumas notas que geralmente ficam gravadas na nossa mente, fazendo com que o samba fique sempre se repetindo na nossa cabeça. A música também possui um pouco de melancolia, o que eu achei que combinaria com a letra, mas acho que o

sentimento seria mais tristeza, pois sempre sinto que a Baixada é um lugar excluído do Rio de Janeiro, pois é sempre aqui que ficam as piores coisas. A alternância entre as notas agudas e outras um pouco mais graves sempre me remete a um grito, a uma forma de protesto, a uma forma de chamar a atenção, e é isso que eu quero da Baixada, quero que sejamos valorizados e quero que nos deem ouvidos.

O relato da aluna da turma 901 é revelador da necessidade de termos coragem de avançar na elaboração de estratégias pedagógicas para o ensino de temas sensíveis, onde sempre existem riscos. Segundo Verena Alberti:

Uma das recorrências na literatura sobre o ensino de questões sensíveis ou controversas é a necessidade de um ambiente seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para discutir o assunto, bem como o fato de os professores e a escola estarem dispostos a correr riscos. Além disso, é preciso que professores e alunos tenham tempo e vontade para entender um assunto complexo, para sair da facilidade do preto-e-branco e entrar numa zona cinzenta. (Alberti, 2014, p. 2).

Trabalhar o tema da diáspora tendo como eixo central as religiosidades de matrizes africanas, com o objetivo de problematizar o racismo religioso, entre os/as estudantes de uma escola pública da Baixada Fluminense, foi assumir a necessidade de correr o risco e colher os frutos proporcionados pelo potente depoimento de minha aluna, demonstrando a eficácia das proposições pedagógicas em instrumentalizar os/as estudantes na formação de uma atitude crítica em relação ao racismo religioso e aos problemas históricos vivenciados pelas populações periféricas.

2 DIVERSIDADE E RACISMO RELIGIOSO NA BAIXADA FLUMINENSE

Neste capítulo será desenvolvida a temática do racismo religioso na Baixada Fluminense, partindo da ideia de mudança de foco do estudo antropológico das religiões de matrizes africanas para o enfoque nas questões relacionadas ao combate ao racismo religioso e sua relação com a atuação do movimento negro. Inicialmente, trabalho o próprio conceito de “raça” como criação da modernidade colonial, desenvolvido pelo Grupo Modernidade/Colonial (M/C), que tem em Anibal Quijano um de seus principais teóricos.

2.1 O conceito de “raça”

Segundo Quijano (2005) o conceito de “raça” foi uma invenção da modernidade europeia, que passou a utilizar as diferenças fenotípicas para justificar a dominação e a exploração de indígenas, africanos e asiáticos com base em uma suposta inferioridade desses povos em relação aos europeus. Assim, pontua:

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (Quijano, 2005, p. 118).

Relações de domínio e inferiorização do outro foram ressignificadas na modernidade europeia com o advento da ideia de raça como forma de hierarquização dos seres humanos, tendo como base as diferenças físicas, especialmente as diferenças de cor relacionadas à posição geográfica dos diferentes povos, ou seja, amarelos-americanos, negros-africanos e amarelos-asiáticos todos deveriam estar subordinados à Europa-branca.

A posição de centro da economia mundial foi construída pelos europeus a partir da imposição de relações de trabalho não assalariadas aos originários dos outros continentes. “O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores.” (Quijano, 2005, p.

120). Assim, a construção da ideia de raça esteve na base ideológica do projeto mercantil europeu de invasão e colonização dos territórios da América, África e Ásia, fonte do capitalismo.

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salários. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefícios de seus amos. Não é muito difícil de encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. (Quijano, 2005, p. 120).

Assim, a escravização das populações indígenas e africanas, instituída pelos europeus, proporcionou o desenvolvimento das estruturas capitalistas na Europa moderna. Dessa forma, a Europa e os europeus se constituíram no centro do mundo capitalista e o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial e eurocentrado.

Analisando o comportamento dos europeus como um reflexo da ideia de que possuíam o que denomina como “patente da modernidade”, Quijano observa:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminância de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que atribuíam ao mesmo tempo ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder. (Quijano, 2005 p. 122).

Essa engenharia de invasão, dominação e exploração que situou a Europa moderna no centro do mundo capitalista proporcionou a elaboração da perspectiva eurocêntrica como moderna, civilizada e desenvolvida, em contraponto com a América, a África e a Ásia, que seriam primitivas, selvagens e atrasadas. No entanto, Quijano pontua:

Se o conceito de modernidade refere-se única e fundamentalmente às ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as

épocas históricas. Com todas as suas respectivas particularidades e diferenças, todas as chamadas altas culturas (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tauantinsuío) anteriores ao atual sistema-mundo mostram inequivocamente os sinais dessa modernidade, incluído o racional científico, a secularização do pensamento, etc. (Quijano, 2005 p. 122).

A colonialidade do saber assentada na ideia de superioridade racial da Europa branca e moderna, promoveu um verdadeiro epistemicídio das outras culturas, ou seja, das outras lógicas de conhecimento,¹⁴ consideradas primitivas e incapazes de se relacionar em pé de igualdade com as formas de produção de conhecimento caracterizadas pelo racionalismo e cientificismo cartesiano eurocêntrico. Segundo Oyèrónké Oyěwùmí:

O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. (Oyěwùmí, 2021, p. 29).

O apagamento das diferentes histórias, costumes, tradições e valores dos povos indígenas e africanos, expressos pelo epistemicídio eurocêntrico contra esses povos, racializou a população mundial, se constituindo no imbricamento entre a colonialidade do poder e a colonialidade do saber, uma vez que o rótulo de todo um continente como índio ou como negro ratificava a ideia de superioridade da Europa moderna como aquela que, por seu estágio evolutivo moderno e desenvolvido, deveria ser alcançada pelos povos primitivos e inferiores.

A história é, contudo, muito distinta. Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde) encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como

¹⁴ Segundo Aline Matos da Rocha (2023, p. 4), citando Wanderson Flor do Nascimento (2001, p. 383): “Por lógica de conhecimento entendemos, aqui, o conjunto de orientações que dão forma aos modos de produzir conhecimento, mobilizando ferramentas de teorização, esquemas de argumentações, pressuposições em torno de orientações entre a teoria e o vivido envolvidas na produção do conhecimento, que determinam as maneiras como o que pensamos se relacionam com a história em toda a sua multiplicidade de aberturas. Desta forma, as lógicas do conhecimento não se reduzem, a princípio, aos temas e problemas com os quais o conhecimento se enfrenta, mas a aquilo que faz com que algo possa ou deva ser problematizado e tematizado – e em como essa problematização e tematização podem se dar. Assim, as lógicas de conhecimento são solos culturais que permitem a inteligibilidade de modos de produção epistêmicos, indicando ambiências epistemológicas nas quais o conhecimento adquire sentido.”

escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. (Quijano, 2005 p. 127).

Thomas E. Skidmore analisa o surgimento das teorias racistas a partir do desenvolvimento das escolas do pensamento racista no contexto de abolição da escravidão, no século XIX, e pontua:

O séc. XIX havia sido testemunha de dois movimentos contraditórios no pensamento racial. De um lado, os movimentos abolicionistas triunfaram por todo o mundo do Atlântico Norte, e, finalmente, até do Atlântico Sul. No entanto, nesse exato momento em que a escravidão recuava, sob o impacto das mudanças econômicas e da pressão moral, pensadores europeus ocupavam-se em sistematizar as teorias das diferenças inatas. (Skidmore, 1976, p. 65).

Neste contexto histórico de abolição da escravidão também observamos os processos de luta pela independência e formação dos Estados-nação latino-americanos, que resultaram na continuidade da colonialidade, promovida pela elite branca desses Estados independentes, que não se identificavam com os negros e os indígenas e impuseram, no caso do Brasil, a ideologia da democracia racial, como forma de escamotear a dominação e exclusão desses grupos da sociedade brasileira.

A construção da nação e sobretudo do Estado-nação foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno. (Quijano, 2005 p. 135-136).

Pensadores brasileiros foram influenciados pelos teóricos racistas europeus¹⁵ e norte-americanos, sendo Nina Rodrigues, médico maranhense, um dos maiores teóricos defensores da inferioridade racial do negro, no final do século XIX e início do século XX. “Apreciemos,

¹⁵ Skidmore (1976), analisando a hipótese poligenista da escola etnológica-biológica racista norte-americana, que defendia a ideia de inferioridade de indígenas e negros determinada por suas regiões climáticas de origem (América e África), observa: “Desde que as presunções iniciais tinham rotulado a raça branca como superior em qualidades mentais e sociais (como a de ‘construir civilizações’), a superioridade branca recebia corolariamente base científica como um fato indiscutível. Contudo, na linha de reflexão, tal hipótese poligenista da escola americana foi logo derrubada pela teoria de Darwin. Mas ao peso da evidência científica que ela compilara, indicando permanentes diferenças físicas – e, por implicações, mentais – revelou-se duradoura. Nos cinquenta anos seguintes, os cientistas continuaram a elaborar tabelas de medidas cranianas, estruturas do esqueleto e histórias de doenças, segundo categorias – as ‘raças’ - tidas por cientificamente definíveis. Virtualmente, todas as tentativas dessa natureza repousavam sobre a ideia de que as diferenças físicas podiam, de algum modo, ‘provar’ a existência de outras diferenças – que mais tarde seriam chamadas ‘culturais’. Os vulgarizadores da escola etnológica-biológica usavam os instrumentos de uma nova ciência, a antropologia física, para dar base científica aos preconceitos existentes sobre o comportamento social dos não-brancos, da mesma forma como outros pesquisadores pretendiam encontrar provas da inferioridade mental dos negros nos resultados dos seus testes de inteligência. (Skidmore, 1976, p. 66)

agora, Nina Rodrigues e sua obra com mais destaque, em vista do fato de ter sido levado, por sua alta responsabilidade científica (e embora fosse mulato) a tornar-se o principal doutrinador racista brasileiro da sua época” (Skidmore, 1976, p. 75).

Essa “alta responsabilidade científica”, na verdade, estava limitada pela incapacidade de se reconhecer como um afrodescendente e pela forte influência que as teorias científicas racistas tiveram sobre sua prática e sua insistência na comprovação científica da inferioridade das pessoas negras.

Seu destaque se deu justamente na área da Medicina Legal, especialização na qual se tornou referência nacional. Inspirado nas ideias de Cesare Lombroso e Wilhelm Wundt, Nina Rodrigues se transformou em um expoente do racismo científico, defendendo que a mestiçagem (mistura entre raças) era a principal causa da degeneração da população brasileira, bem como a chave para compreender a predisposição desses mesmos indivíduos mestiços para o crime. (Santos, 2020, p. 56).

Entretanto, outro “mulato”¹⁶, também médico, mas nascido na Bahia, no final do século XIX, filho de uma mulher preta e um português, que havia sido aluno de Nina Rodrigues na Faculdade de Medicina da Bahia, se contrapunha a suas ideias. Juliano Moreira ficou conhecido como o pai da psiquiatria no Brasil. No entanto, seu legado de combate às teorias racistas pautadas em um cientificismo que considerava raso – pois orientado por ideias socialmente preconcebidas sobre a inferioridade dos negros –, foi invisibilizado por uma narrativa histórica eurocêntrica de silenciamento daqueles negros e negras que ousaram questionar tais ideias. “A transformação no tratamento das doenças mentais foi, sem dúvida alguma, sua maior contribuição: aboliu o uso de grades e camisas de força nos manicômios, implementando um novo protocolo de tratamento psiquiátrico na saúde pública brasileira.” (Santos, 2020, p. 17).

A população preta e pobre constituía a maior parte daqueles considerados doentes mentais no contexto médico-eugênico da recente República, onde mentes questionadoras e revolucionárias como as de Lima Barreto e João Cândido eram confinadas e silenciadas, sendo as instituições psiquiátricas “uma espécie de depósito daqueles que não se comportavam de acordo com as leis municipais da época, leis estas que garantiam à polícia o direito (e o dever) de retirar das ruas os loucos e embriagados que causavam transtornos no espaço público.” (Santos, 2020, p. 68)

¹⁶ O termo “mulato” está profundamente relacionado ao fenômeno do colorismo e à política de branqueamento da população brasileira, sendo, dependendo do contexto histórico, considerado uma aberração ou a solução do problema racial do Brasil, estando mais próximo do branco devido a coloração menos preta de sua pele.

Assim, o encontro entre esses três expoentes da luta contra o racismo no Rio de Janeiro da Primeira República, no Hospício Nacional de Alienados, foi quase que inevitável, estando Juliano Moreira na posição de médico psiquiatra e diretor da instituição e Lima Barreto e João Cândido, na condição de seus pacientes. Sobre o encontro com João Cândido, Ynaê Lopes dos Santos relata:

Ainda em 1911, Juliano fundou o periódico *Archivos Brasileiros de Medicina*. Este ano também foi marcado por seu encontro com um importante personagem da história brasileira. Como atesta o laudo abaixo¹⁷, em junho daquele ano, na qualidade de diretor do Hospício Nacional, o médico atestava que João Cândido não era um doente mental e que, por isso, estava sendo reencaminhado para a Ilha das Cobras, depois de passar pouco mais de 50 dias sob os cuidados do psiquiatra. Líder de uma das mais importantes revoltas da história brasileira, a Revolta da Chibata (1910), João Cândido foi enviado para o Hospício no dia 4 de abril de 1911, após apresentar um quadro de psicose de exaustão. (Santos, 2020, p. 104).

Sua dedicação científica ao desmonte do racismo científico e à instituição de práticas e tratamentos mais humanizados aos doentes mentais o levou a questionar um diagnóstico de loucura de um jovem, filho de uma mulher preta com um homem branco italiano, feito por seu antigo professor e, na época, colega de profissão, Nina Rodrigues, que baseou seu diagnóstico no histórico de miscigenação do jovem, relacionando sua doença mental a sua origem negra, herdada de sua mãe.

Logo se vê, que na primeira oportunidade, Juliano Moreira foi para a Itália em busca da família paterna do jovem de quem ele cuidara. Ao chegar ao vilarejo, ele constatou inúmeros casos de paranoia nesse tronco familiar de seu paciente, justamente a parte da família que não havia passado por misturas raciais. A empiria uma vez mais comprovava que, mesmo sendo uma voz dissonante, o exame preciso do médico o fazia refutar o racismo que imperava no discurso médico, em especial no olhar que era lançado para a miscigenação do brasileiro em geral. (Santos, 2020, p. 58).

Durante o curso de medicina e, ao longo de sua vida, revelou sua dedicação à ciência e ao combate ao racismo científico; “ao questionar, em sua pesquisa inaugural, a existência de raças humanas, Juliano Moreira estava contestando toda a pseudociência que se alicerçava nessa teoria e na crença da superioridade genética de determinado grupo de seres humanos” (Santos, 2020, p. 34-35)

A partir da década de 1930, o racismo científico que via na miscigenação um fator de degeneração da sociedade brasileira começou a ser substituído pela ideia de que a miscigenação, ao contrário, poderia ser a solução para a definitiva supressão da população

¹⁷Ver laudo em Santos, 2020, p. 105.

negra, que, ao longo do tempo, seria extinta pela força da superioridade genética da população branca. Segundo, Skidmore:

Os anos de 20 e 30 no Brasil viram a consolidação do ideal de branqueamento e sua aceitação implícita pelos formuladores da doutrina e pelos críticos sociais. As dúvidas quanto à raça, expressa pela elite em anos passados, haviam perdido, entretantes, qualquer acento de convicção. Curiosamente, os escritores não se arriscaram mais a afirmar sem subterfúgios que a raça não fazia diferença e que se podia deixar de lado a questão. Diziam, ao invés, que o Brasil branqueava a olhos vistos – e que, em consequência, o Brasil caminhava para uma solução. (Skidmore, 1976, p. 192).

As teorias de branqueamento como solução para o suposto problema representado pela parcela preta da população brasileira e a ideia de que no Brasil existia uma democracia racial que favorecia a miscigenação e o embranquecimento da nação encontrou em Gilberto Freyre seu teórico mais conhecido. Segundo Barbara Weinstein:

Diferentemente dos autores paulistas, zelosos em minimizar a influência africana sobre a sociedade do ‘planalto’ (uma referência à localização elevada de São Paulo, longe do litoral), Freyre celebrava a miscigenação, tanto sexual quanto cultural, das culturas portuguesa e africana no complexo costeiro do escravismo da lavoura. E exaltava essa mistura, assim como a influência indígena (menos importante), tanto como característica que definia/distinguía a identidade nacional brasileira quanto como fonte de singular harmonia racial no Brasil. (Weinstein, 2022, p. 41).

Mesmo na segunda metade do século XX, quando as teorias racistas não mais encontravam expressão entre os intelectuais brasileiros que passaram a rechaçar as premissas que relacionavam os problemas existentes na sociedade brasileira à inferioridade biológica da população preta, os supostos problemas e questões relacionados a esse grupo ainda eram interpretados sem considerar a participação dos brancos. Cida Bento destaca o fato de que “Florestan Fernandes frequentemente citado como um intelectual branco respeitado pelo movimento negro, por suas posições de combate às desigualdades raciais, só conseguiu ver as deformações que a escravidão provocou na personalidade de negros.” (Bento, 2022, p. 62-63).

A citada autora analisa a questão étnico-racial a partir do que reconhece como “pacto da branquitude”, o que considera um importante marcador das relações inter-raciais no Brasil. Esse pacto garantiu o “privilégio branco” expresso em diversas garantias históricas - como a concentração da terra, os melhores empregos, os melhores salários, etc. - justificadas pelo “sistema meritocrático”. “É ao longo da história que se forja o ‘sistema meritocrático’ em que um segmento branco da população vai acumulando mais recursos econômicos, políticos,

sociais, de poder que vai colocar seus herdeiros em lugar de privilégio.” (BENTO, 2022, p. 35).

2.2 O racismo religioso na Baixada Fluminense

A expressão “racismo religioso” tem sido utilizada em substituição à expressão “intolerância religiosa” para caracterizar as discriminações, perseguições e ataques sofridos pelos/as adeptos/as das religiões de matrizes africanas. Tal problematização considera o fato de que a discriminação sofrida pelos membros dessas religiões se enquadra no âmbito geral de tudo o que é identificado como manifestação da cultura e de modos de vida afrodescendentes.

Analisando os esforços dos fundadores da Umbanda em desafricanizá-la, ou seja, em afastar de sua ritualística práticas consideradas de “baixo espiritismo” que constituem os fundamentos das religiões de origens africanas, Ivanir dos Santos observa que “a partir de indícios contra a umbanda praticada pelos negros no Brasil, podemos concluir que de fato houve um racismo religioso por parte do Estado através dos seus aparelhos de repressão, o que não se via em relação à umbanda praticada pelos brancos.” (Santos, 2019, p. 108).

Assim, não se trata apenas de intolerância religiosa, fenômeno ao qual qualquer religião está sujeita, mas de racismo religioso contra um grupo étnico determinado, formado pela população preta do Brasil, e contra os fundamentos de suas práticas religiosas. Quanto menos preto e quanto mais desafricanizado, menos discriminação e perseguição. A identificação do racismo religioso presente nas ações de destruição das Casas de Candomblés e na expulsão de suas lideranças religiosas das comunidades do Rio de Janeiro, por grupos criminosos que se autodenominam evangélicos, é um exemplo de racismo, se considerarmos que as igrejas católicas e templos de outras religiosidades não sofrem a mesma violência nessas comunidades, estando sujeitas à intolerância religiosa.

O questionamento do porquê das comunidades de terreiros serem atacadas diuturnamente, historicamente, em contraposição a outras religiões, está relacionado ao fato de os terreiros, assim como argumenta o filósofo Vanderson Flor do Nascimento (2016), possuírem uma origem negroafricana. Esta compreensão nos conduz a não deslocar a demonização, inferiorização e agressão das estruturas raciais-coloniais que formam e estruturam este país, uma vez que são elas que definem quem está dentro ou fora da norma. Neste sentido, ao que parece, falar em racismo religioso nos permite evidenciar e, com isso, refletir sobre e a partir do mundo colonial escravista que herdamos, deslocando, portanto, a centralidade de outras experiências históricas e sociais que não nos acessam. (Deus, 2019, p. 14).

Diferentes antropólogos se debruçaram sobre o estudo das religiosidades de matrizes africanas no Brasil. A mudança de foco do estudo antropológico para o combate à discriminação das religiões de matrizes africanas está relacionada à intensificação do protagonismo dos sujeitos históricos que passaram a se organizar e cobrar do Estado a efetivação de sua (do Estado) laicidade, garantindo tratamento igualitário e proteção contra os ataques às religiões de matrizes africanas. Segundo Ivanir dos Santos:

ao mergulharmos nas fontes e nas bibliografias para recompor os processos históricos da criação da intolerância religiosa no Brasil, percebemos que, até então, a mesma nunca foi analisada a partir dos grupos religiosos marginalizados, ou seja, das religiões afro-brasileiras; invisibilizando, assim, a união desses grupos contra o cerceamento de suas identidades e da liberdade de culto. (Santos, 2019, p. 45).

A insistência em privilegiar o cristianismo como religião hegemônica pode ser observada pelo fato de que “é quase impensável uma repartição pública sem uma bíblia e um crucifixo. Ao chegar a uma delegacia, fórum, hospital, presídio, escola e demais repartições públicas, é quase impossível não ser recebido por um símbolo cristão, a dizer que o Estado não é laico e que você precisa se submeter a uma fé cristã.” (Nogueira, 2020, p. 17)

Essa situação diz muito sobre como nossa Constituição é desrespeitada e o quanto nossa democracia é frágil, uma vez que existe muita confusão sobre noções básicas como o direito à liberdade e à igualdade e a diferença entre público e privado. “A intolerância sofrida por adeptos de religiões de matrizes africanas expõe as continuidades de um sistema de dominação, de matriz colonial escravista que hierarquiza seres humanos, formas de vida e privatiza espaços públicos” (Pires; Moretti, 2016, p. 15)

A imposição de uma determinada fé pela presença constante de seus símbolos e mensagens nas repartições públicas naturaliza a reprovação e até mesmo a perseguição das outras no inconsciente coletivo. Por outro lado, segundo Ivanir dos Santos:

Apesar das perseguições, discriminações e tentativas de restrições à liberdade religiosa sofridas ao longo do tempo, as religiões afro-brasileiras encontraram brechas e acionaram estratégias para que se mantivessem como uma alternativa religiosa disponível, contribuindo, assim, para o fortalecimento da diversidade religiosa brasileira. (Santos, 2019, p. 76).

Com o advento da República, em 1889, assistimos ao fim da instituição do Padroado, que reconhecia a religião católica como religião de Estado, sendo os membros da igreja considerados funcionários públicos do governo monárquico. No entanto, a separação entre

religião e Estado não garantiu a efetivação jurídica do Estado laico. De acordo com Thula Rafaela de Oliveira Pires e Gianna Alessandra Sanchez Moretti:

Acredita-se que as discussões sobre intolerância religiosa devem ser compreendidas através do tratamento contingente da liberdade religiosa. A indicação abstrata do conceito de liberdade religiosa tende a promover uma análise supostamente neutra do referido valor, que encobre parcela importante dos fatores que inviabilizam sua real fruição pelos grupos politicamente vulneráveis da sociedade. (Pires; Moretti, 2016, p. 2).

Ao longo dos anos, a Igreja Católica vem perdendo fiéis para outras igrejas cristãs, cujos membros têm sido eleitos para as diversas casas legislativas utilizando o proselitismo religioso e inaugurando uma nova forma de poder político-religioso dentro da estrutura legal do Estado constitucional democrático. Neste sentido, Nogueira observa que:

Está posto que, de modo geral, a cristianização da sociedade é mais do que um movimento de fé. Trata-se efetivamente de um projeto de poder. Desde a Assembleia Constituinte de 1988, grupos evangélicos formais passaram a lutar por concessões públicas de estações de rádio e canais de TV e criar grupos de comunicação. Assembleia de Deus, Rede Renascer em Cristo, entre outros grupos cristãos, cada uma dessas denominações busca, desde então, concessões de rádio e TV por meio de representantes no Congresso e desenvolve sua estratégia de comunicação. (Nogueira, 2020, p. 16-17).

Não por acaso foi em uma emissora de televisão, em rede nacional, o que tornou o fato notório, que um bispo neopentecostal chutou a imagem de Nossa Senhora da Conceição Aparecida, a santa preta brasileira da Igreja Católica e considerada a padroeira do Brasil. Embora o ataque não tenha sido direcionado às religiões de matrizes africanas, a santa escolhida foi uma preta, combinando intolerância religiosa contra a Igreja Católica e racismo contra a população preta, pelo simbolismo e forte teor ofensivo do ato de violência contra a imagem da santa preta.

Nas últimas décadas, a grande quantidade de ataques às Casas de Candomblés e Terreiros de Umbanda na Baixada Fluminense, expressão do fanatismo religioso presente em determinadas correntes neopentecostais, pôs em evidência o fenômeno do racismo religioso nessa região do estado do Rio de Janeiro. Assim, lideranças de terreiros buscaram marcar posição no sentido definir conceitualmente as agressões sofridas para além da simples ideia de intolerância religiosa.

Lideranças de terreiro na abertura da Plenária Nacional dos Povos Tradicionais de Matriz Africana, no III CONAPIR, em 2013, produziram um documento onde defendem que intolerância religiosa é uma “expressão que não dá conta do grau de

violência que incide sobre os territórios e tradições de matriz africana”. O documento afirma que “esta violência constitui a face mais perversa do racismo”. (Deus, 2019, p. 12).

Embora o fenômeno possa ser observado em todo o estado, Bezerra observa a institucionalização do racismo religioso na Baixada Fluminense desde o século XIX e pontua:

Há registro de institucionalização de racismo religioso no Recôncavo da Guanabara desde a primeira metade do século XIX. Em 1833, José Correa Vasquez de Sousa, o Juiz de Paz da Freguesia de Santo Antônio da Jacutinga encaminhou um pedido para a criação de uma nova postura para o código municipal da Vila de Iguaçú onde solicitava a proibição do uso de tambor nas festas de escravos “denominadas de candomblés”. Assim, o Código de Postura da Vila de Iguaçú institucionalizou a perseguição ao tambor com a justificativa de que os africanos deixavam suas ocupações para participar de festas, além de que aquelas reuniões poderiam representar “males para os seus senhores” (AGCRJ-CM-ESC 6. 1 – 25), constituindo assim o primeiro registro de racismo religioso de que se tem notícia no Recôncavo da Guanabara. (Bezerra, 2024, p. 50).

Discorrendo sobre as ancestralidades africanas presentes nos territórios da Baixada Fluminense e a importância do tambor e das festas para os africanos na dinâmica da diáspora, Bezerra pontua:

Entre os mais de 13 milhões de africanos que foram desterritorializados pelo tráfico atlântico, aproximadamente 6 milhões foram enviados para o Brasil, o que o torna o segundo país com maior concentração de população negra do mundo. Entre esses tantos que vieram para o Brasil, aproximadamente 70 por cento era das etnias que ficaram genericamente conhecidas como bantos. Os bantos chegaram a representar até 97 por cento da população africana das freguesias do Recôncavo da Guanabara. É possível afirmar que as primeiras ancestralidades africanas na Baixada Fluminense estavam situadas nas cosmogonias dos povos bantos. Desse modo, é possível deduzir que as primeiras divindades africanas cultuadas em nosso território eram os inquices cuja devoção está viva nas ancestralidades das casas de candomblé da nação Angola-Congo. Assim, a tristeza e o banzo dos primeiros africanos que atravessaram a calunga grande foi superada pela invenção diaspórica dos tambores e das festas para resistir à escravidão e à necropolítica empreendidas em nome da modernidade. (Bezerra, 2024, p. 43).

A essas ancestralidades bantos que deram origem aos Candomblés da nação Angola-Congo somaram-se outras ancestralidades de outras nações do Candomblé, inclusive a partir das diásporas internas, como no caso da diáspora baiana. Por reunir a maior parte das Casas de Candomblés no estado do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense também reúne a maior quantidade de casos de racismo religioso no estado. Com o objetivo de problematizar o racismo religioso na Baixada Fluminense e organizar o combate às suas práticas foi criado o Projeto Tradições dos Orixás, Enquices e Voduns, sob a liderança de Jayro Pereira de Jesus:

Na década de 1980 um grupo de aproximadamente vinte jovens vivenciadores de religiões de matriz africana visitava comunidades de terreiro pela Baixada Fluminense para falar sobre o fenômeno da intolerância religiosa, depois que autorizados pelas respectivas lideranças do terreiro. Consequentemente, dessas intervenções nos terreiros se escutavam muitas denúncias de experiências de violências sofridas pelo terreiro e/ou lideranças e filhas e filhos de santo. Esse processo foi um dos embriões que geraram o Projeto Tradições dos Orixás, Enkices e Voduns, em 1987. (Deus, 2019, p. 20)

2.3 O movimento negro e a introdução da pauta do racismo religioso

O reconhecimento das perseguições sofridas pelas comunidades religiosas de matrizes africanas como racismo religioso e a adoção de ações e estratégias dos integrantes dos movimentos negros que objetivavam combater tal racismo significaram uma mudança da percepção das práticas e valores religiosos de matrizes africanas, entendidos, no contexto do movimento da contracultura, como simples manifestações da cultura afrodescendente. Assim, Ivanir dos Santos pontua:

Também é interessante pensar não só sobre o processo de contracultura que começava a se manifestar no país, mas também como o movimento interferiu no modo como alguns setores dos movimentos negros começaram a enxergar as religiões e as religiosidades de matrizes africanas apenas como uma reflexão cultural, não tendo pauta dentro do discurso racial. (Santos, 2019, p. 79).

No processo de constituição da Umbanda¹⁸ e sua divisão em Umbanda branca e Umbanda preta surgiu aquele que Ivanir dos Santos reconhece como uma importante liderança religiosa na origem do Movimento Negro, no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XX. Tancredo da Silva Pinto se constituiu na principal liderança da Umbanda africanizada, por questionar o modelo de umbanda consolidado pelo grupo que a originou e a institucionalizou como branca, cristã e desafricanizada, reforçando o racismo religioso contra

¹⁸ A Umbanda como religião tem sua origem em um grupo dissidente do espiritismo kardecista. Segundo Ivanir dos Santos “A umbanda tem como gênese histórica o dia 15 de novembro de 1908, quando Zélio de Moraes, que na época tinha 17 anos, incorporou o Caboclo das Sete Encruzilhadas, em uma federação espírita, causando um grande alvoroço e muito tumulto durante a sessão.” (Santos, 2019, p. 96). Ainda Ivanir dos Santos pontua: “Entretanto, como o Caboclo das Sete Encruzilhadas não foi aceito como um espírito preparado para ajudar aos irmãos encarnados, Zélio rompeu com o kardecismo e criou uma nova religião: a umbanda, considerada como a única religião verdadeiramente brasileira, por reunir, aqui, elementos de culturas indígenas, africanas e europeias. A discussão que estava por trás dessa ‘criação’ está na originalidade da posse de entidades, como caboclos e espíritos ‘guias’ de negros escravizados, que se manifestaram junto com o Caboclo das Sete Encruzilhadas.” (Santos, 2019, p. 98) [Talvez fosse interessante refletir se essa história de Zélio de Moraes não seria uma espécie de “mito de origem” da umbanda. Será que não teria havido outros fatores que levaram à institucionalização da umbanda?]

as tradições do Candomblé, embora incorporasse elementos de sua cultura. “Ele é considerado o organizador do culto Omoloko¹⁹ no Brasil, e responsável direto pela reunião dos adeptos dos cultos afro-brasileiros em federações umbandistas, a fim de defenderem os seus direitos de ter e cultivar uma religião afro-brasileira.” (Santos, 2019, p. 105).

Tancredo da Silva Pinto fundou a Congregação Espírita Umbandista do Brasil (CEUB) e várias federações afiliadas em diversos estados, além de organizar congressos, publicar livros e artigos em revistas e jornais e criar um curso de ioruba: “para reafirmar a sua posição em prol da africanização da umbanda e dos cursos de formação para a elite intelectual, Tancredo, o Pai Preto da Umbanda, criou o primeiro curso de língua yorubá.” (Santos, 2019, p. 107).

Além de organizar os adeptos das religiões de matrizes africanas na luta pelo reconhecimento do direito de praticar seus cultos, Tancredo da Silva Pinto provocava as mais altas autoridades políticas do país no sentido de conquistar uma regulamentação para os cultos afro-brasileiros. “Assim, em 22 de abril de 1976, o criador do culto Omolokô recebe uma carta assinada pelo então Ministro Chefe da Casa Civil, Golbery do Couto e Silva, sob o governo presidencial de Ernesto Beckmann Geisel em resposta ao seu questionamento.” (Santos, 2019, p. 113-114) A carta informava que não havia qualquer projeto visando à regulamentação do culto afro-brasileiro.

A provocação das autoridades políticas, por Tancredo da Silva Pinto, no sentido de uma regulamentação dos cultos afro-brasileiros mirava a “Lei do Silêncio”, que, na verdade, era uma proibição ao tambor, se constituindo numa forma de perseguição institucionalizada às religiões de matrizes africanas. “A chamada ‘Lei do Silêncio’ era, na verdade, o Decreto-Lei nº 112 de 12 de agosto de 1969, promulgado pelo então governador do Estado da Guanabara, Francisco Negrão de Lima, que fixava normas de proteção contra ruído” (Santos, 2019, p. 114)

Tancredo da Silva Pinto faleceu em 1 de setembro de 1979. Mas, antes de seu falecimento, em 1977, o deputado estadual Átila Nunes Filho conseguiu a aprovação, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), do projeto de lei 637/76, que modificava a Lei do Silêncio. A modificação permitia a utilização de instrumentos litúrgicos nas cerimônias religiosas. Assim, estava extinta a perseguição ao tambor e assegurada a

¹⁹ “Tanto a grafia Omolokô como Omolocô fazem referências ao mesmo culto afro-brasileiro. Durante as pesquisas realizadas foi possível verificar o uso das duas grafias, em jornais e folhetins, como Omolocô, e no trabalho de pesquisa realizado por Nilma Teixeira Accioli (2015), como Omolokô. Por essa razão, vou usar as duas grafias.

liberdade aos adeptos das religiosidades de matrizes africanas de utilizar um instrumento tão fundamental em sua ritualística.

Ao que tudo indica, os umbandistas tinham uma isonomia, mesmo que tímida, sobre suas práticas religiosas e um total acesso às grandes figuras políticas. Dessa forma, não restam dúvidas sobre a incessante luta de Tancredo da Silva Pinto pela liberdade religiosa no Brasil e o seu enorme legado para a história contra a intolerância religiosa no país. (Santos, 2019, p. 120).

A intensificação das perseguições, discriminações e ataques promovidos por diferentes grupos da sociedade brasileira, na década de 1980, provocou a criação do IPELCY (Instituto de Pesquisas e Estudos da Língua e Cultura Yorubá), liderado por Jayro Pereira de Jesus, baiano, formado em Filosofia e Teologia, iniciado no Candomblé, após romper com uma educação tradicionalmente católica. Jayro Pereira de Jesus migrou para o Rio de Janeiro, onde organizou, juntamente com outros militantes do Movimento Negro, a criação do IPELCY, com sede em uma Casa de Candomblé localizada em Mesquita, na Baixada Fluminense, a Comunidade-Terreiro Ilê Ase Omi Jaguna. Sobre os objetivos do IPELCY, Ivanir dos Santos pontua:

O IPELCY tinha como objetivos pronunciar-se contra toda e qualquer manifestação de caráter preconceituoso, discriminatório, estigmatizado e deturpador dos valores religiosos afro-brasileiros, tanto nos meios da comunicação de massa, como em livros, publicações em geral e no sistema de ensino, recorrendo sempre à Constituição brasileira. (Santos, 2019, p. 133).

Estava explícita em seus objetivos a luta pela efetivação do Estado Democrático de Direito e suas garantias constitucionais como asseguradoras do Estado laico, ou seja, da liberdade religiosa e da igualdade jurídica. A pauta do IPELCY também demonstrou originalidade ao incluir o sistema de ensino como um ambiente onde a veiculação de ideias preconceituosas e deturpadoras em relação às religiões de matrizes africanas deveria ser detectada e combatida.

A organização de um curso de ioruba foi a primeira iniciativa dos fundadores do instituto, no sentido de estabelecimento de um diálogo com as lideranças religiosas do Rio de Janeiro. “Os primeiros passos para a criação do IPELCY foram dados em 16 de novembro de 1983, em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. O primeiro curso regular de língua e cultura yorubá foi ministrado por professores africanos da Nigéria.” (Santos, 2019, p. 123).

Assim, a criação do IPELCY consolidou a aliança entre a intelectualidade militante do Movimento Negro e as lideranças religiosas de matrizes africanas no estado do Rio de Janeiro, partindo do território da Baixada Fluminense.

Mesmo havendo uma suposta radicalidade por parte de alguns setores dos movimentos negros, que entendiam e enxergavam nas tradições religiosas africanas apenas um elemento cultural em relação ao processo de construção da identidade dos negros e negras no Brasil, a união entre os movimentos ligados à valorização dos terreiros de candomblé e alguns segmentos do movimento negro se mostrou frutífera. (Santos, 2019, p. 129).

Não por acaso, a liderança e iniciativa em introduzir definitivamente a pauta do racismo religioso nas reivindicações das diversas organizações do Movimento Negro no Rio de Janeiro coube a um baiano. A formação de uma intelectualidade baiana dentro das tradicionais Casas de Candomblés da Bahia deu origem a um ambiente propício de reflexão crítica e, conseqüentemente, de luta contra os preconceitos e ataques dirigidos ao Candomblé, sua ritualística e modos de vida de seus filhos e filhas naquele estado. “Jayro Pereira de Jesus fazia parte do grupo com curso superior dentro dos terreiros de candomblé, na Bahia. Quando escolheu e fez adesão a esta religião, procurou beber nas fontes orais e escritas, mesmo que poucas, para poder passar para outras pessoas.” (Santos, 2019, p.126).

Discorrendo sobre o que considera a grande diferença entre as duas organizações criadas para a defesa dos direitos dos religiosos de matrizes africanas no Rio de Janeiro, Ivanir dos Santos pontua:

O CEUB, assim como posteriormente o IPELCY, conseguiu fazer uso dos aparelhos legais do sistema jurídico a favor da comunidade de adeptos das religiosidades de matrizes africanas. Entretanto, a articulação da CEUB, em relação com as do IPELCY, se diferencia em apenas um aspecto, que são as participações dos movimentos sociais e de movimentos negros junto às lutas e combates contra a intolerância religiosa, algo que não se manifestava com tanta ênfase na organização do referido centro umbandista, mesmo a congregação tendo em seu bojo o discurso racial muito bem embasado. O dinamismo da Congregação Espírita e Umbandista do Brasil estava, em grande medida, assinalada para ter uma expansão geográfica e política, além do reconhecimento religioso de suas práticas sagradas e cultos, tais como as religiões e culturas cristãs. (Santos, 2019, p. 123).

A organização e promoção de cursos de ioruba, o mapeamento das Casas de Candomblés e dos Terreiros de Umbanda, o auxílio jurídico para a elaboração de estatuto de fundação e registro civil das instituições religiosas, o apoio e a assessoria jurídica para os casos de racismo religioso são algumas das ações das organizações dos movimentos negros que visam assegurar o pleno exercício dos direitos e garantias fundamentais aos religiosos de

matrizes africanas inscritos na Constituição brasileira de 1988. “Personagens como os líderes da CEUB e do IPELCY conseguiram, ao longo de suas existências e reformulações, levar à sociedade questões caras para as comunidades religiosas de matrizes africanas, tais como eram instigadas pelos seus líderes.” (Santos, 2019, p. 79).

A ocupação dos espaços públicos, das universidades e casas legislativas no sentido de reconhecerem a importância das lideranças religiosas de matrizes africanas e suas histórias no estado do Rio de Janeiro objetivam o reconhecimento e a inclusão dessas lideranças religiosas de matrizes africanas, outrora excluídas e marginalizadas das políticas públicas e do apoio das estruturas estatais e governamentais usufruídos pelas outras organizações religiosas, como isenções tributárias, participação em projetos, tombamentos etc.

A criação da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR), em 2008, pelos integrantes dos movimentos negros que militam na luta contra a intolerância e o racismo religioso, após a realização da Primeira Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa e contra a Intolerância Religiosa, na Avenida Atlântica, em Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, em 21 de setembro de 2008, se constitui em um importante passo na organização e luta em prol da liberdade religiosa, inclusive a dos ateus. Essas duas ações foram organizadas como resposta a um triste evento ocorrido em uma comunidade da Ilha do Governador “em que pessoas pertencentes à umbanda e ao candomblé foram expulsas do local pelas lideranças locais ligadas ao crime organizado, além de terem os seus barracões queimados, imagens quebradas e sofrerem ameaças de morte, já que esses religiosos não quiseram se converter.” (Santos, 2019, p. 215).

Um exemplo de ocupação do espaço público pelos religiosos das Umbandas e dos Candomblés no Rio de Janeiro resultou da aliança entre a APELABATA (Associação de Pescadores Livres e Amigos da Barra da Tijuca e Adjacências) – representada por seu presidente Aloízio Jorge dos Santos Filho –, os movimentos negros – representados pelo Ogan da Casa de Oxumarê (Salvador - BA) e militante do movimento negro Israel Antônio Evangelista dos Santos – e lideranças religiosas dos Candomblés e das Umbandas. Essa, aliança, a partir do ano de 2013, promoveu a instauração de uma bela escultura de sereia, representação de Yemonjá para as religiosidades de matrizes africanas, no Pier da Praia do Pepê, Posto 1, na Barra da Tijuca. Naquele local, além de outros eventos ao longo do ano, ocorre a grande festa de Yemonjá, no dia 2 de fevereiro, data reconhecida pelos religiosos de matrizes africanas como o dia de Yemonjá, Iyabá (Orixá feminina) considerada a Rainha do Mar. Yemonjá é festejada em toda a orla da cidade do Rio de Janeiro, no dia 2 de fevereiro.

Desde 1981, o Afoxé Filhos de Gandhi organiza o Presente de Yemonjá, no centro da cidade, no Rio de Janeiro.

O reconhecimento pela intelectualidade militante dos movimentos negros, Brasil afora, das tradições culturais e religiosas dos povos de matrizes africanas como uma estrutura civilizatória específica constituinte da história e cultura da sociedade brasileira, ou seja, não apenas como religião, mas como um modo de vida com outros conhecimentos, saberes e percepções acerca do cosmo, da vida, e das relações interpessoais e com os outros seres vivos, foi fundamental para a tomada de consciência sobre a necessidade da introdução da pauta do racismo religioso em suas lutas. Essa tomada de consciência deu origem a várias lideranças, instituições e ações voltadas para a defesa das religiosidades de matrizes africanas.

Por outro lado, as lideranças religiosas das Casas de Candomblés e Terreiros de Umbanda tomaram consciência da necessidade de abertura de seus espaços para a discussão e reflexão de questões importantes para seu funcionamento e continuidade, ultrapassando os limites das casas e ocupando os espaços públicos e privados reivindicando seus direitos legais e, não tolerância, mas respeito ao seu modo de vida herdado de seus ancestrais e a sua fé religiosa.

3 DIÁSPORA E CONSTITUIÇÃO DAS CASAS DE CANDOMBLÉS DE ORIGEM BAIANA NA BAIXADA FLUMINENSE: CABOCLO VENTA DE AXÉ E O AXÉ QTN

Neste capítulo, analiso a importância da construção do conhecimento sobre a história local, relacionando o conhecimento histórico sobre a comunidade na qual os/as estudantes estão inseridos e as possibilidades de mudanças, a partir da percepção, pelos/as estudantes, de seu papel como agentes históricos capazes de refletir e alterar os lugares onde vivem. Como forma de trabalhar a história e o racismo religioso na localidade onde meus alunos e alunas estão inseridos, tendo como base a temática da diáspora africana, narro a história de minha família e sua diáspora do Reino do Daomé à Baixada Fluminense.

3.1 O ensino da História Local

A construção de conteúdos e ferramentas que tornem possível aos/às estudantes das escolas públicas da Baixada Fluminense reconhecerem sua identidade étnica e sua história local possibilita infinitas perspectivas de aprendizado no campo da História e das outras disciplinas, proporcionando o conhecimento dos problemas que precisam ser enfrentados, mas também a valorização de suas histórias. Analisando a produção historiográfica sobre a Baixada Fluminense, nas últimas décadas, e a importância estratégica desses estudos para o ensino da história local, Eliana Santos da Silva Laurentino observa que “é possível indicar um encaminhamento de diretriz para determinados temas pesquisados nesta região, em especial os estudos sobre escravidão, diáspora africana, culturas afrobrasileiras e a condição do negro na sociedade como sendo temas privilegiados” (Laurentino, 2016, p. 15).

No ano de 2023, eu estava fazendo hora-extra no CIEP Brizolão Municipalizado 405 – Ministro Santiago Dantas, em Duque de Caxias, que estava precisando de professor de história para compor seu quadro de professores. Na ocasião, tivemos oportunidade de trabalhar a temática do racismo ambiental e organizamos uma Feira de Cultura e Ciência. O grupo de alunos e alunas sob minha orientação pesquisou e realizou um trabalho sobre o rio Calombé, que ficou conhecido como “o rio de fogo”: devido ao constante lançamento de substâncias químicas inflamáveis das fábricas de seus arredores, o rio Calombé pega fogo.

Os/as estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e trabalhar vários aspectos relacionados à História social da população dos bairros de Duque de Caxias, a partir do tema proposto, por exemplo, problemas como as enchentes e doenças que atingem as populações moradoras das proximidades do rio Calombé, que, em sua maioria, são pobres e pretas.

Ao estudarem o “rio de fogo”, as/os estudantes puderam compreender os interesses em jogo, que levaram à destruição do rio, ou seja, à destruição da água, elemento natural que é totalmente contrário ao fogo. E puderam compreender que essa situação atual foi historicamente forjada, a partir da prevalência dos interesses econômicos dos empresários, que, sob a justificativa de proporcionar emprego e desenvolvimento, provocaram graves problemas às populações que vivem nas proximidades do rio Calombé.

O relato dessa experiência é um exemplo de como o conhecimento dos problemas e da história local pode levar as/os estudantes, a partir do conhecimento das questões que envolvem o lugar onde vivem, a refletirem sobre seu papel nas ações necessárias para o enfrentamento dos problemas, que podem levar à melhoria da qualidade de vida da comunidade da qual fazem parte e à mudança de suas condições de vida.

O ensino de história da Baixada Fluminense nas séries iniciais do ensino fundamental é um posicionamento político, sobretudo se alinhado com uma perspectiva de tempo histórico descontínuo, marcado por dimensões de curta, média e longa duração. Também é preciso problematizar o cotidiano desses alunos, valorizando suas trajetórias e ampliando o olhar sobre suas comunidades, suas famílias e suas próprias individualidades. Com isso, os jovens estudantes da Baixada Fluminense podem se ver como sujeitos históricos, agentes de suas próprias histórias, transformando a percepção do seu lugar no mundo, de forma que se possibilite uma nova perspectiva para as condições que ainda estigmatizam esse contexto social. (Bezerra; Silva; Laurentino, 2021, p. 10).

Discorrendo sobre a importância de se construírem métodos para o ensino da história do lugar, Joaquim Justino Moura dos Santos pontua:

A reconstrução da história de um lugar ou de uma localidade implica partir do princípio de que a história está presente em todos os lugares, em todos os momentos. De que o lugar, seja quando, qual e onde for, integra-se historicamente a espaços e contextos mais amplos, a partir dos papéis e condições econômicas, políticas, sociais e culturais vividas no dia-a-dia por seus habitantes e por ele próprio, no município, no país e no mundo. (Santos, 2002, p. 110-111).

Reconhecer-se e valorizar-se como morador da Baixada Fluminense, e estudante de escola pública, é um processo que envolve a desconstrução de uma visão histórica das periferias como lugar habitado por pessoas sem valor e sem perspectivas de mudanças, e da escola pública como a que oferece um ensino precário em relação a qualquer escola privada.

Entendemos que a construção dessas ideias preconceituosas, de fato, está relacionada às condições materiais de vida extremamente precárias às quais as populações das periferias, em sua maioria pobres e pretas, estão submetidas. O exercício da cidadania das populações periféricas é limitado e, por isso, nossa democracia é frágil. Ser morador(a) da Baixada Fluminense, ser preto(a) e ser estudante de escola pública significa reunir características desqualificadoras, interpretadas como uma situação de pobreza muitas vezes naturalizada por nossos(as) estudantes. De acordo com Bezerra (2024), a utilização de outras possibilidades metodológicas é fundamental no processo de descolonização e superação do modelo científico fundado no cartesianismo na construção da ideia de periferia.

Para pensar a descolonização do pensamento na Baixada Fluminense é preciso um posicionamento ancestral, uma lógica de ampliação das delimitações europeias para o que é ciência ou conhecimento. Neste caso, uma consciência das ancestralidades dos núcleos sambaquieiros, das muitas aldeias tupinambás ou mesmo das múltiplas comunidades quilombolas no vasto território de cidades como Duque de Caxias, Magé, Nova Iguaçu, Belford Roxo, entre outros, é fundamental para um processo de elaboração de memórias afro-indígenas que ainda precisam ser contadas e ressignificadas na sociedade. (Bezerra, 2024, p. 12).

A escola, apesar de toda a precariedade a que é submetida pelos governos locais, ainda é um dos poucos lugares de sociabilidade, onde essas populações vivenciam possibilidades de conhecimento, cultura e lazer e, por conseguinte, de exercício da cidadania. Assim, a responsabilidade da escola, seja pública ou privada, na transformação dessa visão de desvalorização do lugar e, por conseguinte, das pessoas que o habitam, é extrema. “[...] entendo que ainda é um desafio para a educação brasileira a aplicabilidade das leis e ações que estão preocupadas com uma educação voltada para o debate da cidadania com perspectivas positivas de identidades.” (Laurentino, 2016, p. 14) Neste sentido, a escola precisa assumir seu papel de instituição laica, que se define como parte dessa realidade local e responsável pela abordagem de temáticas relacionadas às questões locais, em todas as disciplinas. A escola precisa transpor seus muros e interagir com o mundo ao seu redor. O processo de aprendizagem precisa proporcionar aos/às estudantes da Baixada Fluminense a possibilidade de valorização do lugar, a partir do conhecimento de suas histórias e da formação do sentimento de pertencimento à comunidade, vista como detentora de direitos coletivos. Embora reconheça a impossibilidade de identificar uma única identidade periférica, Tiaraju D’Andrea entende que:

A percepção territorial que perpassa todas as experiências, mesmo quando díspares, é aqui conceituada como *consciência periférica*, engendrada e induzida por um

processo social e histórico que colocou em relevo o debate sobre o território e produziu *sujeitas* e *sujeitos periféricos* capazes de entendimento de sua condição urbana e de uma prática política em prol do território, mesmo que as categorias de representação mobilizadas por essas *sujeitas* e por esses *sujeitos* não sejam necessariamente as mesmas. (D’Andrea, 2020, p. 26).

Buscamos a aproximação da História com o mundo ao redor dos/as estudantes, fazendo com que descubram e experimentem, na prática, de que maneira o pensamento historiográfico pode contribuir para que compreendam os elementos que compõem o local onde vivem. Assim, a percepção de mundo desses estudantes se constituirá a partir de suas realidades locais. Discorrendo sobre a questão das escalas das organizações sociais e como ela contribui para organizar uma percepção de mundo, Alain Bourdin afirma:

O local oferece uma resposta que privilegia a diversidade, as diferenças, a multiplicidade das escalas e a força das pequenas unidades. Isso leva a pensar a mundialização como uma obrigação “artificial” imposta a uma organização social mais “natural” fundada nas entidades pequenas e médias que resistem a ela. (Bourdin, 2001, p. 29).

Por outro lado, “a história local não deve ser projetada como um valor superior para a admiração e valorização da pequena pátria - no estilo ‘eu me ufano da minha terra’ -, mas como a costura de um retalho nos processos de identificação dos sujeitos.” (Resnik, 2024, p. 3).

3.2 Os candomblés baianos na Baixada Fluminense

Sou mulher, preta, do Candomblé, mãe de um filho, estudei em escolas públicas, sou Professora de História do Município de Duque de Caxias e do Estado do Rio de Janeiro (aposentada) e Advogada. Tenho 57 anos e fui criada na Baixada Fluminense, no Município de São João de Meriti, entre a residência de meus pais e a Casa de Candomblé, fundada por meu avô, em 1965, ano de meu nascimento biológico.

Embora conste em minha certidão que meu nascimento ocorreu no bairro de Bonsucesso, da cidade do Rio de Janeiro, minha condição de carioca se esgota nela, pois vivi toda a minha infância, adolescência e parte da idade adulta na Baixada Fluminense.

A cidade de São João de Meriti é meu território de pertença, meu espaço fundador, no sentido em que as pessoas se definem e se constroem através do conhecimento de seu entorno

imediatos. “Esse entorno imediato é, ao mesmo tempo, material e social (grupo de pertença) e ambos são indissociáveis.” (Bourdieu, 2001, p.34).

No entanto, além de nascida no Rio de Janeiro e criada em São João de Meriti, sendo filha de mãe e pai baianos de Salvador, estive inserida em uma comunidade baiana do Candomblé. Minha educação foi marcada pela inserção neste grupo de origem, ou seja, na comunidade baiana do Candomblé, que se estabeleceu na Baixada Fluminense, na segunda metade do século XX.

Sendo o Candomblé um modo de vida, marcado por uma cultura religiosa de matriz africana, o estabelecimento dessa comunidade, ou sociedade religiosa, na Baixada Fluminense, pode ser compreendido como continuidade da diáspora africana. Existe um elemento fundador africano na origem de todas as Casas de Candomblés que foram constituídas na Baixada Fluminense por pessoas que migraram da Bahia e que, na Baixada, se tornaram lideranças renomadas do Candomblé.

No caso do Axé QTN, ou Axé Araruama, como também é conhecido, fundado por meu avô, Cícero Alves da Rocha, ou Caboclo Venta de Axé, como também ficou conhecido, tal fundação teve como motivo a necessidade de dar continuidade à herança ancestral legada por sua avó, Maria Valentina da Conceição, mulher preta, jeje, escravizada, talvez africana, iniciada provavelmente entre as décadas de cinquenta e sessenta do século XIX, e primeira Iyalorixá do Zoogodô Bogum Malê Rundó, em Salvador, após a abolição da escravidão, de acordo com Luis Nicolau Parés (2006). De acordo com a tradição oral familiar, ela esteve na liderança religiosa do Bogum até o início da década de 1930.

A busca de um lugar para viver e a ampliação das perspectivas de novas experiências e possibilidades em lugares diferentes são fatores que podem motivar movimentos migratórios. Assim, observamos, na primeira metade do século XX, a continuidade do movimento migratório de baianos e baianas dos Candomblés, que teve início no século XIX e ficou conhecido como “diáspora baiana”. Várias famílias baianas, pretas e de culturas religiosas de matriz africana migraram para o Rio de Janeiro. Importante observar que essa “diáspora baiana” tem seu início no contexto histórico do processo de abolição da escravização, na segunda metade do século XIX. Segundo Roberto Moura:

Agenor Miranda Rocha, que uso como referência, alude à Saúde, Gamboa e Santo Cristo como polos de atração da população pobre no pós-Abolição, onde casarões transformados em cortiços e chácaras loteadas criam um emaranhado de ruelas. Lá seriam fundadas as primeiras casas de candomblé ketu trazido pelos baianos para o Rio de Janeiro. Com a Lei Áurea, as condições ficam mais favoráveis e propiciam a fundação dessas primeiras casas de candomblé nos bairros portuários. Enquanto em

Salvador as casas de candomblé ketu matriciais vão ser abertas na metade do século XIX, no Rio de Janeiro a manutenção de casas abertas só vai ser possível no pós-Abolição. As novas levas de nagôs-minas que chegavam na capital traziam ialorixás e babalorixás que vão promover um renascimento do candomblé na cidade. (Moura, 2022, p.185).

Ao chegarem ao novo lugar, buscam seus pares e formam verdadeiras sociedades a partir do estabelecimento de relações interpessoais e do reconhecimento mútuo de suas origens e identidades. Assim, formam famílias que se legitimam pela origem religiosa e, muitas vezes, pela instituição jurídica do casamento.

Grande parte dos Terreiros de Candomblés no estado do Rio de Janeiro, provavelmente a maioria deles, está situada na Baixada Fluminense²⁰ e a origem baiana de seus fundadores é quase absoluta.

A existência de uma grande quantidade de templos religiosos é uma característica da Baixada Fluminense e, nos últimos anos, assistimos a um aumento substancial de igrejas Cristãs, principalmente as pentecostais, e de terreiros de Candomblés e Umbandas. Embora os terreiros de matrizes africanas não tenham proliferado nas mesmas proporções, seu aumento é inegável.

Constituindo-se num traço marcante da cultura e da História dessa população, a religiosidade é fundamental para a compreensão da construção de uma identidade territorial desse povo, que, se, por um lado, sofre as consequências cotidianas da ausência do Estado, por outro, constrói suas possibilidades de vida na Baixada a partir de uma estreita relação entre o material e o espiritual, entre o conhecimento e a fé, entre o político e o sagrado.

Analisando as relações entre religião e política na Baixada Fluminense a partir do enfraquecimento das Comunidades Eclesiais de Base, organizações da Igreja Católica que, junto com movimentos sociais, se contrapunham ao regime militar e aos grupos de extermínio, promovendo a participação popular no enfrentamento de questões políticas, José Cláudio Souza Alves conclui que a desorganização das CEBS, na década de 1990, teria deixado um vazio que foi ocupado pelos grupos pentecostais e pontua:

Ao longo desse período, mas com maior visibilidade nos anos 90, sobretudo com a emergência dos grupos pentecostais e neopentecostais (destaque para a Igreja Universal do Reino de Deus), as igrejas evangélicas promoveram uma verdadeira reincorporação religiosa, numa escala sem precedentes, com a construção de cinco

²⁰ Entre maio de 2009 e fevereiro de 2010, as pesquisadoras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Sônia Maria Giacomini e Denise Pini Rosalem da Fonseca (2014), realizaram o mapeamento das casas de Candomblés do estado do Rio de Janeiro, e uma das conclusões a que chegaram foi a de que a Baixada Fluminense concentra a maior parte de terreiros no estado.

igrejas por semana na região (Fernandes, 1992)²¹. Justificada como uma resposta católica, a Renovação Carismática Católica (RCC) ganhará progressivamente espaço na Baixada. (Alves, 2002, p. 67).

Contribuir para o conhecimento da História desta Baixada Fluminense religiosa, a partir da constituição das Casas de Candomblés e da atuação de suas lideranças de origem baiana, que vêm para a Baixada para viver e não apenas para dormir, é fundamental para conhecer essas lideranças religiosas, suas histórias e sua participação na formação de uma Baixada Fluminense historicamente plural, no que se refere à religiosidade.

As obras dos memorialistas que foram produzidas nas décadas de 1950 a 1970 estão relacionadas ao esforço da construção da História dos municípios recém-emancipados de Nova Iguaçu. Orientados pela leitura da obra de Maia Fortes e das fontes por ele utilizadas, elaboram uma História para São João de Meriti e Duque de Caxias. Além do passado agrário, descrevem aspectos acerca dos grandes vultos e heróis do município, dos prédios importantes e da vida pública, exaltando a grandeza dessas localidades.

Uma historiografia que tentava reagir às conturbações experimentadas nessa imensa periferia urbana como: o rápido crescimento populacional, a subalternização, a violência, a ideia de atraso, a visão de lugar desprovido de identidade e de História. Pretendia-se negar a imagem de periferia meramente depositária de mão-de-obra barata e desqualificada, ou seja, de uma periferia nomeada de dormitório, imagem tão veiculada pela imprensa. (Souza, 2014, p. 23).

O reconhecimento da importância histórica das lideranças religiosas dos Candomblés na Baixada Fluminense se insere em um amplo movimento de releitura e reescrita da História, a partir de uma lógica decolonial, que busca visibilizar os que eram tidos como invisíveis, centralizar os periféricos e desmarginalizar os marginalizados.

Dessa forma, a Baixada deixa de ser mero lugar de desova e dormitório, e contra todos os preconceitos e reais dificuldades impostos por uma estrutura de poder político e econômico que nega, aos seus habitantes, condições dignas de vida, renasce cotidianamente em suas diversas formas de resistência e em todos os aspectos de sua existência: cultural, educacional, econômica e política. A constituição das Casas de Candomblé, sua continuidade e o estabelecimento de uma relação com o entorno é expressão dessa resistência.

Segundo Alves,

O termo Baixada Fluminense realiza uma fusão entre o geográfico e o social. Inicialmente definia a região que fica entre o litoral e a Serra do Mar, no Estado do Rio de Janeiro, formada por um relevo de baixas planícies, muitas delas inundáveis, que se estendia do município de Itaguaí ao de Campos, no Norte do estado. Posteriormente, na década de 1970, a partir dos inúmeros casos de assassinatos

²¹ FERNANDES, Rubem César. Censo Institucional Evangélico – 1992. Primeiros Comentários. Rio de Janeiro: Núcleo de Pesquisa/ISER, 1992.

ocorridos na região a oeste da cidade do Rio de Janeiro, oito municípios passaram a ser definidos por este termo, identificando mais o aspecto da violência. (Alves, 2002, p. 81).

Na apresentação da obra *Baixada Negra: escritas, identidades e práticas educativas em diáspora*, seus organizadores pontuam que “para pensarmos as escritas sobre a Baixada Fluminense é preciso considerar que a diáspora promove múltiplas identidades e que estas precisam ser historicizadas.” E, ainda, que “a obra é o resultado da persistência de pesquisadores preocupados com a construção de memórias negras sobre o território.” (Bezerra; Laurentino, 2022, p. 9).

Assim, Cícero Alves da Rocha (Caboclo Venta de Axé), meu avô, fundador da Irmandade e Obras Sociais São Gerônimo - Axé QTN – Xangô e Yemonjá, de origem baiana, entre outras lideranças de origem baiana, tornou-se cidadão e personagem da História da Baixada Fluminense.

O reconhecimento da importância histórica das lideranças-fundadoras dos terreiros de matrizes africanas, na Baixada Fluminense, ocorre a partir do entrelaçamento de vários aspectos presentes nas lutas das organizações do Movimento Negro, que preconizam respeito, visibilidade e reconhecimento do papel das culturas afro-brasileiras²² na formação das identidades nacionais. Neste sentido, a intelectualidade presente nas diversas organizações do movimento negro cumpre seu papel orgânico, segundo Gramsci, a partir de seu comprometimento com um trabalho intelectual radical que gera mudanças sociais e econômicas, conforme pontua Stuart Hall. (Hall, 2013, p. 327).

Sobre a presença da população afrodescendente no município de Duque de Caxias, Marlúcia Santos de Souza afirma:

A população caxiense nos anos 50 e 60 constitui-se de forma significativa pela presença de negros. Segundo o censo de 1955, a população de Caxias era composta por maioria de negros e pardos. Evidentemente, ainda era necessário relativizar o número da população branca, visto que, usualmente, a concepção do que vinha a ser negro restringia-se à cor da pele. Logo, apesar de ser filho de negro, um indivíduo com a pele mais clara poderia se considerar branco ou moreno.

Apesar dessa presença, os registros e pesquisas em torno do negro na Baixada Fluminense são incipientes. Essa presença permanece ainda hoje, no silêncio e no esquecimento da historiografia. Ao longo do nosso levantamento de fontes e de grupos de poder, conseguimos localizar nas obras de Santos Lemos e nas de Solano Trindade a presença negra em Caxias, nos anos 50 e 60. (Souza, 2014, p. 223).

²² No último concurso para professor do município de Duque de Caxias, em 2015, pela primeira vez, entre as questões da prova de História, figurou o tema da importância de Joãozinho da Gomeia enquanto personagem da História do município de Duque de Caxias. Dessa forma, podemos observar a atenção às Leis 10.639/03 e 11.645/08, por tratar-se de personagem histórico da cultura afro-brasileira, e à História local, por tratar-se de um cidadão que, embora baiano, tornou-se uma importante liderança religiosa do Candomblé, em Duque de Caxias.

Podemos citar como exemplos de terreiros de lideranças de origem baiana, na Baixada Fluminense, além do terreiro objeto desta dissertação – o Axé QTN, localizado em São João de Meriti –, o terreiro fundado por Mãe Dila²³, o Axé Parque Santana, em São João de Meriti; o terreiro fundado por Joãozinho da Goméia, em Duque de Caxias; o Axé Pantanal, fundado por Cristóvão de Ogunjá, em Duque de Caxias; o Axé Bamboxê, fundado por Mãe Regina Bamboxê, em Duque de Caxias; o Axé Mesquita, fundado por Mãe Davina de Omolú; o Axé Omiojúáró, fundado por Mãe Beata de Yemonjá, em Nova Iguaçu; o Axé Miguel Couto, fundado por Mãe Nitinha d’Oxum, em Nova Iguaçu, e o Axé Parque Fluminense, fundado por Waldomiro de Xango, Pai Baiano, entre outros.

A relação de convívio, reconhecimento e ajuda que se estabeleceu entre essas lideranças nos permite identificar a existência de uma comunidade negra, na Baixada Fluminense, que se definiu como uma rede de resistência das culturas afro-brasileiras, expressas pelas religiosidades de matrizes africanas.

Sem qualquer apoio dos poderes públicos, e tendo que vencer os preconceitos e as perseguições decorrentes do racismo religioso, essas lideranças, constituíram suas Casas de Candomblés a partir de suas iniciativas privadas e da ajuda mútua, decorrente do reconhecimento de suas identidades e das dificuldades enfrentadas pelo seu grupo de origem, por sua comunidade de pertença.

A tradição oral familiar afirma que Joãozinho da Goméia foi padrinho da Cumieira²⁴ de nossa Casa de Candomblé, além de escolhido e convidado para ser Pai-pequeno da primeira filha de Oxossi com Yansã, Elza Lobo, iniciada no Axé.

Em 2021, por ocasião das comemorações dos 50 anos de falecimento de Joãozinho da Goméia (1914-1971), várias lideranças dos Candomblés, no Brasil, foram convidadas a fazer um relato sobre a vida de Joãozinho da Goméia. Nessa ocasião, a Iyalorixá, do Axé QTN, Mãe Mimi de Nanã, Semírames Alves dos Santos, gravou um vídeo, no qual falou sobre as relações de amizade e ajuda mútua entre Caboclo Venta de Axé, seu pai biológico, e Joãozinho da Goméia.

Antes mesmo de abrir sua Casa de Candomblé, Caboclo Venta de Axé, pediu a Mãe Dila que iniciasse suas duas filhas, mais velhas. A segunda filha, Semírames Alves dos

²³ Mãe Dila era carioca, mas foi iniciada pelo famoso Tio Abedé, que era baiano. Ver entrevista concedida por Mãe Dila ao Ogã e radialista José Beniste, em 1977, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o23wruazvr4>.

²⁴ A Cumieira fica no local mais alto da Casa de Candomblé, e representa a ligação do Axé, aiê (terra) e o orun (céu).

Santos, foi iniciada antes da filha mais velha, Almerinda Rocha Brito, que foi iniciada após sua transferência de Salvador para o Rio de Janeiro.

O pioneirismo, a antiguidade, o reconhecimento entre as pessoas que constituem a sociedade do Candomblé, no Rio de Janeiro, e a continuidade²⁵ de alguns desses terreiros, em seus locais de origem, levou à incorporação, em alguns casos, do nome do lugar ao nome do Axé. Assim, temos o Axé Venda Velha, o Axé Araruama, o Axé Pantanal, o Axé Miguel Couto, o Axé Parque Fluminense, entre outros, nos quais podemos observar este fenômeno toponímico.

A constatação de que, com o passar do tempo, a Casa de Candomblé teve o nome da localidade incorporado ao nome civil/religioso nos remete à análise das condições históricas que levaram a essa simbiose entre o Ilê (casa) e o lugar. Assim, podemos observar a relação toponímica-antroponímica, enquanto processo coletivo de identificação da instituição religiosa.

Ademais, os topônimos são elementos que conservam a história de um povo, pois, por meio dos seus significados, é possível reaver aspectos socioculturais concernentes a um grupo que habita ou habitou determinada localidade. É notório, portanto, a importância do papel desempenhado pela Toponímia, mais precisamente pelo seu objeto de estudo, o topônimo, já que através do estudo deste é possível fazer um resgate da intencionalidade do denominador no momento de atribuir nome a um lugar, o que acarreta, por consequência, o conhecimento não só das particularidades do lugar nomeado, mas, também, a identidade do grupo que o habita. (Ferreira, 2018, p. 20).

A escolha da Baixada Fluminense como lugar para viver a partir da necessidade de dar continuidade à herança ancestral e a relação que, ao longo do tempo, se estabeleceu entre o local e o Axé, cujo nome passa a ser identificado pelo lugar, nos remete a necessária orientação teórica de Luís Resnik:

Consideramos a abordagem sob o recorte da história local um campo privilegiado de investigação para os diversos níveis em que se trançam e constituem as relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições. Campo privilegiado para a análise dos imbricados processos de sedimentação das identidades sociais, em particular dos sentimentos de pertencimento e dos vínculos afetivos que agregam homens, mulheres e crianças na partilha de valores comuns, no gosto de se sentir ligado a um grupo. (Reznik, 2020, p. 3).

Por que na Baixada Fluminense?

²⁵ A continuidade de uma Casa de Candomblé, ou um Axé, - pois existe a possibilidade de um Axé ser transferido para outro local, como no caso do Axé Mesquita de Mãe Davina de Omolu, que, hoje, está localizado no bairro de Eden, tendo sua continuidade através de sua neta, Mãe Meninazinha de Oxum -muitas vezes é bastante problemática, devido às complexas questões que envolvem a sucessão da Iyalorixá ou do Babalorixá.

A combinação de fatores como condições socioeconômicas das lideranças religiosas de matriz africana e a necessidade de terrenos com tamanho capaz de comportar a estrutura de uma Casa de Candomblé, composta pelo barracão (onde ocorre a etapa pública da ritualística, ou seja, a festa para os Orixás), pelo roncó (quarto onde os que estão sendo iniciados e os filhos do Axé, que estão em obrigação para seu Orixá, ficam recolhidos), pelas casas dos diferentes Orixás, pela cozinha, pela sala de jantar, pelos dormitórios para os filhos do Axé e convidados e a casa do Babalorixá ou da Iyalorixá, tornou a Baixada fluminense uma área atrativa para essas lideranças religiosas. A possibilidade de adquirir imóveis grandes por preços acessíveis para essa camada social, além da presença de rios, cachoeiras e florestas foi decisiva na ocupação da Baixada por essas lideranças.

Outro aspecto relevante no processo de ocupação de áreas da Baixada Fluminense por essas lideranças religiosas se insere no movimento geral de expulsão da população pobre e preta do centro e da zona sul da cidade do Rio de Janeiro²⁶, provocando a transferência dessas populações para a zona norte, a zona oeste e a Baixada Fluminense.

A Baixada Fluminense constituiu-se como uma localidade privilegiada onde as lideranças religiosas do Candomblé, de origem baiana, constituíram suas Casas, ao contrário das tradicionais Casas de Candomblés de Salvador, muitas delas instaladas no centro e na zona sul da cidade, desde o século XIX. Na capital da República, diferentemente, a forma como o poder público reorganizou o espaço urbano, no início do século XX, acabou expulsando a população preta e de baixa renda.

A trajetória de Cícero Alves da Rocha é bem ilustrativa, considerando que se transferiu de Salvador para a cidade do Rio de Janeiro, na década de 1940, lá residindo, por muitos anos, no bairro do Estácio. Em meados da década de 1960, adquiriu o imóvel da rua Chaves Pinheiro, 189, Parque Araruama, em São João de Meriti, quando a rua ainda era denominada rua Três. Durante alguns anos, manteve-se nas duas residências. No entanto, foi obrigado a abrir mão da casa no Estácio, devido a um processo de desapropriação por conta das obras para a construção do Metrô, na década de 1970, fixando, então, sua residência, definitivamente, em sua Casa de Candomblé, na Baixada Fluminense, onde residiu até seu falecimento em 1992.

²⁶ Existe uma vasta bibliografia sobre esse processo que teve início com a Reforma de Pereira Passos, no início do século XX. Uma das mais antigas é o livro de José Murilo de Carvalho, *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi* (1987). Mario Sérgio Ignácio Brum, no artigo “Memórias, identidades e silêncios: a história local em sala de aula, trabalhada com diferentes gerações” (2015), também aborda a temática da remoção de favelas da Zona Sul, em outro recorte temporal, a década de 1960.

Assim, a Baixada Fluminense, ao acolher esses terreiros, se constituiu em uma nova Bahia, devido à origem baiana de seus fundadores; ou mesmo em uma nova África, devido à origem preta dessas lideranças religiosas, e à conservação de um modo de vida e cultura herdados de seus/suas ancestrais africanos/as. Daí identificarmos uma continuidade desse processo histórico-diáspórico – África-Bahia-Baixada Fluminense. Nela, se formaram espécies de quilombos, lugar pouco habitado, um refúgio, onde essa população afrodescendente passou a viver suas tradições religiosas de culto aos Orisás/enquices/voduns, tornando-se parte da história desse território.

3.3 Um lugar na História

Alguns anos após concluir a faculdade de História, participei da seleção para cursar o mestrado em uma universidade e, após ter sido aprovada na prova escrita, fui entrevistada por dois professores que, obviamente, indagaram sobre minhas intenções de pesquisa e escrita. Quando revelei que desejava escrever sobre a história da população liberta da escravidão no Brasil, pós-abolição, um deles, visivelmente irritado, perguntou e exclamou, respondendo: “Por que você quer escrever sobre esse assunto?” “Eles (a população liberta) ficaram por aí!”.

Então, segundo esse professor, não havia sobre o que escrever. Ficaram por aí como zumbis, vagando, sem passado e sem futuro! Como, segundo aquele professor, eu poderia escrever essa história? Como encontrar um lugar na História para aquelas pessoas invisíveis?.

Hoje, entendo que apesar dos elogios que foram tecidos à minha prova escrita, durante a confusa entrevista, ser admitida no corpo discente daquele mestrado acadêmico e escrever sobre aquele tema era demasiado transgressor para uma jovem mulher preta, que sequer havia sido aluna daqueles professores brancos. Eu estava ali demandando, como, no dizer de Grada Kilomba, “uma epistemologia que incluísse o pessoal e o subjetivo como parte de um discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e um lugar específico, de uma história e uma realidade específica – não há discursos neutros.” (Kilomba, 1990, p. 59).

Ao escrever a biografia de Sueli Carneiro, Bianca Santana revela as duas tentativas frustradas de Sueli de fazer o mestrado, devido às dificuldades de diálogo com a academia, dominada por uma visão ocidentalista da filosofia, e afirma:

Durante décadas, negras e negros foram objetos de estudo nas ciências humanas, não produtores de conhecimento. A Escola Paulista de Sociologia se consolidou com pesquisas de homens brancos sobre a população negra. Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso. Produzir conhecimento na universidade de uma perspectiva negra foi, e ainda é, muito penoso. (Santana, 2021, p. 118).

Da mesma forma que Sueli, eu estava demandando um lugar na História para meus ancestrais. Um lugar na História para minha tataravó Maria Valentina da Conceição, mulher preta, jeje, escravizada, iniciada provavelmente entre as décadas de cinquenta e sessenta do século XIX e primeira liderança do Zoogodô Bogum Malê Rundó, após a abolição da escravidão. Eu estava demandando a atribuição de um valor às vivências, experiências e ações no mundo dessa mulher, no sentido em que “tomar a biografia como narrativa vivencial valoriza centralmente o ato de narrar como ato de produção de conhecimento sobre ações humanas no mundo.” (Gonçalves, 2020, p. 60).

Um dia, durante uma aula de História, ainda cursando a faculdade, encontrei meu pai, Daniel Rodrigues dos Santos, que também era um Ogã do Candomblé, entre os estivadores baianos trabalhadores do Cais do Porto, no Rio de Janeiro. O professor de História do Brasil contemporâneo, falava sobre uma época em que muitos estivadores que trabalhavam no porto do Rio de Janeiro eram de origem baiana. Aqueles estivadores, em sua maioria homens pretos, tinham nome e história e um deles era meu pai.

A construção de uma cultura de paz pelo viés do conhecimento das histórias e das culturas do povo preto para além dos limites da colonização e da constituição do Estado Imperial escravista e do Estado eugênico republicano pode e deve ser feita. É imprescindível o deslocamento para um lugar central na história, em um movimento metodológico de inclusão que nos permita o conhecimento dos modos de vida específicos daqueles africanos e africanas que aqui chegaram e as memórias de seus descendentes. Neste sentido Kabengele Munanga propõe a elaboração de uma pedagogia multicultural para a formação de uma nova cidadania. “Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas” (Munanga, 2015, p. 21).

Arfuch propõe uma pedagogia que valorize a diferença e o respeito recíproco entre integrantes de uma comunidade como viés para formar “*sujetos con sensibilidad social, autodeterminación y reflexión crítica*” (Arfuch, 2016, p. 234).

A cultura religiosa dos afrodescendentes é um aspecto fundamental para a compreensão de suas histórias, no Brasil. Hoje, presenciamos o fortalecimento de uma corrente de pensadores que entendem que o Candomblé não se enquadra na conceituação de religião a partir de paradigmas eurocêntricos. A denominação “Povos Tradicionais de Matriz

Africana”, a partir do lançamento da cartilha “Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana” do Ministério da Justiça e Cidadania, em 2016, ampliou a visão, até então predominantemente religiosa, para a de povos com tradições, entre elas as religiosas, que consubstanciam um modo de vida. “Na prática, esta cartilha pode ser entendida como a institucionalização em âmbito nacional da compreensão dos membros do Fórum de que os terreiros se constituem de forma diferenciada no Estado Nacional, a partir de um referencial que os distancia do conceito de religião.” (Almeida, 2019, p. 34)

O Fórum a que a autora se refere é o Fórum Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos Tradicionais de Matriz Africana (FONSANPOTMA), constituído em resposta à tentativa de setores neopentecostais, do estado do Rio Grande do Sul, de criminalizar o abate religioso. “O fato é que o FONSANPOTMA, amparado na legislação internacional, nega a possibilidade de que as práticas nos terreiros sejam entendidas apenas como ‘religiosas’”. (Almeida, 2019, p. 35).

Também presenciamos o surgimento de novas epistemologias construídas pelos estudos subalternos, que propõem uma estratégia para problematizar a razão. Tais estudos entendem que a razão cartesiana, pretensamente universalista, deve ser deslocada de sua posição superior e ser pensada em termos de tradições de raciocínio.

Se abandonarmos a ideia de que o passado existe independentemente de nossas representações a seu respeito, então a pergunta deixa de ser ‘que maneira de representar o passado é ou não verdadeira’ para ser ‘como os povos constituem diferentes relações com a noção de passado?’ O mito e o épico já não aparecem como instâncias de deturpação da própria história, ou como precursores primitivos de uma consciência histórica adequada, e sim como outras maneiras de construir o próprio passado e a própria relação atual com o passado. (Seth, 2013, p. 186).

No Ilê, ou seja, na Casa de Candomblé, como em um museu em constante renovação, estão conservadas e são cotidianamente vivenciadas as tradições e práticas ancestrais, “é este imperativo que ao pagar a dívida da herança, constrói, conserva e renova identidades, domesticando o fluxo do tempo num presente que dura” (Catroga, 2001, p.26).

No Ilê, africanos escravizados e seus descendentes reconstruíram seus costumes e modos de vida. Sua complexidade requer vivência, requer percepção como forma de aprendizado. As relações, os saberes, as práticas reproduzem um modo de vida transmitido oralmente e coletivamente. Esses saberes e práticas têm como fundamento a percepção de que somos parte da natureza e tudo o que é vivo é sagrado.

A oralidade é outro aspecto que não permite a análise das práticas religiosas afrodescendentes a partir da lógica eurocêntrica, construída para negar historicidade à África e

aos afrodescendentes da diáspora. Kabengele Munanga contrapõe a teoria hegeliana que nega historicidade ao africano à ideia de África como berço da humanidade. “A obra *História Geral da África* reverteu também o esquema da filosofia hegeliana, provando que o privilégio do ser humano em ter consciência de viver na história não é reservado à única humanidade europeia” (Munanga, 2015, p. 27).

3.4 De Maria Valentina da Conceição a Cícero Alves da Rocha (Caboclo Venta de Axé): a família Sogbo e Yemonjá

Cícero Alves da Rocha nasceu na cidade de Salvador, no dia 2 de fevereiro de 1909. A tradição oral familiar conta que, no momento de seu nascimento, sua mãe, Paulina Maria da Conceição, lavava roupa na beira do rio, sendo a criança quase levada pelas águas. Paulina Maria da Conceição faleceu no momento em que deu à luz seu terceiro filho.

Devido ao falecimento de sua mãe, Cícero foi criado por sua avó, Maria Valentina da Conceição.

Em 1909, ano do nascimento de Cícero, Maria Valentina da Conceição, era a Mãe de Santo do Zoogodô Bogum Malê Rundó. De acordo com Luís Nicolau Parés, Maria Valentina da Conceição, a quem se refere somente como Valentina, esteve à frente do Bogum, entre as décadas de 1890 a 1920.

Sobre as origens de Valentina, nada sabemos. Porém alguns falam que era crioula e foi iniciada por Ludovina Pessoa. Alguns comentam que Valentina e Manoel da Silva viveram amasiados...

Como no caso do Seja Hundé, os primeiros anos da gestão de Valentina no Bogum são obscuros, mas é razoável pensar que, na primeira década do século XX, o terreiro já estava funcionando com uma certa estabilidade, pois, por volta de 1910 Valentina recolheu um primeiro *barco* de oito vodúnsis, celebrando a sua saída em junho de 1911. A memória oral só conserva o nome de três mulheres desse *barco*, que ficaram na ativa até os anos 1960: Runhó de Sogbo, Dadu de Ogun e Anita. (Parés, 2006, p. 226-227)

De acordo com Parés,

Em 17 de janeiro de 1961, em entrevista concedida a pesquisadores do CEAO, Valentina Maria dos Anjos (Runhó), naquele tempo dirigente do Bogum, e o filho, o ogã Amâncio de Melo, quando perguntados pela ascendência religiosa da casa, respondiam: “A mãe-de-santo é Valentina, esqueceram o sobrenome dela. O santo

dela é Adaen [Sogbo Adaen], que corresponde a Xangô no Ketu. O pai de Santo é Manuel da Silva, que era de Ogun, mas santo não descia nele”. (Parés, 2006, p. 226).

Note-se que Valentina Maria dos Anjos (Runhó de Sogbo) e seu filho, o ogã Amâncio de Melo, não souberam informar o sobrenome de Maria Valentina da Conceição, que havia sido Mãe-de-Santo de Runhó. E não fica evidente, por esse trecho, se a entrevistada e seu filho informaram aos pesquisadores que Maria Valentina da Conceição havia deixado descendentes, principalmente Cícero Alves da Rocha, que era contemporâneo de Runhó e poderia contribuir de forma decisiva para o conhecimento das origens de Valentina e das questões relacionadas à origem histórica do Bogum. De todo modo, na época em que ocorreu essa entrevista, em 1961, Cícero já havia se transferido para o Rio de Janeiro.

Segundo Almerinda Rocha Brito, filha mais velha de Cícero Alves da Rocha, nascida em 29 de agosto de 1930, sua bisavó, Maria Valentina da Conceição, era uma mulher preta, bem retinta e muito alta²⁷. Quando sua mãe, Estefânia Maria da Conceição, faleceu, ela e sua irmã, Semírames Alves dos Santos, foram morar com seu pai, Cícero e com a bisavó Maria Valentina, chamada simplesmente de Vovó Valentina. Almerinda contava que havia aprendido a fazer o amalá para Xangô com a bisavó Valentina, que a colocava em cima de um banquinho, em frente ao fogão à lenha para cozinhar a comida de Xangô.

Pelos anos de nascimento de suas bisnetas – Almerinda nasceu em 1930 e Semírames, em 1932 – sabemos que Vovó Valentina morreu por volta de 1935/1936. Essas datas combinam com as aproximações e cálculos feitos por Luis Nicolau Parés.

Cruzando as informações obtidas pelas fontes orais, de filhos do Bogum, com os escritos do português Edmundo Correia Lopes, “primeiro autor a escrever sobre o Bogum do período pós-abolição” (PARÉS, 2006, p. 228), Parés supõe que o zelim²⁸ realizado no Bogum, em 1937, testemunhado por Edmundo Correia Lopes, talvez fosse de Vovó Valentina. No entanto, afirma que: “Isso implicaria que Valentina viveu até aproximadamente os anos 1930, e que ela era africana, o que contradiz as versões orais, segundo as quais ela era crioula e faleceu por volta de 1920”. (Parés, 2006, p. 228)

Nossa tradição oral familiar confirma que Vovó Valentina viveu até a década de 1930, pois ela iniciou a criação de suas duas primeiras bisnetas, nascidas naquela década, filhas de

²⁷ Informação obtida em entrevista que realizei com minha tia e Iyalorixá, Almerinda Rocha Brito, em 30 de julho de 2023.

²⁸ Zelim é como os membros do Candomblé de nação jeje denominam o ritual fúnebre. No caso das Iyalorixás e dos Babalorixás, o zelim se repete, periodicamente, até completar vinte e um anos do falecimento. Os membros da nação ketu denominam o ritual fúnebre de axexê.

seu neto Cícero. Por outro lado, apesar de não sabermos se ela era africana ou crioula, não temos notícias, em nossa família consanguínea, de nenhum ancestral anterior a ela, o que a torna nossa ligação com a África e o Reino do Daomé, atual Benin.

Sobre as condições de saúde que provocaram sua morte, suas bisnetas contavam que ela foi acometida por uma ferida nas costas, muito próxima às nádegas. Segundo suas bisnetas, os médicos diziam que, quando a ferida fechasse, ela não resistiria e viria a óbito. Sua bisneta mais velha, Almerinda, contava que foi ao sepultamento de Vovó Valentina, na companhia de seu pai, Cícero.

Acreditamos que, devido à idade avançada, suas condições de saúde, além da responsabilidade de criar as duas bisnetas, órfãs de mãe, Vovó Valentina tenha sido obrigada a se afastar de seus compromissos como Mãe-de-Santo do Bogum. O falecimento de Manoel da Silva, que era seu “braço direito” e considerado respeitosamente como o Pai-de-Santo do Bogum²⁹, certamente, concorreu para o agravamento das dificuldades que a levaram ao afastamento.

Segundo Everaldo Conceição Duarte:

Durou mais de trinta anos a administração de Valentina com Manoel da Silva e só não se prolongou por mais tempo devido ao adoecimento daquele que soerguera o barracão. Manoel faleceu e com ele o suprimento das necessidades da casa. Valentina não teve condições de juntar pessoas com capital suficiente para fazer frente às despesas de manutenção e também, já se aproximando dos noventa anos de idade, sem fôlego para recomeçar, veio a falecer logo depois. (Duarte, 2018, p.28).

Após o falecimento de sua avó Valentina, Cícero Alves da Rocha deixou o ibá³⁰ de Sogbo e suas duas filhas, Almerinda e Semírames, sob os cuidados de sua irmã mais velha, Oswaldina Alves da Rocha.

Oswaldina, segundo as irmãs Almerinda e Semírames, prometeu que faria um quarto para Sogbo, caso conseguisse comprar uma casa, pois seu ibá ficava no quarto, junto com as crianças. Quando conseguiu, cumpriu a promessa. Mas não realizava qualquer ritualística, pois não era iniciada e nem desejava iniciar-se no Candomblé. Segundo suas sobrinhas, Oswaldina era uma mulher muito trabalhadora, que, além de seus filhos, aceitou e assumiu o compromisso de criar suas duas sobrinhas, filhas de seu irmão mais novo, até a idade adulta.

²⁹ Sabemos que nenhum homem foi Pai-de Santo no Bogum. Até os dias atuais, a sucessão no Bogum, assim como em quase todas as Casas de Candomblés tradicionais da Bahia, foi matrilinear. Logo, ser reconhecido como pai-de-santo estava relacionado à sua importância na manutenção das condições materiais de existência do Bogum e ao apoio à Mãe-de-Santo, responsável pela ritualística, que era Maria Valentina da Conceição.

³⁰ Conjunto dos objetos relacionados ao vodun, orixá ou inquice da pessoa.

Ela trabalhava na rua vendendo “fato” (miúdos do boi). Essa atividade econômica era muito comum na Bahia entre as mulheres pretas, conhecidas como fateiras. Almerinda e Semírames eram mais velhas que alguns de seus primos, filhos de Oswaldina, e acabaram ajudando na criação deles, que ficavam sob suas guardas enquanto a tia estava trabalhando.

Em Salvador, Cícero teve mais três filhos, além de Almerinda e Semírames: Claudionor Alves da Rocha, filho de Isaura Dulce Costa, e Elenita Rocha Teixeira e Edvaldo Alves da Rocha, filhos de Crispiniana Maria da Conceição.

3.5 A migração para o Rio de Janeiro e o lugar de patriarca da família

Cícero transferiu-se para o Rio de Janeiro, no final da década de 1940. Quando se transferiu, ainda não havia casado com a também baiana Francisca de Souza Rocha, com quem teria mais cinco filhas, todas nascidas no Rio de Janeiro. O casamento foi celebrado no Rio de Janeiro, após Cícero conseguir uma casa para o casal. Além dos filhos e filhas baianos e das filhas com Francisca, Cícero teve mais quatro filhas, no Rio de Janeiro, com três mulheres diferentes, durante a constância de seu casamento com Francisca, de quem nunca se separou oficialmente. No total, portanto, Cícero teve 14 filhos e filhas.

O casal Cícero e Francisca conseguiu estabelecer residência no bairro do Estácio, primeiramente na rua Machado Coelho, 34 e, posteriormente, na rua Júlio do Carmo, 421.

Após o falecimento de sua irmã mais velha Oswaldina Alves da Rocha, na década de 1960, Cícero assumiu, definitivamente, a responsabilidade de cuidar de Sogbo, trazendo os ibás de Sogbo, Oxalá, Yemonjá e Ibege para o Rio de Janeiro.

A transferência de Cícero de Salvador para o Rio de Janeiro desencadeou um processo de migração de várias pessoas da família, que também estabeleceram residência no Rio de Janeiro: sua irmã do meio Estelita Alves da Rocha, vários sobrinhos e suas duas filhas primogênicas e um filho baiano. Quase todos moravam por um tempo em sua casa, no Estácio, até conseguir emprego e estabelecer sua própria residência.

Esse processo de migração de grande parte da família para o Rio de Janeiro, que vinha e se abrigava em sua casa, aliado ao seu espírito de liderança e personalidade muito forte, acabou por transformá-lo no grande chefe da família, apesar de ser o irmão mais novo.

A casa no Estácio era o lugar onde a família e os amigos baianos e cariocas se reuniam durante os finais de semana. Lá aconteciam as festas religiosas, como, por exemplo, o Carurú

de Ibeje, oferecido por sua mulher Francisca e as festas profanas: aniversários, casamentos, batizados de filhos, netos e sobrinhos. As festas, regadas a samba e muita comida baiana começavam na sexta-feira e só terminavam no final da tarde do domingo.

As festas na casa do Estácio fazem parte de minhas memórias de infância. Meus pais já haviam comprado nossa casa em São João de Meriti e passar o final de semana na casa de meus avós significava sair da periferia e ir para a cidade, e experimentar outros sons e movimentos típicos daquele ambiente urbano. Em frente à casa de meus avós havia um grande terreno, cercado por tapumes que nos impediam de ver o que acontecia do outro lado. Com o passar dos anos, fui adquirindo a informação e compreendi que aquele local era um lugar de prostituição e que, por isso, meu avô nos proibia de ficar na calçada em frente à casa, na tentativa de que não tivéssemos contato com as moças que trabalhavam no local e seus frequentadores.

Sua fixação na Pequena África e sua fama de liderança familiar e religiosa do Candomblé o colocou em contato com pessoas influentes, que buscavam seus serviços religiosos. A segunda filha do casamento com Francisca, Delba Alves da Rocha, foi batizada pelo marechal Angelo Mendes de Moraes, prefeito do então Distrito Federal de 1947 a 1951, e a esposa Deborah Bentes Mendes de Moraes.

Sobre a abrangência da área que ficou conhecida como “Pequena África”, Sheila Cabo Geraldo pontua:

Histórica e geograficamente, a Pequena África é a região que abrange a zona portuária e o centro da cidade. Para Soares (2013), entretanto, a história de um local é sempre a história de quem ali viveu, assim como das suas transformações. A história da Pequena África, então, seria a história da presença africana/negra na região que se estendia do Cais do Valongo à Praça Onze – antigo Rossio Pequeno do Império – e que incluía os bairros da Gamboa, Saúde, Santo Cristo e os morros da Conceição, Livramento, Providência e Pinto. Segundo Silva (2015)³¹, na denominação do século XIX, a região estendia-se da Freguesia de Santa Rita até a Freguesia de Santana, ou Cidade Nova, abarcando, além daqueles bairros, também a hoje denominada avenida Presidente Vargas e o Caju (Geraldo, 2021, p. 59-60)

Em 1950, tornou-se funcionário público, tendo sido admitido na Secretaria Geral de Viação e Obras. No mesmo ano, foi admitido na Secretaria Geral do Interior e Segurança, na função de Artífice referência “C”. No entanto, exerceu, provavelmente desviado de função,

³¹ Silva, L. Freguesia de Santana na Cidade do Rio de Janeiro: territórios e etnias no último quartel do século XIX. Revista eletrônica do centro interdisciplinar de estudos sobre a cidade, v. 7, n. 10, p. 261-281, jan.-ago. 2015.

durante vários anos, a função de “rapa”³², fiscalizando o comércio ambulante no Centro do Rio de Janeiro. Em 1965, recebeu, inclusive, o direito de portar arma, concedido pela Secretaria de Segurança Pública – Departamento de Ordem Política e Social. Analisando as relações entre João da Goméia, importante liderança religiosa do Candomblé no Rio de Janeiro, e políticos influentes, artistas e outras pessoas com visibilidade social, Elizabeth Castetano Gama afirma:

É difícil analisar o que representava o Candomblé para essa “gente bem”. Curiosidade, interesse pelo exotismo, moda impulsionada pelos jornais e pela presença de artistas, todas são possibilidades que não se excluem. Mas a “moda” demorou a passar. E mais, como veremos adiante na relação entre João da Goméia e os políticos, eles não frequentavam o terreiro apenas em dias de grandes festas. Além de espectadores, eram clientes, no sentido de terem uma relação espiritual com o pai de santo. Uma relação espiritual objetivando uma conquista. Existia um propósito de ir ao terreiro e era mais que diversão, era desejo de conseguir algo. A Marlene queria fama, o jogador de futebol queria sucesso, o político poder. O que se desprende dessa relação entre sociedade e Candomblé é que ambos queriam algo um do outro. Existia uma demanda do povo de santo em busca de visibilidade social. (Gama, 2014, p. 162).

Essa trajetória de Cícero Alves da Rocha, embora em outro contexto histórico, confirma a hipótese de que o Candomblé, no Rio de Janeiro, tem forte influência baiana e que a área denominada de “Pequena África” por Heitor dos Prazeres continuou atraindo seus adeptos de origem baiana, em pleno século XX. Segundo Roberto Moura:

Da Pequena África no Rio de Janeiro surgiram alternativas concretas no meio popular carioca de consciência de suas circunstâncias e solidariedade entre seus pares, de vida religiosa, de trabalho e vizinhança, de alguma segurança, de felicidade e de expressão artística, quando a cultura do negro africano, vindo da experiência da escravidão seria uma referência no seu encontro com o migrante nordestino de raízes indígenas e ibéricas e com o proletariado e o pária europeu, com quem o negro partilha os azares de uma vida de sambista e trabalhador. (Moura, 2022, p. 211)

De acordo com a tradição oral familiar, quando Cícero veio para o Rio de Janeiro, trouxe uma carta de recomendação de Manoel do Bonfim, a quem chamava carinhosamente de “meu padrinho”. Sobre Manoel do Bonfim, Ordep Serra afirma:

Na própria Ladeira do Bogum, onde tem o número 23, encontra-se um terreiro hoje pouco ativo (tornado, na prática, um satélite da Casa Branca do Engenho Velho), mas de inegável importância por sua história: seu fundador, Manoel do Bonfim, um renomado babalaô, desfrutou de tanto prestígio no bairro que se tornou epônimo da via onde tinha domicílio (a Rua Manoel do Bonfim, a Ladeira do Bogum). O Ilê Axé

³² Popularmente, os funcionários da prefeitura que fiscalizam o comércio ambulante, para retirar das ruas aqueles e aquelas que não têm autorização para comercializar mercadorias nas vias públicas, são conhecidos como rapa.

Obá Tadê Patiti Obá, também chamado de Ipatitió Gallo, veio a ser popularmente conhecido como “o terreiro de Manoel do Bonfim”. (A fórmula Ipatitió Gallo foi empregada para a designação deste templo na legislação municipal que converteu seu espaço numa ASRE [Assessoria de Assistência Religiosa], junto com o Terreiro do Bogum). O egbé do Patiti Obá reconhece uma ligação com o rito de candomblé jeje: de acordo com sua Ialorixá, a Venerável Nilza Dorotéia de Souza, Manoel do Bonfim foi iniciado em uma casa jeje de Cachoeira, embora segundo o rito ketu. Explicou a referida sacerdotisa que antigamente “jeje e ketu não era tão separado como hoje, tinha uma ligação forte aqui” (Serra, 2008, p.4)

Embora não saibamos a quem a carta de referência de Manoel do Bonfim foi endereçada, é muito provável que ela tenha sido fundamental para que Cícero conseguisse o emprego público, no Rio de Janeiro, apesar de sua pouca escolaridade.

Sua gratidão por Manoel do Bonfim era tão grande que, além de se referir a ele como “meu padrinho”, todos os anos reverenciava seu Egun, juntamente com o de sua avó Maria Valentina. Até hoje, os filhos do Axé mantêm essa tradição, em respeito à memória de ambos e por entender que esses Ancestrais são baluartes do Axé e estão sempre presentes.

Canal da força vital, a ontologia na concepção ancestral africana inclui, no mesmo circuito fenomenológico, as divindades, a natureza cósmica, a fauna, a flora, os elementos físicos, os mortos, os vivos e os que ainda vão nascer, concebidos como anéis de uma complementaridade necessária, em contínuo processo de transformação e de devir. Essa percepção cósmica e filosófica entrelaça, no mesmo circuito de significância, o tempo, a ancestralidade e a morte. Por isso se ressaltam em importância os rituais fúnebres no universo afrodescendente. (Martins, 2021, p. 43)

A questão da educação formal de Cícero nos remete à sua filiação. O pouco que ouvimos falar de seu pai, Leonardo Alves da Rocha, é que o mesmo tentou afastá-lo do Candomblé, pois queria que ele “estudasse”.

Acreditamos que, devido ao falecimento prematuro de sua mãe, Paulina Maria da Conceição, Cícero e suas irmãs mais velhas foram entregues aos cuidados de sua avó materna, Maria Valentina, o que resultou em um afastamento e na ausência de influência do ramo paterno de sua família sobre sua educação e formação. Ademais, a forte presença de Vovó Valentina e o fato de passar sua infância, adolescência e parte da vida adulta no Bogum, foi fundamental para que Cícero se tornasse um profundo conhecedor da ritualística não apenas da nação Jeje, onde foi criado e iniciado por sua avó, mas também das nações Ketu e Angola. Quando Vovó Valentina faleceu, na década de 1930, Cícero tinha quase 30 anos e já havia optado por dar continuidade à tradição religiosa legada por ela, contrariando a vontade de seu pai que não via “futuro” em sua paixão pelo Candomblé e desejava que ele tivesse um diploma universitário.

Isso não significou, contudo, seu rompimento com a família paterna. Antes de completar 30 anos, Cícero havia perdido suas referências familiares mais velhas (mãe, pai e avó materna), restando apenas os mais velhos da família paterna.

O fato é que a transferência para o Rio de Janeiro modificou sua vida, pois conseguiu um emprego público estável e se tornou uma personalidade do Candomblé, sendo conhecido como o Ogã Caboclo Venta de Axé.

Criado dentro da tradição matriarcal do Candomblé, não foi iniciado como vodunsi, ou seja, não incorporava o Vodun, o que, como já pontuei acima, era o caso de Manoel da Silva. Não era comum, no início do século XX, que as pessoas do sexo masculino fossem iniciadas como vodunsis. Esse, durante muito tempo, foi um forte elemento da matrilinearidade no Candomblé baiano.

Mais adiante, discorreremos sobre a forma como Cícero organizou a constituição de sua Casa de Candomblé, no Rio de Janeiro, seguindo o modelo matrilinear que vivenciou no Bogum, onde a participação masculina era como ogã e provedor das necessidades materiais da Casa, mas que não impedia o reconhecimento formal como Pai de Santo.

A propósito de um problema que teve com Caio Egídio de Souza Aranha, fundador do Axé Ilê Obá, no Jabaquara, em São Paulo, Cícero redigiu uma declaração³³, em 1980, onde assim se apresenta:

Eu, Cícero Alves da Rocha, também conhecido por Caboclo, brasileiro, casado, aposentado, residente e domiciliado em São João de Merity, Estado do Rio, Pai-de-Santo com terreiro próprio e em pleno funcionamento nessa cidade, filho-de-Santo da falecida Maria Valentina da Conceição, de Salvador-Bahia, Runtó de Ossanha da falecida Emiliana do Bogum, todos respeitabilíssimos pelos seus excelsos dotes morais, éticos e religiosos, dentro e fora do Candomblé, onde toda a Bahia lhes tributou respeito, justificadamente, inclusive entendidos em religiões antigas...

Na citada declaração, ele explicita suas origens religiosas, ou seja, sua iniciação no Bogum, quando se declara “filho de Santo de Maria Valentina da Conceição e Runtó³⁴ de Ossanha de Emiliana do Bogum.” Ele se refere à Vovó Valentina como sua Mãe de Santo, devido ao motivo que o levou a escrever a declaração, pois sua intenção era a de que não houvesse qualquer dúvida sobre suas origens religiosas, haja vista o fato de que intitulou a mesma como sendo uma “DECLARAÇÃO A QUEM POSSA INTERESSAR”.

³³ A declaração de meu avô se encontra entre os documentos antigos que ficaram em poder de minha tia Lucy Alves da Rocha, já falecida. Atualmente, a pasta com esses documentos está com Renato Alves da Rocha.

³⁴ Runtó (huntó) é o líder dos tocadores de atabaques, que são o rum, o rumpi e o le, que formam o conjunto de atabaques de todas as Casas de Candomblés.

Cícero escreveu a declaração com o objetivo de esclarecer à comunidade do candomblé os motivos que provocaram seu afastamento do Axé Ilê Obá. Cícero havia sido convidado pelo dono da casa para iniciá-lo, ou seja, ser seu Babalorixá, e ajudá-lo a inaugurar o Axé, iniciando suas primeiras iaôs. Cícero teria sido indicado ao Senhor Caio pelo Ogã José Silva, da casa do falecido Joãozinho da Goméia. No entanto, segundo o que o próprio Cícero relata na declaração, foram três anos e meio de uma relação muito conflituosa e desgastante, devido ao fato de que seu filho de santo Caio não acatava suas determinações e estava sempre a confrontá-lo.

Maria Emiliana da Piedade, ou Emiliana de Agué, sucedeu a Vovó Valentina na liderança religiosa do Bogum. As duas eram contemporâneas e foram iniciadas pela africana Ludovina Pessoa, reconhecida como a primeira liderança religiosa do Bogum.

Embora contemporâneas, Maria Emiliana, provavelmente, era mais nova que Vovó Valentina, pois esteve na liderança do Bogum durante, aproximadamente, 13 anos, após o falecimento de Vovó Valentina.

Segundo Nicolau Parés,

“Ludovina Pessoa parece ter atingido um grau de liderança sem par, no âmbito do Candomblé jeje do terceiro quartel do século XIX. Embora não seja improvável que existisse alguma congregação jeje anterior à Ludovina, ela aparece como o fator aglutinador dessa comunidade em formação.” (Parés, 2006, p. 185)

Embora tenha estabelecido residência definitiva no Rio de Janeiro, Cícero, sempre que possível, viajava para Salvador e visitava seu lugar, sua casa de origem, o Bogum, onde revivia sua ancestralidade e seu posto de Runtó de Ossanha da Doné Maria Emiliana da Piedade, além de reencontrar familiares e amigos.

3.6 A construção da casa de Xangô e Yemonjá

No ano de 1964, Cícero iniciou a construção do Axé, que denominou de QTN, que significaria, “Casa Nagô-Vodun”.³⁵

³⁵ Que (casa) Nagô –Vodum. Nossa família acredita que, com a abreviação QTN, meu avô Cícero quis dizer “Casa nagô-vodum”, que seria a mistura das tradições rituais jeje e nagô.

Em março de 1966, realizou o registro civil da instituição que denominou “Irmandade e Obras Sociais São Gerônimo”³⁶. Finalmente, realizava seu sonho de construir a Casa de Sogbo e dar continuidade ao legado herdado de sua avó Maria Valentina da Conceição.

Sendo um profundo conhecedor da ritualística jeje, sabia que não teria condições de realizá-la no espaço físico do pequeno terreno que havia adquirido. Então, ele decidiu que apenas os Voduns trazidos do Bogum, ou seja, o Sogbo de Vovó Valentina e sua Yemonjá, Oxalá e Ibeje, continuariam sendo reverenciados de acordo com a ritualística Jeje. Logo que comprou, iniciou a construção da casa.

Quando abriu, oficialmente, a Casa, suas duas filhas primogênicas, Almerinda e Semírames (Mimi), já haviam se transferido para o Rio de Janeiro e sido iniciadas por Secundina Lopes da Anunciação, conhecida como Mãe Dila de Obaluayîê, iniciada, aos quatorze anos, no Candomblé, por Cipriano Manuel Abedé. Semírames foi iniciada, para Nàná, em 1957 e Almerinda, para Oxum, em 1961.

Mãe Dila e Cícero haviam se conhecido, em Salvador, antes mesmo de ele vir morar no Rio de Janeiro. A amizade entre os dois era tão grande que Cícero confiou as iniciações de suas duas filhas a ela. Iniciada por Cipriano Abedé, Mãe Dila gozava de grande prestígio e reconhecimento entre as Iyalorixás do Rio de Janeiro. Utilizando Agenor Miranda Rocha como referência, Roberto Moura afirma:

Agenor refere-se a outras casas matriciais no Rio. O candomblé onde Cipriano Abedé, de Ogum, era babalorixá e babaoluô, também olossain, sacerdote de Ossain orixá das folhas litúrgicas e medicinais seria o mentor de Agenor em sua formação para olossain. Abedé veio da África para a Bahia no final do século e recebeu o axé por ordem de Oxóssi de Tia Júlia, mãe de santo da Casa Branca, para fundar um candomblé no Rio, na Saúde, que leva depois para a Cidade Nova, casa de culto que mantém até sua morte em 1938. (Moura, 2022, p. 185)

Assim, quando Cícero abriu a Casa de Candomblé, sua filha Semírames já havia completado sete anos de iniciada e já era uma Egbomi, ou seja, já poderia iniciar outras pessoas. Semírames, minha mãe biológica, contava que, quando a obra terminou, entrou com o Ibá de Sogbo na cabeça e comigo na barriga, pois estava grávida de sua terceira filha.

Meu avô Cícero estava repetindo o modelo matrilinear do Candomblé segundo o qual havia sido educado, na Bahia, onde sua avó Valentina era a Iyalorixá, responsável pela iniciação das iaôs, e Manoel da Silva, embora fosse considerado pai-de-santo, não era responsável direto pelas iniciações. Meu avô era o Oluwo, pois jogava os búzios e orientava suas filhas, minha mãe Semírames e minha tia Almerinda, no processo de feitura das iaôs.

³⁶ As Casas de Candomblés eram registradas com nomes de santos da Igreja Católica.

Segundo minha mãe, “A primeira iniciada foi uma menina de Yemanjá, depois foi Elzinha de Oxossi. Muita gente mesmo, mas quem tomava conta e participava de tudo era eu e minha irmã.” (Salles, 2010, p. 106)

O primeiro ogã da Casa, pai Nelson de Obaluaiê, era ogã de Xangô e, em sua confirmação, entrou no barracão conduzido pelo Xangô de Xangozinho do Estácio e de Waldomiro Baiano. Esses dois conhecidos representantes do Candomblé no Rio de Janeiro eram grandes amigos de meu avô e tiveram essa importante participação na abertura de nossa Casa.

Assim como Manoel da Silva, no Bogum, Cícero sempre foi respeitado e considerado como o Babalorixá da Casa, cuja fundação, por sua iniciativa, consolidou sua posição de chefe da família.

Além de comprar o imóvel, construiu todas as casas e o barracão pessoalmente, com a ajuda de seu sobrinho Oswaldo Silva Campos (Vavá), conhecido por sua competência como Mestre de Obras, e a ajuda de sua esposa Francisca, filhos/as, sobrinhos/as, genros, amigos e amigas do Candomblé. De alguma forma, todos e todas, homens e mulheres, estiveram envolvidos na construção da Casa e no estabelecimento do Axé.

Quando abriu a Casa já estava aposentado e pôde se dedicar integralmente às funções religiosas.

Até a década de 1970, Cícero residiu nos dois imóveis. Segundo sua filha Delba, como indenização pela desapropriação de sua casa na Rua Júlio do Carmo, nº 421, Cícero recebeu uma casa na Zona Oeste, no bairro de Paciência. No entanto, como já havia se estabelecido na Baixada Fluminense, jamais morou na Zona Oeste.

Em 23 de setembro de 1992, aos 83 anos de idade, Cícero faleceu, vítima de um câncer. Minha tia Delba conta que seu cortejo fúnebre foi realizado por oito ônibus; que os comerciantes do bairro prestaram homenagem baixando suas portas e que os estudantes da Escola Edilberto Ribeiro de Castro foram ao barracão. Sua filha Semírames (Mãe Mimi de Nãná) assumiu a liderança da Casa junto com suas irmãs, Mãe Almerinda d’Oxum, a Ekede Lucy Alves da Rocha, de Yansã, e o Ogan mais velho da casa, Nelson de Obaluaiê. No entanto, embora em sua certidão de óbito esteja escrito que não fez testamento, Cícero deixou uma declaração de vontade, registrada no Cartório do 1º Ofício de Justiça de São João de Meriti, em 29 de julho do mesmo ano em que faleceu, determinando que seu neto, Renato Alves da Rocha, deveria assumir a função de Babalorixá da Casa e, quando completasse a maioridade, poderia decidir se continuaria ou não na liderança do Axé. Ao deixar escrita e

registrada sua vontade de que seu neto-filho³⁷ Renato Alves da Rocha assumisse a liderança da Casa de Candomblé, Cícero pulou uma geração. Em sua declaração, determina que Renato deveria ficar no comando da Casa, mas sob a responsabilidade do Ogã Nelson – Ogã mais velho da casa, na ocasião – até completar a maioridade. Quando Cícero faleceu, Renato tinha apenas 9 anos de idade.

Devido ao fato de Semírames Alves dos Santos ter sido a primeira de suas filhas e filhos iniciadas/os no Candomblé e de ter participado ativamente da fundação da Casa e das iniciações de todos os barcos³⁸ de Iaôs, nos parece que Cícero deveria ter deixado escrito que ela assumiria a liderança da Casa e que, após o seu falecimento, Renato assumiria, pois foi o que, de fato, acabou acontecendo. Em seu testamento Cícero sequer menciona o fato de que ela era a mais velha e que havia sido, desde a abertura da casa, a responsável pela iniciação das/dos iaôs, embora sob sua orientação e comando. Seu nome é mencionado na declaração apenas no item onde determina que suas filhas Semírames, Almerinda e Lucy deveriam assessorar Renato, ou seja, dar continuidade à sua educação religiosa, já que o mesmo, como mencionado acima, tinha apenas 9 anos. Assim, minha mãe continuou no cargo de Iyakekerê³⁹ da Casa, com a responsabilidade de sentar Renato na cadeira de Babalorixá, quando este estivesse pronto para assumir a responsabilidade, e minha tia Almerinda no cargo de Iyaefun⁴⁰.

Como já pontuamos acima, a sucessão em uma casa de candomblé garante a continuidade daquele axé, mas também pode trazer à tona conflitos e divergências entre os membros da comunidade religiosa. A sucessão pode ocorrer de duas formas: através da consulta aos Orixás pelo jogo de búzios, ou pela determinação do herdeiro em testamento. Ao contrário de meu avô Cícero, João da Goméia, por exemplo, não deixou escrito em testamento quem deveria sucedê-lo, o que, parece, foi um dos motivos para a crise que se instaurou e o abandono da casa. Segundo Gama,

³⁷ A referência a Renato Alves da Rocha como neto-filho de Cícero se justifica pelo fato de que Cícero, embora fosse avô natural de Renato, que é filho natural de sua filha Iara da Rocha Amaral, registrou Renato junto com Francisca.

³⁸ Quando duas ou mais pessoas são iniciadas ao mesmo tempo, essas pessoas formam o que chamamos de “barco”, formado pelo Dofono (mais velho, iniciado primeiro), Dofonitinho, fomo, fomutinho, gamo, gamotinho, vamo, vamotinho etc. A origem do termo “barco” para denominar o grupo de pessoas que se tornam “irmãs de barco” por se iniciarem juntas talvez esteja relacionada ao fato de que os africanos eram transportados em navios, onde, devido às circunstâncias do tráfico de seres humanos, eram obrigados a formar novas famílias.

³⁹ A Iyakekerê ou o Babakekerê é a pessoa responsável pela Casa de Candomblé na ausência do Babalorixá ou da Iyalorixá.

⁴⁰ A Iyaefun é a pessoa responsável pela preparação (pintura) das/dos iaôs.

O procedimento foi realizado e a escolhida dos Orixás para assumir o terreiro da Goméia foi Sandra Regina dos Santos, com apenas oito anos de idade. Menor de idade e sem condições de assumir a totalidade dos compromissos e obrigações que são impostos aos sacerdotes, a menina teria tutores que a ajudariam e completariam sua formação como mãe de santo. Foi a indicação desses tutores que provocaram desentendimentos sérios entre os filhos da Goméia e fez com que o terreiro permanecesse fechado até o momento. (Gama, 2014, p. 221)

No caso da atual Doné (Iyalorixá) do Bogum, Zaildes Iracema de Mello, que sucedeu a sua tia, Evangelista dos Santos Costa, sua escolha foi feita através da consulta ao Ifá. Segundo Ordep Serra, “Mãe Índia, foi indicada para suceder sua tia (irmã do pai) Nicinha, a Venerável Evangelista dos Santos Costa, *Gamo Lokossi*, através do rito divinatório de Ifá celebrado pelo Oluwó Agenor Miranda Rocha, no dia 30 de maio de 2002 e assumiu o cargo em 11 de agosto de 2003, quando contava trinta e seis anos de idade.” (Serra, 2008, p. 20)

Acredito que meu avô estava certo de que sua decisão não seria questionada pelos/as mais velhos e velhas da casa, e que, no máximo, apenas uma minoria se retiraria, ou seja, abandonaria o axé, o que não comprometeria sua continuidade.

3.7 O legado de Caboclo Venta de Axé

A tradição oral conta que a alcunha “Venta de Axé” lhe foi dada por um Orixá, que pediu que meu avô tocasse para ele dançar, durante uma festa de Candomblé. Meu avô sempre foi conhecido como um exímio tocador de atabaque, tendo, inclusive, sido agraciado com o título de Runtó de Ossanhe de Emiliana do Bogum, ou seja, aquele que tem o poder de chamar o Vodum tocando o principal atabaque, o run, sendo um posto de grande deferência entre os ogãs da Casa. Tendo apreciado sua forma de tocar, o Orixá teria dito que gostaria que aquele ogã que tinha “ventas de axé” tocasse para ele. A característica visualmente mais africana de meu avô, que era um homem preto de pele clara, eram suas narinas bem abertas, ou seja, seu nariz que se destacava em seu rosto. A partir desse fato, meu avô teria passado a ser conhecido e chamado como o Ogã Caboclo Venta de Axé.

Meu avô também era conhecido pela combinação de um irresistível charme com um temperamento muito difícil, que alguns reconhecem como típico das pessoas de Yemonjá, o que o tornava muito atraente para as pessoas em geral e especialmente para as mulheres. Ele teve quatorze filhos e filhas com oito mulheres diferentes. Em entrevista concedida a Alexandre de Salles, no contexto da tese de doutorado “Quando as mulheres têm voz”,

defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, minha mãe afirmou: “Papai foi um homem que teve muitos filhos. Dona Chiquinha foi a esposa oficial. Papai nunca escondeu da gente os seus namoros. A maioria das mulheres que papai namorou era independente, tinham suas casas. Papai não saía com mulher casada, eu acho, que eu me lembro, eram solteiras ou descasadas.” (Salles, 2010, p. 109)

Seu temperamento difícil lhe rendeu algumas inimizades, pois, se dissesse que água era vinho, ninguém o convenceria do contrário. Esse temperamento difícil parece que foi piorando com o avançar da idade. Segundo minha mãe, em entrevista concedida a Alexandre Salles:

A casa foi inaugurada em 1965. Nossa casa sempre foi cheia, mas papai com a mania de dar coro no santo, o povo saía daqui com o pé inchado, e foi esvaziando, e tinha dia que não tinha ninguém no banco sentado de fora, e o coro comendo no barracão. Mandava vestir, da run no santo. Ele acreditava no santo. Tinha muito amor pelo santo. Ele só viveu para o santo. Não ia para lugar nenhum. Mas ia à casa de Beata de Yemanjá e na casa da finada Nitinha. Elas adoravam papai. Papai viu elas fazerem santo, não é mesmo? (Salles, 2010, p. 106)

Ele também era uma pessoa engraçada, pois tinha um grande senso de humor e costumava colocar apelidos carinhosos nas crianças da família. Minhas lembranças de infância são de um avô bastante carinhoso e brincalhão. A criança ocupa um lugar muito especial na família de Candomblé e meu avô combinava uma educação muito rígida, fortemente referenciada pelo princípio da senioridade, com muito cuidado e carinho pelas crianças. Seu maior prazer era ver a família reunida. Como já relatei acima, as festas duravam vários dias e, quando as pessoas começavam a partir, ele ficava aborrecido, como uma criança que não aceitava o fim da brincadeira.

Meu avô era um Mestre de Obras, tendo construído, além de nossa Casa, o barracão da Casa de Obaluaiê, no Axé Parque Santana, e auxiliado na construção de outras Casas de irmãos e irmãs do Candomblé, que buscavam seu auxílio, por conhecerem sua experiência e conhecimento no assunto. Minha mãe contava que, quando meu avô terminou a obra do barracão do Axé Parque Santana, perguntou à Mãe Dila quem ela achava que iria inaugurar o barracão, ao que ela teria respondido que seria alguém da família dele – o que se confirmou com a iniciação de minha mãe.

Durante 27 anos, meu avô esteve na liderança de nossa Casa de Candomblé. Seu principal legado foi construir nossa Casa e manter nossa família unida em torno da preservação da memória de Vovó Valentina e do cuidado a Sogbo. Seu papel foi fundamental

na preservação de nossa história e identidade cultural e religiosa. Ele guardou e nos transmitiu os saberes e conhecimentos pela oralidade e experiência, como é próprio de nossa cultura religiosa. Segundo Lisa Earl Castillo, “Para Elbein, a oralidade é o terceiro elemento de um tripé conceitual que se apoia também no axé e no saber religioso. Praticamente inseparáveis, o axé e o saber são repartidos simultaneamente pelos mais velhos aos jovens, veiculados pela comunicação oral.” (Castillo, 2010, p. 27)

Meu avô nos transmitiu sua percepção da ideia de família como ancestralidade, ou seja, da família de Axé, da família/comunidade formada pelos irmãos e irmãs do Axé e pelos filhos das outras Casas, irmãos e irmãs do Candomblé e da Umbanda. Sua relação com as lideranças da Umbanda no Rio de Janeiro e seu reconhecimento como uma importante liderança do Candomblé ficaram evidenciadas pelo registro de sua participação, ao narrar um itã de Xangô, registrado no livro de autoria de Gerson Ignez de Souza e Tancredo da Silva Pinto, importantes lideranças da Umbanda que, hoje, são reconhecidos como os primeiros a organizar a luta contra o racismo religioso no Rio de Janeiro:

Meu amigo, o Runtor do culto Jêje, Cícero Alves da Rocha, narrou-me esta lenda sobre Xangô (Sobo):

Certa vez Xango empreendia solitária viagem e sentindo sede, parou num poço; acontece que este havia secado. Foi quando o ‘Irocô’ (papagaio) veio em seu socorro com a promessa de trazer água. Xangô confiante, aguardou o regresso da ave. Quando voltou foi trazendo um ‘Cabaú’ (colmeia com mel). Xangô saciou a sede e agradeceu com esta cantiga:

Kê é kê bô irocô,
Irocô amititin oin,
Aladô bô irocô,
Adá kê é kê Irocô... (Souza; Pinto, 1976, p. 165)

3.8 De Semírames Alves dos Santos (Mãe Mimi de Nãná) 1982 -2001 a Renato Alves da Rocha (Baba Renato d'Ossaguian) 2021

Figura 15 – Cícero e sua filha Semírames



Nota: Fotografia tirada na festa de 60 anos de Semírames, em fevereiro de 1992.

Semírames Alves dos Santos (Mãe Mimi de Nãná) nasceu em Salvador-BA, no dia 19 de fevereiro de 1932 (embora conste em seu registro o mês de janeiro), filha de Estefânia Maria da Conceição e Cícero Alves da Rocha. As circunstâncias do falecimento de sua mãe Estefânia nunca foram reveladas por seu pai Cícero, que, antes de Semírames, já havia concebido sua primeira filha com Estefânia, Almerinda Rocha Brito, também nascida em Salvador-BA, em 29 de agosto de 1930.

Embora tivesse muito orgulho de suas duas filhas, Cícero sempre manteve uma certa distância emocional e sempre se comportou como um pai amoroso e, ao mesmo tempo, extremamente rígido, que jamais admitiu ser interpelado ou questionado. Ele era adorado por suas duas filhas mais velhas, que não tiveram a oportunidade de conhecer e conviver com a mãe e perderam aquela que ficou no lugar de mãe, a bisavó Maria Valentina, ainda crianças. Cícero era o pai distante, mas, ao mesmo tempo presente, representado por sua irmã mais velha, Oswaldina, que assumiu a criação de suas duas filhas, após o falecimento de Vovó Valentina.

Aos vinte anos de idade, Semírames decidiu vir morar no Rio de Janeiro, na casa de seu pai e sua madrasta Francisca. Semírames tinha a personalidade e um espírito de liderança muito fortes, que todos e todas reconheciam como herdados de seu pai. Ainda em Salvador, quando se tornou adulta, passou a ter uma relação bastante conflituosa com a tia Oswaldina, pois não admitia que os primos, que eram mais novos do que ela e de cuja criação havia participado ativamente, interferissem em sua vida por determinação da tia. Sua irmã Almerinda contraiu matrimônio e foi morar com seu marido, mas Semírames permaneceu morando com a tia por um tempo. Devido aos frequentes desentendimentos com a tia, foi morar na casa de sua irmã Almerinda.

Segundo o que minha mãe contava, dois fatos foram decisivos para a sua transferência para o Rio de Janeiro: os seguidos desentendimentos com a tia e o fim de um namoro, sendo que o namorado não aceitava o término do relacionamento. Minha mãe contava que ele foi até o aeroporto na tentativa de demovê-la da decisão de ir embora de Salvador e só a deixou partir devido à interferência de um policial, que, ao perceber a situação, determinou que seu ex-namorado deixasse ela partir. Sua passagem de avião foi paga por sua patroa para que ela viesse trabalhar em sua casa como doméstica, no Rio de Janeiro. Mas meu avô não permitiu que ela ficasse trabalhando como doméstica e foi conversar com a patroa, que tentou impedir minha mãe de se transferir para a casa de meu avô, retendo sua bagagem. Meu avô praticamente resgatou minha mãe da relação de trabalho análoga à escravidão.

Minha mãe sempre foi uma mulher muito determinada. Ela contava que, apesar de ser muito apaixonada, não suportava o fato de que seu namorado era muito infiel, o que provocava muitos desentendimentos entre eles. Ela contava que, logo que chegou de Salvador, chorava todos os dias com saudades da família e, principalmente, do namorado e de minha tia Almerinda, de quem nunca havia se afastado. Mas o destino as reuniria poucos anos depois, quando minha tia Almerinda, apesar de ter quatro filhos, também se separou de seu

marido, também infiel, e veio morar no Rio de Janeiro, trazendo inicialmente apenas sua única filha mulher, minha prima Zildete Rocha Brito. Mais tarde, após conseguir se estabelecer no Rio de Janeiro, foi buscar seus outros três filhos: Antônio Carlos Rocha Brito, Carlos Antônio Rocha Brito e Luiz Carlos Rocha Brito.

Minha tia Almerinda trabalhava vendendo mingau na porta de um hospital para tratamento de tuberculose, em Salvador, sendo convidada pelo diretor do hospital, que gostava de seu quitutes, para trabalhar como cozinheira no hospital, tornando-se assim uma funcionária pública federal. Quando veio morar no Rio de Janeiro, conseguiu ser transferida para o Hospital de Curicica. Com essas três pessoas da família morando no Rio de Janeiro – meu avô Cícero, minha mãe Semírames e minha tia Almerinda, que mais tarde se tornaria minha Iyalorixá – estavam lançadas as bases para a fundação de nosso Axé e a abertura de nossa Casa de Candomblé.

A iniciação de minha mãe pela Iyalorixá Secundina Lopes da Anunciação, conhecida como Mãe Dila, e, posteriormente, de minha tia Almerinda, revelam as intenções de meu avô de preparar suas duas filhas mais velhas para assumirem as responsabilidades religiosas da Casa de Xangô, quando este ajudasse e permitisse a compra de um terreno e a construção da casa.

Minha mãe conheceu meu pai, Daniel Rodrigues dos Santos, conhecido entre as pessoas do Candomblé como Ogã Roxinho, durante uma visita dele à Casa onde foi iniciada, o Axé Parque Santana, em São João de Meriti. Ela considerava esse fato a primeira mudança feita por sua Mãe Nãná em sua vida, dando-lhe a felicidade de casar e de ter suas três meninas: Miracy Alves dos Santos, Miraí Alves dos Santos e eu. Assim, eu e minhas irmãs passamos nossa infância em três Casas de Candomblés e tínhamos três avós: Francisca (Vó Chiquinha), esposa de meu avô; Secundina (Vó Dila), Iyalorixá de minha mãe, e Maria José da Silva Carmo (Vó Zezé), Iyalorixá de meu pai e esposa de Theotônio do Carmo (Vô Tuca), também baianos e cuja Casa de Candomblé ficava em Eden, em São João de Meriti. Meus pais contraíram matrimônio em 1958. Em 1975, meu pai faleceu. Minha mãe ficou viúva com 43 anos e conviveu com vários companheiros, ficando, inclusive, viúva uma segunda vez, embora tenha casado oficialmente apenas com meu pai.

Após o casamento, minha mãe e meu pai foram morar em São João de Meriti. Quando minha tia Almerinda veio para o Rio de Janeiro, foi morar na casa de meus pais. Minha tia contava que, um dia, andando pelo Bairro Parque Araruama, viu que o terreno da Rua 3, que mais tarde seria comprado por meu avô, estava à venda. Assim, foi ela que encontrou o terreno que mais tarde seria comprado por meu avô para construir a Casa de Candomblé.

Logo que assumiu a liderança da Casa, minha mãe organizou o Axexê de seu pai Cícero, cumprindo todas as obrigações para o Egun dele até o Axexê de 21 anos. Seu primeiro iniciado, após o fim do luto e reabertura da Casa, foi o Ogan Edvaldo da Rocha Leopoldino, suspenso e confirmado pela Oxum de minha Iyá Almerinda. Minha mãe comandou as comemorações dos 40 anos do Axé, em 2005 e dos 50 anos, em 2015.

Figura 16 - Convite dos 40 anos do Axé



3.9 O legado de Mãe Mimi de Nàná

O nome Semíramis, na tradição greco-romana, significa “rainha” ou “mulher deusa”. Esse teria sido o nome de uma rainha da Assíria, que, após ficar viúva, comandou exércitos e realizou grandes obras, segundo a tradição bíblica. Tia Almerinda contava que sua Mãe Dila chamava minha mãe de Mãe Mimi, como se estivesse adivinhando seu futuro. É verdade que, sendo muito próxima de meu avô Cícero, Mãe Dila deveria saber de suas intenções de construir a Casa de Xangô (Sogbo) e de fazer de minha mãe seu braço direito, sendo ela sua primeira filha iniciada no Candomblé.

Durante 29 anos, minha mãe esteve na liderança de nossa Casa de Candomblé, iniciando vários filhos e filhas, cumprindo o calendário ritual das obrigações da Casa e dos filhos e filhas do Axé, iniciados quando meu avô ainda era vivo, mantendo a estrutura física

(realizando as obras necessárias) e, principalmente, preparando meu primo, Baba Renato, para suceder a ela, garantindo a continuidade de nosso Axé.

Na verdade, foram 56 anos, se considerarmos o fato de que ela fundou a casa juntamente com meu avô, sendo responsável pela iniciação dos que se tornaram filhos e filhas do Axé. Seu foco na missão de dar continuidade ao Axé e à educação religiosa de meu primo Renato fez com que encarasse a missão com muito amor e dedicação, sem se abalar com os obstáculos, fossem eles de ordem financeira ou de relações interpessoais. Ocupou o lugar de Mãe sem qualquer dificuldade, pois, em sua trajetória de vida, sempre cuidou do “outro”. Ainda menina, cuidou dos filhos da tia, seus primos e primas, que a consideravam sua segunda mãe; de suas filhas consanguíneas e dos filhos e filhas do Axé até sua partida para o Orun.

Em seu último ano de vida, doente, com pouca visão, e sentindo fortes dores abdominais, devido ao retorno do câncer que havia retirado do intestino onze anos antes, ainda realizou as obrigações de dois filhos da Casa, com a ajuda de seu sucessor Baba Renato. No dia 21 de novembro de 2021, aos 89 anos, minha mãe faleceu da mesma doença que acometera seu pai Cícero, confirmando sua extrema semelhança com meu avô. Seu vigor, simplicidade e dedicação ao Orixá e à comunidade do Candomblé foram assim descritos por Alexandre Salles:

Dotada de temperamento independente, espírito vivo e desembaraçado o certo é que Mãe Mimi foi uma mulher não só à frente de seu tempo como também dona de um projeto particular de ascensão social e religiosa, buscando a diferença como dado de divulgação de si mesma e de sua “roça”. Negra que se casou várias vezes sem se preocupar com a polêmica de poder ou não. Não se envergonhava de ser de Nanã na emergente Baixada. Ser de Nanã significa estar entre as Grandes Mães ou divindades femininas do Continente Africano que existem segundo os mitos desde o princípio do mundo e resgata a dimensão das sociedades de linhagem da África pré-colonial que eram matrilineares. (Salles, 2010, p. 113)

Fazendo jus ao seu nome, minha mãe substituiu o “rei” (meu avô) e “reinou”, sendo amada e respeitada pela comunidade do Candomblé por sua simplicidade, amor e respeito ao próximo. O editor do Jornal Icapra, Marcelo Fritz, noticiou seu falecimento:

Iyá Mimi d’Naná se despede do Aiyê deixando saudades para o povo de Axé. [...] Deixa saudades e um legado. Tive depoimentos fortes que fortaleceram muito minha fé. Mãe Mimi era presente em festividades, amava o Candomblé, orixá, dançar, visitar. Sua fé era contagiante e vibrante. Descanse em Paz!” (ICAPRA, ano 15, nº 129, 2021, p.11)

3.10 Renato Alves da Rocha (Baba Renato d'Ossaguian)

Renato Alves da Rocha nasceu em São João de Meriti, no dia 20 de setembro de 1983, filho de Iara da Rocha Amaral, que confiou sua criação a seus pais Francisca e Cícero. Criado por meu avô, Renato realizou seu sonho de ter um filho para sucedê-lo. De seus quatorze filhos e filhas naturais apenas dois foram do sexo masculino e apenas um, meu tio Claudionor Alves da Rocha foi iniciado como ogã. Seu outro filho, meu tio Edvaldo Alves da Rocha, não migrou para o Rio de Janeiro e não foi iniciado no Candomblé. Assim, meu avô iniciou a educação religiosa de meu primo Renato, que tinha nove anos quando ele faleceu, mas, como criança de Candomblé, já participava da ritualística e já havia aprendido a tocar e cantar para os Orixás com meu avô.

Baba Renato foi iniciado em 10 de fevereiro de 1990 para Oxaguian, por minha mãe, sob a orientação de meu avô, com 7 anos. Em fevereiro de 2008, minha mãe sentou Renato na Cadeira de Babalorixá da Casa. Em 2009, Baba Renato iniciou seu primeiro barco de iaôs, com minha mãe ainda viva e sob sua orientação. Sua primeira filha foi Giovana dos Santos Souza, minha sobrinha, iniciada para Xangô. Neste ano de 2025, nosso Axé está completando 60 anos e Baba Renato está organizando as comemorações que acontecerão em 2026.

O candomblé é reconhecido como um elemento que favoreceu o vínculo comunitário entre os africanos e africanas que perderam seus vínculos familiares ao serem sequestrados e deportados como escravizados para o Brasil e outros países das Américas. “Exigiu-se, portanto, para estes, a reinvenção de suas identidades, o que ajudou a formar traços significativos de relacionamento com vistas à sobrevivência, pautados em princípios de solidariedade que os identificará no futuro e na manutenção de seus traços culturais reinventados.” (Lima, 2021, p. 19)

Apesar dessa característica na formação, ou seja, na origem, algumas casas de candomblés que ainda existem têm uma forte presença de herdeiros consanguíneos. Assim, o senso de herança ancestral e religiosa é marcado por um compromisso familiar. Meu avô educou filhos, netos e bisnetos para preservar a herança deixada por Vovó Valentina. Assim, estamos na quarta geração devido à presença de um núcleo familiar que se renova e se mantém como guardiões e guardiães dessa memória/herança ancestral, consanguínea e religiosa.

A constituição ou construção do Axé QTN teve como objetivo primordial a conservação do patrimônio religioso legado por Maria Valentina da Conceição. A família

consanguínea e de Axé conserva o monumento (Igba de Sogbo) e a memória daquela mulher preta, talvez africana, talvez nascida na Bahia, que participou, na primeira metade do século XIX, da constituição daquela que talvez seja a casa de Candomblé de nação jeje mais antiga da Bahia, o Zoogodô Bogum Malê Rundó – local onde sua filha, Paulina Maria da Conceição, que morreu no momento do parto, segundo a tradição oral familiar, deu a luz a seu neto Cícero Alves da Rocha, nascido na primeira década do século XX, na cidade de Salvador. Assim, essa memória e conservação desse monumento são partilhados pela família e pela comunidade religiosa que estão imbricadas e “comemoram”, no sentido em que Catroga emprega o termo, sua existência no presente, pois comemorar é sair da autarquia do sujeito (manifestação potencialmente patológica) e integrar o eu na linguagem comum das práticas simbólicas e comunicativas. (Catroga, 2001, p. 25)

E se todo o monumento é traço do passado, consciente ou involuntariamente deixado, a sua leitura só será ressuscitadora de memória se não se limitar à perspectiva gnosiológica e “fria” (típica da leitura patrimonial e museológica), e se for medida pela afectividade e pela partilha comunitária com outros. (Catroga, 2001, p. 24)

A tradição oral é um aspecto fundamental da cultura histórica dos povos de origem africana. A reconstituição de nossas histórias familiares e ritualísticas depende do cruzamento de fontes orais e escritas. De acordo com Vansina, mesmo nas sociedades que adotam a escrita, nem tudo é escrito. Ao analisar o contexto social da tradição, pontua:

Tudo o que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários *status* sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido. Numa sociedade oral isso é feito pela tradição, enquanto numa sociedade que adota a escrita, somente as memórias menos importantes são deixadas à tradição. É esse fato que levou durante muito tempo os historiadores, que vinham de sociedades letradas, a acreditar erroneamente que as tradições eram um tipo de conto de fadas, canção de ninar ou brincadeira de criança. (Vansina, 1982, p. 163)

O Igba de Sogbo (o monumento) e a tradição oral transmitida pelos membros da família consanguínea e de Axé são os únicos “traços” ou vestígios da existência de Maria Valentina da Conceição. Assim, a memória de sua existência atravessou três séculos (XIX, XX e XXI) e se mantém viva a partir das histórias contadas por seus descendentes.

Figura 17 - Semírames e Renato



Nota: Fotografia tirada em fevereiro de 2017, por ocasião das comemorações dos 60 anos de Nãná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação voltada para ações e estratégias que objetivem a superação do modelo fundado na concepção racionalista cartesiana eurocêntrica como única forma de produção de conhecimento tem um longo caminho a percorrer, em uma sociedade historicamente marcada pela colonialidade do saber e do poder. O ensino da história da África e da história e cultura dos afrodescendentes e indígenas no Brasil tem na problemática do racismo, que historicamente naturalizou a desvalorização dos modos de vida dos indígenas e afrodescendentes, uma das chaves para a elaboração de uma nova perspectiva do conhecimento histórico produzido em sala de aula, a partir do deslocamento do paradigma civilizatório eurocêntrico e da valorização das tradições culturais indígenas e afro-brasileiras.

Minha proposta pedagógica de trabalhar o conteúdo da diáspora africana relacionado à diversidade religiosa da Baixada Fluminense, sensibilizando os/as estudantes pela narrativa de minha história e diáspora familiar, proporcionou a eles e elas a problematização do racismo religioso e a reflexão sobre suas identidades relacionadas ao local onde vivem, pelo envolvimento nas atividades pedagógicas propostas: construção da árvore genealógica, elaboração das histórias familiares, visita à Casa de Candomblé, e o trabalho em grupo sobre as histórias da Baixada Fluminense e elaboração dos sambas.

A visita à Casa de Candomblé proporcionou o conhecimento sobre outra percepção de mundo, contraposta ao discurso hegemônico de demonização da cultura religiosa afro-indígena, seus saberes e suas práticas a partir dessa percepção de mundo. Com minhas propostas pedagógicas busquei instrumentalizar meus alunos e alunas no sentido da reflexão e da superação da ideia negativa de suas origens étnicas, da escola pública e do local onde vivem. Trabalhando a relação entre o conhecimento histórico e a construção da identidade de meus/minhas estudantes, a partir do conhecimento de suas histórias familiares, permiti o envolvimento deles e delas na reflexão sobre suas subjetividades, ou seja, na construção coletiva e dinâmica de suas identidades como algo em permanente mudança na relação com o outro e na percepção do outro como um igual.

A ideia de que não existe um “ser” imutável, assim como não existe um tempo fora das relações de temporalização, consolidam a postura de recusa ao cientificismo, em Guattari, e sua visão da necessidade de tirar o sujeito do foco. “Proporemos então operar um descentramento da questão do sujeito para a da subjetividade. O sujeito, tradicionalmente, foi concebido como essência última da individuação, como pura apreensão pré-flexiva, vazia, do

mundo, como foco da sensibilidade, da expressividade, unificador dos estados da consciência.” (Guattari, p. 35, 1992)

A subjetividade se faz coletiva, no sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, no que Guattari denomina de “territórios existenciais”.

Não se pode conceber uma recomposição coletiva do socius, correlativa a uma re-singularização da subjetividade, a uma nova forma de conceber a democracia, política e econômica, respeitando as diferenças culturais, sem múltiplas revoluções moleculares. Não se pode esperar a melhoria das condições de vida da espécie humana sem um esforço considerável da melhoria da condição feminina. O conjunto da divisão do trabalho, seus modos de valorização e suas finalidades devem ser igualmente repensadas. A produção pela produção, a obsessão, quer seja no mercado capitalista ou na economia planificada, conduzem a absurdidades monstruosas. A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo. (Guattari, 1992, p. 33)

Um novo modo de viver em sociedade, baseado na substituição do sujeito-indivíduo pela subjetividade, onde o território da subjetividade é pessoal, mas não absoluto, posto que existencial e coletivo – em sua dimensão de criatividade processual - pode contribuir para uma relação autêntica com o outro, para o reconhecimento das diferenças culturais e para a possibilidade do diálogo. “Que processos se desenrolam em uma consciência com o choque do inusitado? Como se operam as modificações de um modo de pensamento, de uma aptidão para compreender o mundo circundante em plena mutação?” (Guattari, p. 22, 1992). Neste mundo, em plena e constante mutação, estão abertas possibilidades infinitas de resignificação da subjetividade.

A filosofia ubuntu, originada no continente africano, tem em sua base um modo de vida orientado pelo ensinamento de que “uma pessoa só é uma pessoa por meio de outras pessoas.” Segundo Desmond Tutu, no prefácio do livro escrito por sua neta, Mungi Ngomane,

O significado fundamental desse provérbio é que tudo o que aprendemos e experimentamos no mundo acontece por meio de nossos relacionamentos com outras pessoas. Somos, portanto, convidados a refletir sobre nossas ações e pensamentos, não apenas pelo que nos proporcionarão, mas pelo impacto que terão sobre os outros com quem nos relacionamos. (Tutu, 2022, p. 8)

Neste sentido, o modo de vida ubuntu é referenciado pela ideia de alteridade, quando reconhece que sem o outro e sem a comunidade é impossível a realização do humano em nós. “Ubuntu nos diz que os indivíduos não são nada sem outros seres humanos. Ele abrange

todos, independentemente de raça, etnia ou credo. Ele abraça nossas diferenças e as celebra.” (Ngomane, 2022, p. 14)

Não se trata, como bem observa o Movimento Indígena Equatoriano, de apenas reconhecer e assimilar as diferentes culturas, mas de operar uma mudança profunda nas sociedades marcadas pelas diferenças coloniais e pela colonialidade do poder, a partir do diálogo entre os diferentes saberes e as diferentes cosmopercepções. Para além da tolerância, o respeito. O outro deve ser respeitado em sua complexidade existencial e em sua possibilidade de dar outras respostas às questões humanas. “A descolonização como processo de luta e libertação da dominação de modos de existir, conceber e praticar o mundo se dá como uma contínua batalha do colonizado em firmar sua presença no tempo/espaço, fazendo com que as vibrações desse ato mobilizem deslocamentos na ordem vigente.” (Rufino, 2021, p. 54) A educação antirracista nos proporciona o conhecimento de outros modos de vida, outras práticas, outros saberes. Caminha na direção do diálogo e da introdução em um mundo heterogêneo. Supera a visão monológica da existência imposta pelo modelo dominante eurocêntrico.

A pesquisa desenvolvida sobre as origens da Casa de Candomblé de minha família na Baixada Fluminense, na década de 1960, e sua relação com o Zoogodô Bogum Malê Rundó, fundado em Salvador – BA, no século XIX, permitiu estabelecer nossa relação com a África e, especificamente, com o Reino do Daomé, confirmando a posição de minha tataravó Maria Valentina da Conceição, como uma das fundadoras do Bogum, e consolidando a ideia da importância estratégica da atuação de meu avô Caboclo Venta de Axé na manutenção e transmissão de nossa cultura religiosa, ao migrar para o Rio de Janeiro e construir nossa Casa de Candomblé em São João de Meriti, na Baixada Fluminense.

REFERÊNCIAS

ACCIOLI, Nilma Teixeira. **Das casas de dar fortuna ao Omolokô: experiências religiosas de matrizes africanas no Rio de Janeiro: 1870-1940.** Tese (Doutorado em História Comparada – Instituto de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

ALBERTI, Verena. Biografias dos avós: uma experiência de pesquisa no ensino médio. Usos do passado – XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ, 2006. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/6719>. Acesso em: 16 mai. 2025.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/17189>. Acesso em: 16 mai. 2025.

ALMEIDA, Rosiane Rodrigues de. A luta por um “modo de vida”: as narrativas e estratégias de enfrentamento ao racismo religioso do Fórum Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos Tradicionais de Matriz Africana (FONSSANPOTMA). 2019. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: https://abant.org.br/files/32RBA_393_43032205_3.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

ALVES, José Claudio Souza. Violência e religião na Baixada Fluminense: uma proposta teórico-metodológica. **Revista Rio de Janeiro**, n. 8, p. 59-82, set./dez. 2002. Disponível em: http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_8/008_159.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

ARFUCH, Leonor. Subjetividade, memória e narrativa: uma reflexão teórica e política no campo da educação. **Magis**. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 9, n. 18, jul./dez., 227-244, 2016. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18077>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (org.) **História Geral da África: I. Metodologia e Pré-história da África.** 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 167-212. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BARRON, W.C.C.; CERRI, L.F. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da História. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gBHCVsLVmCJs3m9kNbwLnrG/#>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BEZERRA, Nielson Rosa. **Espírito das periferias: ancestralidades indígenas e africanas na Baixada Fluminense.** Duque de Caxias: Esteio Editora, 2024.

BEZERRA, Nielson Rosa; LAURENTINO, Eliana (Org.). **Baixada Negra** – escritas, identidades e práticas educativas em diáspora. Duque de Caxias: Esteio Editora, 2022.

BEZERRA, Nielson Rosa; SILVA, Marta Ferreira da; LAURENTINO, Eliana da Silva. **Temporalidades, territórios e currículo**: contribuições para o ensino de história dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, São Paulo, v. 21, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/86600278>. Acesso em: 27 mai. 2025.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v.32 n.93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BOURDIN, Alain. **A questão local**. Tradução de Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRUM, Mario Sérgio Ignácio. Memórias, identidades e silêncios: a história local em sala de aula, trabalhada com diferentes gerações. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 7, p. 313-333, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.181>. Acesso em: 16 mai. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

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

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. Companhia das Letras: São Paulo, 1987.

CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita**: a etnografia nos candomblés da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2010.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v.23, n.1, p. 11-30, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/28192>. Acesso em: 16 mai. 2025.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan.-abr., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 de mai. 2025.

DEUS. Lucas Obalera de. **Por uma perspectiva afrorreligiosa**: estratégias de enfrentamento ao racismo religioso. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2019. Disponível em:

https://br.boell.org/sites/default/files/caderno_religioao_e_politica_lucas_de_deus_boll_brasil.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

DUARTE, Everaldo Conceição. **Terreiro do Bogum**: memórias de uma comunidade Jeje-Mahi na Bahia. Lauro de Freitas: Solisluna, 2018.

FERREIRA, Carolina Barcellos. “Isso é coisa de macumba?” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2016. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/13596/1/Carolina%20Barcellos.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

FERREIRA, Rafaela Carla de Souza. Estudo toponímico: uma análise acerca dos topônimos de origem indígena identificados no Município de Inhangapi-PA. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2018. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/1c571d66-364a-46d6-8e49-42179bfde0e9/content>. Acesso em: 16 mai. 2025.

FONSECA, Denise Pini Rosalem; GIACOMINI, Sonia Maria. **Presença do axé**: mapeando terreiros no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. A “aposta biográfica” na articulação entre teoria e didática da história. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org). **Teorizar aprender e ensinar história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2023.

GAMA, Elizabeth Castelano. **Mulato, homossexual e macumbeiro**: que rei é este? Trajetória de João da Goméia (1914-1971). Série Recôncavo da Guanabara, Vol. 2. Duque de Caxias, RJ: APPH – CLIO, 2014.

GERALDO, Sheila Cabo. Heitor dos Prazeres: A imensa riqueza interna e a instauração da arte. **MODOS: Revista de História da Arte**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 54-73, jan. 2021.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. A morte e a morte da biografia. In: OLIVEIRA, Rodrigo Perez; SILVA, Daniel Pinha. (org.). **Tempos de crise**: ensaios de história política. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, p. 63-92.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. “Eu, você e todos nós.” Notas sobre a singularidade, mas não apenas. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org). **Teorizar aprender e ensinar história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2023.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

HALEY, Alex. História negra, história oral e genealogia. Tradução Alice Faria. **História Oral**, v. 24, n. 1, p. 195-217, jan.-jun., 2021. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1201>. Acesso em: 16 mai. 2025.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAURENTINO, Eliana Santos da Silva. História Local, Patrimônios e Cultura Afro-Brasileiras em Duque de Caxias (2000-2014). 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10242>. Acesso em: 27 de mai. 2025.

LIMA, Alexandre Mantovani de. **Candomblé da nação Efon**: memórias e identidades. São Paulo: Gráfica Cartex. 2021.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar. Poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATOS, Cláudia Neiva. Sobre os Dogon – a terra, o povo, os cantos de YaSegei. **Gragoatá**. revista dos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, v. 10, n. 19, 2005, p. 137-160.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Revista Tempo [internet], v. 11, n. 21, 2006, p. 5-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002>. Acesso em: 10 de jun. 2025.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Todavia, 2022[1983].

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n.62, 2015, p.20-31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2025.

NASCIMENTO. Wanderson Flor do. Em torno de um pensamento oxunista: Ìyá descolonizando lógicas de conhecimento. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, mai./ago. 2021, p. 382-397.

NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias**: eu sou porque nós somos. Tradução Sandra Martha Dolinsky. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. [livro eletrônico]. São Paulo: Pólen, 2020 (Coleção Feminismos Plurais).

OYĚWUMÍ, O. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candomblé: História e ritual da nação jeje na Bahia**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício Pedro da. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens e Cidadania**. v.14, jan./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em 16 mai. 2025.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez. Escola, lugar do desrespeito: intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**. Florianópolis, v. 2, n. 1, jan./jun. 2016, p. 01-20. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/1062>. Acesso em: 16 mai. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005, p. 227-278. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

REZNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. s/l., s/d. Disponível em www.institutocidadeviva.org.br. Acesso em: 16 mai. de 2025.

ROCHA, Aline Matos da. Oyèrónkè Oyèwùní e as filosofias esc(r)utáveis da cosmologia e instituições socioculturais Òyó-Iorubás. *Philosophos – Revista de Filosofia*, Goiânia, v. 28, n. 2, Jul./dez., 2023. p. 1-27. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/76986>. Acesso em: 16 mai. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SALLES, Alexandre de. **Quando as mulheres têm voz: um estudo sobre raça, gênero e cidadania**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/14728/1/Tese_Alexandre_Btd.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

SANTANA, Bianca. **Continuo preta: a vida de Sueli Carneiro**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SANTOS, Ivanir dos. **Marchar não é caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. **História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental**. História, Ciência, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 9(1), jan./abr. 2002, p. 105-124. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/83mbbWH88chKpMhqJ6m3xfd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Juliano Moreira: o médico negro na fundação da psiquiatria brasileira [livro eletrônico]**. Niterói: Eduff, 2020. – 2,3Mb; PDF – (Coleção Personagens do pós-abolição: trajetórias, e sentidos de liberdade no Brasil republicano, v. 3)

SERRA, Ordep. **Terreiro do Bogum** – Zoogodô Bogum Malê Rundó – Laudo Antropológico. 2008. Disponível em: <https://ordepserra.files.wordpress.com/2008/09/bogum-vii.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SILVA, Daniel José Ramos da. O racismo religioso e os impactos do Escola sem Partido na sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA), Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2022. Disponível em https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/722024/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, Jan./abr, 2017, p. 99-129. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017099>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SILVA, Daniel Pinha. Autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de história em tempos de crise democrática: contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manoel Luís Salgado Guimarães. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org). **Teorizar aprender e ensinar história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2023, p. 335-359.

SILVA, Lucimar Fonseca. A liderança feminina no espaço do terreiro de candomblé da Bahia como estratégia de luta, resistência e amor, no combate ao racismo, preconceito e intolerância religiosa no âmbito escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade Federal do Mato Grosso, 2021. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/699658/2/Lucimar%20Fonseca%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20ProfHist%C3%B3ria%20-%20UFMT.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SILVA JUNIOR, Lourival Mendonça. **Samba-enredo e trajetórias negras**: uma proposta de sequência didática para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: Rio de Janeiro. 2020. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/49472/49472.PDF>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco**: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

SOUZA, Gérson Ignez de; PINTO, Tancredo da Silva. **Negro e branco na cultura religiosa afro-brasileira**: os egbás. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, [1976].

SOUZA, Marlúcia Santos de. **Escavando o passado da cidade**: história política da cidade de Duque de Caxias. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2014.

TUTU, Desmond. “Prefácio”. In: NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias**: eu sou porque nós somos. Tradução Sandra Martha Dolinsky. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia**. In: KI-ZERBO, Joseph. (org.) História Geral da África: I. Metodologia e Pré-história da África. São Paulo. Ática:UNESCO, 1982, p. 157-179.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación [Documento de trabalho], 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder. Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v 5, nº 1, 2019, p. 6-39.

WEINSTEIN, Barbara. A cor da modernidade: a branquitude e a formação da identidade paulista. Tradução Ana Maria Fiorini. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

APÊNDICE - Caminhos da ancestralidade: mapa das diferentes diásporas

Esse mapa percorre os caminhos diaspóricos dos chamados povos jeje do antigo Reino do Daomé, atual Benin, no continente africano, passando pela Bahia e chegando no Rio de Janeiro, em São João de Meriti, na Baixada Fluminense. Esse caminho diaspórico foi percorrido por um grupo familiar que, na Baixada Fluminense, fundou uma Casa de Candomblé. Com base nesse estudo de caso, o mapa poderá ser utilizado, de forma interativa, para o estudo das diásporas de diferentes povos.

A utilização desse mapa auxiliará os/as estudantes na formação do conhecimento histórico sobre o continente africano e sobre a existência de diferentes grupos étnicos, que foram trazidos para o Brasil, e no entendimento da importância das diferentes “nações”⁴¹ do Candomblé, que foram constituídas no Brasil por esses grupos.

Utilizando o mapa de forma interativa, os/as professores/as de história poderão propor aos/às estudantes, como atividade, que pesquisem e elaborem sobre suas diásporas e seus deslocamentos familiares, identificando os locais de origem de seus antepassados até o local onde vivem atualmente. Assim, os/as estudantes poderão compreender o conceito de diáspora a partir de suas identidades culturais e históricas, inclusive pesquisando a história da localidade onde vivem. A atividade aqui proposta poderá ser combinada com as proposições pedagógicas desenvolvidas por mim e relatadas no primeiro capítulo da dissertação.

O conceito de “diáspora”

Segundo Hall,

As pessoas têm se mudado por várias razões – desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semiescravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico. (Hall, 2013, p. 60)

⁴¹ Segundo Parés “Ao lado de outros nomes como país ou reino, o termo ‘nação’ era utilizado, naquele período, pelos traficantes de escravos, missionários e oficiais administrativos das feitorias europeias da Costa da Mina, para designar os diversos grupos populacionais autóctones. O uso inicial do termo ‘nação’ pelos ingleses, franceses, holandeses e portugueses, no contexto da África ocidental, estava determinado pelo senso de identidade coletiva que prevalecia nos estados modernos europeus dessa época, e que se projetava em suas empresas comerciais e administrativas na Costa da Mina. Esses estados soberanos europeus encontraram um forte e paralelo sentido de identidade coletivas nas sociedades da África ocidental.” (PARÉS, p. 23, 2006)

O termo “diáspora” significa deslocamento forçado de um povo de seu lugar de origem. Segundo Stuart Hall (2013) o termo tem sua origem nos deslocamentos do povo judeu em busca da terra prometida.

A origem territorial do grupo étnico jeje no continente africano

Parés (2006) define como grupo étnico jeje um povo de origem africana, habitante de um território conhecido como “país Mahi” (formado por uma confederação de muitos estados independentes e unificados) e de um local, na costa ocidental da África, conhecido como Porto Novo. Os jeje, assim como outros grupos étnicos que Parés (2006) identifica como da área gbé-falantes⁴², “a partir do século XVIII, foram submetidos ou estiveram sob a influência e o controle do Reino do Daomé.” (PARÉS, 2006, p. 39) O Reino do Daomé coexistiu com outros reinos – Reino de Savalu, Reino de Fitta, Reino de Dassa, Reino de Save e Reino de Keto. Sobre as relações entre os jeje e o Reino do Daomé, Parés pontua:

Os jejes tem sido usualmente identificados, ao menos a partir do século XIX e, posteriormente, na literatura afro-brasileira, como daomeanos, isto é, grupos provenientes do antigo Reino de Daomé. Mas, na verdade, o termo ‘jeje’ parece ter designado originariamente um grupo étnico minoritário, provavelmente localizado na área da atual cidade de Porto Novo, e que, aos poucos, devido ao tráfico, passou a incluir uma pluralidade de grupos étnicos localmente diferenciados. Trata-se, portanto, de uma outra denominação metaétnica. (Parés, 2006, p. 30).

⁴² Segundo PARÉS, de acordo com H. B. Capo, a área “gbe falante” corresponde à “região setentrional do atual Togo, República do Benin e o sudoeste da Nigéria, onde habitam os povos tradicionalmente designados na literatura como adja, ewe, fon ou combinação desses termos como adja-ewe. ‘Gbe’ é o vocábulo compartilhado por todos esses grupos para designar língua e, embora não seja um termo de auto-identificação autóctone, tem a vantagem de não ser um termo ‘etnocêntrico’ que privilegia o nome de um subgrupo para designar o conjunto. É precisamente entre esses povos com parentesco linguístico que desde tempos antigos o termo “Vodum” é usado para designar as divindades ou forças invisíveis do mundo espiritual.” (Parés, 2006, p. 14)

Minha diáspora familiar – do Reino do Daomé à Baixada Fluminense⁴³



⁴³ Os mapas utilizados neste apêndice são de autoria de Isabella Santos.

Percorra o caminho de seus ancestrais utilizando o mapa abaixo



Conte sua história começando com seu/sua ancestral mais antigo/a de que você tem conhecimento