



PROFHISTÓRIA

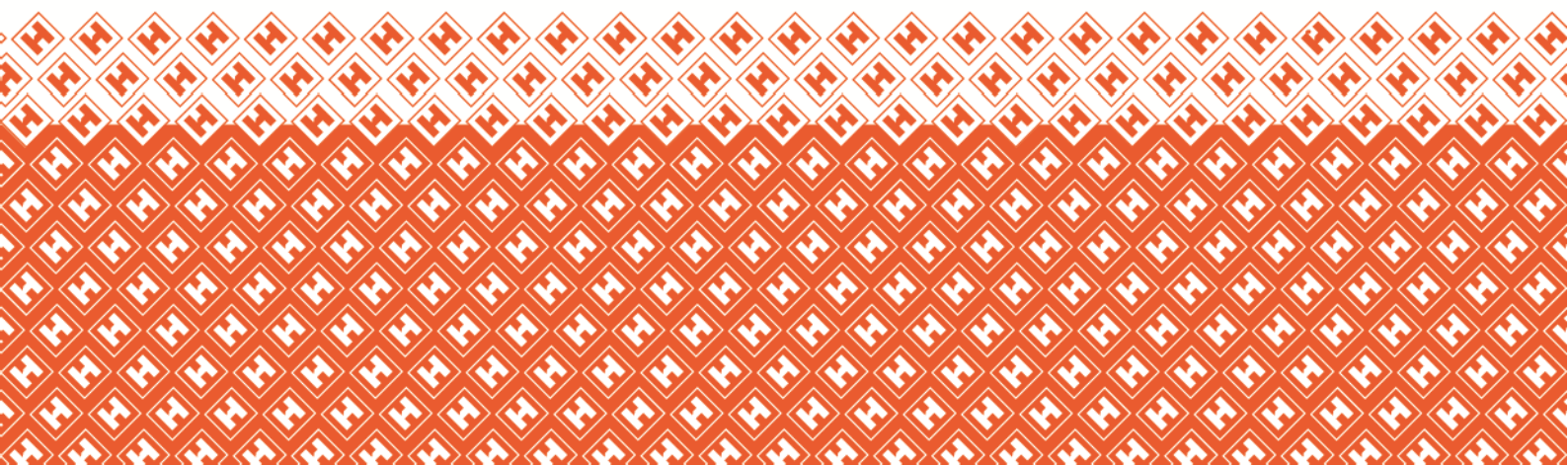
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEONARDO DE JESUS TAVARES

**“Esse Terreiro tem História”
Ensinando História e Cultura Afro-
Brasileira por meio de um estudo
sobre Candomblé**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Janeiro / 2019





**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**“ESSE TERREIRO TEM HISTÓRIA”:
ENSINANDO HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA POR MEIO
DE UM ESTUDO SOBRE CANDOMBLÉ**

LEONARDO DE JESUS TAVARES

Sob a Orientação da Prof^a Dr^a
Patrícia Bastos de Azevedo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau **Mestre em Ensino de História**, no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA), área de concentração em Ensino de História.

Nova Iguaçu, RJ
Janeiro de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T231 Tavares, Leonardo de Jesus, 1980-
"Esse Terreiro tem História": Ensinando História e
Cultura Afro-Brasileira por meio de um estudo sobre
Candomblé. / Leonardo de Jesus Tavares. - 2019.
139 f.: il.

Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de
História (PROFHISTORIA), 2019.

1. Ensino de História. 2. Relações Étnico-raciais. 3.
Produção e difusão de Narrativas Históricas. 4. Griots
e Conhecedores-traditionalistas. 5. Religiões de
matriz africana. I. Azevedo, Patrícia Bastos de, 1971
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de História
(PROFHISTORIA) III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”

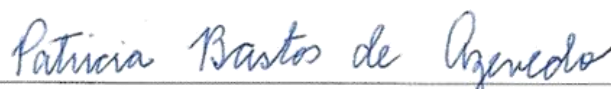
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

“ESSE TERREIRO TEM HISTÓRIA”: ENSINANDO HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DE UM ESTUDO SOBRE O CANDOMBLÉ

LEONARDO DE JESUS TAVARES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ensino de História**, no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), área de Concentração: Ensino de História.

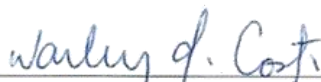
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08 / 01 / 2019



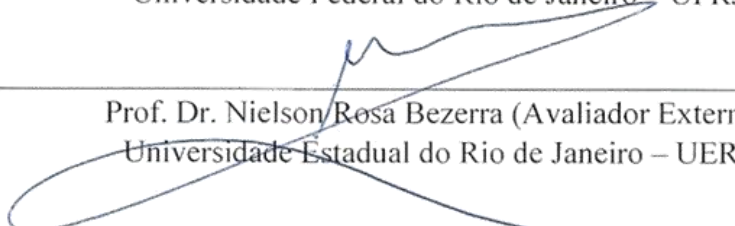
Prof.^a Dr.^a Patrícia Bastos de Azevedo (Orientadora)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ



Prof. Dr. Arthur Gomes Valle (Avaliador Interno)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ



Prof.^a Dr.^a Warley da Costa (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



Prof. Dr. Nielson Rosa Bezerra (Avaliador Externo)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

RESUMO:

TAVARES, Leonardo de Jesus. “**Esse Terreiro tem História**”: Ensinando História e Cultura Afro-Brasileira por meio de um estudo sobre Candomblé. 2019. 139 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

A presente dissertação, desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História, apresenta como tema uma reflexão acadêmica sobre a importância do estudo sobre as religiões de matriz africana e a sua relevância enquanto instrumento de Ensino de História na categoria Educação para as Relações Étnico-Raciais, inserida no contexto da aplicação da lei 10.639/03; outro aspecto importante desenvolvido na presente dissertação é a questão das ações de ódio, denominadas de racismo religioso contra praticantes de Religiões de Matriz Africana, que vêm ganhando espaço em determinados segmentos religiosos exaltados. O elemento propulsor deste trabalho científico foi a História de vida da mãe de Santo / Ialorixá Dona Teresa Tavares; sua vivência como liderança de uma Religião de matriz africana - o Candomblé - e os ensinamentos que a tradição do Candomblé lhe proporcionaram. A opção de construção da pesquisa foi apresentar as características de transmissão de conhecimento oral na figura da mãe-de-santo Dona Teresa que se assemelham a duas categorias da tradição oral africana: o *griot* e o conhecedor-tradicionalista. Após essa apresentação de categorias, evidenciei minha compreensão sobre a especificidade da categoria mãe-de-santo, que possui características teórico-conceituais que a aproximam da função de *griot* e também da função de conhecedor-tradicionalista, mas em meu entendimento sobre o tema, guarda uma definição única, exclusiva, só encontrada no Brasil pois é resultado da experiência da diáspora afro-brasileira. Através de uma entrevista semi-estruturada tive acesso a informações diretamente com a protagonista do estudo – Dona Teresa – e por meio dessa Narrativa de vida o produto educacional da dissertação se configurou como uma forma de Difusão da Narrativa Histórica da protagonista do estudo, através de um material literário. Desse modo, o produto educacional resultante da pesquisa é uma proposta de livro didático pensado para ser um apoio para ações pedagógicas inspiradas pela Educação para as Relações Étnico-raciais, conforme o proposto no parecer do texto da Lei para o Ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História, Relações Étnico-Raciais, Produção e Difusão de Narrativas Históricas, *Griot* e Conhecedores-tradicionalistas, Religiões de matriz africana.

ABSTRACT:

TAVARES, Leonardo de Jesus. "**This Terreiro has History**": **Teaching History and Afro-Brazilian Culture through a study about Candomblé**. 2019. 139 pages. Thesis of the Professional Master's Program in History Teaching (PROFHISTORIA), Federal Rural University of Rio de Janeiro – UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

The present thesis, developed in the Professional Master's Program in History Teaching, presents as subject an academic reflection on the importance of the study on African matrix religions and its relevance as an instrument of History Teaching in the category Education for Ethnic-Racial Relations inserted in the context of the enforcement of the law n° 10.639/03. Another important aspect developed in the present thesis is the issue of hate actions, denominated religious racism against practitioners of African matrix Religions, which have been gaining ground in certain exalted religious segments. The driving force of this scientific work was the life story of the mãe-de-santo / Ialorixá Dona Teresa Tavares; her life experience as a leadership of an African Matrix Religion – the Candomblé - and the teachings that the tradition of Candomblé gave her. The research build option was to present the characteristics of oral transmission of knowledge in the figure of the mãe-de-santo Dona Teresa which resemble two categories of African oral tradition: the griot and the traditionalist connoisseur. After this presentation of categories, I presented my understanding of the specificity of the category mãe-de-santo, which has theoretical-conceptual characteristics that brings her closer to the griot function and also to the function of traditionalist connoisseur, but in my understanding on the subject, it preserves an unique and exclusive definition found only in Brazil, as it is the result of the experience of the Afro-Brazilian diaspora. Through a semi-structured interview I had access to the information directly with the protagonist of the study - Dona Teresa – and through this Narrative of Life the educational product of this thesis was configured as a form of a historical narrative diffusion of the study's protagonist through a literary material. Thus, the resulting educational product from this research is a proposal of an textbook designed to be a support for pedagogical actions inspired by education for ethnic-racial relations, as proposed in the legal report about the text of the Law n° 10.639/03 on the teaching of History of Africa and Afro-Brazilian culture.

Keywords: History teaching, Ethnic-racial relations, Production and difusion of historic narratives, Griot and traditionalist connoisseurs, African matrix religions

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIACÕES

PROFHISTORIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
VHS	Vídeo Home System
JVC	Japan Victor Company
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
PRODEMA	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
PPGMCIBr	Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Culturas e Identidades Brasileiras
Revista IEB	Revista Instituto de Estudos Brasileiros
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
UFBA	Universidade Federal da Bahia
POSAFRO	Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos
UnB	Universidade de Brasília
IPOL	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Revista CRH	Revista Caderno do Centro de Recursos Humanos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
UCAM	Universidade Candido Mendes
CEAA	Centro de Estudos Afro-Asiáticos
CPDOC FGV	Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas
PPHPBC	Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais

PPGHS	Programa de Pós-Graduação em História Social
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
UFF	Universidade Federal Fluminense
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
PPGHis	Programa de Pós-Graduação em História
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
PPHR	Programa de Pós-Graduação em História
FFP	Faculdade de Formação de Professores
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECAD	Sistema de Educação Continuada à Distância
INED	Instituto Nacional de Educação à Distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
FNB	Frente Negra Brasileira
TEN	Teatro Experimental do Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
MEC	Ministério da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
SECNEB	Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil
PPGHIS	Programa de Pós-graduação em História Social
PPGEH	Programa de Pós-graduação em Ensino de História
IH-UFRJ	Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro
LEÁFRICA	Laboratório de Estudos Africanos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
HGA	História Geral da África
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS:

Ao concluir essa jornada intensa de luta e superação de desafios pessoais, faz-se necessário realizar os agradecimentos a todo apoio recebido. Que minha memória não falhe ou não me permita esquecer ninguém que tenha me proporcionado ajuda nessa árdua porém gratificante trajetória. Desde já, envio minha saudação de agradecimento e reconhecimento por toda a positividade trocada: Gratidão!!

Inicialmente agradeço a Deus, por cada dia de vida, e por ter me proporcionado condições para enfrentar os desafios. Agradeço também a todo *àṣẹ* (axé, energia de realização) que me foi transmitido pelos orixás que habitam em mim. Meu pai Xangô, senhor da justiça, que proporcionou a tranquilidade necessária para superar as crises do caminho. Gratidão!!

Agradeço aos grandes mestres em História que causaram encantamento pela disciplina na Educação Básica: minha querida professora Margarida, que me deu aula de História na antiga 5ª série (atual 6º ano) no Colégio Santa Lúcia – em São João de Meriti. Com a professora Margarida aprendi um tipo de doçura que estava sempre unida à firmeza, que tento manter em minha conduta profissional. Gratidão!!

Outro grande mestre inspirador a quem devo agradecer foi o professor Sergio Trajano, que encontrei no período em que cursei o pré-Vestibular no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETEQ – Nilópolis) - atual Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ – Nilópolis). O professor Sergio (Serjão) tinha a capacidade de divertir e facilitar a aprendizagem dos assuntos mais complexos da História. Devido a sua formidável capacidade de envolver e ensinar os alunos, tomei a decisão de cursar História. Gratidão!!

Quando iniciei o curso de licenciatura em História – no ano de 2001, na Faculdade de Filosofia de Duque de Caxias (FEUDUC) – conheci um grupo incrível de professores que colaboraram mais ainda para a certeza da minha decisão. Agradeço aos incríveis professores Claudio Umpierre Carlan, Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima, Carlos Henrique Assunção Paiva, Jorge Luis Rocha, Patrícia Teixeira Santos, Nielson Rosa Bezerra, Antônio Augusto Braz, Marlúcia Santos e Alexander Martins Viana pela formação primorosa que vocês foram capazes de proporcionar para mim e para as demais turmas daquela instituição de Ensino. Gratidão!!

Depois de concluir a licenciatura, me dediquei à carreira de professor, sendo aprovado na Rede Estadual (em 2010). Conheci pessoas incríveis que me auxiliaram na construção do professor que me tornei. Agradeço ao apoio e ao carinho trocado dentro do espaço escolar, que recebi dos professores das escolas Colégio Estadual Caetano Belloni, Colégio Estadual Agostinho Porto, e CIEP Brizolão – 324 – Mahatma Gandhi. Obrigado pelo carinho: Ana Beatriz, Marcio Lira, Ana Taisa Falcão, Mariluce de Souza Flores, Andréia Cordeiro, Isaack, Josafá, Liro, Ângela, Quinha Almeida, Solange, Eliane, Makllen de Souza, André Medeiros, Monica Batista, Nelson de Veras Saldanha, Elen Teixeira Faria, Leandro Romão Feitosa. Gratidão!!

Em 2012, ingressei na rede municipal do Rio de Janeiro, onde encontrei outros companheiros que também colaboraram para me ajustar à nova realidade. Aos amigos do Ginásio Carioca (antiga Escola Municipal) Aldebarã, um forte abraço de agradecimento: Jussara, Elaine, Sr Luis, Rosângela Trabuco, Carlos Eduardo, Pedro, Carlos José, Ana Paula, Theresinha, Fátima Fujimoto, Sonia Pouchet, Michelli Fujimoto. Esses grandes amigos me ajudaram a aprender a lidar com as carências que os estudantes da rede municipal passam, e a entender como acolher os alunos suavizando as suas tensões relativas à violência do local. Gratidão!!

Amigos especiais colaboraram significativamente para meu êxito nessa jornada; de forma talvez imperceptível (para eles) mas totalmente fundamental (para mim). Laisa Pontes; Aline Fernandes; Jessica Lohane; Jeferson Farias; Ronisia Machado; Leonardo Viana de Lima; Roberto Sandim Pegler Alvim; Andréia dos Santos de Andrade Santos; Juliana Goulart Barroso; Fabio Sampaio de Lima; Carliane da Costa Peixoto, Jaqueline Andrade Silva, Fátima Gomes da Silva, Lucia Vitorino. Esse grupo maravilhoso de verdadeiros *Queridos Amigos-Irmãos* consolidou meu gosto pelo exercício da explicação. Através de conselhos e dicas, as minhas ansiedades e dúvidas se foram, e só ficou a certeza de que o melhor a fazer era fazer cada vez com mais dedicação o meu trabalho. Companheiros colaboradores e incentivadores, parceiros de luta diária (FPC), e Queridos Amigos, todos vocês foram energia de realização nos momentos de dificuldade, auxiliando cada um de uma maneira, para que eu prosseguisse acreditando na realização desse projeto. Gratidão!!

Durante as aulas das disciplinas do curso as amizades se formaram, e desenvolvemos uma forma diferenciada de estimular e fortalecer uns aos outros na trajetória complexa que estávamos trilhando. Gratidão!!

Agradeço aos meus colegas de turma do PROFHISTORIA: Fabricio Castilho Nunes, Rodrigo Pereira Falcão, Bruno de Moraes Martins, Carla Patrícia Ferreira, Fábio da Silva

Gomes, Raquel Elisa Costa, Tais Dutra Candido da Silva, Juliana Pereira de Carvalho, e Alex Souza de Moraes. Um grupo de pessoas fantásticas que lutaram dia após dia durante dois anos para concluir o curso com a excelência que ele exige. Gratidão!!

Aos amigos conquistados nos cursos que participei durante esses dois anos, de Mestrado: Arthur José Baptista, Kaká Portilho, Sinara Rubia, Paulo Rastha, Anderson Quack, Ingrid, Grazielle, Charles, Dany, Dafiny, Victor Santana, enfim todos amigos que firmaram parceria de estudos em “Turismo Afro-Referenciado”, “Contação de Histórias Africanas, e “Mitologia Nagô-Yorubá”; mais uma vez, Gratidão!!!

Agradeço a todo o corpo docente do PROFHISTÓRIA, em especial, e mais especificamente, uma gratidão direta e emocionada para com os professores que lecionaram as aulas de disciplinas que cursei: prof^a Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, prof Carlos Eduardo Coutinho da Costa, pro^a Maria da Glória de Oliveira, prof^a Rebeca Gontijo Teixeira, prof Amílcar Araújo Pereira, prof Renato Nogueira, e prof^a Patrícia Bastos de Azevedo: a todos vocês, que estimularam o renascimento da reflexão acadêmica em mim, após 14 anos de afastamento da Universidade, agradeço a todos com muita admiração a todos. Gratidão!!!

Agradeço à colaboração da amiga Marta Ferreira Silva, a quem conheci nos encontros de orientação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As dicas de leituras que me repassou foram fundamentais para desenvolver esse trabalho. Gratidão!!

Agradeço ao *Babalorisá* Daniel *Ti Yemónjá*, líder do *Ilè Asé Omi Laré Ìyá Sagbá*, pela acolhida carinhosa e pelos aconselhamentos que foram de fundamental importância para mim. Muito obrigado pelas emanações de *Asé* que foram direcionadas a mim. Gratidão!!

Na minha vida particular, agradeço ao apoio e incentivo de todos os meus familiares: Tio Walter, Marisa, Tia Teresa, Moacir, Glória, Janaina, Osvaldo, José Ronaldo, Ionara, Celeste, Didita, Rosemere, Edinho, Walmir, Waldilene, Waldecir, Tia Rita. Alguns mais próximos, outros mais distantes, mas todos foram direta ou indiretamente parte dessa força que me levou adiante, mesmo nos momentos de dificuldade, e me fez chegar ao momento da conclusão. Gratidão!!

Um agradecimento mais que especial a minha Tia Teresa, que permitiu ter parte de sua História de vida contada na presente dissertação. Protagonista de uma experiência de superação perante as dificuldades que a vida lhe apresentou, acredito que os fatos da sua História de Vida são de grande ensinamento sobre o valor do respeito e amor aos filhos. Gratidão!!

Agradeço muito a presença constante cheia de apoio e energia positiva do meu cunhado José Rogério Lopes de Oliveira, e acima de tudo, preciso destacar a permanente vibração positiva de duas pessoas fundamentais na minha vida: Ana Paula de Jesus Tavares (minha irmã) e Wilma Maria de Jesus Tavares (minha mãe). Eu não saberia destacar uma da outra no aspecto do incentivo e da positividade. De fato agradeço sempre todo o amor e dedicação que essas duas rainhas negras devotam a minha pessoa. Obrigado por tudo, sempre. Gratidão!!

Ainda gostaria de agradecer à banca de Qualificação do meu projeto, composta pela Prof. Dr^a. Warley da Costa, pelo Prof. Dr. Arthur Gomes Valle, e pela minha orientadora Prof. Dr^a. Patrícia Bastos de Azevedo. A contribuição e as sugestões propostas no exame de Qualificação foram fundamentais na construção da minha dissertação. Gratidão!!

Também gostaria de agradecer de forma particular pela colaboração e apoio de minha orientadora Prof. Patrícia Bastos de Azevedo, que me apoiou e sempre acreditou na potência de meu trabalho. Sempre disposta a ajudar, sugerindo caminhos e possibilidades que foram essenciais para o desenvolvimento da dissertação. Gratidão!!

Realizo ainda dois agradecimentos póstumos, para minha avó Maria José de Jesus, e meu pai José Tavares Filho. Dois seres humanos magníficos que ajudaram a formar o meu caráter. Gratidão!!

Agradeço a Capes pelo apoio institucional. Gratidão!!

Na tradição cultural das religiões de matriz africana, o orixá *Exú*, (ou *Legba*, *Eleguá*, *Bará*) é o responsável pela comunicação entre os homens e os orixás. É ele quem conduz a circularidade entre o *Orun* (espaço transcendental, espiritual) e o *Ayê* (espaço material, físico). Os *itans* e *orikis* (mitos e canções) que descrevem essa característica em *Exú*, também afirmam que a ele, deve-se fazer a primeira reverência, antes de começar os trabalhos.

...
Eleguá que conhecia o que era a miséria,
Eleguá que provara do desprezo de todos,
pediu-lhe que lhe dessem primazia nas oferendas,
que lhe dessem sempre um pouco
de tudo o que dessem a qualquer um.
E que o pusessem à entrada das casas,
de modo a ser sempre o primeiro a ser saudado
pelos que chegassem à casa.
E para que fosse saudado
pelos que saíssem à rua.
Olofin estava grato à *Eleguá*.
Olofin deu tudo o que *Eleguá* pediu. (PRANDI, 2001, p. 54).

Em respeito à ancestralidade e a cultura das religiões de matriz africana que essa dissertação tem como objetivo propagar, eu inicio essa trajetória no espaço acadêmico com uma respeitosa saudação ao senhor dos caminhos e da comunicação entre os homens e a sua espiritualidade: “*mojubá Exú*”, “Meus respeitos *Exú*”. *Laro oyê, Éşú!*

[...] De todas as “Histórias”, a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as “Histórias”, uma vez que, segundo o Ito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes dele. [...] (HAMPÂTÊ BÂ, 1982, p. 195).

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I	15
1.1 Alimentar-se das Histórias de uma <i>Griot</i>	15
1.2 O que já foi estudado	27
1.3 O que me motiva ao pesquisar a História de vida de Dona Teresa	56
CAPÍTULO II	58
2.1 Superar o racismo religioso	58
2.2 Entendimento teórico sobre superação do racismo e narrativas de vida no Candomblé	69
2.3 Enfrentar a violência simbólica através da reflexão sobre o respeito às tradições afro-religiosas	72
2.4 A Tradição Oral articulando-se com a Cultura de Candomblé	73
CAPÍTULO III	78
3.1 Dona Teresa, me conta a sua História!!	78
3.2 Ser um mestre nas forças que habitam em si	79
3.3 Qual formato utilizar para contar essa História?	83
3.4 O caminho que percorri... ..	85
3.5 Apresentando o Produto Pedagógico desta dissertação	86
Contando uma História de resistência e superação	87
Antes de nascer eu já existia	87
Como poderia alguém “existir antes de nascer”?	88
Sentir o vento sagrado dos orixás	89
Um abraço de amor e esperança	91
Como explicar o inexplicável?	92
Tocada pelo axé dos orixás	93
O olhar que ensina	93
Sabe por que eu chamo ela de “Dona”?	94
Esse terreiro tem História	95
A vida em Carapebus: uma mudança de ares necessária	97
Proposta de Atividade Didática	98
CAPÍTULO IV	104

4.1	Considerações parciais: “Temos muito ainda por fazer” -----	104
	BIBLIOGRAFIA -----	108
	APÊNDICE -----	114
	Apêndice 1: Transcrição da entrevista com Dona Teresa Tavares -----	114
	Apêndice 2: Produto Educacional da Dissertação -----	126
	ANEXOS -----	127
	Anexo 1: Fotos do acervo pessoal de Dona Teresa -----	127
	Anexo 2: Imagens adicionais -----	130

INTRODUÇÃO:

Ao longo de cinco anos trabalhando em uma das inúmeras favelas¹ da cidade do Rio de Janeiro – a favela de Antares, localizada na Zona Oeste da cidade – tenho presenciado diversos eventos de desqualificação racial entre os estudantes. Entretanto, tais desqualificações não se dão necessariamente entre estudantes brancos e negros; o fato marcante dessa análise comportamental prévia, no recorte temporal estabelecido entre 2012 e 2017, foi a constatação de que muitas vezes os próprios alunos negros atacam outros alunos, também negros, em suas características raciais mais evidentes (os lábios carnudos, o cabelo crespo, o tom mais escuro da pele, etc; traços fisionômicos de indivíduos definidos por Kabengele Munanga como “negros indisfarçáveis”).

Dentro de uma compreensão teórica sobre tais atitudes, percebi que esse comportamento verificado entre estudantes de uma faixa etária que varia entre 12 e 16 anos expõe socialmente uma das marcas práticas da colonialidade²: a percepção de uma superioridade natural relacionada aos caracteres de origem eurocêntrica, e a imposição de uma inferioridade para as características afrocêntricas (negras).

Nesse arcabouço psico-comportamental, e apoiado por uma falta de estrutura para a construção de valores humanos que se sobreponham aos valores capitalistas – em que os jovens se relacionam intensamente com os padrões exemplares impostos pela grande mídia, repetindo comportamentos, realizando atos que são contemporaneamente classificados como *bullying*³ – é

¹ Utilizo o termo **favela** por considerar que tal expressão contribui para a assimilação dos valores culturais e civilizatórios dos grupos sociais excluídos que tiveram historicamente como única opção viável para sua sobrevivência a fixação nos morros cariocas. A longa duração do processo de subalternização, sub-empregabilidade e marginalização social experimentado pelas populações afro-descendentes condicionou o espaço das favelas – atualizado e localizado não mais exclusivamente nos morros da área central da cidade, mas sim em inúmeras localidades periféricas aos centros urbanos mais populosos – como uma área de habitação construída na base da informalidade, com uma composição social majoritariamente formada de negros e mestiços. GRIFO MEU

² **Colonialidade**, segundo Anibal Quijano significa: “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (in: QUIJANO, 2009, p. 75)

³ Utilizo como referência para o termo *Bullying* as definições encontradas em ZEQUINÃO et al., 2016: O *bullying* sempre tem como objetivo ferir e magoar a vítima, ocorrendo principalmente de três maneiras: agressões físicas diretas; agressões verbais diretas; e agressões indiretas (PEREIRA, 2002; SMITH et al., 2008; CRAIG et al.; 2009; PUHL; KING, 2013) [...] a agressão indireta se dá pelo isolamento e exclusão social dentro do grupo de convivência, dificultando as relações da vítima com os pares ou prejudicando a sua posição social, por meio de boatos, ignorando a presença da vítima ou ameaçando os outros para que não brinquem com a

comum que os jovens reiterem palavras e atitudes mesmo sem perceber o quanto de violência simbólica contra as suas tradições ancestrais aqueles padrões ajudam a propagar.

Muitas vezes as famílias também não foram constituídas dentro de uma relação de conhecimento sobre a sua própria cultura e ancestralidade, gerando uma enorme demanda de saberes para muitos desses jovens que têm perdido a capacidade de construir valores construtivos sobre a tradição afro-descendente.

Nesse ponto do processo, a escola se insere, mas como um elemento externo à família, e com muito pouco tempo de contato junto a esses jovens. As ações pedagógicas voltadas à desconstrução do racismo e à luta contra o racismo religioso se encontram desprovidas de condições para ganhar significado de mudança comportamental real e significativa entre uma porção expressiva da sociedade. Acredito que seja relevante inserir nesse trecho uma definição de racismo elaborada por Anibal Quijano: “[...] racismo é a capacidade que um grupo consegue obter ou encontrar, para se impor sobre os outros e articular sob seu controle, numa estrutura societal, as heterogêneas histórias [...]” (QUIJANO, 2009, p. 79). As atuações pedagógicas no campo da superação do racismo – Educação para as relações étnico-raciais – são um campo do conhecimento que vem ganhando cada vez mais força, tanto na área da pesquisa quanto na área prática de projetos pedagógicos excelentes aplicados em inúmeras escolas espalhadas pelo país.

Porém, como todo mecanismo localizado dentro de uma **estrutura danificada**⁴, o processo educacional não tem conseguido dar conta do enfrentamento ao racismo em todas as suas diversas vertentes (no caso dessa dissertação, contudo, por questões de recorte temático, realizarei um debate voltado ao campo do racismo religioso).

Atuando de forma muitas vezes isolada, com muito pouca colaboração constante das famílias – que por motivos econômicos não conseguem ter tempo para viver a experiência educacional de seus filhos de forma mais presente – os projetos educacionais com a temática da educação das relações étnico-raciais (vinculados à exigência da lei 10.639/2003) são

mesma (BJORKQVIST; ÖSTERMAN; KAUKAINEN, 1992; PEREIRA, 2002; MCGRATH, 2007; ANTUNES et al., 2008; PUHL; KING, 2013). p. 183. ZEQUINÃO et al. *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

⁴ No caso, a estrutura danificada seria o atual sistema educacional brasileiro que funciona de forma única e exclusiva para perpetuar opções pedagógicas que servem à manutenção das desigualdades sociais entre a elite e a população pobre. Tais opções inviabilizam a construção de uma significativa ascensão social da população pobre, pois através desse sistema educacional que privilegia a quantidade de anos cursados, mas não estabelece verdadeiros esforços no sentido da qualidade, os doze (12) anos médios de vida escolar – entre Educação de ensino fundamental básico e médio – não qualificam nem mesmo a independência plena para a leitura, visto que, em dados recentes é notável o crescimento do analfabetismo funcional (semi-letramento) que tem se transformado em uma constante entre os estudantes. (grifo meu)

muitas vezes resultado de um esforço individual de algum docente politicamente comprometido com a construção da igualdade racial desde a educação básica; entretanto, por mais estranho que isso possa parecer, quando falamos de educação, nem todos os profissionais de ensino têm condições de tratar dessa questão tão importante quanto a construção da igualdade racial.

O sistema educacional engessado que se perpetua no Brasil engessa a atuação docente, tornando impraticável que questões extra-curriculares sejam tratadas de forma intensa nas aulas. Por exemplo: o currículo de uma disciplina como a matemática é formalmente elaborado com um conteúdo pesado de temáticas que exigem um esforço pedagógico de seus docentes, muitas vezes dificultando o aprimoramento das relações sociais entre alunos e professor.

Quando conflitos de origem étnico-raciais transbordam dentro de uma aula da disciplina de Matemática, o docente não tem recursos da sua formação acadêmica para incluir aquela questão dentro de um processo explicativo de sua aula. O que acontece geralmente é o professor se esforçar para controlar a crise, levando o caso à direção ou estabelecendo sua autoridade com os estudantes.

As disciplinas humanas (Geografia, Sociologia, Filosofia e História) possuem elementos propulsores que permitem uma elaboração concreta entre o que está sendo foco da discussão intolerante, realizando um link visivelmente claro. Dessa forma, todos os temas da intolerância podem ser introduzidos no conteúdo das aulas, sem prejuízo pedagógico da disciplina.

Por exemplo, uma discussão agressiva sobre sexualidade pode ser contornada em um processo explicativo das origens da opressão sexual e seus significados dentro da sociedade; uma discussão sobre desrespeito aos idosos pode servir de apoio para uma explicação do valor da transmissão do conhecimento entre as gerações, e a validade da experiência para a superação dos problemas da sociedade. Talvez por essa dificuldade metodológica, acompanhada às exigências burocráticas da estrutura escolar, que impõem o cumprimento pleno e sistemático de todo o conteúdo curricular, os professores das demais disciplinas (ciências exatas e da natureza) encontram maiores dificuldades para desenvolver links entre suas temáticas e as demandas que os estudantes apresentam, principalmente as temáticas do recorte temático da presente dissertação: o racismo religioso.

Quando o tema da discriminação religiosa se apresenta no ambiente escolar, ele se fortalece até mesmo entre docentes, pois muitas vezes esses docentes possuem formação religiosa nas religiões que historicamente também perpetuaram – e perpetuam – o racismo religioso contra as religiões de matriz africana e a discriminação (demonização) da cultura afro-brasileira como

um todo. A intolerância religiosa é infelizmente um processo que tem se tornado o maior impedimento para os avanços de projetos que trabalhem o tema da educação para relações étnico-raciais, principalmente os voltados para a superação do racismo religioso.

Mecanismos sociais relacionados à desqualificação de características, valores e saberes – conhecimentos – das populações negras, são pensados contemporaneamente dentro de uma categoria denominada racismo epistêmico⁵. Vale destacar também que, em minha observação dos alunos, percebi que existe uma enorme confusão conceitual e desconhecimento sobre assuntos relativos à África, Africanidade e questões Afro-Brasileiras, como por exemplo, a associação constante que eles fazem entre as representações das imagens de santos católicos como sendo “coisa de macumba⁶”.

O vocábulo “macumba” na frase, preserva uma relação de desprezo para com as características das religiões de matriz africana (candomblé e umbanda), e devemos considerar que essa relação de desprezo tem sido manipulada pelas ideologias de combate religioso, estabelecendo um ambiente de violência simbólica⁷.

O conceito de Violência Simbólica, estruturado pelo filósofo francês Pierre Bourdieu, implica em vários comportamentos de desigualdade que são perceptíveis dentro do ambiente escolar: “[...] Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 41). Esse aspecto de violência que se desenvolve nas relações sociais escolares tem caminhado em um sentido de violência física nos tempos atuais.

Os estudantes têm reproduzido, dentro do ambiente escolar, práticas de violência simbólica e física que lhes são propostas pelas estruturas disciplinares de tendências religiosas cristãs que vêm praticando um conservadorismo exaltado – nesse sentido podemos identificar

⁵Ramón Grosfoguel (2007) chama de racismo epistêmico, isto é, uma articulação social dos saberes que considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores aos ocidentais e estabelecendo um critério de relevância para que apenas parte do que seja produzido no ocidente seja avaliado como sendo merecedor de pertencer às linhas modelares do cânone ocidental de conhecimentos que devem ser disseminados. (In: NASCIMENTO, 2016, p. 232).

⁶ Expressão questionada academicamente na dissertação da prof^a ms^a Carolina Barcellos Ferreira: “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 - UERJ, Faculdade de Formação de Professores.

⁷A Violência Simbólica [...] trata-se de um mecanismo utilizado de forma sutil por classes dominantes a fim de legitimar certas crenças, comportamentos ou tradições. Os dominados (que acabam por reproduzir essas estruturas de forma inconsciente) legitimam essa imposição por pensá-la inevitável, ou, até mesmo, natural. O âmbito escolar, conforme aponta Bourdieu, é um meio onde se verifica nitidamente a presença da Violência Simbólica, eis que trata-se de um dos campos mais eficazes para legitimar as reproduções das estruturas sociais. Segundo o sociólogo francês, a escola orienta sua estrutura pedagógica em prol daqueles que pertencem à classe dominante, respaldando ainda mais a estrutura preconizada por tais. (In: TIRADENTES, Adrielly Rocha. Violência Simbólica no contexto escolar: Discriminação, inclusão e Direito à educação. 2015, p. 34).

grupos de combate religioso estabelecidos entre cristãos de duas categorias: tanto os cristãos católicos quanto os cristãos protestantes / evangélicos – e esse conservadorismo tem colaborado para a produção de um ódio preconcebido (preconceito) sobre toda e qualquer epistemologia (conhecimento, valor cultural, produção de saber) que se vincule à experiência africana como um todo. Particularmente, o núcleo pulsante desse ódio são as temáticas sobre as religiosidades de matriz africana.

Nesse sentido, faz-se necessário e legítimo que propostas didáticas que abordem a epistemologia das religiões de matriz africana sejam realizadas. Visto que o padrão de ensino etnocêntrico – voltado para o enquadramento das classes populares em condição de subalterno, desprovido de cultura e inferior – que tem sido praticado dentro de nosso sistema escolar, tende a silenciar as vivências das populações negras e mestiças, dentro de um processo de “branqueamento”⁸ – ação que se fundamenta no ideal de brancura⁹ – e as crianças de candomblé passam a experimentar sofrimentos psíquicos relacionados ao racismo religioso.

⁸ No trecho a seguir, composto de três parágrafos do artigo “Ideologia do Branqueamento – Racismo à Brasileira?”, o autor Andreas Hofbauer, traça um quadro sobre as definições utilizadas por pesquisadores para compreender e estabelecer referências sobre o “branqueamento”: Há, até hoje, um consenso entre os pesquisadores – desde L. Schwarcz até A. S. Guimarães – sobre o fato de que o “branqueamento” seria uma “ideologia” (por vezes chamada de “teoria”) genuinamente brasileira, surgida no final do século XIX como uma derivação ou adaptação das teorias clássicas à situação brasileira (ver p. ex.: Bastide 1985: 104, Ianni 1988: 153, Moura 1983: 30, Skidmore 1989: 81, Seyferth 1995: 179, Reis 1993: 8, Schwarcz 1996b: 172, Guimarães 1995: 37) Munanga 1997: 7). O argumento básico é o de que as linhas diretrizes das teorias raciais clássicas foram assimiladas, mas modificadas em dois pontos: 1) questionava-se o caráter inato das diferenças raciais; 2) não se aceitava que a mistura racial levaria obrigatoriamente à degenerescência das “raças” (p.ex. Guimarães 1995:37). Muitos trabalhos clássicos de estudiosos da questão (p.ex. Bastide 1985: 54,104, Fernandes, in: Bastide e Fernandes 1971: 87, Ianni 1988: 150) sustentam que o sistema econômico dividiu a sociedade brasileira em duas partes antagônicas, os senhores e os escravos, “brancos” e “negros” e que, desta forma, apenas com o desmoronamento do sistema escravista as fronteiras entre estes dois pólos começavam a “amolecer”. Sustenta-se (p.ex. Schwarcz 1996b: 172, Guimarães 1995: 37) que a idéia do “branqueamento” teria surgido como uma espécie de “esperança nacional”, já que o fim da escravidão fomentava entre os membros da elite brasileira um sentimento de incerteza diante do futuro.

Como mentor da ideologia do “branqueamento” menciona-se frequentemente João Baptista Lacerda, que participou, como representante oficial do Brasil, do Congresso Universal das Raças (1911) em Londres (p.ex.: Seyferth 1984). Neste congresso, Lacerda frisou as características positivas da população mestiça do país e sustentou que toda a sociedade brasileira passava por um processo de “embranqueamento”. Para ele, a extinção da “raça negra” era apenas uma questão de tempo, mais especificamente, de 100 anos. Além disso, enfatizou ainda as boas relações que, segundo ele, existiam normalmente entre senhores e escravos “sobretudo entre senhores e mulatos) e fez um apelo para os representantes das nações européias: o Brasil estaria aberto para receber imigrantes europeus. (In: HOFBAUER, Andreas. Ideologia do Branqueamento – Racismo à Brasileira?, p. 7 e 8)

⁹ A Brancura como categoria inclusiva que abrange um segmento da população não é mais natural do que a negrura. Originou-se na segunda metade do século XVII, como resultado de uma transformação social de colonizadores da América – ingleses, irlandeses, escoceses e outros europeus. Como escreve Bennett: “[...] os primeiros colonizadores não tinham um conceito de si mesmos como homens brancos [...] A palavra branco, com todo o seu ônus de culpa e arrogância, só passou a ser de uso comum no final do século”. [...] Como a brancura significava superioridade e privilégio, sua função era desvalorizar qualquer cor de pele que não tivesse essa qualidade e transformar seus possuidores nos Outros. [...] Nos dias de hoje, a brancura não significa tanto a superioridade ou pureza, mas o privilégio. (In: CASHMORE, 2000, p. 97, 100 e 101)

Outra questão, de expressão linguística marcante, é a forma como os estudantes costumam rejeitar que assuntos relacionados à religiosidade de matriz africana sejam desenvolvidos em aula; é muito comum que nesses momentos eles utilizem a frase “tá repreendido!!”, se recusem a interagir e ainda criem formas de sabotar o andamento da explicação do assunto.

O que fui capaz de perceber foi que, além do total desconhecimento sobre a temática africana em todos os seus aspectos (algo comum em uma sociedade fundada nas bases do etnocentrismo europeu, como a sociedade brasileira), os estudantes são condicionados psicologicamente a se fecharem para o acesso às informações que tratam de temáticas referentes às religiões de matriz africana. Por mais que os docentes tentem estabelecer algum (mínimo) canal de comunicação para transmitir a informação, esses tipos de estudantes, que já chegam na Unidade Escolar com concepções intolerantes acabadas, são os maiores desafios na superação do racismo religioso.

Meu objetivo com essa dissertação foi elaborar uma discussão científica e um produto educacional que efetivamente funcione como um recurso instrumental e contribua teórico-metodologicamente na ação de professores que desejem realizar práticas educativas em consonância com o ensino para as relações étnico-raciais - área do ensino de Ciências Humanas, que ganhou visibilidade após a promulgação da lei 10.639/2003, quando foi tornado obrigatório o Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira no Sistema de Ensino Brasileiro.

O parecer oficial sobre a Lei 10.639/03, elaborado pela professora Petronilha Gonçalves, disponibiliza compreensões sobre as potencialidades dessa legislação:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua História, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca conter o racismo e as discriminações que atingem, particularmente, os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10)

Porém, mesmo com a obrigatoriedade imposta pela legislação, o que se viu não foi uma imediata introdução desses conteúdos nas salas de aula; o que as análises publicadas em

artigos apontam é que, passados 15 anos da criação da lei, a sua implementação efetiva está longe de ser um fato.

Ainda dentro de seu parecer à Lei 10.639/03, a professora Petronilha aborda a questão da obrigatoriedade como recurso estratégico – questão política – fundamental para se alcançar o próximo nível de discussão das questões afro-brasileiras:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a História e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17)

Gonçalves também aborda em seu Parecer, que a aplicação da 10.639/03 não representa a mudança de foco eurocêntrico para um olhar africano – afrocêntrico – e sim uma ampliação do enfoque dos currículos escolares, assumindo as questões afro-brasileiras e indígenas dentro do espaço escolar:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)

Para que esse debate se insira de fato no ambiente da sala de aula, é urgente que se produzam novas reflexões sobre a aplicação da lei 10.639/03, e se expandam os horizontes de materiais de qualidade, efetivamente aplicáveis na atividade pedagógica. Dentro dessa realidade pedagógica, na qual os dados das pesquisas analisadas indicam uma significativa escassez de material de qualidade, teoricamente fundamentado, que auxilie docentes na aplicação dos conteúdos de Ensino de História da África e Afro-Brasileira, venho oferecer um material que foi pensado desde os primeiros momentos de minha experiência discente dentro do Mestrado Profissional de Ensino de História, para estabelecer uma ponte entre o docente, os estudantes, e o tema das Religiões de Matriz Africana dentro da Escola.

Descrevo esta dissertação como uma proposta de promover uma líder religiosa do Candomblé – religião de matriz africana – detentora de um enorme saber ancestral relacionado às tradições da cultura afro-brasileira; e também proponho realizar essa pesquisa *suleada*¹⁰ pelo ensino de História relacionado à Educação para as relações Étnico-Raciais. A abordagem desse assunto – harmonizar as relações dos estudantes com as religiões de matriz africana – sempre me foi muito estimada. Apresentarei no próximo item, as etapas do desenvolvimento da presente dissertação.

¹⁰ *Sulear* é um neologismo recente na produção acadêmica, que guarda em si um significado ideológico de contraposição à *nortear*; uma proposta de orientação que não qualifica o norte – eurocêntrico – como único objetivo desejável em uma perspectiva de trajetória. Utilizo essa expressão-conceito como posicionamento político contrário ao etnocentrismo eurocentrado vigente nos espaços de construção de conhecimento. Nesse sentido, recorro a Boaventura Souza Santos, autor que identifica as “epistemologias do sul” como um multiverso de saberes legítimos, que são politicamente desqualificados e ideologicamente silenciados pelos construtores de saber estabelecidos nos espaços acadêmicos. Esses espaços deveriam divulgar e cultivar a “ecologia de saberes”

CAPÍTULO I:

1.1 - Alimentar-se das Histórias de uma *Griot*.

“[...] Eu vou puxar pela memória,
Pra vos contar essa História.
Fazer que nem *griot*
Contando História na aldeia [...]”¹¹

Altay Veloso (Jerusalém)

Ancestralidade, um dos valores Civilizatórios Afro-Brasileiros que mais se relacionam com a figura das lideranças religiosas do Candomblé. A tradição do respeito e da reverência aos mais velhos remete à consideração com aqueles que estão habitando o planeta a mais tempo, que viveram e aprenderam, e dessa forma possuem muito a ensinar. A oportunidade de receber ensinamentos de uma dessas senhoras do conhecimento de vida e da sabedoria ancestral dos povos negros é uma experiência de contato com a identidade cultural negra. Gizelda M. Nascimento descreve, com palavras efetivas, a aura dessas pessoas:

personagens idosas como responsáveis pela transmissão e manutenção de traços culturais autênticos estariam ligadas não apenas a uma certa autoridade que possuem pelo acúmulo de experiências, mas prioritariamente por tratarem-se de personagens limiares. Seres cuja autoridade reside também na posição privilegiada que se situam: na zona fronteira onde a vida e a morte são indistintas; entre a vida visível e a invisível, situação que remete a uma visão filosófica africana do mundo, pois que “estão mais próximos dos mortos e participam de sua condição” e que, por participarem dessa intimidade com o mundo invisível, a espiritualidade torna-se mais presente. Daí talvez venha a leveza, daí também a aparente fragilidade física. Numa lei de compensação, maior fragilidade física, maior potencialidade de forças vitais do universo. (FLOR DO NASCIMENTO, 2006, p. 125)

No estudo desenvolvido para a elaboração desta dissertação, refleti constantemente sobre os seguintes aspectos: o ensino de História – fazer uso da disciplina para a aplicação significativa de conteúdos da cultura afro-brasileira e africana; as religiões afro-brasileiras – desenvolver uma forma pedagógica de superar o racismo religioso estabelecido em nossa sociedade e em nosso sistema educacional. Essa estratégia tenciona ajudar no processo de

¹¹ Música “Jerusalém”, composição de Altay Veloso que integra a ópera “*Ogundana - O Alabê de Jerusalém*” (2004). Minha intenção ao propor esse trecho da música é aproximar “*griot* que conta Histórias na Aldeia” com a protagonista da dissertação – Dona Teresa – que contará sua História de Vida dentro do candomblé.

empoderamento de crianças, adolescentes e jovens praticantes de religiões de matriz africana que são silenciados em seus sofrimentos psíquicos, impostos por uma estrutura social fundamentada na colonialidade e no eurocentrismo, que inferioriza toda a diversidade de experiências multiculturais.

Destaca-se, nesse sentido, que a epistemologia afrocentrada, além de experimentar um processo depreciativo, é constantemente desqualificada, e na maioria das vezes sofre tentativas de apagamento e extermínio. Pois, assim como a sociedade racista age com os corpos físicos dos negros, assassinando-os em um processo de extermínio étnico sistemático, essa mesma sociedade age exterminando (ou tentando exterminar) os elementos culturais e contribuições científicas da cultura africana, ato denominado epistemicídio. As ferramentas que escolhi para desenvolver um processo de superação de estruturas epistemicidas da cultura afro-brasileira (dentro do meu recorte de estudo: as religiões de matriz africana) foram: as relações étnico-raciais – contribuir para a pluralização de trabalhos academicamente fundamentados que discutam com embasamento teórico os principais pontos da questão étnico-racial, e proponham novas maneiras de se estabelecer relações étnico-raciais pautadas no respeito à diversidade religiosa, cultural e de gênero; a construção de propostas para a implementação da lei 10.639/2003 – desenvolver uma proposta que de fato seja capaz de se estabelecer como elemento propulsor de atividades relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e da África, notadamente no caso da presente dissertação, a religiosidade de matriz africana – especificamente o Candomblé – é o ponto de partida de toda a discussão.

Desenvolvi ao longo desse texto reflexões para escurecer¹² o tema Abordagens sobre uma religião de matriz africana (Candomblé), para o ensino de História e cultura afro-brasileira. A partir desse tema, defini como problema de pesquisa a seguinte questão: “Fazer uso de religiões de matriz africana para ensinar História pode contribuir para a aprendizagem de História e cultura africana e afro-brasileira?”. Uma vez identificado que existem tensões sociais dentro de sala de aula sobre o assunto das religiosidades de matriz africana, busquei determinar o quanto o tema das religiões contribui para a compreensão ampla das influências africanas na sociedade brasileira.

¹² Escurecer é outro neologismo de contraposição ideológica, dentro de uma referência de ação política. Nesse caso a contraposição referenciada é a expressão clarear. Sabendo que vivemos em uma sociedade que elabora e disfarça definições racistas e depreciativas em termos da língua, defendo que é preciso suplantar politicamente as expressões que reservam qualidades superiores às características que podem ser (e são) racializadas, tais como **claro versus escuro**.

A presente dissertação foi delimitada no desenvolvimento de atividades sobre as religiosidades de matriz africana, tendo como elemento problematizador um terreiro de Candomblé específico, localizado atualmente na cidade de Carapebus (interior do estado do Rio de Janeiro), com o objetivo de desenvolver um diálogo com os estudantes sobre a cultura religiosa africana e o papel dessa cultura na resistência ao violento processo de segregação social no pós-escravidão. Também tenho o objetivo de atualizar a discussão, posicionando-a no tempo presente, identificando nas atitudes sociais contemporâneas permanências de construções racistas que inferiorizaram os negros e sua cultura, justificando e legitimando a sua escravização, e a resultante direta do processo de escravidão: a condição econômica e educacional das classes pardas e negras nas linhas mais baixas da sociedade brasileira.

As atividades de pesquisa dessa dissertação se circunscreveram no desenvolvimento de uma entrevista semi-estruturada¹³ com a mãe de santo / ialorixá Dona¹⁴ Teresa Tavares. A intenção foi apresentar Dona Teresa em sua condição de *griot*¹⁵, ampliando a definição enciclopédica do termo, presente na Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana:

termo do vocabulário franco-africano, criado na época colonial, para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a História de personagens e famílias importantes às quais, em geral, está a serviço. (LOPES, 2004, p. 310)

Em uma definição sociológica dos homens-memória o historiador Jacques Le Goff aborda o conceito dos *griot* da seguinte forma: “[...] são uma espécie de guardiões da memória coletiva, responsáveis por transmitir a História numa sociedade sem escrita [...]” (LE GOFF, 1988, p. 425). Apenas no tocante ao trecho final da afirmativa de Le Goff, em que o historiador afirma ser a África uma sociedade sem escrita, minha interpretação sobre esse aspecto particular da frase, é a percepção de uma padronização analítica europeia – ou um modelo cultural europeu de análise - nas formas de definir a complexidade das sociedades africanas.

¹³ Na entrevista semi-estruturada, as questões foram formuladas de forma a permitir que o sujeito discorresse e verbalizasse seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. [...] frequentemente as questões dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos, acompanhados de fatos e comportamentos. (In: RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa, p. 144)

¹⁴ No desenvolvimento da presente dissertação optei por utilizar a expressão Dona Teresa, ao me referir a protagonista da investigação – Teresa Maria Tavares da Rocha. A adoção do termo **Dona** é uma forma de caracterizar a relação de respeito que a personagem inspira.

¹⁵ São anciãos responsáveis por transmitir aos mais novos as memórias do povo, da comunidade, por meio da narração de histórias. Essa questão da idade é importante, pois a idade avançada, a velhice, é uma das características mais relevantes de um *griot*, visto que um narrador de memórias precisa ter, antes de tudo, memórias para narrar além da sabedoria e da experiência de vida. (In: FERREIRA, Amanda Crispim. Recordar é preciso: Considerações sobre a figura do Griot e a importância de suas narrativas na formação da memória coletiva Afro-Brasileira, p. 4).

O modelo europeu de análise, considera o desenvolvimento e o uso dos códigos escritos como ponto fundamental para uma organização social e cultural. Porém, foi possível perceber em meu estudo dos trabalhos de Hampâté Bâ sobre a Tradição Oral, que entre os povos africanos o uso da oralidade é mais valoroso do que a escrita. O desenvolvimento da escrita se deu em diferentes pontos do continente Africano¹⁶, mas a questão que realmente motiva a presente dissertação é a forma como através da transmissão oral, uma quantidade enorme de povos africanos conseguiu estruturar uma organização social e cultural complexa e diversificada.

A oralidade entre os povos africanos é um referencial bastante forte; tão marcante que, entre os povos negros da Diáspora aqui no Brasil, tornou-se um dos valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Faço apenas uma consideração sobre a análise de Le Goff, pois entendo que no estágio de conhecimento que vivemos sobre a cultura africana, a sua afirmativa pode ser considerada como uma imprecisão conceitual, especificamente por considerar que a oralidade entre os povos africanos é caracterizada por povos que não possuíam domínio da escrita. Corroboro com concepção sobre cultura africana em que se defende que haveria uma precedência da oralidade sobre a escrita, devido ao já mencionado fato de que, grande parte dos povos africanos possuíam uma relação de divindade para com a palavra, causando a deliberada opção por manter as relações mais significativas dentro do sistema de oralidade.

Em pesquisa de elaboração teórica para esta dissertação, encontrei na dissertação de Ricardo A. Pires – A tradição africana e as raízes do jazz, 2008, USP (Universidade de São Paulo) – uma definição sobre a atividade *griot* elaborada por um *griot* de Burkina Faso, chamado Hassane Kouyaté. Vindo de uma família tradicional de *griots*, Hassane define em poucas palavras o essencial da atividade e seu significado para as sociedades africanas; segundo Hassane Kouyaté, “[...] um *griot* é, antes de tudo, um historiador, um conselheiro e um organizador de cerimônias; como na África muitas cerimônias acontecem sob a forma de festa, o *griot* é também um cantor, contador, dançarino [...]” (PIRES, 2008, p. 28). Essa definição guarda muitas semelhanças com a compreensão que me vem à cabeça em todos os momentos que rememoro a organização do terreiro de Dona Teresa, nos eventos relacionados às “saídas de santo” – festividades em que o iniciado realiza sua primeira aparição pública após um recolhimento ritual de 21 dias dentro do *ronkó*¹⁷ – nessas ocasiões, as atividades desempenhadas por Dona Teresa eram totalmente relacionadas às características descritas por

¹⁶ Cheikh Anta Diop em “A origem africana da Civilização” estudou o desenvolvimento da escrita hieroglífica no Egito Antigo, e a maior antiguidade desta escrita nas comparações ao surgimento de outras escritas pelo mundo.

¹⁷ Ronkó: (ou Roncó). Clausura. Espaço reservado ao recolhimento dos iniciados em período de obrigação. (In: PRANDI, Reginaldo. Os candomblés de São Paulo, 1991, p. 249)

Hassane sobre um *griot*: organização da celebração; canto das músicas; condução da narrativa mítica da celebração através do rito de apresentação das entidades que ao se apresentarem realizam a encenação de suas Histórias em forma de expressão corporal, canto e dança; e acima de tudo a dança em todos os momentos.

A função mãe-de-Santo além de possuir uma aproximação de sentido com o *griot* africano, também possui uma proximidade significativa com o conhecedor-tradicionalista, principalmente no sentido místico (espiritualista) e educativo. Os conhecedores-tradicionalistas apresentam essa incumbência com a transmissão dos ensinamentos às novas gerações. Ou seja, a atuação de uma mãe-de-Santo é uma dualidade de sentidos/significados entre *griots* e conhecedores-tradicionalistas que foi elaborada dentro da sociedade diaspórica afro-brasileira.

O conceito de *griot*, evidenciado nos estudos de Hampâtê Bâ, destaca um indivíduo que tinha a função de relacionar-se com o público; sua tarefa de contar as histórias que explicam o funcionamento da sociedade poderia ser desempenhada em forma de canções, de contações (encenações da história).

Esse *griot* era o comunicador, o elemento da sociedade que se destacava por sua capacidade de lidar com a palavra – algo sagrado dentro da concepção filosófica dos povos tradicionais africanos – e tinha algumas isenções de comportamento relacionadas ao seu relacionamento direto com o público: o *griot* era o único elemento da sociedade que tinha a permissão para ampliar uma história, ou mentir. Em sua análise das atribuições da função *griot*, Hampâtê Bâ descreve o direito à mentira dos *griots* – “*pôr na palha*” - como um fato social relacionado à expansão da dominação colonial europeia sobre a África:

A fórmula “*pôr na palha*”, que consiste em enganar uma pessoa com alguma História improvisada quando não se pode dizer a verdade, foi inventada a partir do momento em que o poder colonial passou a enviar seus agentes ou representantes com o propósito de fazer pesquisas etnológicas sem aceitar viver sob as condições exigidas. Muitos etnólogos foram vítimas inconscientes desta tática. Quantos não pensavam ter compreendido completamente determinada realidade quando, sem vive-la, não poderiam verdadeiramente tê-la conhecido. (BÂ, 1980, p. 183)

A prática de dizer histórias inverídicas era uma estratégia para agradar e enganar os ouvidos, que durante a ação colonialista europeia se aproximaram dos povos africanos para apoderar-se de conhecimentos tradicionais. Por não se disponibilizarem a realizar um mergulho profundo na cultura ritualística, eram enganados pelas palavras dos *griots*.

Os indivíduos que se tornavam conhecedores-tradicionalistas experimentavam um processo de formação rigoroso, no qual eram preparados para serem os artesãos das palavras

ritualísticas inerentes ao processo de criação de quatro classes – os ferreiros¹⁸, os tecelões¹⁹, carpinteiros²⁰, e os trabalhadores do couro²¹ – o processo criativo dessas categorias de trabalho artesanal era acompanhado dos rituais de palavras místicas que significavam um “pedido de permissão” para que as divindades da natureza permitissem que o trabalho fosse realizado de maneira correta.

A missão do conhecedor-tradicionalista era uma função das mais herméticas da sociedade africana. De acordo com a análise de Hampâtê Bâ, eles tinham a função de manter o vínculo com o misticismo, equilibrando a relação entre a sociedade e o mundo espiritual.

Minha percepção sobre a concepção de *griot* e conhecedores-tradicionalistas na comparação com zeladores de axé (mãe/pai-de-santo) de religiões de matriz africana – no caso desse estudo, o Candomblé – é a seguinte: Uma Mãe-de-Santo é um encargo específico da religiosidade diaspórica e guarda caracteres particulares que são próximos das definições de *griots*, e também são próximos das definições de conhecedores-tradicionalistas; entretanto, o conceito descritivo de uma Mãe-de-Santo é algo único, construído efetivamente dentro da experiência brasileira de religiosidade.

O compromisso com a transmissão de ensinamentos e com a ética da verdade e da compreensão do poder da palavra são concepções presentes na concepção de conhecedores-tradicionalistas, já a concepção *griot* de relações públicas, e contador de histórias para a comunidade, também são muito presentes na essência de uma Mãe-de-santo. A construção de uma definição para a função de uma mãe-de-Santo extrapola a simples transposição direta de conceitos africanos, por mais que sejam transmissoras da cultura de matriz africana através da tradição oral, as funções desempenhadas foram desenvolvidas dentro das necessidades colocadas pela realidade histórica da resistência contra a violenta – e constante – imposição de apagamento e silenciamento dos conhecimentos e das vivências de origem africana.

¹⁸ O ferreiro de mina (ou de alto-forno), que extrai os minérios e funde metal. Os grandes iniciados entre eles podem, igualmente, trabalhar na forja; O ferreiro de ferro negro, que trabalha na forja, mas não extrai minérios; O ferreiro de metais preciosos, ou joalheiro, que geralmente é cortesão e, como tal, instala-se nos pátios externos dos palácios de um chefe ou nobre. (in.: BÂ, 1980, p. 191)

¹⁹ O tecelão de lã, que possui o maior grau de iniciação. Os motivos dos cobertores são sempre simbólicos e estão associados aos mistérios dos números e da cosmogonia. Todo desenho tem um nome; O tecelão de kerka, que tece imensos cobertores, mosquiteiros e cortinas de algodão que podem ter até 6 m de comprimento com uma infinita variedade de motivos; O tecelão comum, que confecciona faixas simples de tecido branco e que não passa por uma grande iniciação. (in.: BÂ, 1980, p. 191)

²⁰ Aquele que faz almofarizes, pilões e estatuetas sagradas [...] o próprio artesão corta a madeira de que precisa [...], é também um lenhador e sua iniciação está ligada ao conhecimento dos segredos das plantas e da mata; Aquele que faz utensílios ou móveis domésticos de madeira; Aquele que fabrica pirogas, devendo ser iniciado também nos segredos da água. (in.: BÂ, 1980, p. 191 e 192)

²¹ Os que fazem sapatos; Os que fazem arreios, rédeas, etc; Os seleiros ou correios. (in.: BÂ, 1980, p. 192)

A proposta da dissertação é apresentar Dona Teresa como uma legítima representante da ancestralidade africana. Essa ancestralidade é possível de ser percebida quando compreendemos a noção de encantamento presente nas religiões de matriz africana. O encantamento, segundo Eduardo D. Oliveira: “[...] é uma atitude diante do mundo. É uma das formas culturais, e talvez uma das mais importantes, dos descendentes de africanos e indígenas. O encantamento é uma atitude perante à vida [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 162), uma atitude perante à vida que se faz perceber nas conversas pessoais, no descrever as suas próprias vivências e eventos de vida.

Durante a entrevista realizada para o desenvolvimento dessa dissertação, pude reviver os momentos de ensinamento subliminar constante que Dona Teresa sempre tem para com seus ouvintes. As conversas longas, os assuntos “intermináveis” que até mesmo seu irmão ironizava falando “Minha irmã Teresa é sem-boca. Ela não fala, tadinha!! Nasceu sem-boca!!”. Esse tipo de brincadeira é citada por Hampâté Bâ, no livro *Amkoullel, o menino fula*, quando trata de um conceito etnológico chamado parentesco jocoso: “[...] brincar e zombar, isto é, insultar-se reciprocamente, sem que isso traga consequências [...] é algo muito diferente de uma brincadeira; esta relação representa um vínculo muito sério e profundo [...]” (BÂ, 2013, p. 257). A comunicação brincante entre Dona Teresa e seus familiares é uma manifestação dessa relação de vínculos afetivos aprofundados.

Ouvir Dona Teresa é perceber toda a capacidade de encontrar um sentido de ensinamento em todos os momentos da vida, incluindo os eventos mais difíceis, como o momento do adoecimento de seu filho Dinda (apelido de Oswaldo Tavares), acometido de poliomielite – paralisia infantil – em seus primeiros anos de vida, evento que a levou ao encontro com o Candomblé; e também de momentos felizes, como a lembrança de suas gestações, superações de dificuldades em seu casamento e de problemas relacionados aos filhos. O relato de vida de Dona Teresa, seja sobre sua vivência no Candomblé, ou de sua vida particular – vivências que se misturam constituindo uma mescla indissociável entre pessoa e mãe-de-santo – foram uma oportunidade de estabelecer relação com o encantamento. Fundamentei minha compreensão de encantamento na leitura da proposição teórica de Adilbênia F. Machado, segundo a qual: “[...] O encantamento é aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo [...]” (MACHADO, 2014, p. 17). Dentro da concepção de “encantamento”, pude perceber Dona Teresa como uma impulsionadora de mudanças positivas, uma incentivadora para que seus filhos – sanguíneos e de santo – optem por

percorrer o caminho do bem, na certeza de que essa é a melhor estrada a ser trilhada. O desenvolvimento mais elaborado sobre a concepção de encantamento aplicado à vivência de Dona Teresa também está localizado no capítulo 3 dessa dissertação, quando o conceito está mais cuidadosamente empregado à proposta da pesquisa.

Também faz parte da intenção de pesquisa da presente dissertação a análise de elementos simbólicos presentes em uma das festas que se realizavam no antigo terreiro (que localizava-se no bairro de Cordovil, à Rua Aricambu, próximo à Avenida Brasil sentido Centro). A análise se desenvolve a partir das filmagens dessas festas. Sobre as filmagens, vale destacar um fato ocorrido dentro do espaço de tempo em que se desenvolveu o curso de mestrado: uma parte – a maior – das fitas VHS²² – Vídeo Home System – nas quais os registros das festividades de Saída de Santo estavam registrados, foi destruída por um dos filhos de santo de Dona Teresa, que, durante o processo de conversão à uma religião evangélica, conseguiu recolher a maior parte das fitas VHS e as destruiu.

O objetivo de tal ação foi apagar a memória de sua participação na composição da família de Santo do terreiro de Dona Teresa. Esse tipo de tentativa de apagamento da própria História é muito comum entre os recém-convertidos a religiões evangélicas que praticam o racismo religioso, pois essas igrejas cooptam (admitem) em seus quadros exatamente os membros de religiões de matriz africana, dentro de uma metodologia de confronto religioso: a Guerra Santa brasileira contemporânea; conceito que desenvolvo e incorporo à temática no capítulo 2 dessa dissertação.

Também apresento como intenção de pesquisa, dentro dessa dissertação, a oferta de um estudo que acrescente possibilidades para o ensino de História Afro-brasileira e da África, e também que esse estudo adicione possibilidades ao conjunto de iniciativas sobre a temática africana, que vem crescendo lenta e progressivamente desde que a lei 10.639/2003 foi promulgada. Ao realizar a análise da produção acadêmica sobre o tema dessa dissertação, acessei uma afirmação do prof. Anderson Ribeiro Oliva, sobre as produções com temática voltadas para o ensino de História da África: “[...] mesmo com as iniciativas vivenciadas nos últimos anos, muito ainda está por ser feito. A formação de especialistas na área, a publicação de mais textos e a realização de mais investigações sobre o tema [...]” (OLIVA, 2009, p. 168).

²² VHS: É o padrão comercial para consumidores de gravação analógica em fitas de videoteipe. O sistema foi desenvolvido pela Victor Company of Japan (JVC)

Outro objetivo que pretendo alcançar com essa dissertação é o de registrar um trabalho pedagógico que visa o resgate e a valorização das culturas africanas. De acordo com o que afirma Silva (1999):

Deve haver o resgate das africanidades brasileiras. Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos nos referindo ao modo de ser, viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que independentemente da origem étnica de cada brasileiro fazem parte do seu dia-a-dia [...]. Estudar africanidades brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver, de lutar por sua dignidade, própria dos descendentes africanos [...] significa conhecer e compreender os produtos dos trabalhos e da criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil e de situar tais produções na construção da sociedade brasileira. (SILVA, 1999, p. 386)

Como resultado de uma sociedade que renega a cultura africana, as contribuições da sociedade afro-brasileira na construção do país, há um esforço pelo extermínio de representações valorativas da africanidade, de modo que temos um quadro educacional crítico, no qual os estudantes ignoram todo tipo de conhecimento relativo à África, e muitas vezes, como já dito anteriormente, reeditam nas Unidades Escolares os procedimentos de ódio racial contra as religiões de matriz africana e sobretudo ao que se refere à África, expressando um comportamento intransigente e difícil de ser contornado pelo docente, uma vez que o próprio tempo escasso das aulas impossibilita que se realizem debates aprofundados sobre o tema no momento em que esses eventos acontecem.

A temática da religiosidade africana é constantemente repudiada pelos estudantes, motivados por influências de lideranças religiosas. Sobrepujar a discriminação religiosa se torna mais desafiador devido à resistência que encontramos para realizar as atividades. Mesmo com tantos elementos de dificuldade para a realização do trabalho, acredito que encarar a superação dessas dificuldades como um desafio serviu como um motivador na minha trajetória docente. Os estudantes que se propuseram a entrar no jogo da proposta alcançaram uma sensível – porém significativa – compreensão sobre o significado e a importância de estudar a diversidade cultural através das manifestações religiosas populares, e de minha parte o interessante foi constatar uma expectativa de que atividades dessa temática seriam um potencialmente poderoso instrumento de transformação e construção de convivência respeitosa.

Stela Guedes Caputo (2012) nos oferece uma excelente reflexão sobre visões do Candomblé na Escola. No livro “Educação nos terreiros”, a autora acrescenta ao debate relatos das visões construídas dentro do ambiente escolar sobre crianças que praticam Candomblé.

Especificamente para essa dissertação utilizei o trabalho de Caputo com o objetivo de embasar o meu olhar crítico sobre as visões racistas de profissionais de ensino em relação a seus alunos praticantes do Candomblé. O trecho a seguir é uma demonstração sobre esta ofensiva/ultrajante situação que é facilmente verificada em ambientes escolares pelo Brasil:

Cinco professores afirmaram que acham “um absurdo” que crianças pratiquem Candomblé. “As crianças não devem ser induzidas à macumba só por que os pais frequentam”, respondeu uma professora. Perguntei a essa professora se os pais católicos também não “induziam” seus filhos ao catolicismo quando os batizavam, levavam às missas, colocavam no catecismo para a Primeira Comunhão etc. A professora respondeu: “Mas o catolicismo não é coisa do diabo, é a religião normal.” (CAPUTO, 2012, p. 204)

Nessa obra, a autora elabora importantes discussões sobre uma formação multicultural para os professores, e também descreve os mecanismos por meio dos quais o racismo se insere na escola. Na leitura preliminar da obra compreendi o conceito teórico de justiça curricular elaborado por Connell (1993): “[...] o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado [...]” (CAPUTO, 2012, p. 255). Este conceito se adequa perfeitamente com as necessidades educacionais brasileiras, visto que somos um país composto de uma enorme multiplicidade cultural.

De acordo com Connell, a atuação pedagógica deve garantir que os estudantes tenham oportunidades de acesso a múltiplos saberes, e se percebam mencionados, se identifiquem com a educação que a escola ensina e não o contrário, em que os estudantes não identificam semelhanças entre o conteúdo estudado e as suas vivências e experiências culturais, pois os conteúdos educacionais se dedicam maciçamente à experiência eurocêntrica de sociedade, e quando por exigência curricular existe o conteúdo referente à cultura afro-brasileira não existe tempo hábil para desenvolver um trabalho consistente.

Executar a justiça curricular definida por Connell – organizar conteúdos pedagógicos que permitam que se desenvolva a compreensão de múltiplas culturas – é fundamental para oferecer aos estudantes a possibilidade de eliminar ideias pré-concebidas e para que as tensões sejam gradativamente eliminadas por meio do entendimento sobre a diversidade cultural. Temos em nossa sociedade a urgência desse tipo de ação pedagógica, que é de fato um desafio exaustivo, e de longa duração. Mesmo com todas as dificuldades estruturais e problemáticas do ambiente social das Unidades Escolares – que muitas vezes se colocam contra ações pedagógicas relacionadas à temas da cultura afro-brasileira, e principalmente das

religiões de matriz africana – o trabalho precisa ser realizado, para que o debate de superação do racismo se desenvolva e com o tempo, ganhe cada vez mais espaço na sociedade.

Outra postura escolar identificada por Caputo foi a “representação padronizada da igualdade”, esse esforço simplificador e segregador das diferenças, que oprime estudantes que apresentam religiosidades fora do padrão cristão ocidental. O estudante que pratica religião cristã é percebido como uma pessoa normal, pois “segue a verdadeira fé religiosa” e que tem motivos para se orgulhar e demonstrar para todos os símbolos que o identificam como “verdadeiro” cristão – entoar louvores, realizar orações, utilizar expressões de conotação depreciativa e/ou de caráter impositivo da fé pessoal (tais como: “tá reprendido!”, “tá amarrado, em nome do Senhor!”, “sangue de Jesus tem poder!”, “só Jesus na causa!”, “isso não é de Deus!”), usar símbolos religiosos (“crucifixos católicos”, “bíblias” etc). Caputo descreve um desses atos em seu livro, ao relatar a entrevista com um grupo de professores em uma escola da rede Estadual localizada em Nilópolis (município da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro). Sobre o fato de um aluno da escola ser praticante de Candomblé, a professora se manifesta dizendo que: “[...] tentaria tirar essa ideia de macumba da cabeça de qualquer aluno seu. Lendo a Bíblia todos os dias na escola [...]” (CAPUTO, 2012, p. 204).

Seguindo a linha de raciocínio da permissão X impedimento, ao identificarmos exemplos relacionados aos praticantes das religiões de matriz africana, só existem impedimentos-proibições, pois, quando um estudante praticante de Candomblé ou Umbanda utiliza algum item que expõe sua religiosidade (“colares de contas”, “guias”), é constantemente induzido a não utilizar tais itens no ambiente escolar sob a alegação de a escola ser um ambiente laico, onde não se devam manifestar opções religiosas, nem desenvolver atividades de determinada religiosidade específica.

Porém, o que observamos na prática é que essa expressão – uma descrição legítima sobre o caráter laico do Estado brasileiro – não é utilizada para conter o ímpeto propagandista e o proselitismo dos praticantes de religiões cristãs, pois sejam eles quem forem – estudantes em sala de aula, professores ministrando aulas, diretores e coordenadores gerindo Conselhos de Classe –, sendo cristãos, possuem uma permissão baseada na etiqueta social estabelecida, que permite (e até os estimula) a realizarem atos públicos de demonstração da sua religiosidade sem amarras e/ou críticas opositivas.

Ao estudante candomblecista ou umbandista não se admite nenhum tipo de manifestação. Para eles, só é permitido disfarçar / esconder sua religiosidade, e não manifestar nenhum tipo de aspecto que o identifique como membro de religião de matriz africana. O

sistema opressor marcado pela colonialidade eurocêntrica que a escola representa e perpetua, não respeita a diversidade religiosa, e sequer disfarça a opção pelo silenciamento das tradições religiosas de matriz africana.

Mudar esse padrão de atuação no ambiente escolar é uma necessidade urgente para reduzir o nível de violência simbólica e física – que tem crescido gradativamente em forma de atos intolerantes de religiosos exaltados – que os praticantes de religiões de matriz africana sofrem no ambiente escolar; violência essa que se manifesta tanto na relação entre os estudantes quanto na relação dos professores com os estudantes, visto que a tese de Caputo também nos indica alguns relatos de docentes que relacionam os praticantes de religião de matriz africana como seguidores de práticas demoníacas.

Ainda em sua tese, Stela Caputo problematiza a permissão conferida aos temas cristãos e os impedimentos que os temas de religiões de matriz africana sofrem, utilizando uma provocação como título do subitem “Por que Jesus pode entrar na escola e *Èṣú* não pode?”. Nessa seção do livro, Caputo aborda precisamente a discriminação que professores(as) e alunos(as) sofrem quando declaram abertamente serem praticantes de religiões de matriz-africana (Candomblé ou Umbanda, no caso dos relatos extraídos no livro). Nesse subitem do capítulo 10 de seu livro, Caputo faz uma breve incursão pelas argumentações racistas que criam impedimentos para que trabalhos com a temática das religiões de matriz-africana sejam realizados nas escolas.

Por que um Jesus louro, coberto por uma túnica branca, pode estar, em um dos livros da coleção para o Ensino Religioso católico? A resposta que tenho não agrada. *Èṣú* não entra na escola porque este país é racista e, por isso, o racismo está presente na escola. [...] Quando a diretora de uma escola proíbe um livro de lendas africanas, ela quer apagar a diversidade presente na sociedade e na escola, quer silenciar culturas não hegemônicas. (CAPUTO, 2012, p. 246)

Atividades que incorporam a reflexão sobre a filosofia das religiões de matriz africana possibilitam a construção de um olhar desprovido dos véus da discriminação racial, que impede o avanço do contato entre o leigo e os conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira. Uma vez que o pensamento presente nas religiões de matriz africana se encontra presente em todas as manifestações culturais relativas à África, não entender a cultura dos orixás cria um vácuo de desconhecimento que facilita a ação de intolerantes religiosos que se dedicam à perpetuação dos valores e dos padrões culturais exclusivamente eurocêntricos.

Dessa forma, propor a construção de uma sociedade em que os valores culturais da religiosidade de matriz africana são respeitados, e até mesmo valorizados e multiplicados

espontaneamente, seria um quadro indesejável para aqueles que pretendem para o Brasil um projeto civilizador baseado unicamente na contribuição e na cultura eurocêntrica.

Concluo esse exercício reflexivo sobre a delimitação do tema reiterando que cumpro durante toda a construção da presente dissertação a proposta de desenvolver todo o trabalho a partir do diálogo com essas referências teóricas, que tive contato dentro das disciplinas do PROFHISTORIA.

1.2 - O que já foi estudado?

A presente seção da dissertação tem como objetivo expor o estado da arte das produções acadêmicas com temáticas que possuam algum aspecto correlato com o que desenvolvi em minha pesquisa. A concepção teórica que utilizei para produzir esse levantamento foi a de Lima e Miotto (2007) e Ferreira (2002). A leitura de seus artigos me permitiu compreender os aspectos acadêmicos que definem uma revisão bibliográfica. De acordo com as proposições teóricas de Lima e Miotto (2007), “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório [...]” (2007, p. 38), e de Ferreira (2002):

conhecidas pela denominação estado da arte ou estado do conhecimento (...) de caráter bibliográfico elas possuem em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado. (FERREIRA, 2002, p. 258)

A partir do entendimento aprofundado das concepções teóricas de Lima e Miotto e de Ferreira, encontrei o caminho que deveria seguir para selecionar corretamente o material que seria significativo para a construção dessa dissertação.

No início da elaboração do presente balanço, realizei um levantamento nos Portais Qualis CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a partir do qual fui direcionado para a Plataforma Sucupira – CAPES, e SciELO (Scientific Electronic Library Online). Meu objetivo era identificar os estudos acadêmicos produzidos entre 2003 e 2017 que se intercomunicassem com meu tema de pesquisa “Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, utilizando a História de vida de uma Ialorixá do Candomblé”. Minha proposta com esse tema de pesquisa é articular a discussão bibliográfica com os

seguintes elementos analíticos / palavras-chave: Ensino de História, Religiões afro-brasileiras, *Griot*, Conhecedores-Tradicionalistas, Narrativas de Vida.

Antes de iniciar a apresentação do Balanço Bibliográfico produzido, optei por identificar dois aspectos importantes para compreender os resultados obtidos: o recorte temporal e o formato de apresentação dos dados obtidos.

O recorte temporal escolhido para a análise foi o ano de 2003, por se tratar de um demarcador extremamente consistente: foi o ano da promulgação da lei 10.639. Sobre a apresentação dos dados obtidos na busca, decidi apresentá-los em forma de tabelas, com o objetivo de demonstrar os números (quantitativo) dos dados levantados durante a pesquisa Bibliográfica (2003 até 2017). As palavras-chave utilizadas foram as seguintes: “Ensino de História”, “Religiões Afro-Brasileiras”, “Relações Étnico-Raciais” e “Lei 10.639/2003”.

Como resultado desse processo de seleção prévia, cheguei a quantidade de vinte e oito trabalhos acadêmicos, que apresentavam significativa relação temática (seja na configuração teórica, seja na estrutura da proposta de produto educacional) com o meu objetivo de dissertação.

Classificação 01: Quanto à característica do texto. Entre os 28 (vinte e oito) textos, selecionados nas plataformas do Portal Qualis CAPES e SciELO, estabeleci um critério de divisão para visualizar de forma simplificada a produção acadêmica sobre os temas.

Característica do Texto	Quant.
Artigo	19
Dissertação	03
Tese	01
Proceeding (Anais de eventos)	01
Resenha	04

Classificação 02: Quanto à localização. Em que região (Estado) o texto foi produzido. Essa classificação permite a percepção dos locais onde existe maior concentração de discussões sobre o tema pesquisado.

Localização	Quant.
SP - São Paulo	10
RJ - Rio de Janeiro	07
BA - Bahia	06
RS - Rio Grande do Sul	02
MT - Mato Grosso	01
DF - Distrito Federal	01
PB - Paraíba	01

Classificação 03: Quanto à temática. Nessa tabela segue um quadro articulando a ocorrência das principais palavras-chave que se comunicam com minha pesquisa-dissertação.

Temática (Palavras-Chave)	Quant.
Ensino de História	10
História da África	05
Candomblé	07
Relações Étnico-Raciais	04
Religiões Afro-Brasileiras	04
Lei 10.639/2003	04
Yorubá	02
Ketu	01

Classificação 04: Universidades onde os estudos foram produzidos, Programa de Pesquisa atrelado ao trabalho e/ou Revista Científica onde o estudo foi publicado. Nessa categoria, o objetivo é perceber se existe algum espaço acadêmico que pode ser considerado como referência nos estudos sobre os temas abordados na presente dissertação.

Universidade – Programa de Pesquisa / Revista	Quant.
UFPB – PRODEMA / Revista GAIA Scientia ²³	01
USP – PPGMCIBr / Revista IEB ²⁴	02
USP – PPGAS ²⁵	01
UFBA – POSAFRO / Revista Afro-Ásia ²⁶	05
UnB – IPOL / Revista Brasileira de Ciência Política ²⁷	01
ANPED – Revista Brasileira de Educação ²⁸	01
ANPUH – Revista Brasileira de História ²⁹	02
UFBA – PPGCS / Revista Caderno CRH ³⁰	01
UFRGS – PPGedu / Revista Educação & Realidade ³¹	02
USP – PPGE / Revista Educação e Pesquisa ³²	01
UCAM – CEAA / Revista Estudos Afro-Asiáticos ³³	01
CPDOC FGV – PPHPBC / Revista Estudos Históricos ³⁴	01
USP – PPGHS / Revista História ³⁵	01

²³ Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente;

²⁴ Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Culturas e Identidades Brasileiras / Revista Instituto de Estudos Brasileiros;

²⁵ Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social;

²⁶ Universidade Federal da Bahia – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos;

²⁷ Universidade de Brasília – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política;

²⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;

²⁹ Associação Nacional de História;

³⁰ Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais / Revista Caderno do Centro de Recursos Humanos;

³¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação;

³² Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação;

³³ Universidade Candido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos;

³⁴ Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas / Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais;

³⁵ Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em História Social;

PUC-SP – PPGH / Revista Projeto História ³⁶	03
UFF – PPGH / Revista TEMPO ³⁷	01
UFMT – PPGHis / Revista Territórios & Fronteiras ³⁸	01
UFRRJ / PPHR – PROFHISTÓRIA ³⁹	01
UERJ / FFP – PROFHISTÓRIA ⁴⁰	02

Em minha busca pela temática nas plataformas de produção científica, fui delimitando cada vez mais a pesquisa com a utilização das palavras-chave pertinentes ao meu tema. Em uma primeira triagem, foram elencados 85 (oitenta e cinco) trabalhos acadêmicos produzidos entre 2003 e 2017 que abordavam o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e Relações Étnico-Raciais. Com esse vultuoso material, analisei as questões pertinentes expostas em seus resumos e pude refinar novamente os trabalhos que iria selecionar para analisar o Estado da Arte da temática relativa à minha dissertação.

Apliquei um novo filtro, acrescentando uma palavra mais específica para os meus interesses de pesquisa: Religiões de matriz africana e afro-brasileira, notadamente o Candomblé. Com esse terceiro item, cheguei ao número de vinte e oito (28) estudos científicos, entre teses, dissertações, artigos acadêmicos e resenhas publicadas em revistas científicas.

A partir desse momento da dissertação, iniciei a discussão bibliográfica com os 28 textos que me serviram de referência para perceber o Estado da Arte (ou Estado do conhecimento) sobre a temática que motiva minha pesquisa. Para delimitar o que realizei na pesquisa, me aproprio de uma expressão criada por Anderson Ribeiro Oliva, “[...] dar notícias de alguns dos trabalhos elaborados em busca de um entendimento mais ampliado sobre o assunto [...]” (OLIVA, 2009, p. 159), com a proposta de contribuir com a difusão do conhecimento já produzido, e inserir a minha reflexão no perfil das discussões que tem ocorrido.

No artigo “A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática”, Oliva realizou uma investigação sobre a forma como a África era representada nos materiais didáticos oferecidos à época (2003). Oliva inicia seu artigo propondo uma pergunta de partida: “O que sabemos sobre a África?” Em busca de uma resposta para essa pergunta, percebemos que o conhecimento estabelecido sobre esta África se fundamenta em estereótipos generalistas, que servem mais para perpetuar o preconceito do que para ampliar os saberes.

³⁶ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em História;

³⁷ Universidade Federal Fluminense – Programa de Pós-Graduação em História;

³⁸ Universidade Federal do Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação em História;

³⁹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em História;

⁴⁰ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores.

Para superar essas estereotípias, Oliva propõe duas demandas: 1º - Reconhecer a relevância do estudo da História da África, ou seja, utilizar integralmente o significado de uma expressão do próprio autor – “[...] A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam [...]” (OLIVA, 2003, p. 424); a segunda demanda proposta é: 2º - Conhecer a África, realizar um esforço intelectual e profissional de busca de conhecimento sobre o continente africano, para que possamos oferecer um razoável conhecimento sobre o tema aos nossos estudantes.

Em sua investigação criteriosa e sistemática, Oliva detectou que, ao ano de 2003, de vinte coleções selecionadas para a pesquisa, apenas cinco⁴¹ apresentavam a História da África como tema de um capítulo específico. O livro escolhido por Oliva para realizar sua crítica foi Nova História crítica, de Mario Schmidt. Antes de iniciar sua discussão sobre os acertos e equívocos do livro Nova História Crítica, Oliva ainda discute o formato do ensino de História no Brasil, desde o início da cátedra, em 1838 no Colégio Pedro II. Nessa fase, o ensino era notadamente referenciado pelo modelo positivista. A transformação ocorreu na fase de 1980/1990, na redemocratização, quando as perspectivas do Marxismo e da História Nova ganharam espaço no cenário educacional brasileiro.

Dentro do cenário social de enfrentamento ao regime civil-militar autoritário, e a luta pela reconquista das liberdades, o marxismo superou a perspectiva da História Nova e tornou-se uma estratégia de construção da luta social. Nesse período, os modelos explicativos fundamentados nas análises econômicas e na luta de classes tornaram-se referência no pensamento histórico do Brasil. Apenas a partir de 1995 que a História Nova ingressa nos livros didáticos, introduzindo a História Temática no Ensino de História.

Em 2003, a autora Hebe Maria Mattos publica o artigo O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil, dentro do livro Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia, organizado por Martha Abreu e Rachel Soichet. Nesse artigo, Mattos levanta a questão do ensino de História da África e sustenta a necessidade de perceber África e Brasil dentro de um contexto mais abrangente, o chamado Mundo Atlântico, de acordo com a proposta de Paul Gilroy no livro “O Mundo Atlântico”. Mattos também aborda

⁴¹ DREGUER, Ricardo & TOLEDO, Eliete (2000). História: cotidiano e mentalidades. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo, Atual.

MACEDO, José Rivair & OLIVEIRA, Mariley W.(1996). Brasil: uma História em construção, vol. 3. São Paulo, Editora do Brasil.

MOZER, Sônia & TELLES, Vera (2002). Descobrendo a História, 5ª série. São Paulo, Ática.

RODRIGUES, Joelza Éster (2001). História em documento: Imagem e texto. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo. FTD.

SCHMIDT, Mário (1999a). Nova História crítica, 6ª série. São Paulo, Nova Geração.

_____(1999b). Manual do professor. Nova História crítica, 6ª série. São Paulo, Nova Geração.

em seu artigo a negligência do espaço acadêmico brasileiro em relação à História da África. Para compor sua análise de livros didáticos que abordem o tema de História da África, Mattos analisa o livro *História Temática*⁴², publicado em 2000.

Hebe Mattos identifica mais tropeços do que avanços na obra de Montellato: manutenção da noção de África como pontos geográficos a serem ultrapassados; falta de proposições sobre a diversidade dos povos africanos; caracterização do “africano” apenas como “força de trabalho” na sociedade colonial; naturalização da escravidão negra, utilizando a escravidão existente na África como justificativa; disseminação de uma ideia que Mattos chama de “Questão Negra em uma tendência de conjunto”, o lugar encapsulado: mão-de-obra, e naturalizado: Negro = Africano = Escravo. Anderson Oliva acrescenta à discussão de Hebe Mattos, afirmando em referência a lei 10.639, que o ensino de História da África obrigatório é uma:

medida justa e tardia, e ao mesmo tempo difícil de ser implementada. Isso por um motivo prático: muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. (OLIVA, 2003, p. 428)

Os livros falam pouco sobre o tema, fato que leva à construção das já citadas estereotípias sobre a África. Conforme citado acima, a análise inicial de Oliva tomou por referência vinte coleções, das quais apenas cinco possuíam capítulos sobre História da África. O novo recorte utilizado foi: livros que tratavam da História da África Pré-Colonial, e utilizando essa nova questão, apenas uma coleção foi assinalada; a coleção *Nova História crítica*, de Mario Schmidt. Partamos a partir de agora a compreensão dos apontamentos de Anderson Oliva sobre o livro de Mario Schmidt.

Oliva destaca que Mario Schmidt comete imprecisões comuns, e as destaca. Primeira imprecisão: A escrita da obra se deixa levar por uma forte influência marxista, com constantes análises econômicas, uso do conceito de luta de classes, utilização da dialética de dominadores x dominados, senhores x escravos. Segunda imprecisão: em se tratando de uma coleção denominada *Nova História Crítica*, o autor utiliza pouca influência da *Nova História francesa*, e/ou da *História Social inglesa*. A sugestão primordial que o título da coleção sugere, não se concretiza em termos de referencial teórico dentro da obra.

Para determinar um parâmetro quantitativo em que as questões relativas à História da África foram tratadas dentro da coleção, Oliva realiza uma análise comparativa, quantificando o número de páginas do livro dedicadas ao assunto. Os números de páginas, sempre muito

⁴² MONELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição & CATELLI JR, Roberto (2000). *História temática*. 6ª série. São Paulo, Scipione.

inferiores em relação ao quantitativo de páginas de assuntos com referencial eurocêntrico, demonstram pouca dedicação à pesquisa e aprofundamento sobre o tema. Os referenciais bibliográficos utilizados por Schmidt, embora muito bem avaliados cientificamente – Basil Davidson, Roland Olivier, Joseph Ki-Zerbo – são referenciais de estudos da década de 1970. Caberia ao autor agregar à obra uma atualização do debate de História da África. A citação mais recente utilizada por Schmidt foi Alberto da Costa e Silva, um excelente referencial historiográfico, porém dado o crescimento da produção sobre História da África, torna-se insuficiente dentro de uma coleção que se pretende “Nova” e “Crítica” citar apenas uma referência atual.

Um acerto importante de Schmidt é identificado: o uso de uma imagem feita por um grupo étnico representando os europeus que chegavam ao continente. Essa atividade se caracteriza como um exercício interessante e produtivo para os estudantes reconhecerem a diversidade cultural e autonomia dos grupos humanos da África. Porém, mesmo com esse acertado uso de referenciais imagéticos, Oliva identifica mais alguns equívocos na obra de Schmidt: não comenta/problematiza a diferença da escravidão africana em relação ao modelo árabe contrapondo ao modelo europeu; não problematiza as definições de civilização, nação e povo, causando a assimilação de uma noção inexata sobre os povos africanos e sua diversidade de organização social; reforça a ideia de religião conduzindo a interpretação para monoteísmo, e não amplia o debate deixando de apresentar o conceito de cosmologia, definição empregada atualmente nas análises das sociedades africanas.

Os últimos aspectos identificados por Oliva na obra são descritos como boas escolhas: uso de imagens instrutivas, apresentando máscaras africanas e mapas diferenciados dos tradicionalmente utilizados em livros didáticos; emprego de uma linha do tempo africana, expondo os principais momentos da História do continente; discriminação de imagens de africanos com fisionomia europeizada, problematizando a tendência embranquecedora da prática colonial, como um referencial das atitudes racistas praticadas na África, que também se espalharam por todo o mundo.

Após uma imersão sobre o artigo de Anderson Oliva, destaco a importância dessa obra dentro desse balanço Bibliográfico, por se tratar de um material extremamente rico em análises sobre o ensino de História da África visando boas práticas de Educação para as relações étnico-raciais.

O artigo “Uma cultura de matriz africana em São Paulo: O terreiro de Candomblé *Ile Iya Mi Osun Muiyima*” escrito por Petrônio Domingues é um resgate histórico de um dos

principais terreiros de Candomblé paulistas, dando destaque ao *Ile Iya Mi Osun Muiyima* e enfatizando as relações deste com outros terreiros e lideranças religiosas do Rio de Janeiro (João da Goméia) e Bahia (Mãe Menininha do Gantois). Nesse artigo, Domingues levanta uma questão recorrente na bibliografia que estuda o Candomblé, a maior autenticidade dos cultos *ketu-yorubá* sobre os candomblés de outra linhagem: “[...] O modelo ketu é, por sinal, considerado o mais puro ou autêntico Candomblé [...] Esta pureza ritual é sempre afirmada em oposição à Umbanda, uma religião marcada pelo sincretismo [...]” (DOMINGUES, 2004, p. 287). Não concordo com esse posicionamento que qualifica e enquadra esta religião em superioridade às outras. Em outras leituras estudadas para esse levantamento, essa questão da “originalidade/pureza do Candomblé *yorubá (ketu)* foi descrita como um vínculo entre artistas e intelectuais (Dorival Caymi, Gilberto Gil, Pierre Verger entre outros), que passaram a frequentar os cultos vivenciando a religiosidade e divulgando o Candomblé pelos meios artístico e acadêmico. Sobre a questão específica da pureza da tradição nagô, acrescento o debate desenvolvido por Andreas Hofbauer no artigo intitulado “Pureza nagô, (re)africanização, dessincretização”⁴³. Nesse texto, Hofbauer relaciona as várias teses que legitimam uma originalidade do Candomblé da tradição nagô (ioruba) em detrimento de outras tradições africanas.

Especificamente sobre o conceito de pureza nagô, o autor estabelece um debate com o trabalho de Beatriz Gois Dantas – “Vovô *nagô* e papai branco: usos e abusos da África no Brasil” (1988). Nesse trabalho, a autora descreve a pureza nagô como uma noção definida pelo contexto das disputas internas do mundo do Candomblé. Dessa forma, a demanda das disputas entre as tradições de Candomblé existentes no Brasil fizeram com que uma dessas tradições – no caso a *nagô/iorubá* – se constituísse como a dotada dos principais caracteres africanos puros. Dantas ainda utiliza em sua análise a definição de mercado concorrencial de bens simbólicos elaborada por Bourdieu, para compreender a noção de pureza nagô:

O que me parece é que a pureza nagô, assim como a etnicidade, seria uma categoria nativa utilizada pelos terreiros para marcar suas diferenças e expressar suas rivalidades, que se acentuam na medida em que as diferentes formas religiosas se organizam como agências num mercado concorrencial de bens simbólicos. (1974, p. 148 apud HOFBAUER, 2012, p. 107)

De volta ao artigo de Domingues, o autor também destaca a oralidade como elemento fundamental na tradição do Candomblé. Tudo que se aprende dentro do culto é ensinado de

⁴³ HOFBAUER, Andreas. Pureza nagô, (re)africanização, dessincretização. Nº 40, 2012, p. 103-119

forma oral e aprendido na prática (empiricamente). Em determinado trecho do artigo, Domingues destaca como Mãe Wanda (uma das ialorixás entrevistadas) entende e valoriza a aprendizagem oral dentro dos rituais do Candomblé: “[...] o que eu aprendi dentro do Candomblé foi com a participação. Não é pelo livro que eu vou aprender. A gente aprende é na participação [...]” (DOMINGUES, 2004, p. 290). Esse trecho me ajudou na compreensão sobre a força da oralidade na tradição africana, e como essa tradição chegou ao Brasil e se estabeleceu através dos rituais das religiões africanas.

Herdeiros da cultura africana, o povo de Candomblé preserva a oralidade – em detrimento do registro escrito – como sua principal fonte transmissora de conhecimento, seja de seus princípios ou práticas religiosas, seja de seu passado secular. Daí a necessidade de se lançar mão da História Oral para recuperar fragmentos desse passado, aparentemente perdido no tempo, posto que na essência, permanece guardado na memória dos mais velhos. (DOMINGUES, 2004, p. 290)

Na tradição religiosa afro-brasileira (que nessa pesquisa será pensada pela ótica do Candomblé de raízes *yorubá*), o que podemos constatar, a cada momento em que aprofundamos nossos estudos, está extremamente bem elaborado na afirmação de Lody, rica em objetividade e contundência: “[...] o segredo foi a melhor arma do Candomblé⁴⁴ para conseguir manter tantos traços africanos, como palavras, música e, principalmente, rituais religiosos [...]” (LODY, 1997, p. 12).

Nesse artigo, Domingues também discorre sobre o processo de africanização do Candomblé paulista, e descreve os projetos culturais e obras sociais desenvolvidas no terreiro. Também ganha destaque no texto a participação do terreiro *Ile Iya Mi Osun Muiyima* em eventos científicos onde a tradição e cultura dos orixás fosse o centro da discussão.

O artigo “Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana”, escrito por Elio Chaves Flores, discute o estado da arte do ensino de História da África na universidade, e a legislação sobre questões étnico-raciais em relação à História da África. No tocante ao questionamento sobre os estudos universitários com o tema da História da África, o autor destaca que, à época da escrita do artigo (ano de 2007, quatro anos após a promulgação da lei 10.639, sobre o ensino de História e cultura da África e Afro-Brasileira), as estruturas da universidade ainda não se movimentavam no sentido de produzir algo que saísse do (conservador, colonialista e eurocêntrico) padrão de ensino e produção de conhecimento sobre a África: o foco no tráfico negreiro e na escravidão:

⁴⁴ E de todas as religiões de matriz africanas (grifo meu).

as estruturas curriculares dos cursos de graduação em História, no Brasil, ficaram, por muito tempo, presas ao foco eurocêntrico dos conteúdos historiográficos. A própria pesquisa histórica, com a multiplicidade de temas e abordagens nos últimos 25 anos, ainda não conseguiu estimular a alteridade curricular e mudar uma cultura acadêmica e escolar na qual a África e o africanismo aparecem apenas nos contextos da escravidão e da expansão do capitalismo. (FLORES, 2006, p. 66)

Ao longo do artigo, Flores destaca um trecho extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais⁴⁵, demonstrando que tipo de imaginário étnico-racial encontra-se estabelecido na sociedade brasileira: “[...] persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática [...]” (FLORES, 2006, p. 79-80). Esse trecho do artigo de Flores vem mais uma vez problematizar o ideal de brancura que habita nossa sociedade, e sua característica profundamente exclusivista e excludente de diversidades.

Em “Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de História no imediato contexto pós-Lei nº 10.639/2003”, a autora Junia Sales Pereira pondera sobre a forma como os docentes brasileiros desenvolveram estratégias para aplicar os estudos da temática afro-brasileira, e o sentimento de “alforria curricular” (ARAÚJO, CARDOSO, 2003) que essa legislação desenvolveu nos docentes.

No texto são abordadas as contribuições da ação política de grupos do Movimento Negro para a aprovação da legislação. A autora também indaga em seu texto sobre os pressupostos e paradoxos presentes no conteúdo da lei e das diretrizes correlatas. Merece destaque uma inquietação de Junia Sales Pereira que também vivencio: a qualidade dos materiais didáticos que tratam da temática africana. A autora discorre sobre o quanto é difícil trabalhar os temas africanos e afro-brasileiros com materiais equivocados e com concepções totalmente errôneas⁴⁶.

A abordagem de Pereira é bastante firme, principalmente em relação às críticas sobre procedimentos de ensino sugeridos na lei 10.639, a que ela chama de dilemas do ensino de História, que seriam:

a mitificação de personagens, o privilegio a datas e eventos, a falta de foco em processos históricos, o ensino de conteúdos históricos com vistas à mobilização de consciências e o atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas compensatórias. (PEREIRA, 2008, p. 24)

⁴⁵ MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, SEPP/IR/SECAD/INED, junho de 2005, p. 14.

⁴⁶ “Como trabalhar com materiais didáticos que possuem abordagens lacunares, equivocadas ou mesmo preconceituosas da história afro-brasileira.” (PEREIRA, 2008, p. 27)

O que pude perceber com essa afirmativa é que a questão das políticas compensatórias de reparação são o grande problema das relações étnico-raciais na atualidade. Intelectuais permanecem insistindo na “improcedência” das populações negras reivindicarem reparações no espaço político, no sentido de estabelecer um esforço compensatório de uma sociedade que conviveu com a escravidão e aceitou o estabelecimento de políticas de “negação” de ascensão social para a população negra após o fim da escravidão.

A escassez de uma educação que valorize o capital cultural das populações afro-brasileiras também é um fator de violência simbólica – talvez o principal – que afasta jovens negros de um referencial de melhoria de vida relacionado à educação. O sistema escolar eurocêntrico que reproduzimos, contribui para que seguidas gerações de jovens negros apenas passem pela escola sem encontrar nela nenhum significado de transformação para suas vidas. Dessa forma, eu apresento meus argumentos de divergência com relação à afirmativa de Junia S. Pereira considerando ser equivocado o ensino de História relacionado à compreensão da necessidade de políticas compensatórias.

Não poderia concordar com a íntegra da ideia da autora, pelo fato de eu ser um profissional de ensino que acredita na necessidade de políticas compensatórias, por considerar que a população negra, a juventude negra, vive em uma sociedade que edifica obstáculos em cima de uma base histórica de diferenças sociais entre negros e brancos. A geração atual herdou uma série de obstáculos, que – acredito e me dedico – serão derrubados sim, mas há necessidade de que ocorra reparação numa tentativa de iniciar uma equiparação aos impedimentos que foram colocados na caminhada da população negra e afrodescendente durante a História do Brasil.

No ano de 2009, Anderson Ribeiro Oliva produziu o artigo “A História africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)”, realizando um estudo sobre o que foi produzido na academia acerca da legislação 10.639/2003. O marcador temporal inicial escolhido pelo autor foi a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de História, em 1998.

No texto do artigo, Oliva promoveu um diálogo com intelectuais e teóricos da África, seguidores da Corrente da Superioridade Africana⁴⁷, que “[...] defende a inversão do foco histórico de matriz eurocêntrica, para um foco conduzido por uma matriz afrocêntrica [...]”.

⁴⁷ LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida – historiografia africana feita por africanos. In Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África. Lisboa: Linopazas, 1995, p. 21-29.

Segundo Oliva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sugerem um posicionamento mais moderado com relação a forma como os docentes se colocam sobre a temática:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (MEC – DCN's, 2004, p. 17)

O autor destaca ainda que, naquele ano de 2009, as produções sobre a abordagem escolar das trajetórias africanas eram muito poucas, no comparativo às produções das demais áreas de investigação histórica.

Em “Dominação e contrapoder: o Candomblé no fogo cruzado entre construções e desconstruções de diferença e significado”, artigo produzido por Andreas Hofbauer, absorvi a noção do Candomblé como “sobrevivência cultural”. No texto, o autor dialoga com Nina Rodrigues e Arthur Ramos, dois intelectuais que pensaram a questão da raça. Destaca a contribuição de Ramos para a construção da noção de transposição de padrões culturais – com destaque especial para a religiosidade – que os negros traziam da África e introduziam em suas vivências no Novo Mundo (RAMOS, 1979 [1935], p. XXII).

Outro intelectual com o qual Hofbauer dialoga no texto, é Roger Bastide, e, a partir desse diálogo, desenvolve noções sobre as transformações pelas quais o Candomblé passou, marcando uma trajetória de resistência cultural. De acordo com Bastide, o Candomblé “[...] constituía um verdadeiro pedaço da África transplantada, um mundo que une esses homens, mulheres e crianças num todo coerente e funcional, no qual se expressava o triunfo das normas coletivas [...]” (BASTIDE, 1985 [1960], p. 312, 313, 522). De acordo com a interpretação de Bastide sobre o Candomblé, exposta no artigo de Hofbauer, compreendi os conceitos de “enquistamento cultural e princípio de corte⁴⁸” que me foi muito útil para entender a forma como os Candomblés estabelecem vínculos com a sociedade sem alterarem sua essência, pois esse enquistamento impede que elementos externos alterem a essência da tradição cultural. Bastide afirma que: “[...] o Candomblé resiste a qualquer forma de mistura e às transformações causadas pela modernização [...]” (BASTIDE, 1985, p.74).

⁴⁸ O “Enquistamento cultural” e o “Princípio de corte”, expressam a idéia de que é possível que “duas civilizações coexistam no interior de uma mesma sociedade, sem se modificar ao seu contato”, Bastide (1985: 529) buscava argumentar que o candomblé é uma religião que resiste a modernidade. Nele, as normas coletivas trazidas da África triunfariam. (HOFBAUER, 2011, p. 87)

A tese de doutorado defendida no ano de 2011 por Rachel Rua Baptista Bakke, com o título “Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639”, foi um dos trabalhos em que encontrei maiores referenciais teóricos para a composição desta Dissertação. Utilizando a definição de Paula e Guimarães (2014, p. 445), Rachel Bakke “analisou, dentre outros assuntos, a formação continuada dos professores por meio de um dos sub-temas mais sensíveis do debate acerca da implementação da lei: as religiões ou religiosidades afro-brasileiras”.

Em sua escrita, Rachel Bakke traça um quadro histórico das conquistas da Comunidade Negra em busca de direitos civis e sociais. A contribuição histórica de organizações sociais e políticas da comunidade negra são destacadas no texto da autora; Bakke cita a participação da Frente Negra Brasileira (FNB) - atuante durante a década de 1930 - do Teatro Experimental do Negro (TEN) - atuante durante a década de 1940 e 1960 - para demonstrar as características da atuação do Movimento Negro Unificado (MNU) - surgido em 1978. Segundo a autora, diferente das reivindicações da época da FNB e do TEN, o discurso do Movimento Negro Unificado “[...] caminhou para a tomada de consciência da negritude e, a partir da autoafirmação, para a conquista da igualdade de direitos como afro-brasileiros [...]” (BAKKE, 2011, p. 8). Bakke salienta as características da atuação do MNU, que adotou um caminho específico de reivindicação, e proposição de políticas públicas para a comunidade Negra.

Em sua tese, Rachel Bakke também evidencia a participação do Brasil na Conferência de Durban, em 2001, e a resultante desse evento: “[...] a assinatura de um documento no qual o governo brasileiro assumia a responsabilidade por adotar políticas públicas de ação afirmativa [...]” (BAKKE, 2011, p. 9). Esse compromisso assumido pelo governo brasileiro em Durban gerou o início dos debates sociais acerca da adoção de cotas em Universidades Federais e, também, a promulgação da lei 10.639/2003, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais (de 2004), a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial – na Câmara Federal – em setembro de 2009, e a elaboração do Plano Nacional de Implantação da lei 10.639, também realizada no ano de 2009.

Encontrei em Bakke uma justificativa para os estudos sobre o Candomblé bastante semelhante a que desenvolvi e que me inspira nesse trabalho. A autora defende que “[...] religiões afro-brasileiras, em especial o Candomblé, nesse universo, apresentam-se como ícones poderosos, com a capacidade de mobilizar laços de continuidade entre África e Brasil, ocupando o papel de símbolo de resistência [...]” (BAKKE, 2011, p. 10). A autora realiza em

sua tese um estudo sobre o modo como as manifestações religiosas afro-brasileiras (Candomblé) aparecem nos materiais didáticos, cursos de formação de professores e em experiências de sala de aula, no período posterior à lei 10.639/2003.

Bakke também salienta as tensões e negociações que surgem quando as religiões afro-brasileiras saem do ambiente dos terreiros e se inserem nos espaços escolares. Em minha trajetória docente, tenho percebido que o espaço escolar tem tolerado as crianças e jovens de Candomblé de forma genérica, principalmente quando não existem demarcadores de pertencimento aos rituais religiosos – guias, curas, cabeça raspada, quando da feitura do santo. Entretanto, quando os símbolos começam a fazer parte definitiva na personalidade e atitude dessas crianças, se estabelece um clima de inabilidade, em que uma parte dos docentes passa a tratar de forma diferenciada as “crianças de Candomblé”. É importante defender a ideia de que são apenas crianças com sua religiosidade, que em nada diferem das outras crianças.

Em outro momento, Bakke enfatiza Silva (2002), para mencionar a importância dos estudos sobre a herança religiosa afro-brasileira. Sociólogos, antropólogos e historiadores se debruçaram sobre o estudo das relações raciais entre brancos e negros. Já sobre os estudos da herança cultural religiosa africana, consolidaram-se os estudos antropológicos ou etnográficos. A autora retoma um conceito de Bastide levantado no artigo de Hofbauer: “o princípio de corte”. Segundo a interpretação de Bastide, os africanos que aqui chegaram viviam divididos entre dois mundos distintos, um africano, vivido no interior dos candomblés, e outro brasileiro. Essa situação era possível justamente pelo que Bastide chamou de “princípio de corte”:

O negro respondeu a isso pelo que propusemos chamar de ‘princípio de corte’. Escapou à Lei do ‘marginalismo’ edificando em seu interior uma barreira quase intransponível entre os dois mundos opostos em que nele habitavam, o que lhe permitiu dupla fidelidade a valores frequentemente contraditórios [...] poder-se-ia dizer que quando vai ao mercado, fecha a porta do seu *peji*⁴⁹ e, da mesma forma, quando entra no *peji*, deixa na entrada suas vestimentas de brasileiro, sua mentalidade em contato com o capitalismo por uma economia baseada em dinheiro e por uma sociedade fundamentada em modelos ocidentais [...] o candomblé graças a ele [o princípio de corte] pôde assim resistir vitoriosamente aos assaltos da sociedade-ambiente que podiam se organizar contra ele. (BASTIDE, 1985, p. 238)

Em outro momento da tese de Bakke, um trecho de uma frase de Renato Ortiz me despertou algumas questões: “[...] o Candomblé representava a conservação da memória coletiva africana [...]” (ORTIZ, 1999, *apud* BAKKE, 2011, p. 37). A afirmativa de Ortiz (1999) engloba um pensamento que divido com esse autor: minha opção de abordagem pelo

⁴⁹ *Peji* ou *pegi* são espécies de altares feitos em homenagem aos orixás do candomblé e às entidades da umbanda.

Candomblé e suas formas de aprendizagem nos terreiros, através de redes educativas. Não é uma tentativa de estabelecer superioridade desta religião afro-brasileira em detrimento de outras. A opção pelo Candomblé explica-se por uma experiência de proximidade pessoal com esta religião, e não por considerá-la superior ou mais valorosa que as outras religiões de matriz africana. Particularmente, sobre esse aspecto, acredito que investir nessas disputas de nada acrescentaria aos esforços pelo conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, esse sim o verdadeiro e fundamental objetivo desse estudo.

Outro aspecto marcante descrito por Bakke foi a mudança de abordagem do Candomblé, que, a partir da década de 1970, teve uma significativa guinada em direção aos estudos acadêmicos, com a fundação, em 1974, da Sociedade de Estudo da Cultura Negra no Brasil (SECNEB), sob a liderança da antropóloga argentina Juana Elbein dos Santos.

“A África tem uma História” é uma resenha produzida pela professora Monica Lima e Souza⁵⁰. Nesse texto sobre a produção da coleção História Geral da África, Lima analisa as críticas acadêmicas sobre a coleção. Todo o processo de elaboração da coleção compreendeu desde os seminários iniciais, na década de 1960, até ser concluída na década de 1980.

O pano de fundo da elaboração do projeto foi o processo de independência de diversos países africanos, quando o domínio europeu sobre amplas áreas do território da África foi impactado pela luta interna dos movimentos nacionais africanos. A frase que dá título ao artigo é de autoria do historiador burkinense Joseph Ki-Zerbo, e sintetiza a ideia de afirmação da História dos povos africanos, em detrimento à proposição eurocêntrica de negação da História da África Antiga, e também da referência à África apenas em relação ao processo de Tráfico Transatlântico de pessoas para a América. Uma das principais críticas que a coleção recebeu foi, pela opção de estudiosos do continente, a exclusividade para estudiosos africanos, o que gerou muitas argumentações negativas no ambiente acadêmico internacional.

Na escrita da resenha, Lima destaca os quatro grandes princípios de J. Ki-Zerbo para o entendimento da História Africana: 1º: a interdisciplinaridade – usar o auxílio de outras disciplinas para compreender os processos e conjunturas da História Africana; 2º: o ponto de vista africano – entender as ações africanas na construção de sua própria História, sem recorrer a interpretações exteriores; 3º: a apresentação da História dos povos africanos em seu conjunto – percebendo a pluralidade e a diversidade presente na África, utilizando o método comparativo

⁵⁰ Professora do departamento de História da África, do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH) do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IH-UFRJ), e coordenadora do Laboratório de Estudos Africanos (LEÁFRICA) também no IH-UFRJ

para analisar semelhanças e diferenças entre as muitas sociedades do continente; 4º: a recusa do meramente factual – não recorrer aos eventos dissociados, pois estes não contribuem para o entendimento dos complexos sujeitos históricos que compõem a História Africana.

Lima desenvolve ainda uma análise das críticas a cada um dos oito volumes da coleção, destacando que a maioria dos volumes foi recebida pelo ambiente acadêmico internacional com pesadas argumentações negativas. Segundo Lima, “[...] Havia críticas de todos os lados, fosse a cobrança por um posicionamento combativo mais explícito, fosse para que os autores assumissem um distanciamento que garantisse o desejado estatuto científico à coleção [...]” (LIMA, 2012, p. 281). Em defesa da escolha dos pesquisadores que realizaram a obra, foi desenvolvida a argumentação da “perspectiva interna à África”, a África falando dela mesma. Sobre essa perspectiva interna de análise, o próximo artigo analisado nesse Balanço Bibliográfico, da autoria de Muryatan Barbosa, nos revela os argumentos da “construção da perspectiva africana”.

As várias objeções internacionais publicadas contra a coleção se concentravam em torno do caráter datado da coleção, devido ao longo processo de elaboração da obra – vinte anos, atravessando as décadas de 1960 e 1980 – período no qual, segundo os críticos à obra, não houve incorporação de novas perspectivas, interpretações e achados empíricos. Essa característica faz parte de um trabalho de tão longa duração, cabendo aos pesquisadores que utilizarem o material realizar um novo exercício crítico durante o processo de escolha dos conteúdos, adicionando abordagens mais atuais juntamente com as da coleção.

Cada obra tem a marca e os limites de seu tempo. Muitas críticas também se fizeram sobre o engajamento dos autores, que não é desejável para obras historiográficas. De acordo com a análise de Lima, pude perceber que um dos elementos negativos, segundo eles, para a obra, foi seu caráter afrocêntrico: “[...] concepções equivocadas de defesa de uma supremacia da raça negra [...]” (LIMA, 2012, p. 282). Com a leitura da resenha de Lima, foi possível compreender que o mais intenso discurso contra a obra foi direcionado à opção pelo Afrocentrismo dentro de uma perspectiva científica.

As leituras realizadas para a elaboração desta dissertação me fizeram concluir que a academia está preparada para aceitar e manter o *status quo* do Eurocentrismo – etnocentrismo europeu – como padrão referencial de visão de mundo aceitável e legítimo para a formação intelectual; dessa forma, outras propostas de pensamento que pretendam equiparar, contrapor e superar a condução das ideias e interpretações de mundo pela ótica europeia são consideradas errôneas, e não-acadêmicas. Particularmente, entendo o Afrocentrismo como uma proposta de

interpretação de mundo, pelo olhar africano, que valoriza e defende a importância e as contribuições da experiência africana para o mundo como um todo.

Adotar o afrocentrismo como fundamento de compreensão de mundo é, a meu ver, tão errado e excludente quanto utilizar o eurocentrismo, porém o que temos reproduzido em nossa experiência acadêmica é a opção exclusiva do eurocentrismo, com o adicional do extermínio dos saberes diversos, no processo de epistemicídio.

O artigo “A construção da perspectiva africana: uma História do projeto História Geral da África da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)”, elaborado por Muryatan Santana Barbosa, tem um foco específico sobre o esforço organizacional para se produzir a coleção História Geral da África (HGA) da Unesco. Esse campo de estudo é a linha de trabalho de Muryatan Barbosa.

No artigo o autor aborda que nas reuniões prévias ao início dos trabalhos e entre as principais convenções acordadas, ficou definido que a perspectiva interna, a visão e interpretação dos africanos sobre sua própria História deveria sulevar a obra: “[...] Neste projeto, a História da África é enfocada sob o ponto de vista da própria África [...]” (BARBOSA, 2011, p. 3). O desenvolvimento da obra gerou muitas polêmicas, principalmente pela opção de não terem sido escolhidos especialistas que não fossem africanos para a produção dos textos da coleção. Mesmo especialistas renomados sobre o tema ficaram de fora da coleção por não serem africanos.

Barbosa nos aponta que desde o início dos trabalhos, ainda na fase das reuniões, o objetivo traçado para o projeto havia sido o desenvolvimento da pesquisa histórica na África. Foram determinados três princípios básicos para a realização da tarefa: a) organização das fontes; era necessário organizar o máximo possível de fontes para possibilitar o trabalho dos pesquisadores; b) síntese dos conhecimentos existentes; esse trabalho seria o fundamento da atividade dos pesquisadores dentro da HGA – produzir conhecimento sobre a História africana, partindo de dentro da própria África; c) construção de uma nova História da África; esse é o ponto fundamental, o item que se relaciona com superar a depreciação que a História da África sofre, sendo considerado um local que só passa a ter uma História pela ótica do homem europeu.

O artigo de Barbosa descreve questões técnicas de todo o processo de pré-produção, produção e publicação da coleção História Geral da África. O autor descreve com profundidade os aspectos essenciais de cada encontro, desde os participantes que se fizeram presentes, passando pelas discussões dos parâmetros do funcionamento institucional do projeto.

No artigo "Pai de santo doutor: escolaridade, gênero e cor nos terreiros baianos", produzido em parceria pelos professores Jocélio Teles dos Santos e Luiz Chateaubriand C. dos Santos, os autores descrevem o crescimento de lideranças religiosas com nível superior, e destaca os obstáculos vivenciados pelas populações negras na busca pelo acesso à escolaridade.

O texto é resultado de um mapeamento de dois anos, entre 2006 e 2008, nos terreiros de Salvador, na Bahia. Os autores apresentam um trabalho de pesquisa quantitativa para descrever o quadro das lideranças religiosas, relacionando cor (raça) e escolaridade, analisando informações históricas de lideranças do final do século XIX, e produzindo informações sobre as lideranças do século XX e XXI.

"*Ketu* lembrado: a persistência da cultura e da História *iorubá* no mundo atlântico" é uma resenha escrita por Edna G. Bay, sobre o livro *Mother is Gold, Father is Glass: Gender and Colonialism in a Yoruba Town*, de Lorelle Semley. No texto, Bay destaca que o Estado *yorubá* de *Ketu* era negligenciado, devido a sua posição geográfica entre os estados rivais de *Oyó* e *Daomé*. A autora do artigo destaca que o livro é um estudo interdisciplinar dos fenômenos de gênero e poder. A escolha dessa literatura deveu-se à referência ao *yorubá*, idioma que é marca principal da cultura religiosa do candomblé e, portanto, foco constante dessa pesquisa.

No artigo "Jogando verde e colhendo maduro: Historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira", escrito em parceria entre Mauro Cesar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho, os autores discutem a falta de abordagens historiográficas sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira e a conformação da consciência histórica sobre a formação da nacionalidade, preconceito e discriminação na sociedade brasileira. O artigo se divide em três partes, na primeira os autores situam a pesquisa; na segunda abordam os resultados alcançados; e na terceira parte problematizam a questão, identificando dilemas no Ensino de História e nos processos de formação de professores de História na atualidade.

Os autores referenciaram-se na pesquisa-mapeamento de Nilma Lino Gomes – Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola, na perspectiva da Lei nº 10.639/03 – e seguiram o roteiro das escolas pesquisadas por Gomes para realizarem o seu mapeamento.

Na análise dos trabalhos sobre a temática do Ensino de História da África realizados nessas escolas rastreadas em todo o território nacional, Mauro e Wilma Coelho argumentam que os trabalhos desenvolvidos não guardam relação com o conhecimento histórico: "[...] Os resultados alcançados pelas atividades desenvolvidas por elas – **as Escolas** – ainda em consonância com as expectativas da legislação, não resultaram da apropriação do saber

historiográfico que lhe é relativo [...]” (COELHO; COELHO, 2013, p. 94). Vale destacar que no presente artigo os autores realizam um levantamento historiográfico sobre as produções acadêmicas que podem servir de suporte para a construção de um saber escolar, de práticas e metodologias para o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

O artigo “À cabeça carrego a identidade: o *orí* como um problema de pluralidade teológica”, escrito por João Ferreira Dias, é uma observação da ideia de *orí* (cabeça) na cultura *yorubá*. É um artigo que estabelece compreensões teológicas e historiográficas sobre o tema do Candomblé.

“Candomblé: religião africana e catolicismo em um jogo de espelhos” é uma resenha escrita por Miriam C. M. Rabelo, sobre o livro *Le candomblé de Bahia: mirror baroque des mélancolies postcoloniales*, da autora Emmanuelle Kadya Tall. Nesta resenha, Miriam Rabelo define o Candomblé como uma religião do encontro atlântico, e tem como inspiração os trabalhos de Paul Gilroy, Luis Felipe de Alencastro e Bolivar Escheverria. Tall rejeita a hipótese do sincretismo de máscara (“que esconde para preservar”) e propõe uma metáfora do espelho (“que mostra para preservar”).

“10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas”, é um artigo escrito em parceria, pelo professor Benjamin Xavier de Paula e a professora Selva Guimarães. Os autores realizam em seu artigo uma revisão bibliográfica sobre pesquisas científicas focadas na aplicação da lei 10.639/2003. Guimarães e Paula perceberam que antes dos anos 2000 a temática africana era invisível no ambiente de pesquisas, e após a lei vem surgindo um crescimento marcante de reflexões acadêmicas sobre o tema, que vem se somando a outras disposições normativas.

Uma colaboração importante dentro do artigo de Xavier e Guimarães foi a dissertação de Glênio O. Silva, “Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites”; nessa pesquisa, Silva apresenta a sua compreensão sobre os motivos que dificultam a implementação da lei 10.639 e todas as disposições normativas que a cercam:

O problema percebido para implementação da lei e seu arcabouço jurídico normativo pedagógico está na atitude das pessoas e das instituições, pois, todos os sujeitos envolvidos tem uma responsabilidade direta. Não é crível que as instituições aleguem a falta de conhecimentos e pesquisas na área como empecilhos para esta implementação, e se recusem a implementar as disciplinas e os conteúdos pedagógicos referentes à lei, bem como a contratar professores e pesquisadores especialistas e estudiosos nesta temática para compor os quadros da Universidade. (SILVA, 2013, p. 7)

O eixo principal da revisão bibliográfica dos autores foram pesquisas voltadas para a formação de professores sobre a temática Africana e Afro-Brasileira. Nesse exercício investigativo, foi possível aos autores afirmarem que: “[...] A pesquisa evidencia a invisibilidade do tema investigado antes do ano 2000 e a crescente demanda pelos estudos desta natureza nos anos posteriores [...]” (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 435). Foi nesse artigo que tive acesso às proposições teóricas sobre pesquisa bibliográfica e estado da arte presentes nos artigos de Lima e Miotto⁵¹ (2007) e Ferreira⁵² (2002), as quais utilizei para definir os caminhos do presente levantamento bibliográfico.

Ao longo de todo o artigo, Paula e Guimarães definiram com objetividade quais as características mais evidentes de cada um dos trabalhos que foram citados. Os trabalhos elencados – relatórios de pesquisa, dissertações de mestrado e teses de doutorado – evidenciam a diversidade de temáticas desenvolvidas. Vale salientar que, neste artigo, os autores destacam que as temáticas relacionadas à religiosidade são dos campos mais importantes para a aplicação efetiva da lei 10.639/2003.

No artigo “Aprendendo *yorubá* nas redes educativas dos terreiros: História, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas”, a autora Stela Guedes Caputo examina os terreiros de Candomblé como locais de aprendizagem, onde os partícipes dos rituais, sejam eles adultos ou crianças, aprendem uma série de informações culturais. No artigo, Caputo aborda a aprendizagem do idioma *yorubá* dentro desses terreiros através de cânticos, ou das *itôn* (Histórias africanas).

A autora demonstra o terreiro de Candomblé como uma rede educativa na qual os indivíduos aprendem de forma cooperativa, e identifica algumas características adversas entre a aprendizagem no terreiro e na escola, “[...] Na escola, só o professor é o líder que passa para todo mundo. E os alunos não passam para os outros que perderam. Aqui todo mundo passa para todo mundo [...]” (CAPUTO, 2015, p. 782). “[...] Na escola é muita teoria [...] a gente pega muita coisa, mas não praticamos [...] Aqui não. Aqui, aprendemos e praticamos ao mesmo tempo [...]” (CAPUTO, 2015, p. 783). A autora demonstra como a linguagem é uma forma de poder, e o quão é importante distribuir esse poder (o conhecimento da língua *yorubá*) entre os indivíduos que constituem o terreiro. Dessa forma se distribui poder, partilhando o que se sabe.

⁵¹ LIMA, Telma C.S. & MIOTTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In.: Revista Katálysis Florianópolis. V. 10 n. esp. P. 37-45. 2007.

⁵² FERREIRA, Norma Sandra A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In.: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/ 2002.

Mesmo sendo o *yorubá* a língua do terreiro onde Caputo desenvolveu por 20 anos um estudo sobre as redes educativas no Candomblé, a autora defende a importância de tratar as múltiplas Áfricas enfrentando sistematicamente a ideia da “África única”⁵³ – reducionista e degradante. Uma dessas propostas seria desenvolver estudos sobre o aprendizado de crianças em terreiros de Candomblé de origem angolana.

Caputo reconhece a dificuldade e as tensões geradas pela abordagem de questões relativas às religiões afro-brasileiras em sala de aula, e defende a utilização da “Pedagogia do Conflito”, proposta por Boaventura Santos (1996), como metodologia de ação Didática. A modernidade estabeleceu duas vias para o conhecimento: regulação ou emancipação. Defendo que a prática do Ensino de História da África deva instigar o conhecimento como uma via emancipatória para os indivíduos que sejam tocados pelas propostas sugeridas.

“As pesquisas sobre o ‘estado do conhecimento’ em relações étnico-raciais” é um artigo da autoria de Tania Mara Pedroso Müller, no qual foi realizado mais um mapeamento sobre trabalhos voltados para as relações étnico-raciais. Nesse artigo, a autora realiza uma análise quantitativa do quadro da educação desde o Ensino Infantil. Após todo o levantamento, a autora identifica que as ações, propostas e críticas definidas na pesquisa se harmonizam com as reivindicações levantadas pelo Movimento Negro e diversos pesquisadores ativistas contra o racismo.

O método descrito por Müller para realizar sua pesquisa de estado da arte me foi bastante útil, para perceber os caminhos que deveria percorrer na realização e análise do meu balanço bibliográfico. Foi um artigo que me possibilitou contato com técnicas fundamentais para especificar o tema pretendido, dentro de um espaço múltiplo de produções, no qual os temas por vezes se aproximam em alguns aspectos, porém é preciso um olhar criterioso para realizar as escolhas que realmente contribuam para produzir o que se deseja. O artigo de Müller foi fundamental nesse sentido.

“Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje?”, artigo escrito pelo professor Kabengele Munanga, é um texto no qual o autor demonstra que a abordagem da mestiçagem paralisou o debate sobre o racismo na sociedade brasileira, atrasando avanços importantes, como o debate das ações afirmativas. Munanga defende que a diversidade e a diferença são questões que devem ser defendidas para que a cidadania se desenvolva,

⁵³ Uma importante contribuição para o entendimento dessa expressão se encontra na conferência da escritora nigeriana Chimamanda Adichie sobre a compreensão estabelecida no senso comum, de uma África Unificada, desprovida de especificidades. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

juntamente com a defesa das semelhanças e da identidade humana como um todo. A Conferência de Durban é citada por Munanga para ilustrar a forma como, após esse evento, realizado em 2001, aumentaram significativamente os esforços por políticas de defesa e incentivo às relações étnico-raciais no Brasil:

Depois da Conferência de Durban, o Brasil oficial engajou-se, como não se vira antes, na busca dos caminhos para a execução da Declaração dessa Conferência [...] A declaração previa a implementação das políticas de ação afirmativa, inclusive as cotas, em benefício dos negros, índios e outras chamadas minorias. (MUNANGA, 2015, p. 23)

O artigo “Um Verger, Dois Olhares: a construção da africanidade brasileira por um estrangeiro”, artigo escrito em parceria por Mauricio Barros de Castro e Myrian Sepúlveda dos Santos, analisa o impacto do olhar de Pierre Verger sobre a construção do legado africano no Brasil. No texto, os autores também tratam de relações raciais e afrodescendentes. Os autores demonstram, nesse artigo, a questão do impacto do olhar de Pierre Verger sobre o Candomblé e as populações afrodescendentes; e como esse olhar adquiriu relevância científica, passando a colaborar para a modificação dos imaginários coletivos, reconhecendo as contribuições da cultura africana para a sociedade brasileira, em uma longa trajetória, dentro da qual acredito que estejamos caminhando, lenta, porém continuamente.

No artigo “Etnodesenvolvimento Local: Uma estratégia para a sustentabilidade das comunidades de Terreiros de Candomblé”, escrito em parceria por Sueli Santos Conceição e Salvador Dal Pozzo Tevizan, os autores apresentam uma reflexão sobre o etnodesenvolvimento⁵⁴ local para as comunidades de Candomblé, tendo como objetivo principal a proposta de “identificar as potencialidades das comunidades de terreiros em relação à sustentabilidade dos mesmos, a partir de suas práticas relativas ao uso dos componentes da natureza, em particular a flora” (CONCEIÇÃO; TEVIZAN, 2016, p. 145). As autoras desenvolvem bastante as questões relacionadas à importância das plantas para o Candomblé, e tal enfoque sobre a dimensão da flora no universo candomblecista me interessa para o enriquecimento da caracterização dos fundamentos gerais do Candomblé, que pretendo realizar no terceiro capítulo de minha dissertação.

⁵⁴ Segundo os autores: o termo etnodesenvolvimento é entendido a partir da complementaridade de duas abordagens, a do desenvolvimento econômico de um grupo, somada à do desenvolvimento da etnicidade de um grupo social, o que promove um movimento no sentido contrário do modelo atual de desenvolvimento, pautado na industrialização, e suas ações provisionam novas alternativas econômicas a partir do reconhecimento cultural. Tanto o desenvolvimento local, quanto o etnodesenvolvimento local, estão postulados na base da cultura local identitária, porém, o primeiro pode ser formado por diversos grupos que tenham uma identidade local, ao passo que o segundo ocorre a partir do auto-reconhecimento étnico identitário. (CONCEIÇÃO; TEVIZAN, 2016, p. 147)

Na dissertação “Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro” a autora Jessika Rezende Souza realizou um estudo de caso sobre uma exposição do Museu do Negro. A característica que aproxima a dissertação de Souza com a minha proposta de pesquisa, foi a forma como a autora caracteriza o Museu do Negro como um espaço de resistência religiosa, onde se desenvolvem narrativas históricas sobre as populações negras em diferentes períodos.

Também integrante da primeira turma do PROFHISTÓRIA, a dissertação “O Axé na sala de aula: abordando as religiões afro-brasileiras no ensino de História”, produzida por Isabelle de Lacerda Nascentes Coelho, oportunizou à área do Ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira uma ferramenta pedagógica facilitadora para a abordagem assertiva da temática afro-religiosa. Coelho fundamenta sua dissertação na ética da alteridade⁵⁵ para superar o racismo epistêmico. É importante destacar que também pretendo percorrer essa proposta de fundamentação, vinculando ética da alteridade, racismo epistemológico e descolonização curricular em minha dissertação.

A dissertação "Isso é coisa de macumba? Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro”, produzida por Carolina Barcellos Ferreira, também fez parte do conjunto de produções da turma 2014/16 do PROFHISTÓRIA. Nesse trabalho, Ferreira elabora uma discussão sobre a capacidade que os museus oferecem para a discussão da intolerância religiosa. A autora partiu da seleção de três museus localizados na cidade do Rio de Janeiro: o Museu Histórico Nacional, o Museu da Maré e o Museu Nacional. Em linhas gerais, a proposição defendida por Ferreira foi: “[...] evidenciar que o estudo sobre a História dos objetos religiosos expostos em museus pode ajudar a superar a intolerância religiosa e estimular o diálogo entre alunos de diversas vertentes religiosas [...]” (FERREIRA, 2016, p. 4).

Durante a busca de produções acadêmicas para a realização do presente levantamento bibliográfico, as dissertações de Isabelle Coelho – “O Axé na sala de aula: abordando as religiões afro-brasileiras no ensino de História” – e Carolina Ferreira – “Isso é coisa de macumba? Representações das religiosidades afro-brasileiras nos museus do Rio de Janeiro” – apresentaram algumas similaridades importantes com os meus objetivos de pesquisa. Entre essas similaridades

⁵⁵ **Ética da alteridade** expressa uma ideia de relações interpessoais pautadas em respeito absoluto e sem pré-julgamentos hierárquicos, entre indivíduos e coletividades que reconhecem suas diferenças: culturais, étnicas, religiosas, de opção ideológica, gênero, vivência da sexualidade etc; porém, mais do que isto, estão conscientes de sua igualdade imanente enquanto seres humanos da mesma espécie, sujeitos históricos e cidadãos de direitos. (COELHO, 2016, p. 11)

destaco a percepção de que o estímulo ao diálogo dos alunos, através de uma mediação entre as noções religiosas preconcebidas sobre o Candomblé, cruzando tais noções com conhecimento histórico sobre o tema – em forma de atividades como sequências didáticas – pode oferecer importantes avanços na suavização das tensões raciais em espaços escolares.

No artigo “Qual África ensinar no Brasil? Tendências e perspectivas”, o autor Amailton Magno Azevedo parte da promulgação da lei 10.639, em 2003, para descrever como a partir desse marco histórico teve início uma intensa discussão sobre o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, notadamente nas áreas da Educação e da História. Azevedo realiza em seu artigo uma breve revisão bibliográfica sobre o tema da História da África, destacando que não era seu intuito salientar particularidades de cada trabalho e sim realçar a urgência do estudo de História da África nos bancos escolares brasileiros.

Azevedo também enfatiza suas pretensões metodológicas: “rastrear quais os caminhos traçados pelas teorias da descolonização, pós-independência e pós-colonialidade para refletir sobre qual África ensinar no Brasil” (AZEVEDO, 2016, p. 233). Também é importante a proposta defendida por Azevedo para uma nova relação com a África, sugerida por Niangoran-Bouah⁵⁶ no filme de Média Metragem *Abandonem-nos!*⁵⁷: o plano da horizontalidade das relações, do respeito à diversidade. Entendo tal proposta coerente com a ética da alteridade, que propõe relações interpessoais pautadas em respeito absoluto.

“Stuart Hall para pensar as representações da África” é um artigo de Juvenal de Carvalho Conceição, sobre as representações da África na imprensa brasileira – especificamente nas revistas VEJA, ISTO É e ÉPOCA – com o objetivo de revelar como a África tem sido representada nos meios de comunicação de maior abrangência do cenário brasileiro. Para conceber sua análise, Juvenal Conceição recorre ao entendimento de representação proposto por Stuart Hall, segundo o qual:

⁵⁶Georges Niangoran-Bouah, fundador da *drummologie* (o estudo e a utilização de textos dos tambores africanos de fala como fonte de documentação para aprofundar os conhecimentos acerca do período pré-colonial das sociedades africanas de tradição oral), através dos *tambores de fala* e de outros instrumentos da palavra, revela ao mundo uma das fontes primordiais do conhecimento Akan. Os textos dos tambores preservam a filosofia, a literatura, a linguística, a história, e a política de sociedades africanas no período pré-colonial. Grande intelectual e pesquisador que dedicou parte da sua vida à pesquisa, à transcrição, à tradução, à divulgação e à preservação das tradições orais da Costa do Marfim. Seus trabalhos envolveram também a paremiologia (estudo dos provérbios), a numismática africana, o universo dos pesos Akan de pesar ouro; além de trabalhos tipicamente arqueológicos relacionados à antropologia e à litografia. É o autor de inúmeras monografias sobre os povos da Costa do Marfim, em particular os Akan, tendo orientado vários trabalhos acadêmicos (In: BAHÍ, Aghi & ALMEIDA, Acácio. Contribuições de Geroges Niangoran-Bouah ao estudo das tradições orais na Costa do Marfim. 2010. Revista CERRADOS, Programa de Pós-Graduação em Literatura, UNB).

⁵⁷ Média Metragem *Abandonem-nos!* Direção e Montagem: Marc Garanger. Costa do Marfim. 2001. 26 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BOHay02Y9fo>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

a representação conecta o sentido à linguagem e à cultura. (...) Representação significa usar a linguagem para dizer alguma coisa com sentido no mundo, ou para representar de alguma forma significativa para as outras pessoas. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 352-353, tradução minha⁵⁸)

Conceição compreende que as formas de representação da África presentes nas publicações elencadas contribuem para a construção de estereótipos, e, para confirmar sua tese, ele destaca onze trabalhos acadêmicos que também abordam a questão das representações sobre a África. O objetivo da análise foi demonstrar como ao longo do tempo a África esteve representada na Imprensa Brasileira. Ao final do artigo, o autor também problematiza a categoria de Hegemonia, para discutir o quanto o poder de um grupo está relacionado a sua capacidade de articular equilibradamente força e persuasão.

O artigo “Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais”, elaborado por Carla Beatriz Meinerz, é um estudo que dialoga com o ensino de História, a interculturalidade e a educação das relações étnico-raciais. Meinerz expõe alguns resultados de estudos de ações que visavam a implementação da lei 10.639/2003, e da 11.645/2008, realizadas no Estado do Rio Grande do Sul. A autora também apresenta dois aspectos percebidos na análise da recepção à lei: o primeiro é a colaboração, interação e interesse real nas atividades, que a autora nomeou como “afeto à causa”; e o segundo é uma tendência de realização de atividades equivocadas, com poucos referenciais teóricos e embasamentos historiográficos, que a autora denominou como “tendência de construção de novas estereotipias”.

Em meio ao seu artigo, Meinerz elabora uma interessante abordagem sobre a construção da tradição do gaúcho, um personagem que não possui conexão com as memórias e Histórias afro-brasileiras e indígenas. Dessa forma, a hiper-valorização de padrões identitários relativos à tradição gauchesca colabora para ações de invisibilidade dos negros na sociedade sul-riograndense. Sobre o tema da invisibilidade associada à proposta de apagamento das populações negras – no caso específico do exemplo a seguir – a autora cita o caso da Colônia Africana, localizada em área central da capital Porto Alegre, local onde se encaminharam negros no período imediato após a abolição, e aonde também se direcionavam alguns grupos de imigrantes que não seguiam para as colônias alemãs ou italianas do interior do Estado.

A autora cita as diversas formas de representação negativada que a localidade recebeu na literatura e até mesmo nos estudos, que compreendiam aquele espaço como “local da marginalidade, do crime e da violência”. A autora destaca que imigrantes brancos, moradores

⁵⁸ “la representación conecta el sentido al lenguaje y a la cultura. (...) Representación significa usar el lenguaje para decir algo con sentido sobre el mundo, o para representarlo de manera significativa a otras personas” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 352-353)

da Colônia Africana, contribuíram fortemente para a expulsão dos negros daquela localidade, onde imediatamente o espaço urbano foi remodelado dando origem à três bairros onde atualmente imperam as disputas da especulação imobiliária – a saber, os bairros construídos na localidade foram: Rio Branco, Bom Fim e Mont’ Serrat.

Mesmo em um ambiente com tantas tensões de origem étnico-raciais, Carla Meinerz expõe em seu texto que “[...] publicamente, em geral, não reconhecemos a existência de desigualdade racial [...]” (MEINERZ, 2017, p. 66), e logo indica que o espaço escolar deve colaborar para a superação de tais relações de segregação e racismo contra negros e indígenas.

Para superar esse quadro de tensão racial, Meinerz aponta que trabalhos pedagógicos sobre a aplicação da lei 10.639/03 têm sido desenvolvidos na rede escolar do Rio Grande do Sul, entretanto, a autora destaca que motivações pouco embasadas academicamente, em que a reflexão crítica das ações não são debatidas pedagogicamente, não colaboram para que o debate sobre as tensões raciais seja assimilado pelo corpo estudantil. O simples “afeto à causa” não gera uma superação de estigmas raciais, ele apenas tende a gerar novas estereotípias, principalmente quando as questões são abordadas sem a complexidade teórico-metodológica necessária.

Importante destacar uma das propostas de Meinerz sobre formas de se tratar o racismo, a autora demonstra que não precisamos apenas utilizar os conceitos e pontos de vista didáticos e conteudistas para focar a questão. Para além disso, a autora percebe que há uma necessidade urgente de diálogo com os conhecimentos de intelectuais negros e indígenas. Personalidades relacionadas às tradições culturais desses grupos – sambistas, capoeiristas, quituteiras, lideranças religiosas (mães e pais de santo) – também precisam ser ouvidas.

Essas personalidades, que são identificáveis de acordo com a sua salvaguarda de conhecimentos ancestrais, com a figura do *griot*, e se encontram identificados como beneficiários do projeto de Lei nº 1.176-A / 2011: a Lei Griô⁵⁹. E nesse ponto, volto a

⁵⁹ Lei nº 1.176 – A, de 2011; Lei Griô. Parágrafo único. São considerado(a)s Griôs:

I - mestre(a) das artes, da cura e dos ofícios tradicionais; II – pajê, zelador de axé, mãe e pai de santo e demais líderes religioso(a)(s) de tradição oral; III -brincante; IV - contador(a) de Histórias; V - poeta/poetisa popular; VI - congadeiro(a); VII - quituteira(o); VIII - baiana(o) de acarajé; IX - pescador(a) artesanal; X - marisqueira(o); XI - quebradeiro(a) de coco; XII - joguero(a); XIII - folião(ã) de reis; XIV - capoeirista; XV - parteira(o); XVI - erveira(o); XVII - rezador(a); XVIII - benzedor(a); XIX - caixeiro(a); XX - carimbozeiro(a); XXI - reiseiro(a); XXII - cantador(a); XXIII - tocador(a); XXIV - cirandeiro(a); XXV - maracatuzeiro(a); XXVI - coquista; XXVII - marujo(a); XXVIII - sambista; XXIX - artista de circo; XXX - artista de rua; XXXI - bonequeiro(a); XXXII - mamulengueiro(a); XXXIII - catireiro(a); XXXIV - repentista; XXXV - cordelista; XXXVI - artesão(a); XXXVII - fandanguero(a); XXXVIII - marcador(a)/gritador(a) de quadrilha e leilão; XXXIX - guardião(o) de cordão de pássaro; XL - outros(as) transmissores(as) de todas as demais expressões culturais populares de tradição oral do Brasil (Projeto de Lei Nº 1.176 – A, de 2011 – LEI GRIÔ, p. 9)

destacar a consonância da proposta presente em minha dissertação com a citação de Carla Meinerz: “[...] ouvir as memórias e as Histórias narradas pelos mesmos nos fará diferentes em nossas formas de pensar e de agir como educadores e pesquisadores [...]” (MEINERZ, 2017, p. 71), **praticar o falar com o outro, em substituição do falar sobre o outro.**

No artigo “Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada”, produzido em parceria por Junia Sales Pereira e Sonia Regina de Miranda, são formuladas reflexões sobre os desafios do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no atual contexto de radicalização e de promoção de intolerância social e política. As autoras problematizam questões sobre os desafios que se apresentam para a promoção de uma educação pluralista, e também abordam o tema da educação para a convivência religiosa num Estado Laico.

As autoras orientam parte de sua argumentação à garantia constitucional da liberdade de crença, e o direito a uma ação pedagógica que promova direito à expansão de horizontes, com troca de experiências e abertura à interação social livre. A discussão de Pereira e Miranda é bastante conveniente, uma vez que a escrita dessa dissertação acontece em um momento político conturbado, no qual organizações que propõem distorções sobre a função do professor em sala de aula se relacionam a um (pretensão) retorno de padrões que se apresentam como tradicionais e conservadores da família e do cristianismo. As funções do professor em sala de aula têm sido alvo crescente de fiscalização e ataques, arregimentados por lideranças do movimento/organização denominado “Escola Sem Partido”. As autoras convergem sua argumentação para o perigo do avanço social desse infundado movimento/organização, utilizando perspectivas teóricas variadas:

A ação pedagógica não é, assim, uma doutrinação, mas a promoção do direito à expansão de horizontes de visada em cenários respeitosos, criativos e abertos à provocação e a descoberta compartilhada. É, antes, uma ética, já que sustentada pelo apreço à troca de experiências – evidentemente nem sempre harmônicas – e pela abertura à interação social livre de violência, distorção ou de humilhação, mas é claro, não livre do dissenso, já que é constitutivo da diferença. (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 118)

Esse trecho faz uma contundente defesa da ação docente e suas características problematizadoras, críticas e de troca de experiência em contribuição para a construção do saber. Características essas que não apresentam nenhum caráter contraproducente, pois percebemos o desenvolvimento dessas competências como fundamentais para a formação de um ser crítico e plenamente capaz de estabelecer escolhas positivas para seu meio social.

Pela reflexão de Forquin “[...] é pela Educação que a cultura se transmite e se perpetua, sendo a escola uma instituição que seleciona e, conseqüentemente, toma decisões

envolvendo o que lembrar e o que esquecer da cultura [...]”⁶⁰ (FORQUIN, 1993, p. 14), à qual acrescento que a proposta das autoras confirma a necessidade de se escurecer a discussão das religiões de matriz africana em sala de aula, por se tratarem de um tema fundamental para a construção da educação para as relações Étnico-Raciais.

Aprender dentro do espaço laico da escola sobre as contribuições e os valores civilizatórios que constituem a religiosidade do Candomblé é algo que potencializa a formação de indivíduos socialmente aptos a praticar o respeito em seus locais de vivência. Para que o objetivo de aprender sobre aspectos civilizacionais presentes na religião do Candomblé seja alcançado, é necessário a dedicação sobre outra proposição importante descrita no artigo de Pereira e Miranda: a superação do solipsismo⁶¹ religioso. Quando do encontro de indivíduos com diferenças culturais é importante que não se construam hierarquias ou segregações baseadas nas características religiosas do solipsismo, visão individualista que pressupõe a negação de tudo o que está fora do indivíduo. No caso, negação das características da religião do outro.

As autoras descrevem a urgência de que: “[...] uma pessoa que professa uma fé considere o espectro de outras tantas realidades da fé como plausíveis e respeitáveis [...]” (PEREIRA, MIRANDA, 2017, p. 107). Em suas palavras, as autoras afirmam a necessidade da aplicação da ideia de Respeito sobre as religiões, e no caso dessa dissertação, direcionada à religiões de Matriz-Africana.

A tolerância não é mais um conceito pretendido, por relacionar-se ideologicamente a uma noção de permissão verticalizada, de cima para baixo, em que localiza-se, subliminarmente, uma sociedade acima, que concede a permissão para que as religiões de matriz africana se desenvolvam e mantenham-se vivas.

A motivação ideológica dos movimentos afro-religiosos atuais é o reforço da noção de respeito sobre todas as religiões que guardam relações com a ancestralidade de matriz africana, de modo que se utilizem, assim, recursos pedagógicos alicerçados na lei 10.639/03, para que avanços nesse tema sejam alcançados.

As autoras também utilizam a concepção de lugar exotópico, para sustentar a argumentação sobre os encontros interreligiosos:

⁶⁰ In.: FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

⁶¹ **Solipsismo:** Doutrina segundo a qual a única realidade existente é o eu e suas sensações, sendo os demais elementos (seres humanos, animais e coisas) vistos como meros participantes do seu mundo. (In. Dicionário Michaelis on line. Acessar em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=solipsismo>>)

o lugar exotópico instaura a multilateralidade das interações dialógicas por meio das quais se concretiza a pedagogia como processo plural e eminentemente aberto. Tal abertura ao diálogo marcado por múltiplas palavras, silêncios, gestos e contra palavras é condição constitutiva de uma educação que não prescinde da liberdade como princípio e do conflito como uma ética do encontro, considerando, portanto, a tensão dialógica como fundamento da humanização para a convivência [...] A exotopia é fundamento de uma educação não racista, não discriminatória e não doutrinária, principalmente por que nela estão presentes o conflito, a tolerância, a escuta, a revisão de posicionamentos como fundamento dos relacionamentos e a defesa do direito à pluralidade de ideias, crenças e perspectivas sem constrangimentos, hierarquizações ou distorções. (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 107-108)

O artigo de Pereira e Miranda ainda oferece uma justificativa que legitima os estudos das religiões de matriz africana dentro do Ensino de História relacionado à Educação para as relações étnico-raciais. Segundo as autoras, as religiões – de matriz africana, ou – afro-brasileiras: “[...] passaram a ser uma das vias de configuração da positividade identitária negra com vistas ao reconhecimento, por meio da atuação escolar e social, da afirmação étnico-racial num cenário de reparações e positivação de memórias e histórias [...]” (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 117). Em suma, as autoras corroboram com a ideia de que atividades educativas relacionadas às religiões de matriz africana contribuem para que o diálogo intercultural se dê, por via harmônica, através da construção do conhecimento sobre o outro, e, principalmente, pontuado pelo respeito.

Esse corpo de produções acadêmicas serviu para me proporcionar a compreensão sobre os debates que vêm se desenvolvendo no ambiente acadêmico, e as questões relacionadas diretamente com a minha temática de pesquisa (representada pelas palavras chave “Ensino de História”, “Religiões de Matriz africana”, “Griot”, “Conhecedores-traditionalistas” e “Narrativa de Vida”).

Após a revisão bibliográfica realizada previamente à produção deste texto, constatei a existência de abordagens de pesquisa que se aproximam da linha que desenvolvo nessa dissertação, porém não considero que tais trabalhos invalidem a minha intenção de trabalho, pois também uso como justificativa o meu lugar de fala: sou professor regente de Ensino Básico – Fundamental II e Médio – atuando em escolas da rede pública na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ); e como atuante da educação pública, percebo a necessidade da produção de materiais e questionamentos que sejam desenvolvidos e defendidos por profissionais da linha de frente, e se relacionem com as demandas reais que têm se mostrado aos docentes.

1.3 - O que me motiva ao pesquisar a História de vida de Dona Teresa:

Início esse sub-item citando novamente Anderson Ribeiro Oliva, sobre as motivações que devem pautar o trabalho de um educador que trabalhe com a temática da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira:

mesmo com as iniciativas vivenciadas nos últimos anos, muito ainda está por ser feito. A formação de especialistas na área, a publicação de mais textos e a realização de mais investigações sobre o tema, a necessidade de melhor definir o que deve e pode ser trabalhado em sala de aula e, fundamentalmente, desconstruir um grande número de estereótipos e falsas imagens sobre a África e as sociedades africanas [...] Talvez assim, daqui a alguns anos, as distâncias entre a África e nossos estudantes não seja mais oceânica. (OLIVA, 2009, p. 168)

Meus objetivos na realização dessa dissertação estão compreendidos no aprofundamento do debate sobre a ética da alteridade, e do respeito religioso com as religiões de matriz africana no ambiente escolar, como forma de superar as tensões relativas ao racismo religioso, utilizando como elemento propulsor a temática da religiosidade Afro-Brasileira – notadamente o Candomblé. A ideia central do trabalho é desenvolver uma reflexão que colabore para a elaboração de outros trabalhos que especifiquem a superação do racismo religioso como objeto temático.

É fundamental manter um esforço pela construção dos valores de respeito religioso, e extinguir a proposta de tolerância, que é um conceito desqualificador das diversidades religiosas. Uma definição que nos ajuda a compreender o significado da ideia de tolerância está presente na proposição de Skiliar “[...] A tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é uma vez mais, [...] a forma de reafirmar a inferioridade do outro e [...] de acabar com a especificidade [...]” (SKILIAR, 2003, p. 133, *apud* CAPUTO, 2012, p. 231). A tolerância proposta pelo sistema é mais um fator de ódio do que de integração da diversidade.

Dois produtos resultaram desse exercício de pesquisa dentro do PROFHISTÓRIA: o produto teórico, uma dissertação; e o produto educacional, um livro paradidático. Sobre a dissertação, a proposta metodológica que adotei **não** teve o intuito de ser apresentada como um manual de atuação para docentes que desejassem desenvolver propostas de ensino sobre práticas educativas de respeito religioso. Efetivamente entendo essa dissertação como uma proposição pedagógica que desenvolve e estimula o olhar de respeito sobre o Candomblé, através da exposição da História de vida da Mãe-de-Santo Dona Teresa Tavares. Para conhecer

os fatos da vida da protagonista, o recurso da entrevista semi-estruturada possibilitou a obtenção de informações substanciais sobre fatos da vida e de sua iniciação na religião.

No corpo da dissertação foram utilizados os recursos metodológicos da Entrevista semi-estruturada, para recolher com maior rigor as Histórias da vida de Dona Teresa, desenvolvendo um estudo de Narrativa de Vida.

Sobre o livro paradidático, a proposta metodológica foi desenvolver uma compilação de contos literários, que tivesse condições de ser entendida como a Contação de história da vida de Dona Teresa, apresentando os principais fatos de sua vida, em formato literário. Esses contos, são transposições das Entrevistas para um formato que pode ser melhor aplicável em ambientes escolares. Minha proposta com o livro paradidático, é que suas 10 histórias não sejam lidas apenas, e sim que sejam **contadas** em sala de aula, para que se possa envolver o maior número de estudantes possível.

CAPÍTULO II:

2.1 - Superar o racismo religioso:

“[...] Às vezes, corações que “creem” em Deus,
São mais duros que os ateus.
Jogam pedras sobre as catedrais,
Dos meus deuses iorubas [...]”⁶²

Altay Veloso (Defesa do Alabê)

Minha proposta de tema se relaciona com a abordagem desenvolvida pela pesquisadora Stela Guedes Caputo, o estudo dos terreiros como redes educativas onde se desenvolvem e produzem conhecimentos que partem da religiosidade e se estendem aos valores culturais afro-brasileiros. É significativo entendermos inicialmente a forma como a autora destaca o significado da expressão valor religioso, termo recorrente no livro “Educação nos terreiros; e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé” de 2012, quando Caputo realizou entrevistas com docentes e administradores de Unidades Escolares da rede pública, para entender como os responsáveis pela plena inclusão pedagógica dos estudantes desenvolviam suas práticas.

A plena inclusão pedagógica seria o respeito dos valores culturais de todos os grupos que vivenciam o ensino nas inúmeras Unidades Escolares do Estado Brasileiro. Uma vez que o Brasil é um país que defende a laicidade do ensino, seria desnecessário debater e discutir tal tema, porém o que a pesquisa de Caputo confirmou foi uma recorrente prática de opressão, depreciação e silenciamento dos estudantes praticantes de religiões de matriz africana.

Para refletir sobre a noção estabelecida sobre valor, Caputo expõe uma definição retirada do dicionário Houaiss sobre a palavra **valor** (excluindo as definições ligadas à economia), nesse sentido: “[...] qualidade humana de natureza física, intelectual ou moral, que desperta admiração e respeito. Qualidade excepcional, talento, habilidade [...]” (CAPUTO, 2012, p. 213). Definir a palavra valor permite que identifiquemos o valor como algo edificante, possível de ser identificado em todo tipo de manifestação humana, desde que tal manifestação estabeleça uma conexão de significado com a audiência (aquele que observa). Nesse sentido, uma das ações que

⁶² Música “Defesa do Alabê”, composição de Altay Veloso que integra a ópera “*Ogundana - O Alabê de Jerusalém*” (2004). Nessa obra, as questões relacionadas ao racismo religioso são tratadas ao mencionar os ataques religiosos sofridos pelos praticantes de religiões de matriz africana, atacados pelos religiosos “exaltados” que praticam violência legitimada como sendo o enfrentamento contra as religiões “infiéis ao verdadeiro Deus”.

mais colaboram para a desvalorização – depreciação dos valores – das tradições religiosas de matriz africana é a escusa da instituição Escola na integração da temática de superação do racismo religioso em suas ações pedagógicas efetivas.

Essa escolha se configura como meu objetivo político com esse trabalho: destacar e legitimar a figura feminina na condução dessa discussão; sustentando minha concepção em um diálogo com a proposição de Wanderson Flor do Nascimento, que percebe nas mulheres de candomblé a potencialidade agregadora, que foi capaz de manter os fundamentos culturais mais profundos das religiões de matriz africana, ao longo da trajetória histórica das populações afro-brasileiras. Reitero minha concordância com a proposição de Flor do Nascimento através da personagem feminina – Dona Teresa Tavares – a ialorixá que conduz a escrita do trabalho de pesquisa que resultou nesta dissertação e no produto educacional a ela relacionado.

Sobre a relevância desse trabalho, gostaria de destacar que, no âmbito das demandas pedagógicas para a aplicação da lei 10.639/2003, que instituiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras, existe uma necessidade inadiável de ampliar – em quantidade e qualidade – a produção de materiais pedagógicos que possibilitem apoio aos docentes na elaboração de atividades.

Minha proposta não é uma crítica negativa sobre a atuação docente na aplicação da Lei 10.639/03, e sim uma colaboração para que novas possibilidades de abordagens sobre uma temática relativa ao ensino de História para as relações Étnico-Raciais possam ser desenvolvidas, com o apoio de alguma reflexão que o material que apresento venha a causar nos docentes que tenham contato com ele.

É importante percebermos que a formação acadêmica brasileira ainda apresenta os fortes traços de uma tradição eurocêntrica, que são expressados em um ambiente científico marcado pela colonialidade do saber, a desqualificação de saberes – epistemologias – produzidos nos locais onde se deu o colonialismo europeu, conforme destaca Santos:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma **dominação epistemológica**, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 7, grifo meu)

Sobre essa dominação epistemológica referenciada no trecho destacado, podemos considerá-la como a manifestação mais perceptível do termo colonialidade.

Muitos aspectos das proposições relacionadas ao eurocentrismo⁶³ ainda podem ser verificados em uma análise subliminar do discurso sobre a produção de conhecimento relacionado a atores sociais negros. A História relacionada à questão do negro, suas lutas, seu lugar de protagonista, ainda é sensivelmente negada por alguns espaços de produção acadêmica. O docente brasileiro, seja ele de rede pública ou privada – categorias que não representam diferenciações qualitativas quanto à capacidade do profissional de ensino – encontra-se cercado por uma burocracia pedagógica ligada aos currículos tradicionalmente utilizados nos editais dos concursos de ingresso nos Cursos Universitários.

As tradicionais instituições de Ensino Superior Brasileiras pouco se ajustaram, no sentido de inserir em seus processos seletivos as mais recentes abordagens sobre a História e Cultura da África e Afro-Brasileira, que têm sido produzidas no espaço acadêmico. Sobre esse tema, o historiador Valdemir Zamparoni registra, em artigo, os silêncios acerca da utilização dos conteúdos de História da África nos currículos escolares:

Quem olha para os currículos escolares, do primeiro grau à universidade – salvo raras exceções – não vê a presença negra, senão restrita a algumas lamúrias nas poucas páginas dedicadas à escravidão. Nossos currículos, no entanto, são eurocêntricos. (ZAMPARONI, 1995, p. 515)

Minha interpretação sobre o atual cenário curricular é que existe um esforço grande de alguns grupos da academia que vêm lutando contra essa postura eurocentrista na historiografia brasileira. Entretanto, o docente da Educação Básica do nível Fundamental e Médio não possui muitos recursos para fugir das rotas de transmissão tradicional de conteúdo. O termo significa as estratégias tradicionalmente utilizadas para dar conta do currículo estabelecido para a disciplina escolar de História.

As discussões e críticas sobre o currículo de História não serão tema dessa dissertação, mas, nesse sentido, gostaria de citar apenas um apontamento interessante desenvolvido no artigo de Moraes e Spindola (2017), “O currículo de História na reforma da Secretaria Municipal de Educação”. Nele os autores descrevem como a utilização dos cadernos pedagógicos da rede municipal são entendidos como um treinamento para as avaliações internas da rede, nas quais os estudantes mais bem treinados teriam melhores condições de alcançar índices mais positivos em sua avaliação, elevando por consequência a avaliação de resultados

⁶³ Segundo Anibal Quijano: Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas. (QUIJANO, 2009, p. 75)

da Unidade Escolar: “Essa situação foi relatada pelos entrevistados, uma vez que alguns gestores de unidades escolares entendem que o currículo proposto pela SME/RJ funcionaria como um manual que prepara os alunos para obter melhores resultados nas avaliações unificadas da rede municipal.” (MORAES; SPINDOLA, 2017, p. 1158)⁶⁴. O que se percebe nas práticas dos administradores de Unidades escolares é o reforço da política do treinamento, condicionando os estudantes em um nível de obtenção de resultados, sem se preocupar em oferecer conteúdo pedagógico que dialogue com outras demandas para o corpo discente.

Atualmente, em pleno 2018, após quinze (15) anos da publicação da lei 10.639, e com o reforço político dos movimentos sociais que defendem a causa dos Negros e afrodescendentes (Movimento Negro Unificado), a efetiva introdução dos conteúdos de História da África e da Cultura Afro-Brasileira tem – aos poucos, e lentamente – aparecido nos processos seletivos. Porém, considero que essa é apenas uma parte da questão, e, de fato, a que considero com significado social mais frágil.

O que de fato poderia ser capaz de estabelecer uma mudança na concepção racializada da sociedade brasileira seria um esforço resolutivo na elaboração de uma Educação para as relações étnico-raciais, agregando conhecimentos de todos os componentes que formaram a sociedade brasileira e que sofreram com o silenciamento e o epistemicídio imposto pelas estruturas de poder das elites pretensamente eurocêntricas, que desprezam a contribuição do elemento negro afrodescendente e do índio.

O currículo de História se apresenta ultrapassado e sem estabelecer significado para os estudantes, causando afastamento e desinteresse das aulas, mas, mesmo com todos esses fatores evidenciados, não existe um esforço da rede pública de ensino no sentido de rever essas falhas estruturais. O que ocorre nas redes públicas de ensino – sejam elas Estaduais ou Municipais – são estratégias populistas de imposição da culpa do fracasso escolar sobre os ombros dos docentes, utilizando como justificativa, para o grande público, argumentos esdrúxulos, como a falta de qualificação dos quadros docentes, por exemplo.

Em sua prática diária, o que o docente encontra é a total falta de condições de desenvolvimento de um trabalho. As ausências colaborativas são a fala recorrente de todos os docentes da Educação Pública. Não existe colaboração/apoio pedagógico para que os objetivos propostos sejam alcançados. O que ocorre é uma atuação permanente de agentes do poder público que questionam os números frios dos resultados dos alunos, utilizando como referenciais apenas a

⁶⁴ MORAES, Caroline da Luz; SPINDOLA, Luisa Kaufman. O currículo de História na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1147-1162, out/dez, 2017.

quantidade de notas abaixo da média, que não devem ser numerosas, sob risco de o docente ser chamado a prestar esclarecimentos sobre o resultado insuficiente das turmas.

Em oposição a essa realidade, vem crescendo o número de interessados em aplicar em suas práticas pedagógicas o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira, e para esse número crescente de docentes existe a necessidade de estudos acadêmicos que deem suporte ao seu trabalho. Sobre esse suporte, especificamente o PROFHISTORIA oferece o expediente do Produto Educacional como elemento diferencial. A construção teórica, elaborada em forma de Dissertação, ajuda a dar sentido lógico e a instrumentalizar o Produto Educacional, que servirá de recurso didático para diversos professores.

Também incluo na defesa da relevância de meu trabalho um objetivo que não poderá ser mensurado dentro dos limites temporais que dispomos para a realização desta dissertação/produto: pretendo com esse trabalho instigar a reflexão e o desenvolvimento de ações pedagógicas que tenham como referência a alteridade⁶⁵ / respeito para com as religiões de matriz africana. Uma necessidade urgente, uma vez que estamos experimentando um visível período de retorno ao conservadorismo e intolerância para com as diversidades religiosas.

Nesse cenário social, ideias retrógradas e preconceituosas têm ganhado espaço principalmente entre personagens religiosos, que optei por denominar nessa dissertação com a expressão “religiosos intolerantes exaltados”, termo construído para agregar toda a variedade de religiosos da tradição cristã – historicamente hegemônica no Brasil – os católicos e os protestantes (evangélicos). Nesse sentido, estudos de pesquisadores das religiões destacam o crescimento de duas vertentes bastante combativas dentro da religião Católica (a linha Carismática) e nas religiões Protestantes (o Neopentecostalismo).

É característica entre intolerantes exaltados das duas vertentes (tanto o catolicismo carismático, quanto do protestantismo neopentecostal) uma postura de confronto religioso, visando a conquista de espaço em forma de conversão de fiéis para as suas religiões (proselitismo). Utilizei como referência teórica sobre o tema do avanço dos “intolerantes exaltados”, estudos específicos sobre a Intolerância Religiosa, onde pude perceber que a proposição do ódio contra os praticantes de religiões de matriz africana tem alcançado intensidade cada vez maior, chegando a níveis extremos de atos físicos, materializados em forma de ataques contra terreiros e pessoas praticantes das religiões de matriz africana.

⁶⁵ **Alteridade:** Característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro. (In. Dicionário Michaelis on line. Acessar em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=alteridade>

Sobre a temática do crescimento do discurso de combate/ódio direcionado contra as religiosidades de matriz afro-brasileira – tradicionalmente tratada como Intolerância Religiosa – encontrei bastante informações, nos trabalhos de Vagner Gonçalves da Silva, “Neopentecostalismo e Religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil Contemporâneo”; e de Ricardo Mariano, “Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal”.

Uma das marcas identitárias do neopentecostalismo, especificada no artigo de Vagner Silva, é a “teologia da batalha espiritual contra outras denominações religiosas, sobretudo as afro-brasileiras e o espiritismo” (SILVA, 2007, p. 208). No mesmo artigo, Silva aborda a hipótese que justifica a escolha das religiões de matriz afro-brasileira como alvo dos ataques neopentecostais: a ideia de disputa pelo público consumidor de mediações mágicas e experiências de transe religioso, e ainda de acordo com Silva, existe dentro da linha Neopentecostal um esforço para transformá-la em uma “religião da experiência vivida no próprio corpo” (SILVA, 2007, p.209), por esta razão a disputa por legitimidade religiosa das denominações neopentecostais tem se pautado objetivamente no enfrentamento e na desqualificação das religiões de matriz africana.

Um outro lado das ações de desqualificação dos símbolos afro-religiosos é a apropriação, dentro das práticas evangélicas, de elementos culturais fundamentais na tradição afro-brasileira. Sobre esse aspecto, é importante salientar algo que Vagner Silva destaca: essa incorporação dispõe dos elementos da tradição africana, “dissociando-os de sua relação com as religiões afro-brasileiras” (SILVA, 2007, p. 219). Dessa forma, o autor identificou duas concepções estruturadas nesse ambiente de disputa: a Capoeira Gospel e o Acarajé do Senhor. A “Capoeira Gospel” (ou do Senhor, de Cristo etc) tem por característica o uso de letras de canções em que não se faz referência aos orixás, desconectando dessa forma a relação histórica entre a ancestralidade-espiritualidade africana com a cultura da capoeira. Com o “Acarajé do Senhor”, realiza-se ato de mesmo porte depreciativo, quando se recusa o vínculo deste alimento com as religiões afro-brasileiras.

Os apontamentos do artigo de Vagner G. Silva sobre os ataques contra as religiões de matriz africana, realizados nos cultos das igrejas neopentecostais, condizem harmonicamente com a dissertação produzida por Ivan da Silva Poli: A Importância do Estudo das Mitologias da Oralidade Africana e Afro-Brasileira no contexto Educacional Brasileiro: A relevância da Lei 10.639/03. Em sua dissertação, Poli argumenta sobre a questão da violência simbólica exercida pela cultura europeia disseminada em nossos modelos educacionais, que se

constituem como um arbitrário de cultura inquestionável, a partir do qual tradicionalmente se definem os níveis de aprendizagem.

Inicialmente, Ivan Poli (2014) prescreve um debate sobre a sociologia da Reprodução, a partir dos estudos sobre a teoria da reprodução e da violência simbólica desenvolvidos por Pierre Bourdieu, e das proposições da obra “Sucesso Escolar nos meios Populares, As Razões do Improvável”, de Bernard Lahire, descrevendo os processos de violência simbólica próprios à ação pedagógica. Nesse debate, Poli utiliza a obra “A Reprodução”, de Bourdieu (1970). Nesse momento, me concentrarei mais demoradamente na descrição teórico-referencial que Poli desenvolveu em seu texto, utilizando uma citação de Bourdieu que ajuda a percebermos a relação da ação pedagógica com os processos de violência simbólica mencionados:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de serem reproduzidas por uma Ação Pedagógica, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente e por seu arbitrário cultural. O grau objetivo de arbitrário, do poder de imposição de uma ação pedagógica, é tanto mais elevado quanto o grau de arbitrário da cultura imposta é ele mesmo mais elevado. (BOURDIEU, 1970, p. 7)

Nesse sentido de violência simbólica relativa à ação pedagógica, Bourdieu faz menção às formas de seleção de conteúdo, que são relacionados aos grupos que dispõe de maior nível de poder de imposição. Em uma sociedade como a brasileira, na qual os anos de construção de diferenciações baseadas na raça e na cor constituíram um ambiente sócio-político administrado por agentes que desejam perpetuar as diferenciações, principalmente no campo do saber educacional. A efetivação de formatos pedagógicos sustentados pelas ideias de arbitrário cultural e violência simbólica favorece a manutenção do status-quo dos dominantes.

Poli cita exemplos retirados de outra obra de Bourdieu, “Mercado das trocas linguísticas”, para demonstrar como o mecanismo suave de construção do arbitrário cultural se efetiva. Utilizando como exemplo os formatos educacionais de ensino da língua, estruturados pela ideia de violência simbólica. O exemplo da língua considerada como padrão correto – língua culta – ser sempre a mais próxima do falar da classe dominante, proporciona a percepção das estratégias de dominação que as elites desenvolvem para submeter a população que possui características afrodescendentes, especificamente no plano da mentalidade e da cultura.

O exemplo da língua culta nos faz perceber o quanto o modelo educacional colabora para considerar como fracasso escolar o quantitativo de estudantes que não se aproximam dessa vivência prática da língua considerada correta – culta – por não estabelecerem contato social com pessoas

que usem tais termos linguísticos. Nesses termos, a língua culta é utilizada como um marcador de diferença, que legitima o fracasso escolar de grande número da população de cultura negra, indígena e mestiça, que se localizam nos setores economicamente mais carentes da sociedade. Ainda sobre esse tema, Poli elabora uma afirmação articulada com a ideia de Bourdieu:

Nesse processo de reprodução é evidente a marginalização de todo o universo simbólico e cultural próprios de membros de outras culturas, que são culturalmente dominantes e que, segundo Bourdieu, é a única digna de ser reproduzida e inculcada em seu arbitrário cultural. Consequentemente, não somente o universo simbólico, mas também os *habitus* linguísticos dessas populações são igualmente marginalizados. (POLI, 2014, p. 12)

O trecho serve para percebermos o quanto a Escola serve para reproduzir os padrões de dominação ideológicos, psicológicos e comportamentais. A questão do comportamento docente também é tema de reflexão em Bourdieu, bem como debate para Poli, com a observação do significado da ação pedagógica, descrita por Bourdieu como autoridade pedagógica:

o sistema de ensino torna-se um espaço de reprodução cultural, que irá resultar na reprodução das relações vigentes na sociedade [...] [de modo que] ocorre a manutenção da ordem que beneficia os membros das classes dominantes no processo de reprodução cultural. (POLI, 2014, p.11)

Segundo Poli, a forma padronizada como o docente estabelece a manutenção da ordem revela uma relação direta com esse modelo descrito por Bourdieu, uma vez que se deseja construir em sala de aula um estudante perfeitamente enquadrado dentro do padrão “ouvinte-copista” de conteúdo. Essa educação nunca poderá incorporar paradigmas vinculados a quatro (em um total de onze) valores civilizatórios afro-brasileiros - Corporeidade⁶⁶, Oralidade⁶⁷, Musicalidade⁶⁸, Ludicidade⁶⁹, Circularidade⁷⁰, Religiosidade⁷¹, Memória⁷², Ancestralidade⁷³, Cooperativismo⁷⁴,

⁶⁶ **Corporeidade:** Este conceito nos ensina a respeitar cada milímetro do corpo humano, que deve estar presente em cada ação e em diálogo com outros corpos. As demandas corporais devem ser consideradas. Afinal, o corpo atua, registra nele próprio a memória de várias maneiras, seja através da dança, da brincadeira, do desenho, da escrita, da fala. Das músicas às danças, com tudo o que elas anunciam e denunciam. Os corpos dançantes revelam memórias coletivas.

⁶⁷ **Oralidade:** Herança direta da cultura africana, a expressão oral é uma força comunicativa a ser potencializada. Jamais como negação da escrita, mas como afirmação de independência. A oralidade está associada ao corpo porque é através da voz, da memória e da música, por exemplo, que nos comunicamos e nos identificamos com o próximo.

⁶⁸ **Musicalidade:** Famosa no mundo inteiro pela sua qualidade incontestada, a música brasileira tem os dois pés bem firmados no Continente Negro. Quem resiste aos encantos de uma batucada? A musicalidade, a dimensão do corpo que dança e vibra em resposta aos sons só reafirma a consciência de que o corpo humano também é melódico e potencializa a musicalidade como um valor.

⁶⁹ **Ludicidade:** Entre suas variadas utilidades, os jogos sempre viabilizaram o aprendizado. Também serviram para transmitir as conquistas da sociedade em diversos campos do conhecimento. Quando os membros mais velhos de um grupo revelam aos jovens como funciona um determinado jogo de tabuleiro, por exemplo, eles transmitem uma série de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural daquele grupo.

Energia Vital⁷⁵, e Territorialidade⁷⁶. Concordo com a proposição de Poli, e ainda percebo que vivenciamos o predomínio de uma ação pedagógica da imposição da verdade, que Bourdieu define com o termo inculcação. A intenção principal da Educação é inculcar os estudantes com o que é considerado socialmente aceitável, dentro de um padrão fundamentalmente eurocêntrico.

Alterar esses paradigmas pedagógicos em direção a uma ação pedagógica que dialogue e se sustente com os saberes culturais relativos à ancestralidade das populações negras e indígenas é fundamental para que superemos a violência simbólica sobre a cultura das populações tradicionais do Brasil.

Todo esse debate acerca dos critérios para a construção dos currículos fundamentados em padrões eurocêntricos permite fazer uma ponte com a questão da meritocracia, tão difundida nos tempos atuais. Esse currículo e esse sistema educacional desenvolvido para a manutenção de estruturas de poder e manutenção das populações de cultura negra e indígena na condição de privados do acesso à outras camadas da sociedade. As matrizes/raízes culturais, quando não consideradas dentro da educação, colaboram para que se mantenham as desigualdades, assim como para que os referenciais eurocêntricos de superioridade e desenvolvimento intelectual sejam perpetuados.

⁷⁰ **Circularidade:** Todos nós conhecemos o prazer que advém do ato de sentar em roda com amigos para contar Histórias, fazer música, brincar com jogos ou manifestar a religiosidade. Os próprios valores civilizatórios são bons exemplos de circularidade. A vida é cíclica. Podemos estar muito bem agora e numa posição ruim depois até que voltamos a um estado satisfatório. A humanidade inteira permanece unida por este sentimento circular.

⁷¹ **Religiosidade:** Para a nação afro-descendente, religiosidade é mais do que religião: é um exercício permanente de respeito à vida e doação ao próximo. A propósito, em tempos de tanta violência gratuita, vale pontuar que a vida é um dom divino, de caráter transcendental, e deve ser usada para cuidar de si e do outro.

⁷² **Memória:** Para despertar o sentimento de afro-brasilidade e, sobretudo, de orgulho ao exibi-la, é necessário mexer no eixo do racismo e da memória: o racismo como algo a ser enfrentado e a memória para que a presença africana que habita em nós possa emergir livremente.

⁷³ **Ancestralidade:** Quando se pensa em ancestralidade, faz-se uma imediata ponte com a História e a memória. Convém não esquecer o passado. Não há fórmulas complexas para vivenciar o que é, de fato, a ancestralidade. Quer provar? Então saia em busca do relato dos mais velhos, que trazem o rico imaginário afro-brasileiro.

⁷⁴ **Cooperativismo:** Falar sobre cultura negra requer usar a palavra 'coletivo'. Pensar em africanidades é pensar em comunidade, em diversidade, em grupo. Imaginem o que teria acontecido com a população negra num sistema escravocrata se houvessem desprezado o princípio da parceria, do diálogo, da cooperação? E ainda nos dias que correm, nesta sociedade racista excludente?

⁷⁵ **Energia Vital:** O princípio do axé é a vontade de viver e aprender com vigor, alegria e brilho no olho, acreditando na força do presente. Em nada se assemelha a normas, burocracias, métodos rígidos e imutáveis. Pelo contrário. Tudo é uma possibilidade para quem é guiado pelo axé.

⁷⁶ **Territorialidade:** Palavras ou expressões como relações de poder, deslocamento, espaço, espaço-corpo, redes de pertencimento, delimitação, rotas de fuga... Relações individuais, familiares e comunitárias, comunidades, posse da terra, identidade(s) nos convidam a pensar no sentido e significado que essas questões relacionadas à(s) Histórias e cultura(s) afro-brasileira(s) e nos ancora a ideia de território/territorialidade como um valor civilizatório afro-brasileiro.

(In: Projeto A COR DA CULTURA. **Valores Civilizatórios**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.)

Um estudante que defina com habilidade as características de deuses do panteão grego, relacionando-as com as *pólis* que eles protegiam – Ares, deus da Guerra, protetor da cidade de Esparta, Athena, deusa da sabedoria, protetora da cidade de Atena – certamente é considerado um referencial de conhecimento, dentro do padrão socialmente aceitável e desejado pelo sistema escolar.

Em contrapartida, um estudante que exponha com habilidade, dentro de sala de aula, seus conhecimentos sobre a relação dos orixás em África, com cidades específicas e suas populações – *Xangô* protetor de *Oyó*, tendo como seus protegidos todos os moradores daquela cidade. *Ogum*, protetor da cidade de *Ifé*. Onde todos os nascidos em *Ifé* seriam seus protegidos – certamente passaria por situações de constrangimento social, por falar desse conhecimento ancestral, que socialmente não é valorizado pela estrutura da escola eurocêntrica na qual vivemos. Sobre essa exclusividade da relação meritocrática com os modelos eurocêntricos, Ivan Poli faz uma referência importante: “[...] essa meritocracia, ao não levar em consideração na educação fatores de outras raízes culturais – que não as eurocêntricas, estabelece desigualdades, dada a exclusão dos referenciais culturais não europeus [...]” (POLI, 2014, p. 45). Esse quadro educacional precisa ser confrontado, e para que tal disputa ocorra, é fundamental a aplicação criteriosa e metodologicamente qualificada da Lei 10.639/03.

Retornando ao tema dos ataques neo-pentecostais contra os praticantes e contra as religiões de matriz africana, gostaria de registrar na presente dissertação um fato que ilustra de forma concisa e clara os pormenores do ódio racial que vem sendo praticado e incentivado pelas lideranças da vertente neo-pentecostal: os debates de ódio surgidos nas redes sócias após o falecimento da Ialorixá Beatriz Moreira Costa, a Mãe Beata de Iemanjá.

Em meio às publicações que registravam a morte da líder religiosa – no dia 27 de maio de 2017 – começaram a surgir registros de comentários violentos contra a pessoa Mãe Beata de Iemanjá. Nas redes sociais (Facebook, WhatsApp, e Twitter), surgiram inúmeros comentários preconceituosos que demonizavam a figura da líder religiosa. O jornal EXTRA, em sua versão digital, foi o local onde um desses atos de verbalização de ódio foi registrado e divulgado na grande mídia.

Após alguns minutos de comentário publicado, os “*prints*”⁷⁷ – digitalizações da tela de celulares, tablets ou computadores – circularam pelas redes sociais, fato que certamente levou a equipe do jornal EXTRA a retirar o comentário do histórico de comentários sobre a notícia. Porém, no site *educayoruba.com* ainda é possível encontrar o *print* do comentário que mais circulou nas redes sociais:

⁷⁷ Neologismo adaptado da língua inglesa (*print*), significa o ato de fotografar a tela do aparelho celular ou computador, criando uma imagem pronta para imprimir (*to print*).

Mãe Beata de Iemanjá, ialorixá, escritora e militante social, morre aos 86 anos

EXTRA.GLOBO.COM

Bem feito essa macumbeira de alma sebosa irá arder eternamente nas chamas do tinhoso. Pecadores macumbeiros malditos não passarão! Que sirva de exemplo aos demais. Deus não dorme! Amém
Curtir · Responder · 🙏🙏🙏 145 · 27 de maio às 12:00

Posso ouvir os gritos de dor dessa macumbeira imunda! Mas aqueles que desajam a salvação e querem viver com Cristo procure um de nossos templos da Universal. Nossos pastores estão prontos para mostrar a direção de Deus. Amém
Curtir · Responder · 🙏🙏🙏 12 · 27 de maio às 12:07

(Print da reportagem publicada pelo jornal Extra que se encontra no site www.educayoruba.com. No site estão reunidas algumas reportagens sobre ações de racismo incluindo a categoria racismo religioso. Disponível em: <<http://educayoruba.com/denuncia-agressao-e-intolerancia-religiosa-mesmo-contra-pessoa-falecida/>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019

O comentário acima exemplifica as características da prática de racismo religioso fundamentada pelo ódio contra o povo de santo. Envolvidas pelo discurso de ódio e tomadas pela concepção de solipsismo, lideranças religiosas tem contribuído para que atos de ofensa verbal contra praticantes de religiões de matriz africana se tornem cada vez mais constante.

Minha proposição de trabalho é realizar uma reflexão que contribua para a linha de pesquisa integrada pelo professor Wanderson Flor do Nascimento, em um esforço de superação do racismo religioso e na reivindicação de relações de respeito para com as tradições ancestrais das religiões de matriz africana. O objetivo inicial é a recuperação da História de vida da Mãe-de-Santo Dona Teresa Tavares, através do recurso da entrevista semi-estruturada, com questões formuladas no intuito de permitir que Dona Teresa divulgasse seus pensamentos e refletisse sobre o seu entendimento do valor do Candomblé na sua experiência de vida, e a participação dessa vivência espiritualizada na formação da sua relação com sua família – marido, filhos, sobrinhos, etc – e a relação com a comunidade.

A proposta desta dissertação é permitir que a entrevistada apresente sua História de vida, utilizando da oralidade, dando vazão às características de *griot* que lhe são inerentes.

“Uma *griot* contando a si própria”. Para além da referência clássica do *griot* que conta *itòn*⁷⁸ e entoa *oriki*⁷⁹ de ensinamentos filosóficos para o povo de sua comunidade. A *griot* Dona Teresa usa cada conversa como oportunidade de comunicar ensinamentos ao ouvinte. Respeito para com as pessoas, noções de bem e mal, amor, louvação aos orixás, aos ancestrais, e à divindade suprema, esses são valores ensinados pelo convívio que Dona Teresa expressa em cada gesto com seus filhos – de santo ou de sangue – e também com todos aqueles que a ela recorrem em situação de ajuda espiritual.

Após a montagem desse primeiro material – a entrevista sobre a História de vida de Dona Teresa – a proposta se desdobra na execução de um livro com as passagens da História de vida de Dona Teresa, relatadas na entrevista. O objetivo é apresentar Dona Teresa por intermédio do estilo que as artes cênicas denominam como Contação⁸⁰ de histórias.

2.2 - Entendimento teórico sobre superação do racismo e narrativas de vida no Candomblé

As referências teóricas que sulizam⁸¹ essa dissertação são Kabenguele Munanga, Stela Guedes Caputo, Pierre Verger, os debates sobre colonialidade, ecologia dos saberes, e as

⁷⁸ *Itòn*: Os *itãs* (tradução para o português) são Histórias, lendas e versos que contam e reproduzem, no decorrer dos tempos, os fatos e os feitos das divindades. Ensinamentos que passam de geração, conhecimentos orais que os antigos nos legaram. Servem para que possamos entender e conhecer melhor a tradição religiosa, seus simbolismos e os mitos que explicam as particularidades de cada divindade. (OXAGUIÃ; KILEUY, 2009, p. 164)

⁷⁹ *Oriki*: Os *oriquis* (tradução para o português) são rezas ou louvações, em forma de versos ou poemas. Eles podem ser modificados livremente, de acordo com a liturgia, ou criados. Estas rezas glorificam e exaltam os feitos e os atos das divindades e dos ancestrais, e muitas vezes denotam também a sua origem. Neste tipo de oração podem ser usadas palavras que transmitam uma intimidade maior e afetuosa da pessoa com a sua divindade, conforme a ocasião e a necessidade em que for declamada. (OXAGUIÃ; KILEUY, 2009, p. 162)

⁸⁰ Contação é um neologismo desenvolvido na área das artes cênicas, para identificar um tipo de encenação artística de Histórias em que a narrativa se concentra em um único ator/interprete/contador que utiliza recursos vocais, corporais e de expressão facial para se comunicar com o público e transmitir a mensagem contada. Maria Elisa de Araújo Grossi descreve o verbete contação de Histórias da seguinte: “A contação de Histórias é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória. Faz parte da tradição de vários povos desde os mais antigos tempos – narrativas orais são passadas de geração a geração desde o início da humanidade, num movimento incessante de recriação. O contador de Histórias cria imagens que ajudam a despertar sensações e a ativar no ouvinte os sentidos: paladar, audição, tato, visão e olfato. Assim, suas narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios. Esses elementos proporcionam uma interação direta com o público e implicam improvisação e interpretação” (in: GROSSI, Maria E. A. Termos de Alfabetização Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias> ISBN: 978-85-8007-079-8. Acessado em 24 de fevereiro de 2019)

⁸¹ Sulizam é um neologismo que tenta mudar o ponto objetivo da bússola, isto é, o rumo que o ponteiro indica é o sul, rompendo com a perspectiva de orientação do norte eurocêntrico. (in: COELHO, 2016, p. 11)

epistemologias do sul de Boaventura de Souza Santos, além das elaborações teóricas de Hampaté Bâ sobre a oralidade africana.

A leitura da produção acadêmica de Kabenguele Munanga⁸² contribuiu para o início da formulação de minha hipótese. A discussão teórica produzida por Munanga tem me orientado na construção da argumentação para esse projeto de Dissertação e Produto Educacional.

O ambiente escolar reflete as posturas da sociedade que o insere. O racismo no ambiente escolar é algo visível, e constantemente praticado. A discussão e a superação da prática do racismo é uma luta diária que os docentes precisam travar. É fato que a sociedade pretende esconder esse racismo através de reinterpretações tendenciosas sobre o que de fato é o racismo à brasileira. Essas distorções podem ser percebidas em literaturas como o livro “Não somos racistas”, de Ali Kamel. Nesse livro Kamel defende que no Brasil as diferenças são estabelecidas por razões socioeconômicas e não pela raça. De fato essa fala tem sido divulgada fortemente na mídia, com o objetivo de silenciar a constatação real de que **Somos racistas**.

As lutas pela legitimidade das ações afirmativas, as discussões e os debates contrários à implementação de tais recursos de reparação para as populações afro-brasileiras são um sinal bastante significativo do quanto a temática racial é um tema motivador de conflitos no Brasil.

Particularmente acredito que um dos temas mais complexos para a abordagem em sala de aula, das questões da História e Cultura Afro-Brasileira, é sem dúvida a religiosidade de matriz africana. Vivemos em um país de maioria cristã (católicos e protestantes), e para além desse fato, existe atualmente uma crise nas relações de alteridade. Concordo com Coelho (2016) e acredito que os docentes devem com seu trabalho buscar formas de desenvolver nos estudantes uma ética da alteridade, para estabelecer o convívio harmonioso e desejavelmente respeitoso com as inúmeras diferenças que se mostram em nossa sociedade.

Com um tema fundamentado quase que inteiramente na religiosidade africana e nos mecanismos para auxiliar a relação da escola com essas religiões, tive um apoio teórico-metodológico essencial com o trabalho de Stela Guedes Caputo. O livro “Educação nos terreiros” me auxiliou a compreender o terreiro de Candomblé como uma rede educativa de aprendizagem para os fundamentos religiosos e éticos do Candomblé, através das atividades ritualísticas, cantos, mitos, de uma maneira em que a formalidade “escolar” inexistente.

Outra referência teórica importante para esse estudo foram os trabalhos de Pierre Verger. A contribuição de Verger para essa pesquisa/dissertação é a harmonia entre o tema

⁸² Professor do departamento de Antropologia da USP; professor do departamento de Ciências Sociais e Ensino da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); professor vinculado a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

principal de toda a sua trajetória de produção acadêmica no Brasil, com um objetivo que também move o presente trabalho: compreender a presença africana no Brasil, por meio do estudo da religiosidade africana expressa no Candomblé.

A proposta teórica de Boaventura Santos demonstra como o conceito das “linhas abissais” coopera para a manutenção das injustiças sociais globais. Injustiças essas que estão relacionadas à injustiça cognitiva global. O conhecimento (cognição) institucionalmente reconhecido é apenas aquele legitimado pelo “outro lado da linha”, sendo este um local ideológico, onde podemos reconhecer os integrantes dos altos setores da elite, desejosos por manter seu “*status quo*”.

Saberes ancestrais, relacionados às tradições das religiões de matriz africana, não fazem parte desses conhecimentos sugeridos de forma impositiva aos ambientes de sociabilidade, marcadamente, no caso desse trabalho, aos sistemas educacionais. Esses espaços educacionais são marcados por uma especificidade da discriminação racial relacionada à religiosidade das crianças que vivenciam as religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda, no caso específico dessa pesquisa, localizada no Rio de Janeiro).

A discriminação religiosa (racismo religioso) foi comprovada pela pesquisa de Stela Guedes Caputo, *Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé*. No capítulo 7 – *Discutindo Discriminações*, a pesquisadora mergulhou em um ambiente escolar específico: a escola onde estudavam duas crianças acompanhadas por ela no desenvolvimento de sua tese/livro. A conversa com os professores que lecionavam na Unidade Escolar à época nos serve de referência para perceber o nível de intolerância desrespeitosa que tradicionalmente emerge quando o assunto das religiosidades afro-matriciais se apresentam.

Expressões como: “[...] crianças não devem ser induzidas à macumba só por que os pais frequentam! [...] Mas o catolicismo não é coisa do Diabo, é a religião normal! [...]” Os macumbeiros que me perdoem, mas nos terreiros só acontece sexo! [...]” (CAPUTO, 2012, p. 204) demonstram o parâmetro de parcialidade que esses profissionais trabalham com relação ao diálogo (no caso, o não-diálogo) com as religiões de matriz africana.

Um dos pressupostos teóricos que utilizei no desenvolvimento desta dissertação foi o conceito de “racismo religioso”, desenvolvido nos trabalhos recentes de Wanderson Flor do Nascimento. Identifico como legitimidade para o conceito do racismo religioso a insuficiência da categoria de intolerância religiosa no tocante à compreensão do racismo religioso; ou seja, para que possamos compreender, de maneira escurecida, as práticas de ódio efetuadas por intolerantes de diversos segmentos sociais, porém fortemente liderados e representados na

configuração das lideranças cristãs neo-pentecostais e católicos carismáticos. Uma das hipóteses levantadas por Nascimento é que: “[...] tanto o caráter de resistência desses povos como a problemática do racismo são fundamentais para compreender os atuais ataques [...]” (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 52).

Considero a tarefa de divulgar saberes que foram silenciados dentro da perspectiva da experiência de colonialidade como um ato político, que visa gerar representatividade no corpo estudantil, para o qual esse estudo tenciona ser um instrumento potente de construção de conhecimento e quebra de paradigmas.

2.3 - Enfrentar a violência simbólica através da reflexão sobre o respeito às tradições afro-religiosas.

Como trabalho em uma Unidade Escolar da rede pública do município do Rio de Janeiro, o número majoritário de alunos para os quais leciono é de negros e afro-descendentes, ou mesmo que não se auto-declaram negros, a maioria absoluta possui fortes traços fenotípicos da população negra. Conforme afirmei anteriormente, tais características não impedem que as tensões raciais entre eles, e contra professores negros, ocorram de forma violenta e constante.

A possibilidade de trabalhar com a produção de um livro que sirva como elemento propulsor de valorização para estudantes que possuem vínculos com o Candomblé, e vivenciam no ambiente escolar uma realidade na qual eles são obrigados (através de uma dupla imposição: do ambiente pedagógico, montado sobre uma base cristianizadora e eurocentrada; e do ambiente social estudantil, no qual um grande número dos estudantes reproduzem atos de violência simbólica contra estudantes que declaram seus vínculos com religiões ancestrais de matriz africana) a silenciar sua religiosidade para poder se enquadrar em uma estrutura padrão – cristã católica ou cristã evangélica – e alcançarem a aceitação social.

Essa imposição de violência simbólica é um ato que almeja negar a legitimidade do arcabouço cultural das tradições ancestrais de matriz africana, e nos tempos que vivemos, nos quais tem se extrapolado constantemente o discurso para atos de ódio, em alguns casos, a violência simbólica contra pessoas do Candomblé – o povo de santo – tem se constituído em atos de violência física.

A motivação do trabalho é desenvolver uma reflexão sobre o respeito às tradições afro-brasileiras, reconhecendo que o Candomblé, enquanto manifestação cultural do povo negro que foi trazido da África para o Brasil, é o mais fundamental elemento de contato com os valores civilizacionais da tradição afro-brasileira. Através desta manifestação religiosa, os povos deixaram marcas comportamentais, conhecimentos da natureza, formas de convívio, ensinamentos para os mais jovens. O contato com a tradição ancestral é para além do religioso; é um mergulho no entendimento sobre como as populações que foram escravizadas no Brasil elaboraram uma manifestação de fé que proporcionava acalanto e serenidade para seu povo.

2.4 - A Tradição Oral articulando-se com a Cultura de Candomblé

Conforme já foi citado anteriormente no texto dessa dissertação, o Candomblé, enquanto religiosidade de matriz africana, mantém em sua essência um vínculo com a transmissão oral de conhecimento. O referencial teórico que utilizei para expor minha compreensão sobre a oralidade nas culturas de matriz africana, em meu texto, foram os trabalhos “A Tradição Viva” e “Amkoullel, o menino fula” escritos pelo filósofo e estudioso das culturas tradicionais africanas Amadou Hampâté Bâ.

Bâ dedicou seus estudos à construção de uma visão das contribuições da oralidade como recurso científico, uma vez que o próprio autor demonstra a forma como o ocidente deprecia a oralidade como método científico, e se detém exclusivamente ao registro escrito; essa característica foi destacada pelo filósofo no texto A tradição viva, oitavo capítulo da obra História Geral da África: “[...] nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade [...]” (BÂ, 2010, p. 167). Com esse trecho Bâ problematiza sobre a forma como o Ocidente concede referência de legitimidade exclusivamente à informação escrita, decretando à oralidade um caráter de imprecisão, desconfiança, incorreção, entre outros.

O texto de Hampâté Bâ é um trabalho de defesa da metodologia da oralidade como um recurso científico legítimo e aplicável às análises sociológicas e culturais africanas e afro-diaspóricas. Em meio ao ambiente das disputas por legitimidades acadêmicas sobre as formas de construção científica que deveriam ser adotadas para a produção da obra “História Geral da África”, o volume sobre metodologias possíveis para o estudo histórico africano recaiu sobre Bâ, que desenvolveu a defesa do valor da oralidade para uma interpretação ampla do significado da experiência social africana. Nesse sentido, optei por adotar o referencial teórico

das obras de Bâ na elaboração das reflexões da presente dissertação, uma vez que o trabalho de Hampâté Bâ teve significativa contribuição para a minha escrita, pois sua estrutura teórica problematiza e defende a eficácia da oralidade para a construção histórica, e esse é um ponto com o qual concordo e pretendo colaborar.

A problemática básica levantada pelos estudiosos ocidentais, “[...] é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita [...]” (BÂ, 2010, p. 168), é respondida ao longo da argumentação do filósofo malinense, que demonstra em seu texto que esse certificado de legitimidade exclusiva que se concede à escrita não se aplica na tradição africana.

Quando abordamos a tradição oral africana tocamos em inúmeros fatores – sociais, religiosos, místico-espirituais – e os indivíduos encarregados pela manutenção e transmissão desses conhecimentos, aqueles que Hampâté Bâ identificou com a expressão conhecedores-tradicionistas. A complexa definição desenvolvida por Bâ reconhece os conhecedores-tradicionistas como artesãos da palavra, aqueles que são responsáveis pela conservação e transmissão dos conhecimentos daquelas sociedades. Esses conhecedores passam por rituais de formação muito bem definidos, para que se tornem os verdadeiros guardiões e transmissores do conhecimento e valores tradicionais.

Toda essa reverência com a transmissão do conhecimento nas sociedades africanas tem origem na forma como os povos de cultura tradicional se relacionam com a concepção de divindade da palavra. Entre os povos estudados por Bâ, identificados como portadores da tradição bambara do *Komo*, é destacado o teor místico da compreensão da palavra “[...] a Palavra *Kuma*, é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, *Maa Ngala*, criador de todas as coisas [...]” (BÂ, 2010, p. 170). Aqueles que desempenham funções de transmissão de ensinamento, exposição de palavras orientação, passam por rituais de iniciação.

A formação de conhecedores-tradicionistas é a preparação daqueles que utilizarão a palavra em toda a sua concepção divina. A fala possui um aspecto impulsionador daquilo que se deseja realizar. A fala é a grande propulsora das relações nas sociedades africanas. Através e a partir dela que tudo é criado. A fala conserva e destrói, e, por essa razão, aqueles que são identificados como aptos a se tornarem conhecedores artesãos de palavras lidam com a fala e todas as suas potencialidades positivas e negativas, de forma a aprenderem a dominar a verbalização. O que a tradição bambara afirma é a condição da “[...] fala como agente ativo da magia [...]” (Bâ, 2010, p. 173), é através do poder contido nas palavras que tudo acontece. A fala é a potencialidade mais evidente dentro da tradição africana. E aqueles que dominam seu uso e aplicações mágico-religiosas são dotados de grande importância na sociedade.

Com relação a essa função específica de transmissão oral do ensinamento, dentro da tradição africana dos conhecedores-tradicionistas, vale a pena, nesse momento do texto, realizar uma descrição crítica sobre esta concepção produzida por Hampâté Bâ.

Conhecedores-Tradicionistas recebem uma atenção especial dos estudiosos da cultura oral africana, pelo fato destes entenderem que, através da função desempenhada pelos tradicionalistas, os valores culturais de uma fatia significativa da sociedade africana foram mantidos. Acrescento mais uma intenção com a presente dissertação, a necessidade de difundir a informação de que África e cultura africana não se configuram como uma coisa só, padronizada e uniforme. Os povos descritos por Bâ em seus estudos são os povos da região africana onde ele estabeleceu contato e conexão intelectual, o local das experiências e da iniciação que ele passou. Acredito que não podemos reiterar o erro mais recorrente sobre o estudo da temática africana, o de considerar o todo uniforme a partir de um recorte específico.

Os conhecedores-tradicionistas são os iniciados que transmitem o conhecimento aos jovens para perpetuação da cultura e de determinadas atividades: “[...] Guardiã dos segredos da Gênese cósmica e das ciências da vida, o tradicionalista, geralmente dotado de uma memória prodigiosa, normalmente também é o arquivista de fatos passados transmitidos pela tradição [...]” (BÂ, 2010, p. 175). O texto de Hampâté Bâ nos ajuda ainda mais a perceber as características do tradicionalista, que recebe os conhecimentos místicos da natureza, em seus processos formativos, e se torna o transmissor desse arcabouço de conhecimento.

Outro aspecto marcante na definição das atribuições dos conhecedores-tradicionistas, é a característica generalizadora de sua formação. São indivíduos que conhecem os vários aspectos da natureza, do cosmos, da espiritualidade, capacidade essa que os transforma em personagens capazes de aconselhar e estar presentes em vários momentos da vida social africana.

Após essa descrição sobre os aspectos que formam os conhecedores tradicionalistas, é necessário abordar a característica da formação dos *griot*. Este que é um elemento importante dentro das relações africanas de transmissão de conhecimento oral e também a referência mais citada nas abordagens ocidentais sobre a tradição oral africana; o *griot* é o responsável pelos eventos públicos, nos quais se dão as apresentações artísticas para as comunidades, também podem ser mediadores entre as grandes famílias nobres, em situações de negociações de casamentos ou apaziguamento de desavenças (*griots* embaixadores), também podem ser um tipo de *griot* que realiza pesquisas sobre a genealogia de determinadas famílias e repassa essas Histórias aos jovens como processo formativo, esses são os *griots* genealogistas.

O *griot* genealogista tem a função de estabelecer substância para as Histórias. Elaborando um fio condutor de certa forma épico, as Histórias de origens familiares se relacionam com essências míticas da tradição do povo em questão. Os estudiosos compreendem que a oralidade entre os povos africanos é uma força potente, capaz de criar. Sobre esse aspecto enigmático do poder de criação da oralidade na sociedade africana, o historiador e antropólogo Jan Vansina afirma que “[...] a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas [...]” (VANSINA, 2010, p. 140). Essa capacidade de criar através de palavras é o aspecto mais destacado da atividade de um *griot* genealogista⁸³. São os criadores de Histórias que estabelecem significado e ligam os indivíduos com suas origens, unindo-os com suas tradições.

Analisando esse conjunto de características que distinguem o que é um conhecedor-tradicionalista e o que é um *griot*, a partir de definições tão complexas como as descritas por Hampaté Bâ, percebi, com o avançar do processo de elaboração dessa dissertação, que enquadrar uma mãe-de-santo (zeladora de axé, ou *yalorixá*) como Dona Teresa como uma *griot* seria algo muito reduzido, que não abarcaria todas as características de suas atividades. Igualmente insuficiente seria definir sua atividade como a dos conhecedores-tradicionalistas, por simples aproximação com os processos iniciáticos formadores da atividade mística que ambos passam.

Após o mergulho teórico sobre os mestres da palavra da cultura africana, no qual aprofundi minha compreensão sobre *griots*, sobre conhecedores-tradicionalistas, e sobre as variações de atividades relacionadas ao uso da fala, consegui realizar uma compreensão diferenciada sobre a função da mãe-de-santo dentro da cultura brasileira. Em minha análise, acredito que não podemos recortar a definição dos mestres da palavra da cultura oral africana e introduzi-la no Brasil, como se fosse algo inequívoco.

Defendo a ideia de que as características da categoria mãe-de-santo são exclusivas da experiência afro-diaspórica brasileira, e não encontram similar na África. O que temos é uma aproximação de sentidos que não retira as particularidades de uma definição específica para a referida categoria mãe-de-santo.

Proponho com o presente estudo, que devemos conceber as religiões de matriz africana que aqui se desenvolveram como manifestações totalmente exclusivas, relacionadas às demandas locais que se apresentaram. Cada local que recebeu povos da diáspora africana

⁸³ O filme Keïta! O legado do *griot*, contribui para a percepção sobre a função de *griot* genealogista criador de significados épicos para a formação de novas gerações. Direção: Dany Kouyaté. Burkina Faso. 1996. Duração 96 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LZ_6G9XCkHg>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

desenvolveu manifestações religiosas de matriz africana que tinham relação com a sobrevivência daqueles indivíduos e sua vinculação com aquele novo lugar e com os diferentes grupos que se alinharam.

CAPÍTULO III:

3.1 - Dona Teresa, me conta a sua História!!

“[...] E pra chegar ao ponto que eu cheguei
Como lutei! Como lutei!

Quando eu nasci veio um santo
Preto e pobre como eu
Me rezou e me benzeu
E me traçou um caminho que meu pai obedeceu
Graças à este caminho é que hoje eu sou mais eu (pois é) [...]”⁸⁴

Nei Lopes / Wilson Moreira (Como Lutei)

Produzir uma narrativa da História de vida de uma integrante de meu núcleo familiar foi um enorme desafio intelectual. A ideia só se estruturou durante o avançar dos trabalhos de pesquisa e produção de material realizados. Optei por utilizar a estrutura literária da contação de histórias, para conseguir entregar um material de leitura fluida, que pudesse alcançar leitores da faixa infanto-juvenil; sem desconsiderar, contudo, a possibilidade de acrescentar leitores de outras faixas etárias.

Na dissertação de mestrado de Sávvia Régis – “Pretagonizando a contação de Histórias africanas e afro-brasileiras: Caminhos pedagógicos para a construção do pertencimento Afro” – a autora defende a contribuição educativa da contação de histórias na formação humana: “[...] contar histórias é um ato educativo, que contribui na formação integral, principalmente no que tange aos aspectos sociais, para a formação plena de vida, significados e respeito [...]” (RÉGIS, 2017, p. 33). A proposta pedagógica da contação de histórias foi escolhida, dentro da presente dissertação, por ser uma forma de transmissão de ensinamentos sobre a vida, que causa forte empatia entre as pessoas, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos. Essa possibilidade de

⁸⁴ Música “Como lutei”, composição em parceria de Nei Lopes e Wilson Moreira, gravada em 1980 pela cantora Elza Soares, no LP “Elza negra, Negra Elza”. A obra musical de Nei Lopes possui diversas canções recheadas pelo contexto dos debates da cultura afro-brasileira. Wilson Moreira foi outro importante compositor (falecido em setembro de 2018), membro da ala dos compositores da GRES Portela, e autor de grandes sambas memoráveis na voz de artistas brasileiros como Alcione (Gostoso Veneno), Clara Nunes (Mulata do Balaio), Elizeth Cardoso (Cidade Assassina) e Zeca Pagodinho (Quintal do céu), entre outros. A cantora Elza Soares, interprete da canção, é um dos maiores ícones da representatividade da mulher negra brasileira, em suas lutas por espaço de oportunidades profissionais e respeito social. Possui uma vasta discografia (entre 1960 e 2018, foram 34 LP’s e CD’s) e sempre manteve como marca de sua obra as questões da mulher, negra, pobre, favelada, lutadora que busca respeito. Uma marca de proximidade com a protagonista dessa dissertação, Dona Teresa.

tocar e estabelecer empatia com diversas audiências (públicos) fortaleceu a escolha pela contação de histórias como meio de comunicação do produto educacional produzido nesta dissertação.

Meu contato com a contação de histórias se deu durante o período de elaboração do produto educacional desta dissertação. Uma vez definidos os rumos da dissertação propriamente dita – o tema, as questões a serem problematizadas, e as discussões teóricas pertinentes – o caminho escolhido para transformar os relatos de Dona Teresa (a protagonista da História) em um produto educacional foi ajustar o conteúdo das entrevistas para um formato de narrativa, conforme afirma Patrini (2005) “[...] convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade [...]” (RAMOS, 2001, p. 30). Esse trabalho de construção imagética, através da condução de uma história, permite que o leitor construa um olhar particular sobre o que se descreve.

3.2 - Ser um mestre nas forças que habitam em si

Meu objetivo através da realização desse trabalho é colaborar para o enfrentamento contra o racismo, através da ação pedagógica, pois acredito que seja possível acontecer uma sensível – porém continua – superação dos preconceitos através da informação e da reflexão sobre os eventos. Devo destacar também que minha condição profissional de professor-regente da disciplina de História, em escolas da rede pública Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, colocou-me frente a uma situação em que nem os bancos e nem as leituras acadêmicas puderam me apresentar: a escola pública considera pouco as especificidades de seu alunado.

O sistema engessado e paralisante das propostas educacionais impostas aos professores colabora para dificultar um trabalho docente voltado para as necessidades específicas dos alunos com os quais se trabalha. Cada localidade onde uma escola pública está inserida possui características que precisam ser compreendidas através de um mergulho analítico por parte dos profissionais de educação que ali trabalham.

Visualizo uma questão-problema em relação à Escola Pública: em sua estrutura básica, ela é formada por regras e modelos que nada mais são do que repetições de propostas construídas para manter o status quo da sociedade, ou seja, moldar os estudantes das classes humildes – em sua maioria afrodescendentes, indígenas, e migrantes nordestinos – estabelecendo sobre esses indivíduos uma violenta ação de desvalorização de seus conhecimentos tradicionais em

substituição aos valores impostos pela educação formal, que se estruturam na concepção ocidental-eurocêntrica de modelo de sociedade. Tal processo é definido pelo conceito de Epistemicídio, que é interpretado por Anibal Quijano como uma ação depreciativa que se executa sobre os saberes que se pretende silenciar/anular frente aos padrões epistemológicos dominantes:

Em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes. Foram reduzidos à condição de indivíduos rurais e iletrados. [...] Nas sociedades onde a colonização não conseguiu a total destruição societal, as heranças intelectual e estética visual não puderam ser destruídas. Mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas entre os dominados. [...] (QUIJANO, 2009, p. 111)

Nesse sentido, a experiência escolar de contato com o racismo, - que se vincula a proposta de extermínio de saberes e práticas vinculados a cultura afro-brasileira - se mostra potencialmente traumática, pois estabelece para os estudantes negros uma descaracterização danosa dos seus conhecimentos tradicionais adquiridos em ambiente familiar ou comunitário – ensinamentos de roda de capoeira e, principalmente, valores culturais da tradição do Candomblé, por exemplo – conforme descreve Caputo em sua tese, ao detalhar o caso em que jovens do terreiro estudado em sua tese - o *Ilé Omọ Oya Leji* - tentavam criar maneiras para serem aceitas em seus grupos sociais escolares através da imersão em Igrejas católicas: “[...] Frequentei a igreja aqui do bairro por três anos, só pra disfarçar. Ia às missas, fiz até Primeira Comunhão. Queria que as pessoas pensassem que eu era católica, talvez parassem de zoar. E eu também queria ter amigas [...]” (CAPUTO, 2012, p. 206). O trecho traz a referência da busca pela aceitação social através da negação-disfarce dos valores do candomblé, e também a percepção da diferença, através do tratamento opressivo (*bullying*) oferecido a estudantes praticantes de religiões de matriz africana; Tal fato fica evidenciado em outra fala da tese, quando uma das entrevistadas afirma: “[...] os alunos católicos e evangélicos não precisam esconder suas religiões [...] Eles são aceitos e nós não! [...]” (CAPUTO, 2012, p. 215). Não é raro ouvir falas semelhantes vindas de estudantes hostilizados irracionalmente dentro do ambiente escolar, devido ao fato de serem praticantes de religiões de matriz africana.

Identifico-me muito com a proposta metodológica que Kabengele Munanga desenvolve em seus artigos, principalmente pelo fato da escolha de termos para motivar os docentes. Em um artigo introdutório da obra “Superando o racismo na escola”, Munanga utiliza a expressão superar o racismo, ou seja, uma luta real deve se travar nos ambientes escolares, para se quebrar o ciclo de perpetuação e naturalização das concepções racistas de sociedade.

Contudo, essa luta pela superação dos padrões educacionais, comportamentais e psicológicos relacionados ao racismo deve ser um processo de entendimento e integração, principalmente entre aqueles docentes que reproduzem discursos discriminatórios embasados na legitimidade meritocrática da sociedade ocidental. O próprio Munanga defende em seu texto que “[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em decorrência desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade [...]” (MUNANGA, 2008, p. 11). Nesse trecho da obra citada, o autor identifica que as ideias racistas são resultado de uma padronização ideológica eurocêntrica, e que a função docente não está alheia a esse padrão atitudinal. Cabe aos docentes que já alcançaram uma compreensão escurecida da questão insistirem em debater a desconstrução das ideias racistas dentro do ambiente escolar.

E quando se coloca a proposta de debater ideias racistas na escola, devemos destacar que esse debate precisa incluir todos os profissionais da Unidade Escolar, para que os conceitos abordados no trabalho não sejam estranhos a nenhum profissional. O trabalho com a diversidade torna-se necessário, para que cada vez mais os profissionais de ensino compreendam a essência libertadora desse termo, visto que “[...] diversidade não constitui fator de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade [...]” (MUNANGA, 2008, p. 11). Conforme a proposta sugerida por Munanga, acredito que nos tempos atuais, em que os ânimos se encontram acirrados e a intolerância tem causado atos de violência extremada, a atuação docente para a superação do racismo deva se fundamentar na construção do conhecimento sobre os diversos temas relacionados à cultura afro-brasileira, sobre as mudanças causadas pela diáspora na cultura que se formou aqui nesse lado do Atlântico, além das inúmeras possibilidades de abordagens sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Acredito na perspectiva do questionamento, para construir, junto à comunidade com a qual se trabalha, uma ambiência de aprendizado desmistificado. Dessa forma, torna-se possível alcançar outra proposta de Munanga: “[...] oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos [...]”. (MUNANGA, 2008, p. 13). A proposta da desconstrução das ideologias de superioridade é o foco principal desse tipo de trabalho, que visa à superação do racismo. E tal atitude deve ser contínua. Uma vez que nos comprometamos com a ideia da superação do racismo na sociedade, o caminho deve ser trilhado com total dedicação e sistemática preocupação com a boa formação intelectual para a tarefa, além de recursos pedagógicos adequados.

Foi importante, na elaboração dessa minha proposta de produto, a percepção de que a luta para a superação do racismo não se relaciona a debates entre argumentos lógicos. A argumentação que sustenta a ideologia racista não se sustenta na razão científica, e da mesma forma dificilmente será superada por argumentos lógico-científicos. Acredito que o que devemos fazer é inserir mais informações nas nossas práticas educativas; informações sobre o conhecimento histórico, sociológico e biológico que se tem sobre a experiência africana, visando proporcionar ao estudante a possibilidade de analisar suas próprias concepções preconceituosas.

Munanga também aborda tal ponto, “[...] devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade [...]” (MUNANGA, 2008, p. 15). Nas palavras do autor, levantar concepções lógicas para superar pressupostos preconceituosos não causa resultados desejados na proposta de superação do racismo. O que se encontram são opiniões estruturadas pela rigidez, que não se abalam com o contato de nenhuma proposta lógica contrária.

O argumento do meu Produto Educacional tem por objetivo estabelecer a ideia da construção de propostas que substituam o paradigma negativo, inferiorizante, que a sociedade racista e eurocentrada estabelece sobre as manifestações religiosas de matriz africana. Pretendi apresentar e desmistificar alguns aspectos do Candomblé, permitindo que seja compreendido como uma manifestação religiosa que representa a experiência de sociedade, e a História dos povos que colaboraram na sua construção. Também proponho a desconstrução de concepções depreciativas que o racismo religioso impõe sobre os praticantes das religiões de matriz africana.

Outro grande tema que pretendo alcançar com o produto é o respeito como relação fundamental com a diversidade das religiões de matriz africana, visto que são essas religiões – juntamente com as igualmente discriminadas religiões indígenas – que sofrem os maiores processos de desqualificação por parte dos agentes do racismo religioso que defendem o estabelecimento de uma guerra santa, conforme afirma o estudo de Vagner Gonçalves da Silva (2002) utilizado na estruturação do arcabouço teórico dessa dissertação.

Meu interesse profissional com esse trabalho acadêmico é contribuir para a construção de práticas educacionais que fortaleçam o respeito religioso, e diminuam sistematicamente a força da intolerância e do racismo religioso, que violenta e silencia em um ritmo cada vez mais crescente. Volto a afirmar que, em tempos em que os ânimos da intolerância e da violência contra o diferente têm ficado cada vez mais exaltados, é necessário que o enfrentamento ocorra em um

nível intelectual, de debate de ideias, para que as propostas que pretendam silenciar as populações historicamente violentadas não tenham força para se efetivar.

3.3 - Qual formato utilizar para contar essa História?

É importante reiterar na descrição desse terceiro capítulo algo que já destaquei no segundo: as especificidades do conhecedor-tradicionista, do *griot* e da mãe-de-santo, que são elementos muito próximos em relação a conceitos gerais de formação dos indivíduos que atuam como os “detentores da palavra” (BÂ, 1981, p. 177); porém, em uma análise mais apurada, percebo que existem definições sobre a função mãe-de-santo que são exclusivamente relacionadas à diáspora africana⁸⁵, concebidas com as referências da tradição e dos valores africanos, que são encontradas apenas aqui, nas culturas elaboradas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, nos quais as religiões de matriz africana são a manifestação mais referenciada.

Conforme nos revela o escritor malinês Hampâté Bâ, existem, nas sociedades tradicionais africanas, diversas funções relacionadas à transmissão oral do conhecimento. Segundo Bâ, em seu texto *A tradição viva*, os conhecedores tradicionalistas são os responsáveis pela preservação da essência dos valores tradicionais, garantindo a formação de novas gerações. Cada sociedade possui um nome específico para esses conhecedores: “[...] Em bambara, chamam-nos de *Doma* ou *Soma*, os Conhecedores, ou *Donikeba*, fazedores de conhecimento; em fulani, segundo a região de *Silatigui*, *Gango* ou *Tchiorinke*, palavras que possuem o mesmo sentido de Conhecedor [...]” (BÂ, 1981, p. 175). Essa descrição curta demonstra alguns dos personagens da tradição cultural africana que desempenham a função do repassar o conhecimento.

Ainda de acordo com Hampâté Bâ, a tradição oral africana concede uma definição específica para a função de um *griot*: “[...] não é necessariamente um tradicionalista conhecedor, mas pode tornar-se um, se for essa sua vocação [...]” (BÂ, 1981, p. 176). O *griot* possui a função de comandar as relações públicas em eventos sociais, uma espécie de animador público, que comanda e participa das apresentações musicais; é também um historiador familiar, além da popularizada função de contador de Histórias.

Após verificar os conceitos elaborados por Bâ, busquei definições teóricas sobre as características da função de mãe-de-santo. A protagonista dessa pesquisa – Dona Teresa –

⁸⁵ Recorro à definição do termo diáspora africana proposta por Nei Lopes na Enciclopédia Brasileira da Diáspora africana (2004), segundo qual: “O termo Diáspora serve para designar os descendentes de africanos nas Américas e na Europa e o rico patrimônio cultural que construíram” (LOPES, 2004, p. 236)

apresenta particularidades que foram compreendidas tanto nas definições de conhecedor-tradicionista quanto nas definições de *griot*; a função mãe-de-santo, em contrapartida, abrange aspectos muito mais amplos que apenas os definidos em uma ou outra função. No diálogo com as leituras que fiz, compreendo que ser uma mãe-de-santo é algo muito específico da experiência afro-diaspórica brasileira.

A função religiosa de uma mãe-de-santo é resultado da experiência de resistência cultural das ritualísticas africanas múltiplas que aqui chegaram. Dessa forma, busquei uma definição da função mãe-de-santo nas literaturas que se detêm sobre o tema. Em “O Candomblé bem explicado – Nações *Bantu*, *Iorubá* e *Fon*”, os autores Oxaguiã e Kileuiy elaboram definições sobre vários pontos do Candomblé.

Na definição sobre *iyálòrìṣá* (iyalorixá, mãe-de-santo) e *babalòrìṣá* (babalorixá, pai-de-santo), Oxaguiã e Kileuiy comunicam que “[...] seus nomes já os identificam como a mãe / o pai que cuida do orixá [...] aqueles que concentram e distribuem o axé mais poderoso da casa [...] precisam ter muito saber e conhecimento apurado da religião [...]” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2016, p. 54). Esse seria o aspecto mais aproximado à função de conhecedor-tradicionista, presente nas atribuições de uma mãe-de-santo. Além disso, é imprescindível o conhecimento profundo sobre a religião, para ser capaz de conduzir o aprendizado de todos os integrantes da casa de axé.

Nas leituras das obras de Ruy do Carmo Póvoas, tive acesso a sua interpretação sobre as características *griot* presentes na função de uma mãe-de-santo. Dentro da cultura nagô – assim como em todas as culturas tradicionais africanas – a figura do ancião, o mais-velho de uma comunidade, é respeitada e reverenciada por serem eles que contribuirão para o desenvolvimento do conhecimento dos mais jovens através das Histórias dos primórdios e do desenvolvimento da sociedade local.

Esse ato de contar as origens, transmitir ensinamentos, é fundamento da função de um *griot*. Aos mais-velhos era reservada a função de maior responsabilidade, através da oralidade, transmitir os valores da ética e da moral que caracterizavam o próprio povo. Essa oralidade esteve registrada nos *itòn*, que são registros das histórias das divindades – orixás – que aqui na sociedade brasileira estão presentes nas religiões de matriz africana, como o Candomblé.

Uma das funções da mãe-de-santo, enquanto liderança religiosa estruturada pelas concepções resultantes do hibridismo entre a cultura africana e a brasileira, seria fazer dos *itòn* ferramentas para dar aconselhamento espiritual para quem lhe procurasse, conforme

descreve Oliveira no trecho a seguir sobre *itòn* e as características de seu uso no ambiente de consulta do Candomblé:

Conjunto de Histórias gravadas e ensinadas de cor por um babalaô, através da fala, os *itòn* respondiam adequadamente a todas as questões tratadas no quarto de consulta. [...] Se, por acaso, conta uma História, um *itòn* que não seja indicado para aquela situação, pode botar tudo a perder, até estragar a vida do consulente. (OLIVEIRA, 2004, p. 11)

O estudo para a elaboração da presente dissertação me permite concluir que a característica das funções de lideranças religiosas do Candomblé são resultado da unificação dos atributos da função de conhecedor-tradicionalista, com a função do *griot*.

Vale afirmar que em minha análise, uma mãe-de-santo de Candomblé – religião diaspórica de matriz afro-brasileira, portanto nem totalmente africana, nem totalmente brasileira – desenvolve potencialidades específicas, tanto de conhecedores quanto de *griot*, mas, acima de tudo, preserva uma definição singular, totalmente pautada por valores da sociedade que se formou nesse território.

3.4 - O caminho que percorri...

Escolhi definir esse momento da dissertação, quando irei expor o desenvolvimento metodológico do trabalho, como a Estrada percorrida. Concentrei minha pesquisa no uso de Fontes Orais. Foram produzidas horas de entrevista com a protagonista da História, que serviram como base para o desenvolvimento do material realizado.

A utilização da entrevista dentro da dissertação foi dividida em dois objetivos: o primeiro objetivo foi capturar informações sobre a História de Dona Teresa Tavares, sua vida privada e a relação da família antes e depois de sua iniciação; e o segundo objetivo foi identificar eventos que aproximaram a protagonista do Candomblé. Durante a realização da entrevista foram levantados temas bem profundos da vida pessoal de Dona Teresa, que se tornaram fatos determinantes para compreender a sua iniciação e a profunda interação ética mantida por ela em relação à função de zeladora de casa de axé.

A proposta inicial, para o uso da entrevista sobre os primeiros contatos (iniciação) na religião, desdobrou-se em um rico material informativo, com um bom número de referências para análise. Destaco dentre essas referências dois aspectos sobre os quais eu me dediquei mais profundamente na construção da presente dissertação: as questões de respeito religioso

da época, e as relações de interação entre praticantes de religiões de matriz africana nos espaços das religiões cristãs. Pretendo desenvolver mais profundamente os outros aspectos da História de vida de uma liderança de religião afro-brasileira no desdobramento futuro desta dissertação, em forma de projeto de doutorado.

As fontes orais desenvolvidas dialogam com questões apresentadas na dissertação, contribuindo para a elaboração do Produto Educacional. A entrevista com Dona Teresa é o ponto a partir do qual todo esse trabalho tem início. E, para que esse mergulho na História oral fosse bem sucedido, utilizei o referencial teórico proposto na disciplina Seminário de História Oral, Memória e Ensino de História: Questões Práticas e Interfaces Contemporâneas, ministrada pelo professor Carlos Eduardo Coutinho da Costa.

3.5 - Apresentando o Produto Pedagógico desta dissertação



(Desenho realista elaborado sobre fotografia de Dona Teresa. Autor Roberto Sandim – data: 09 de dezembro de 2018)

Contando uma História de resistência e superação

Apresento nesse texto algumas passagens da história de vida de minha tia, uma verdadeira fonte de inspiração na sua atitude de honrar a religião dos orixás – Candomblé. Pessoa extremamente simples, dona de uma humildade e uma tranquilidade que saltam aos olhos; seu nome, Teresa Maria.

Nas próximas páginas, apresento meus esforços para concentrar em poucas palavras os acontecimentos da vida de Dona Teresa, e a história da sua relação com o Candomblé. Mesmo sendo o relato de vida de uma líder religiosa, não pretendo fazer desse texto propagandista, nem tampouco estabelecer proselitismo; o objetivo primordial do trabalho é colaborar para estabelecer uma visão proveitosa e, acima de tudo, incitar o respeito religioso.

Antes de nascer eu já existia

Existem algumas pessoas que possuem uma energia pessoal tão grande que conseguem nos marcar de uma forma que não conseguimos prever. Esse conjunto de histórias que virão a seguir faz parte de uma experiência de vida com uma dessas pessoas, alguém que ensina sem dizer que está ensinando, uma pessoa que não desperdiça as palavras, ao contrário, valoriza cada palavra, cada frase.

Os povos africanos tradicionais consideram a palavra a manifestação mais próxima entre o ser humano e Deus. Palavra é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, o criador de todas as coisas. A palavra é o instrumento da criação⁸⁶. Por ser algo tão divino, o uso das palavras não deveria ser desperdiçado para destruir, nem fazer surgir sentimentos negativos sobre ninguém.

Entre os povos africanos existiam alguns grupos que ficavam responsáveis por repassar os ensinamentos. Eram os conhecedores das tradições, ou conhecedores-traditionalistas. De todos os ensinamentos, o domínio da palavra era o mais importante e valorizado, por ser a capacidade de falar, aquilo que nos aproxima à divindade da criação.

Outro grupo importante para os povos africanos eram os *griots*. Eles reuniam a população para contar e recontar as histórias que davam sentido à sociedade, as histórias que permitiam entender a forma de pensar e de agir dos africanos. Os *griots* lidavam mais com o envolvimento

⁸⁶ Trecho extraído do capítulo A tradição Vida, de Hampâté Bâ: "... a Palavra, *Kuma*, é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, *Maa Ngala*, criador de todas as coisas. Ela é o instrumento da criação." (BÂ, 1980, p. 170)

entre o público e as histórias, diferente dos conhecedores, que precisavam ser mais rigorosos e firmes com as palavras, pois era a forma de manter contato com as divindades.

No Brasil, essas duas funções se misturaram – conhecedor e *griot* – fazendo surgir algo exclusivamente brasileiro. Apenas na cultura afro-brasileira, aqueles que transmitem os ensinamentos religiosos também organizam a forma de celebrar publicamente a representação das histórias das divindades.

A seguir, apresento a história de uma mulher que reúne as características marcantes de conhecedora e *griot* da tradição religiosa do Candomblé, uma Mãe-de-Santo do Candomblé, brasileira, negra, moradora de favela no Rio de Janeiro, que construiu sua vida na religião através de um ato de gratidão e amor por um filho.

A função legítima da palavra é construir. Construir comunicação positiva entre as pessoas, construir harmonia onde antes havia desencontro de ideias. Então, as palavras que apresento nessa História falam sobre a vida de uma mulher negra, e sobre a tranquilidade e sabedoria que ela desenvolveu para enfrentar os desafios que aconteceram em sua vida. Seu nome: Teresa Maria Tavares da Rocha, mas eu prefiro chamá-la da forma que aprendi com meu pai: Dona Teresa.

Como poderia alguém “existir antes de nascer”?

Durante a década de 1930, os pais de Dona Teresa – Lindaura e José (Zé Mulato) – desejavam o nascimento de uma menina, para formar um casal com o filho já nascido – Eugênio. A vontade do casal foi ganhando força, pois dia após dia da gravidez os “mais antigos” do local olhavam a barriga de Lindaura e afirmavam: “dessa vez vem uma menina!”

Em janeiro de 34, chegou o momento do parto. Quando chegou “a Hora”, o pai – José – estava no trabalho, onde recebeu a notícia e foi diretamente registrar a criança. Confiante de que seria uma menina, registrou o nome de Teresa Maria, e só depois do registro realizado foi para casa.

A criança nascida era um menino, e havia nascido morto. A tristeza tomou conta de todos. Marido, esposa e filho, lamentaram o destino daquela criança, mas se apoiaram para superar aquela tristeza grande.

Dois anos mais tarde, uma nova gravidez, e a esperança se confirmou, a tão esperada menina enfim nasceu. O ano era 1936, aquela menina que estava nascendo já existia para aqueles pais. Era bem claro para eles que mesmo antes de nascer Teresa já existia. E foi assim que Teresa

veio ao mundo. Já existia na vida de sua família, dois anos antes de nascer, pelo desejo que todos tinham pela sua vida.

Aquela família ainda teria mais um membro, o caçula de três irmãos – José Filho – que se tornou futuramente o meu pai. Em outro momento, contarei sobre as histórias de meu pai, porque agora o momento é de Dona Teresa.

Sentir o vento sagrado dos orixás

Entre a infância e a adolescência, mesmo sendo praticante do catolicismo, Dona Teresa viveu momentos de contato com energias dos orixás. Foram, ao todo, quatro acontecimentos, que tiveram relação com as energias de axé dos orixás presentes na vida de Dona Teresa.

Aos 3 anos de idade – no ano de 1939 – a pequena Teresa brincava com os vários cães criados no quintal de sua casa, e por um dia parou de se comunicar normalmente. Os pais correram com a criança para uma rezadeira local, onde se realizou um banho de ervas na menina, que voltou à normalidade.

Aquela rezadeira falou aos pais que a sua filha tinha dentro de si as energias de axé – as forças dos orixás de Candomblé – e que em seu caminho ainda aconteceriam outros três eventos relacionados aos orixás que protegiam a menina. Porém o pai de Teresa não permitiu que sua filha começasse a participar do Candomblé.

Zé Mulato – o pai de Teresa – sabia que as populações negras sempre sobreviveram lutando contra um preconceito intenso em relação as coisas de sua cultura. Ele mesmo, um homem que gostava das rodas de samba, sabia a violência que o controle policial exercia sobre sambistas negros e pobres, que eram tratados como marginais.

Por mais que Zé Mulato não fosse um homem preconceituoso sobre as coisas da cultura negra, ele sabia que existia um peso de violência e preconceito sobre todas as atividades relacionadas ao povo negro, e principalmente sobre os praticantes do Candomblé – religião dos orixás. Ele apenas desejava afastar sua filha desse tipo de experiência com o preconceito, já que contra o preconceito relacionado a sua pele – negra – ele possivelmente não seria capaz de proteger sua criança.

A pequena Dona Teresa seguiu sua vida, nos anos seguintes, sem ser levada a nenhum terreiro de Candomblé. Aos 7 anos (no ano de 1943), esteve durante um dia inteiro caminhando nas margens da Baía de Guanabara, onde existia a Ilha de Saravatá. Naquele dia, a menina Dona Teresa banhou-se nas águas – ainda não poluídas – e só foi encontrada à noite,

depois de muita busca e preocupação de toda sua família. No início da noite, Dona Lindaura e seu Zé Mulatinho encontraram a menina nas areias da praia, descansando e totalmente encharcada, por ter passado o dia todo nadando.

Dona Lindaura passou a levar e trazer a filha da escola em todos os dias, para evitar que desaparecesse novamente. Os anos se passaram, Dona Teresa seguia estudando e passou a ajudar em casa, com trabalho de empregada doméstica nas casas de famílias ricas.

No ano de 1950, Dona Teresa aos 14 anos de idade trabalhava como empregada doméstica em uma residência no bairro de Brás de Pina. Nesse período de sua vida, Dona Teresa foi novamente tomada pelas forças de axé. Ao retornar para casa, tomou o caminho de uma pequena trilha, que levava às matas próximas à Baía de Guanabara. Caminhando, foi entrando cada vez mais na floresta, e, mesmo nesse ambiente onde os animais selvagens ofereciam um grande perigo, a jovem Dona Teresa seguia, mata adentro.

Encontrada por um caçador de tatus, a menina estava cheia de folhas das árvores, e com o corpo machucado pelas plantas espinhentas, esteve caminhando durante uma noite e um dia inteiro, e já estava entrando na segunda noite de caminhada pelo interior da mata. Aquele caçador levou Dona Teresa para casa, onde ela foi cuidada pela sua esposa e filha. Com banho tomado e roupas novas, almoçou e foi levada para a estação de trem, de onde retornou para casa.

Aos dezessete anos, aconteceu mais um evento com as energias de axé, na vida de Dona Teresa. O ano era 1953, em uma tarde de compras para a residência onde trabalhava, ela seguiu em direção a um cemitério, onde passou um dia inteiro caminhando. No horário de fechar as portas do cemitério, a menina foi encontrada pelo zelador do local, que se assustou com a cena da menina dormindo no chão de terra, mais assim mesmo acordou Dona Teresa. Colocada no transporte, chegou na casa dos patrões sem saber explicar o que havia acontecido.

Esses eventos ocorridos com Dona Teresa representavam energias – o axé – de três orixás: *Iemanjá*⁸⁷, a orixá maternal, presente nas águas do mar; *Oxóssi*⁸⁸, o orixá caçador, presente nas florestas, entre a mata e os animais; e *Omulu*⁸⁹: o orixá curador, capaz de tratar das doenças do corpo e da alma, e que representa a possibilidade de vida e de morte. Dona Teresa tinha em si, desde sempre, essas três forças de axé. Em pouco tempo, ela iria receber a missão de zelar pelas energias espirituais dos orixás de Candomblé, através de um acontecimento traumático em sua família.

⁸⁷ Segue em Anexos, fotografia de Dona Teresa incorporada por *Iemanjá* – foto 5, pag. 131.

⁸⁸ Segue em Anexos, fotografia de Dona Teresa incorporada por *Oxóssi* – foto 3, pag. 130.

⁸⁹ Segue em Anexos, fotografia de Dona Teresa incorporada por *Omulu* – foto 4, pag. 130.

Nos meses seguintes, esses outros eventos não voltaram a acontecer. Dona Teresa seguiu a vida e, como uma jovem católica, foi buscar tranquilidade entre suas orações. A vida seguiu seu ritmo normal de acontecimentos; Dona Teresa casou-se com Moacir da Rocha, e logo vieram os filhos. Celeste Helena – nascida em 1959 – e José Ronaldo – nascido em 1961 – formaram o casal de filhos. Até que, em 1965, chegou mais um menino, Osvaldo, que rapidamente foi apelidado de Dinda.

Um abraço de amor e esperança

Osvaldo, o Dinda, era um menino com saúde perfeita e muito alegre. Porém, aos dois anos de idade, as suas pernas paralisaram repentinamente. A paralisia se espalhava por todo o corpo da criança, que não conseguia sustentar a cabeça, e ainda apresentava dificuldade para respirar.

Dona Teresa e seu Moacir levaram o pequeno Dinda para o socorro no Hospital Getúlio Vargas – bairro da Penha – onde o médico em uma rápida avaliação sobre a situação da criança, identificou que se tratava de poliomielite, também conhecida como paralisia infantil, uma doença que causava problemas no sistema nervoso de muitas crianças e que, segundo o médico, não tinha cura. O tratamento era muito difícil, e possivelmente a criança ficaria parálitica.

A solução seria dar condições para a criança viver usando um aparelho que ajudaria o pulmão a funcionar: o pulmão de aço. Fora isso, nada mais poderia ser feito pela medicina para recuperar a criança.

O amor de mãe e o desespero falaram mais alto, e Dona Teresa aceitou que seu filho fosse colocado no “pulmão de aço”, uma assustadora máquina que envolvia todo o corpo do menino, deixando apenas a cabeça para o lado de fora. Ao olhar o filho caçula naquela condição, o coração de Dona Teresa não aguentou e ela decidiu que levaria o filho para casa.

Pai e mãe retiraram o menino da máquina, e buscaram ajuda na fé, dentro da igreja de São Sebastião, em Parada de Lucas. Naquele local onde a religião católica se manifesta, ocorreu o contato que uniria definitivamente Dona Teresa com o Candomblé. A zeladora da Igreja observou a criança coberta pela manta, colocada sobre o altar, com os pais ajoelhados e chorando muito.

A zeladora perguntou se a criança estava morta, e Dona Teresa respondeu chorando que ele estava muito doente, e que o médico disse que não teria cura para a doença dele.

Sensibilizada com o desespero do casal, aquela senhora deu um longo abraço em Dona Teresa, um abraço cheio de amor e esperança.

Depois de receber aquele abraço, a senhora indicou para Dona Teresa e seu Moacir o caminho de um terreiro localizado entre Parada de Lucas e Vigário Geral, onde eles deveriam falar com a Mãe-de-Santo Dona Darci.

A caminhada longa, foi feita a pé e com muita pressa. Carregando o menino no colo, subiram o caminho que levava ao barracão de Dona Darci e esperaram para falar sobre o problema de saúde que o seu filho estava passando. Ao escutar com atenção, Mãe Darci pediu que trouxessem a criança para o interior do barracão e mandou que todos que esperavam fossem embora, por que os problemas deles, fossem de trabalho, de casamento, ou qualquer outra coisa, eram menores do que o que ela iria lutar para conseguir. Ela iria lutar para salvar a vida de uma criança.

Colocado sobre a mesa, no centro do terreiro, os trabalhos para *Obaluaê* – manifestação do poder de cura das doenças – foram realizados com muita dedicação e fé, tudo com a participação de Dona Teresa e seu Moacir, e depois de tudo terminado, Osvaldo recuperou a firmeza no corpo, caminhou, pulou, correu e brincou como era antes da doença.

Como explicar o inexplicável?

Depois que seu filho se recuperou totalmente dos sintomas da paralisia, Dona Teresa e seu Moacir retornaram ao Hospital onde o médico afirmou que não existiam chances de cura para o menino. Ao ver o casal, o médico primeiramente pensou que eles estavam indo avisar que a criança tinha morrido, após ter sido retirada do pulmão de aço sem a autorização médica. As palavras de acusação, culpando de irresponsáveis por terem retirado a criança do ambiente hospitalar já começavam a sair da boca do médico, quando, de repente, surgiu no pátio do hospital, pulando pelo corredor, o filho que o casal havia retirado do hospital, totalmente recuperado dos sintomas da paralisia infantil que ele apresentava dias antes.

O médico reagiu com espanto, mas rapidamente perguntou se aquele era um irmão gêmeo da criança doente. Dona Teresa afirmou que não. Aquele era o filho que ali esteve adoentado, e que o médico afirmou que: ou morreria, ou ficaria paralisado para sempre. O espanto do médico contrastava com a felicidade de Dona Teresa ao apresentar o filho plenamente recuperado. O fato era que não havia explicação para algo tão extraordinário.

Depois de ter seu filho curado daquela grave doença, dentro de um terreiro de Candomblé, Dona Teresa desenvolveu uma gratidão enorme com essa religião. A aproximação se deu pela gratidão até que o Candomblé, e a missão de zeladora de axé foi se tornando parte fundamental de sua vida.

Tocada pelo axé dos orixás

Nos meses seguintes à cura de seu filho, Dona Teresa continuou levando a criança para o terreiro de Dona Darci, onde recebia uma atenção especial com orações e banhos de ervas. O sentimento de gratidão fez com que Dona Teresa fosse se envolvendo nas funções do terreiro, até que um dia Dona Darci veio até Dona Teresa e revelou o significado de acontecimentos da sua infância, revelados na leitura do jogo de búzios.

Dona Darci lembrou dos eventos da praia, da mata e do cemitério e de quando esteve doente sem razão aparente na infância, e disse que eram demonstrações da relação que ela possuía com o axé dos orixás, mesmo sem ser praticante de Candomblé. Ela tinha sido, desde a infância, tocada pelo axé dos orixás e que essa seria uma missão que ela deveria realizar.

Agradecida pela cura alcançada em seu filho Osvaldo, Dona Teresa abraçou a missão espiritual que se transformou na marca de sua vida. Iniciou-se no Candomblé, como forma de agradecer aos orixás do Candomblé por terem recuperado a saúde do filho, e dedicou todo o resto de sua vida na missão de zelar pelas energias de axé dos orixás.

O olhar que ensina

Entre as coisas marcantes que existem na tradição afro-brasileira, o aprendizado – as formas de se aprender – são o que mais desperta curiosidade. Na maioria das manifestações da tradição afro-brasileira, o que se tem para aprender não é ensinado de forma sistemática, com o formato tradicional professor-aluno. Muitos dos ensinamentos aprendidos dentro das religiões de matriz-africana ocorrem pela observação. Um exemplo desse procedimento de aprendizagem pode ser demonstrado em uma passagem da formação de Dona Teresa, ainda na função de Mãe-pequena da casa onde se iniciou.

A leitura do jogo de búzios é uma das atividades mais cheias de mistério entre os rituais das religiões de matriz africana. Mistura de interpretação de dados (o resultado do cálculo das quedas dos búzios no tabuleiro) juntamente com uma sensibilidade espiritual

(percepção e capacidade de visualizar os arquétipos da pessoa que vem se consultar), na formação de Dona Teresa a interpretação do jogo de Búzios não foi ensinada.

Dona Teresa recebeu o nome de Mireuá dentro do terreiro onde fez sua iniciação. E nos anos em que atuou como Mãe-pequena do terreiro, esteve responsável por várias funções, mas a leitura de búzios esteve sempre na responsabilidade da ialorixá do terreiro. Mesmo sem receber o ensinamento sobre a leitura do jogo de búzios, Dona Teresa sempre tentou observar, para tentar entender minimamente o funcionamento dos búzios.

Certa vez, antes mesmo de cumprir a obrigação dos sete anos, Dona Teresa, foi indicada para fazer o jogo de búzios de uma pessoa que buscava consulta no terreiro. Mesmo sentindo um pequeno receio de realizar algo que não lhe haviam ensinado ainda, Dona Teresa seguiu na direção da mesa, para lançar os búzios e interpretar as quedas de acordo com um sopro de intuição que tomava sua consciência.

A cada queda, o que lhe vinha a consciência era repassado àquela mulher, que respondia positivamente ao que lhe era transmitido sobre características pessoais e as ansiedades que haviam lhe levado até aquele terreiro. Nessa primeira consulta, Dona Teresa conseguiu fazer uma orientação completa sem nenhum tipo de auxílio para a leitura dos búzios, e aumentou ainda mais o respeito que tinha entre o povo daquela casa de axé.

Sabe por que eu chamo ela de “Dona”?

– Dona Teresa.

– Vamos passar na casa de Dona Teresa esse final de semana.

– Dona Teresa disse que a gente tem que passar lá, hein!

Foi assim que eu sempre ouvi quando se falava dela na minha casa. Meu pai – irmão dela – sempre se referiu dessa forma sobre ela. Eu ficava pensando quais seriam os motivos que fariam um irmão tratar a irmã com tanta reverência.

Por mais que pareça estranho quando se fala, não era um “dona” com características autoritárias e nem de superioridade de um sobre o outro. Nada disso. Era uma forma até carinhosa de tratamento entre irmão mais novo e irmã mais velha. Porém, por se tratar de irmãos com seis anos de diferença entre si, não havia uma distância tão grande de criação que justificasse a opção pelo termo “dona”. Mas, certa vez, meu pai me respondeu sobre a razão do uso dessa expressão.

Disse meu pai:

– Chamo sua tia de “dona” porque ela impõe respeito. E não é por que eu sou irmão dela que eu não tenho que demonstrar meu respeito por ela e pelo que ela faz.

Quando meu pai falou isso comigo, eu tinha talvez 6, ou 5 anos, estava pensando que teria que chamar minha irmã mais velha de “dona” e por isso perguntei. Ele me disse que não chamava de “dona” por obrigação, era algo natural que ele sentia necessidade de fazer, mesmo sendo sua irmã, mesmo não tendo uma grande diferença de idade.

– O que sua tia faz é muito grande, ela lida com forças da natureza que ajudam as pessoas a se sentir melhor.

A partir daquele momento, eu comecei a achar bonita a forma como meu pai tratava com respeito e admiração a sua irmã – minha tia – Dona Teresa. O significado daquelas palavras ficaram eternamente em mim. Passei a me esforçar para entender que forças da natureza eram essas, e como poderia uma pessoa tão fisicamente frágil lidar com essas forças tão poderosas.

Com o passar dos anos, fui descobrindo que as tais forças da natureza das quais meu pai se referia eram as manifestações do axé, os orixás. Pela observação fui capaz de perceber que Dona Teresa, sempre calma, tranquila e com uma fala serena, era portadora de uma energia pessoal enorme. Essa energia transbordava através da fala, uma capacidade de envolver as pessoas no assunto, e desenvolver mais e mais aspectos dentro de uma conversa que só tinha início, e nunca fim.

A Oralidade é o que eu consigo determinar como a característica mais marcante de Dona Teresa. Cada momento de conversa com ela sempre foi uma grande possibilidade de construir autoconhecimento e equilíbrio de energia. Aborrecimento se dissolve em tranquilidade, raiva se dissolve em superação.

Ainda mais tarde, depois de amadurecer com a passagem dos anos, fui capaz de perceber que essa tranquilidade que sempre transbordou de Dona Teresa se chamava Axé – energia vital. O Axé que se revela em Dona Teresa não é ruidoso, é discreto e calmo, assim como sua portadora. Mas mesmo dentro dessa discrição é capaz de impactar aqueles que com ela tem contato.

Esse terreiro tem História.

A primeira vez que eu vi Dona Teresa sob efeito da força dos orixás foi em uma saída de santo, no terreiro em Cordovil/RJ, onde minha família paterna havia morado. Este terreiro

também foi onde meus pais viveram no início do casamento, até quando eu nasci. Vivi alguns meses nesse local, que foi transformado no terreiro de Dona Teresa.

Era um espaço grande, bem distribuído, com acesso à natureza daquela parte montanhosa de Cordovil. Um local muito adequado para se trabalhar com o axé dos orixás. Havia muitas rochas na subida que levava até o terreiro. Eram rochas organizadas harmonicamente em formato de escada. Eu ainda criança subia aquela escadaria de pedra como se fosse uma aventura, um desafio a ser superado.

Outro aspecto que me despertava encantamento era a parte interna do terreiro – que chamávamos de barracão. O teto forrado por uma tela de pipoca⁹⁰, cuidadosamente bordada. Aos meus olhos, aquela quantidade de pipoca, fazendo um bordado no alto da casa, despertava enorme curiosidade. As pipocas eram uma referência para *Obaluaê* - um dos orixás da cabeça de Dona Teresa.

O *ìtòn*⁹¹ “*Odaluaê* tem as feridas transformadas em pipoca por *Iansã*” explica o momento em que as feridas de varíola que cobriam o corpo do orixá foram transformadas em pipoca pelos ventos de *Iansã*: “... *Iansã* chegou então bem perto dele e soprou [...] Nesse momento de encanto e ventania, as feridas de *Obaluaê* pularam para o alto, transformadas numa chuva de pipocas, que se espalharam brancas pelo barracão ...” (PRANDI, 2001, p. 207). A pipoca representa a cura das doenças que cobriam o corpo do jovem orixá. A ideia de ter as pipocas sobre a cabeça fazia uma relação com curar cada um que por ali passasse, realizando uma chuva de pipocas sobre as suas cabeças.

Outro local fascinante dentro daquele terreiro era o altar dos atabaques. Eram três, e estavam dispostos sobre uma armação de madeira onde ficavam com a base encaixada, e igualmente distanciados entre si.

O som daqueles instrumentos me despertava um encantamento indescritível. Desde a primeira vez que ouvi as músicas cantadas e tocadas, fiquei absorvido pela forma como se transmitia sons com tanta velocidade e harmonia. Na minha opinião, cada pessoa que adentra um espaço de Candomblé se sente impactada com um aspecto do local, de minha parte, o que mais impactou foram os batuques, a sonoridade dos atabaques.

⁹⁰ Segue em Anexos, uma fotografia das “pipocas bordadas” recobrimdo o teto do terreiro – foto 1 e 2, pag. 129.

⁹¹ *Ìtòn* (ou *Itã* / *Itan*): São os ensinamentos de princípios éticos e morais necessários para a aprendizagem da vida. A essas narrativas orais, deu-se o nome de *Itan*, vocábulo que tem como significado conto, História. (FREITAS; SOUZA, 2012, p. 01).

A vida em Carapebus: uma mudança de ares necessária.

Com o passar dos anos e o avanço da violência, Dona Teresa teve que se retirar da comunidade de Cordovil, onde morou por anos e era reconhecida e respeitada como importante Mãe-de-Santo local. A criminalidade crescente causou diversos eventos de perigo para a família, fazendo com que a decisão de se mudar para o interior do Estado do Rio de Janeiro fosse tomada.

A localidade de destino para Dona Teresa e sua família foi a cidade de Carapebus, região vizinha à cidade de Macaé. Carapebus é a cidade natal de Moacir da Rocha, esposo de Dona Teresa. Cidade tranquila, com oportunidades de emprego para os filhos e netos, foi a opção que trouxe tranquilidade para o coração de toda a família.

A transferência do terreiro para Carapebus foi um processo que teve que ser acelerado, pois a criminalidade não permitiu que os rituais fossem realizados com o tempo que se exige para mover o axé de um local para outro. Mesmo assim, os rituais básicos foram realizados e uma nova casa de axé foi construída no quintal da casa onde Dona Teresa e sua família foram residir.

Nesse novo espaço, cercado de natureza, e com uma tranquilidade típica de cidade do interior, Dona Teresa continua realizando sua missão espiritual iniciada na juventude. Hoje, aos 82 anos, permanece rigorosamente cumprindo suas obrigações com os orixás. Diariamente realiza as orações de agradecimento pela saúde e proteção de seus familiares.

Passei a entender essa forma de estabelecer contato com as forças da natureza através da oração, como algo que também era desenvolvido entre os “conhecedores-tradicionalistas” da tradição africana. Nessa forma de relação com a natureza, o ser humano desenvolve a capacidade de conectar-se com tudo a sua volta, internalizando energias através de reflexão, meditação e oração⁹².

⁹² O escritor malinense Amadou Hampâté Bâ descreve as características da atuação dos homens de conhecimento (os conhecedores-tradicionalistas): “... para os homens de conhecimento (silatigui para os fulas, doma para os bambaras), [...] o homem se ligava de maneira muito sutil e viva a tudo que o cercava. [...] Esteja à escuta [...] Tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento ...” (BÂ, 2013, p. 27)

Proposta de Atividade Didática

O trabalho acima apresentado foi baseado na realização de uma entrevista com uma personalidade considerada marcante para o tema do enfrentamento ao racismo. Essa personalidade – a Mãe-de-Santo Dona Teresa Tavares – passou por uma entrevista semi-estruturada (programada com questões diretas relacionadas a questões que precisam respondidas dentro do trabalho) e sua narrativa de vida foi transformada no texto de contação de história que foi apresentado acima.

Esse trabalho teve como objetivo expor o protagonismo de uma líder religiosa brasileira, negra, que habita as camadas humildes da sociedade, e que se dedicou durante 50 anos à tarefa de dar apoio espiritual às pessoas que lhe procurassem. No caso de Dona Teresa, o conforto espiritual foi o apoio oferecido, mas existem outras pessoas que conhecemos em nossa vida comum que nos dão apoio, fortalecendo nossa vontade para alcançar objetivos, nos aconselhando em momentos de dúvida, orientando quando algum tipo de dificuldade nos deixa receosos sobre qual caminho seguir.

No caso desse trabalho, a personalidade que foi entrevistada teve uma relação intensa com a construção de valores positivos sobre Respeito Religioso, um tema fundamental em nossos tempos. Compreender e respeitar a diversidade cultural que forma o nosso país é fundamental para a construção da sociedade que pretendemos, com menos ódio, e mais compreensão e respeito.

O objetivo da atividade que será estimular estudantes na realização de atividades relacionadas a Narrativas de Vida. A temática desse trabalho foi estimular o desenvolvimento do respeito religioso. Seja você de qual religião for, é importante saber que a religiosidade é uma característica individual, que deve ser respeitada por todos. O Brasil tem passado por um crescimento de ações de violência para com praticantes de religiões de matriz africana (Candomblé, Umbanda) que tem contribuído para que pessoas que praticam essas religiões se sintam com receio – medo – de declarar sua religião para seus amigos, nos ambientes escolares, nos treinamentos esportivos, etc.

As religiões de matriz africana se formaram no Brasil devido à experiência histórica chamada Tráfico Negreiro, na qual milhões de seres humanos africanos foram sequestrados na África e enviados para o nosso continente (América) sendo escravizados. Esses africanos trouxeram sua cultura religiosa e aqui, quando os diversos povos africanos se reuniram, eles construíram a religiosidade que mantinha ligação com a África, seu local de origem.

As pessoas que têm uma forte ligação com a História dos ancestrais africanos encontram nas religiões de matriz africana uma forma de se relacionar com a História dos antepassados. Mesmo quem não tem esse tipo de relação com os antepassados africanos e a História da tradição negra precisa aprender o Respeito Religioso, nas relações com as diversidades. Para conviver em sociedade devemos respeitar as diferenças, as escolhas e as opções de todas as pessoas.

Agora é a sua vez. Você também pode entrevistar uma personalidade.

O leitor desse trabalho está convidado a pensar sobre duas características presentes no texto: como identificar e lutar contra o racismo religioso; e o papel de pessoas que estimulam o respeito à diversidade na formação da sociedade que queremos.

A primeira etapa pode ser chamada de: **Quero saber o que significa esse Racismo Religioso.**

Se você ainda não ouviu falar sobre essa ideia, leia o texto de Wanderson Flor do Nascimento “**Fenômeno do Racismo Religioso: Desafios para os povos tradicionais de Matrizes africanas**”, publicado em:

<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/viewFile/515/279>

Depois de ler o artigo de Wanderson Flor, discuta com seus colegas de turma que também leram o livro “Esse terreiro tem História” sobre como devemos nos comportar em situações de ataque contra o direito de prática religiosa – é importante lembrar que os ataques mais constantes não são os que envolvem violência física, e sim os que envolvem violência verbal.

A segunda etapa pode ser chamada de: **“Conhecendo alguém especial”**

Nesse momento do trabalho, você irá pensar nas pessoas de suas relações, e identificar alguém – um parente, um professor, um vizinho, um treinador de esportes, etc – que seja uma referência de comportamento: alguém que tenha trocado ensinamentos, falado sobre o respeito com as diversidades/diferenças entre as pessoas (sejam raciais, religiosas, sexuais, etc).

Ao identificar uma personalidade que marcou sua vida, você já pode realizar uma atividade de entrevista semi-estruturada (entrevista com roteiro fechado). Para iniciar a entrevista você deve responder sozinho a seguinte pergunta: **“Qual motivo torna essa pessoa especial em minha vida?”**

Depois de ter claro a resposta da pergunta acima, você deverá preparar um roteiro simples de perguntas (uma dica: faça perguntas que o entrevistado tenha facilidade de entender, não faça rodeios, ir direto ao ponto é fundamental para recolher boas respostas).

A Entrevista

Inicie pedindo para o entrevistado falar o nome completo;

1: O senhor (senhora) acha que existem diferenças entre pessoas por causa da cor da pele?

2: O senhor (senhora) já passou por algum tipo de preconceito?

3: Na sua opinião, é correto atacar pessoas por causa da sua diferença de escolha religiosa?

4: O senhor (senhora) já foi atacado (de forma física ou apenas com palavras) devido a sua religiosidade?

5: O senhor (senhora) poderia falar sobre o que entende por Respeito Religioso?

Após recolher as respostas da entrevista (preferencialmente em um gravador de voz, ou aplicativo de gravação de voz para celular), faça a transcrição – escreva em papel as perguntas seguidas das respostas, exatamente do jeito como foram respondidas – e salve a gravação em um arquivo em pelo menos dois locais (pen-drive e cd).

Nesse momento, você deverá analisar as respostas da sua entrevista e perceber se o entrevistado apresentou ideias que estimulam o respeito religioso. A proposta desse trabalho é fortalecer ideias que são definidas com a expressão Respeito Religioso, levando os leitores do material educacional à repensarem seus valores e opiniões a respeito da diversidade cultural de matriz africana.

Ficha de controle e registro da atividade

Nome da Instituição de Ensino
Professor:
Disciplina:
Ano/Série/Turma:
Ensino Fundamental ou Ensino Médio
Quantidade de Alunos:
Tema:
Objetivo Geral:
Número de aulas:
Aula 1: Quero saber o que significa esse Racismo Religioso.
Tempo de aula: 150 minutos (3 tempos de aula)
Objetivo específico: Estimular os estudantes a perceberem o significado da expressão “Racismo Religioso” e os resultados desse fenômeno na sociedade.

<p>Recursos didáticos: O artigo “Fenômeno do Racismo Religioso: Desafios para os povos tradicionais de Matrizes africanas” de Wanderson Flor do Nascimento</p>
<p>Elemento disparador (motivação) – A leitura do livro “Esse terreiro tem História”.</p>
<p>Desenvolvimento da aula: Após ouvirem a contação das histórias do livro “Esse terreiro tem História”, os estudantes serão convidados a realizar um processo de construção de ideias para identificar ações racistas, tendo como foco o racismo contra as religiões de matriz africana. Com a leitura do artigo de Wanderson Flor, alguns debates serão estimulados sobre o que os alunos pensam das religiões de matriz africana e sobre a violência contra os praticantes dessas religiões.</p>
<p>Avaliação: O docente deverá avaliar o envolvimento dos estudantes com a tarefa e perceber se eles entenderam a questão do direito à liberdade religiosa.</p>
<p>Aula 2: Conhecendo alguém especial</p>
<p>Tempo de aula: Atividade externa, que possivelmente levará entre 40 minutos e 1 hora.</p>
<p>Objetivo específico: Estimular os estudantes a realizarem um trabalho de Narrativa de vida, através do método da entrevista semi-estruturada.</p>
<p>Recursos didáticos: Celular (com aplicativo de gravador de Voz); Pen-Drive, e CD-R gravável; Caderno de anotações; Borracha; Lápis e Caneta.</p>
<p>Elemento disparador (motivação): A leitura do livro “Esse terreiro tem História”, demonstrando que o material foi realizado a partir de um entrevista semi-estruturada para recolher narrativas de vida da protagonista do livro: a Mãe-de-Santo Dona Teresa Tavares. Demonstrar para os estudantes que eles também podem colher Narrativas de Vida através de uma entrevista.</p>
<p>Desenvolvimento da aula: A preparação da atividade deve ser feita em sala de aula, com o professor indicando os procedimentos técnicos para a entrevista (deixar a pessoa falar à vontade, não interromper as respostas, não dar opinião sobre o que for falado, manter sempre mais de um gravador disponível).</p>
<p>Avaliação: Recolher as entrevistas e apresentar em sala de aula para todos os alunos, e discutir o significado das ideias dos entrevistados sobre o respeito religioso.</p>

Referência:


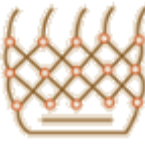

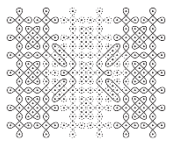
Apresentar trechos do filme “Frost / Nixon”, de Ron Howard; para demonstrar como o método da entrevista deve seguir um esquema fechado.

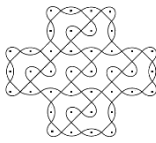

Apresentar trechos dos filmes “O fio da Memória” e “Jogo de Cena”, de Eduardo Coutinho, para chamar a atenção para a forma como o diretor/entrevistador deixa sempre o entrevistado responder às perguntas no tempo que for necessário, sem apressar nem completar nenhuma ideia.

O texto possui referências a elementos cultura africana: dessa forma optei por utilizar na nomenclatura dos capítulos os números *yorubá*:

1	<i>ọkan</i>	2	<i>méjì</i>
3	<i>mẹta</i>	4	<i>mẹrin</i>
5	<i>márún</i>	6	<i>méfà</i>
7	<i>méje</i>	8	<i>mẹjọ</i>
9	<i>mẹsàán</i>	10	<i>mẹwàá</i>

Outros elementos da cultura africana utilizados no texto foram os símbolos utilizados pelos povos *Tchokwe*, que habitam regiões entre Angola e Zâmbia. São símbolos de tradição oral que servem para memorizar as Histórias. O nome desse tipo de desenho é *sona* (plural de *lusona* – forma no singular). Foram utilizados 6 *sona* nesse texto. Segue abaixo, uma lista com a descrição desses *sona*:

	Cama do grande chefe; foi utilizado na abertura do livreto. Maiores informações no link
	Coroa (Tocado) de mulher; foi utilizado no rodapé do texto, simbolizando o poder de rainha da protagonista. Ver link:
	Machado; marcação do rodapé das páginas. Instrumento do orixá Xangô, provedor da justiça.
	Mesa giratória; imagem utilizada no início dos capítulos. Possui um padrão de linhas que nunca se encontram.

	<p>Ventre do Leão; imagem que delimita o início da sessão Atividades. Representa o trajeto de um feixe luminoso. Maiores informações no link:</p>
	<p>Motivo tradicional do Gana: utilizado nos marcadores de parágrafo. Representa simetria rotacional. Link abaixo:</p>

Links para obter maiores informações:

<https://www.obaricentrodamente.com/2015/11/a-arte-de-contar-historias-em-desenhos.html>

<https://www.matematicaefacil.com.br/2016/08/matematica-continente-africano-sona-desenhos-matematicos-areia.html>

CAPÍTULO IV:

4.1 - Considerações parciais: “Temos muito ainda por fazer.”

“[...] Apenas começamos.
O mundo começa agora
Apenas começamos [...]”⁹³

Dado Villa-Lobos e Renato Russo (Metal contra as nuvens)

Ao chegar no momento de finalizar a presente dissertação, percebo que o caminho percorrido nada mais foi do que um início de trabalhos. A proposição de uma narrativa de História de vida é uma fonte enorme de informações que pretendo dar prosseguimento em um projeto de doutorado. Mas, ainda sobre as impressões resultantes desses dois anos de estudos e produção intelectual, preciso destacar o quanto foi engrandecedor ter optado pelo caminho das reflexões sobre o enfrentamento ao racismo religioso, um tema que tem sido muito visibilizado nos últimos 20 anos, e coincide com o crescimento – tanto social quanto político – das ideologias proselitistas das religiões neo-pentecostais, nas quais destaca-se um estímulo ao conflito religioso e desconsideração das religiões de matriz africana como legítimas manifestações religiosas.

Durante esses anos de estudo e escrita, pude acessar uma quantidade enorme de informações sobre as reflexões mais recentes da Educação para as relações étnico-raciais, um campo do conhecimento que se desenvolveu muito em função da promulgação da lei 10.639, que estabeleceu o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Os estudos permitiram entender que a promulgação da lei 10.639 não gerou a sua efetiva aplicação; de fato, as pesquisas mostram que a disciplina de História ainda é marcadamente vinculada a uma referência eurocêntrica de pensamento, que colabora para o epistemicídio (destruição de conhecimentos) de tudo que é vinculado à cultura dos povos africanos.

Em minha trajetória de levantamentos e análises de obras para a composição da presente dissertação, pude acessar informações atuais sobre o enfrentamento ao racismo em ambiente escolar, fato que é presente nas realidades escolares brasileiras, mas que

⁹³ Música “Metal contra as nuvens”, composição de Dado Villa-Lobos e Renato Russo que integra o Long Play (LP) V do grupo Legião Urbana. Utilizo esse trecho da música por considerar que esse momento em que apresento a dissertação concluída, ainda é apenas o começo de uma longa caminhada.

difícilmente ganhou espaço como temática de pesquisas acadêmicas. A leitura da tese de Stela Guedes Caputo – transformada em livro: “Educação nos Terreiros, e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé” – foi fundamental para que eu pudesse amparar minha proposta de pesquisa.

Minha experiência profissional docente já havia me colocado em contato com profissionais de ensino intolerantes para com a diversidade religiosa. Muitos deles repetiam o mesmo tipo de afirmação presente nas respostas das entrevistas de Caputo: “Candomblé é coisa do diabo!” A reflexão teórica que mais me impactou na elaboração da dissertação foi a proposta do professor Wanderson Flor do Nascimento, de superar a ideia da tolerância religiosa, no sentido de que devemos entender que o ato de tolerar traz consigo uma concepção de superioridade; ou seja, um grupo superior, estabelecido acima de outro, considera válido “tolerar” as práticas religiosas daqueles que estão abaixo dele.

Não é tolerância que as populações praticantes de religiões de matriz africana querem, e nem devem aceitar. O que se pretende, e cada vez mais tem sido divulgado e escurecido, é que o respeito religioso se torne o único critério nas relações de diversidade das culturas e práticas religiosas.

Após esse longo exercício de reflexão intelectual para a elaboração desta dissertação, pude destacar algumas considerações para a finalização deste texto. A primeira de minhas considerações relaciona-se com a minha conclusão sobre a função desempenhada pelos zeladores de axé (mães e pais de santo). Mesmo sendo conceitualmente muito próximos das funções de *griots* e de conhecedores-tradicionistas, pela minha percepção, os zeladores de axé são elementos diferenciados e portadores de especificidades que os diferenciam de qualquer outra generalização.

Depois de dois anos de leituras e reflexões buscando a elaboração de uma definição que abrangesse a relevância das atribuições de Mãe-de-Santo desempenhadas por Dona Teresa – a protagonista do meu trabalho – consegui estabelecer um conceito em concordância com as leituras de Hampâtê Bâ, a principal referência teórica sobre tradição oral desse estudo.

A função de Mãe-de-Santo e Pai-de-Santo (zeladores de axé) possui atribuições que são bastante semelhantes com as atribuições dos *griots* e dos conhecedores-tradicionistas; porém, o que eu defendo com minha análise é que a definição para os zeladores de axé seja articulada com a experiência religiosa brasileira do surgimento do Candomblé. As manifestações religiosas que os povos africanos desenvolveram aqui no Brasil não eram uma transposição

perfeita do que se tinha em África; o que ocorreu foi a elaboração de uma religiosidade original, dentro da realidade que foi encontrada, utilizando a matriz africana.

A matriz africana é o conjunto de valores característicos dos povos de África, que mesmo não sendo uniformes são referências presentes em várias manifestações sociais, tais como a música, a dança, a relação com a morte e a religiosidade. Nesse sentido, a religiosidade africana possui um vínculo com a expressão oral – oralidade – para repassar os conhecimentos tradicionais e os ensinamentos religiosos.

A experiência histórica da diáspora africana – sequestro de milhões de povos africanos, trazidos para a América no contexto do comércio de seres humanos, que a historiografia denomina por Tráfico Negreiro – foi fundamental para que se constituísse um tipo de religiosidade peculiar, que manteve as referências tradicionais africanas, mas que produziu singularidades relacionadas ao novo local que essas populações passaram a habitar. É necessário destacar que o Candomblé, enquanto religião afro-diaspórica, é uma manifestação religiosa brasileira, que mantém vínculos de ancestralidade com as religiões africanas.

Nesse processo de criação de novos paradigmas, com a preservação de valores tradicionais, a religiosidade afro-brasileira (surgida na diáspora, ou seja, nos locais onde houve envio de africanos para serem escravizados), foi capaz de incorporar elementos da tradição africana estabelecendo atribuições próximas, mas nunca totalmente iguais.

O caso que problematizamos nessa dissertação foi a aproximação de sentido entre as atribuições de *griots* e conhecedores-tradicionistas, com a função de zelador de axé (mãe/pai-de-santo). Na minha percepção, as atribuições de uma zeladora de axé – como é o caso da protagonista de meu estudo, a Mãe-de-Santo Dona Teresa Tavares – possuem semelhanças com as atribuições de *griot* e de conhecedores-tradicionistas, mas isso não é suficiente para que se ajuste uma definição sobre a outra.

Conforme destacado no início desse quarto capítulo, ainda existe muito a ser pesquisado sobre a temática da cultura afro-brasileira, relacionada às tradições religiosas de matriz africana, e – principalmente – as contribuições que o Ensino de História pode dar para a atividade de superação ao racismo religioso. Minha intenção em todo o período de estudos desse mestrado foi elaborar um estudo que colaborasse principalmente para a superação do racismo em sua manifestação mais comum, o preconceito contra as religiões de matriz africana, que são tidas – ainda hoje – como práticas de misticismo e feitiçaria. Mesmo dentro de círculos sociais de profissionais de ensino, tais compreensões ainda são fortes, colaborando

para que os estudantes praticantes de religiões de matriz africana sejam constrangidos em relação a sua religiosidade.

O ambiente escolar deve ser um espaço laico, sem vertentes religiosas estabelecidas como virtuosas, e exclusivamente corretas. A religiosidade é um fato da formação humana, que deve ser considerado apenas pelo seu aspecto cultural, e como tal, as religiosidades não devem ser discutidas em termos juízo de valor. Quando a Escola menciona as religiosidades, deve traçar um quadro apresentando a cultura relativa às religiões e o sentido histórico da experiência religiosa. Não é função da Escola considerar – e propagar – a concepção de que uma determinada experiência religiosa é correta, em detrimento de outra.

O esforço para impedir que tais atos continuem acontecendo é algo que proponho como objetivo maior desse trabalho. A Escola não deve ser local de construção e reiteração de discursos de ódio de nenhum tipo. O ódio por manifestações culturais de matriz africana funciona como fomentador de preconceito contra toda a experiência histórica dos povos africanos, causando a perpetuação do racismo contra as populações afro-brasileiras.

Com esse trabalho desenvolvi a ideia de uma prática de Ensino de História que considera a possibilidade de valorizar a narrativa de História de vida de personalidades relacionadas à cultura afro-brasileira – no caso, uma líder religiosa de Candomblé – expondo fatos significativos tanto de sua vivência religiosa quanto de sua vida particular, deixando dessa forma uma visão de que o fato de serem líderes religiosos não diferencia a vida particular, evidenciando que eles são pessoas com problemas e alegrias, iguais a todos.

E para fechar a ideia dessa conclusão, preciso reportar a frase “temos muito ainda por fazer”, pois considero que esse trabalho é apenas um passo de início de trabalhos, em um campo que tem muito a ser desenvolvido, com muitas pontes que precisam ser estabelecidas para que se derrubem os muros de racismo e intolerância que segregam desde a infância, causando atos de violência contra um número cada vez mais expressivo de pessoas.

“Apenas começamos”, com a certeza de que cada ação nessa trajetória teve como objetivo a ideia de superação ao racismo e a elaboração de estratégias para criar ambientes de compreensão das diversidades culturais afro-brasileiras, para que os estudantes com os quais eu me relacione tenham condições de entender que a diferença não inferioriza, ela apenas serve para tornar único, e deve ser considerada como proveitoso e não como inferiorizante.

BIBLIOGRAFIA:

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Domingos Sodré, um sacerdote africano; escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. In.: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, nº 57, p. 211-217 – 2009.

ALVES, J. A. Lindgren. “A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos”. In: *Revista Brasileira de Políticas Internacionais*, nº 45 (2), 2002, PP. 189-223.

ARAÚJO, Joel; CARDOSO, Patrycia de Resende. 2003. Alforria curricular através da Lei 10.639. IN: *Revista Espaço Acadêmico*, nº 30, nov. 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/030/30caraujo.htm> Acesso em: 10/8/2007.

AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil? Tendências e perspectivas. In.: *Projeto História*, São Paulo, n. 56, pp. 233-255, Mai.-Ago. 2016.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História Geral da África*, vol. I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, São Paulo: Ática, 2010. p. 167-212.

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena Editora, 2013.

BAKKE, Rachel R. B. “Tem orixá no samba: Clara Nunes e a presença do candomblé e da umbanda na música popular brasileira”. In: *Religião & Sociedade*, v. 27, p. 85-113, 2007.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639*. Tese de Doutorado. São Paulo/SP: USP, 2011.

BARBOSA, Muryatan Santana. Perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*, julho 2011.

BARBOSA, Muryatan Santana. A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO). In.: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 211-230 – 2012.

BASTIDE, Roger. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

BASTIDE, Roger. 1985. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1985.

BAY, Edna G. Ketu lembrado: a persistência da cultura e da História iorubá no mundo atlântico. In.: *Afro-Ásia*, 47 (2013), 407-410.

BENISTE, José. *Dicionário Yorubá – Português*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Poder simbólico*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989, v. único.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

CAPUTO, Stela Guedes. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. In.: *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206211>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros – e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CASTRO, Maurício Barros de; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Um Verger, Dois Olhares: a construção da africanidade brasileira por um estrangeiro. In.: *Caderno CRH*, Salvador, v. 29, n. 76, p. 149-163, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792016000100010>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. *O Axé na sala de aula: Abordando as religiões afro-brasileiras no ensino de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Seropédica/RJ. 2016.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. "Jogando verde e colhendo maduro": Historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. In.: *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013.

CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho. Stuart Hall para pensar as representações da África. In.: *Projeto História*, São Paulo, n. 57, pp. 340-355, Set.-Dez. 2016.

CONCEIÇÃO, Sueli Santos; TEVIZAN, Salvador Dal Pozzo. Etnodesenvolvimento Local: Uma estratégia para a sustentabilidade das Comunidades de Terreiros de Candomblé. In.: *Gaia Scientia* (2016). Edição Especial Cultura, Sociedade & Ambiente. Volume 10(1): 145-151. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21707/gs.v10.n01a16>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

COSTA, Warley da. *Currículo e Produção da diferença: “Negro” e “Não Negro” na sala de aula de História*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

DIAS, João Ferreira. À cabeça carrego a identidade: o orí como um problema de pluralidade teológica. In.: *Afro-Ásia*, 49 (2014), 11-39 11

DOMINGUES, Petrônio. Uma cultura de matriz africana em São Paulo: o terreiro de candomblé Ile Iya Mi Osun Muiywa. In.: *Proj. História*, São Paulo, (28), p. 283-302, jun. 2004.

DOS SANTOS, Jocélio Teles; SANTOS, Luiz Chateaubriand C. "Pai de santo doutor": escolaridade, gênero e cor nos terreiros baianos. In.: *Afro-Ásia*, 48 (2013), 213-236

FERREIRA, Amanda Crispim. *Recordar é preciso: Considerações sobre a figura do Griot e a importância de suas narrativas na formação da memória coletiva Afro-Brasileira*. UFMG.

FERREIRA, Carolina Barcellos. "Isso é coisa de macumba?" Representações das religiosidades afro-brasileiras nos museus do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Faculdade de Formação de Professores – São Gonçalo/RJ. 2016.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Aproximações brasileiras as filosofias africanas. *Dossiê Programa de Pós-Graduação em Metafísica - Universidade de Brasília*. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/5698/4852>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. In.: *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.65-81. ISSN 1413-7704.

FLYNN, Charles. *Insult and society: patterns of comparative interaction*. Publicado em Port Washington, NY, pela editora Kennikat Press.

GABRIEL, Carmem Teresa, e COSTA, Warley da. Que “negro” é esse que se narra no currículo de História? in: *Revista Teias* v. 11 • n. 22 • p. 93-112 • maio/agosto 2010.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOFBAUER, Andreas. Cultura, diferença e (des)igualdade. Contemporânea. IN: *Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.1, p. 69-102.

HOFBAUER, Andreas. Dominação e contrapoder: o candomblé no fogo cruzado entre construções e desconstruções de diferença e significado. In.: *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 37-79.

HOFBAUER, Andreas. *Ideologia do Branqueamento – Racismo à Brasileira?* p. 6-12. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7079.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

JAGUN, Marcio de. *Vocabulário temático do candomblé*. Rio de Janeiro: Litteris Editora, 2017.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Editora Nova Fronteira. 2006.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Educamp, 1992. p. 419-476.

LIMA, Mônica. A África tem uma História. In.: *Afro-Ásia*, 46 (2012), 279-288.

LODY, Raul. *O que que a baiana tem: pano-da-costa e roupa de baiana*. Rio de Janeiro: FUNARTE/CNFCP, 2003.

LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida – historiografia africana feita por africanos. In: *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 21-29.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: Perspectivas para o ensino das relações Étnico-Raciais. In.: *TEAR – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.3, n.1, 2014.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. In.: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLITICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004, p. 17

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o "estado do conhecimento" em relações étnico-raciais. In.: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* • n. 62 • dez. 2015 (p. 164-183)

MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Nacional.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje? In.: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. N. 62. Dez. 2015 (p. 20-31)

NAPOLEÃO, E. *Vocabulário yorùbá: para entender a linguagem dos orixás*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. *Feitio de viver: memórias de descendentes de escravos*. Londrina: Eduel, 2006.

Ofício das Baianas de Acarajé. Brasília, DF : Iphan, 2007. 104 p. : il. color. ; 25 cm. + CD ROM. – (Dossiê Iphan ; 6) ISBN : 978-85-7334-056-3.

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

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. In.: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, no 3, 2003, p. 421-461.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

OXAGUIÃ, Vera de; KILEUY, Odé. *O candomblé bem explicado – Nações Bantu, Iorubá e Fon*. [organização Marcelo Barros] Rio de Janeiro: Pallas, 2009. 368p.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. In.: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061517>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

PEREIRA, Júnia Sales, e MIRANDA, Sonia Regina de. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. In.: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661108>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de História no imediato contexto pós-Lei nº 10.639/2003. In.: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-julho de 2008, p. 21-43.

PIRES, Ricardo Annanias. *A tradição africana e as raízes do jazz*. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado) Programa de pós-graduação em História Econômica do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs) *Epistemologias do Sul*. Rio de Janeiro. Edições Almedina, 2009.

RABELO, Miriam C. M. Candomblé: religião africana e catolicismo em um jogo de espelhos. IN: *Afro-Ásia*, 49 (2014), 349-352

RAMOS, Ana Cláudia. *Contação de Histórias: um caminho para a formação de leitores?* Londrina: Dissertação de Mestrado, 2011.

RAMOS, Arthur. 1979. *As culturas negras no novo mundo*. São Paulo: Ed.

RÉGIS, Sávia Augusta Oliveira. *Pretagonizando a contação de Histórias africanas e afro-brasileiras: caminhos pedagógicos para a construção do pertencimento afro*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L. H. et al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SILVA, Nelson Fernando Inocência da. 2005. “Africanidade e Religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola”. In: CAVALLEIRO, Elaine (org). *Educação Antirracista: Caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/2003*. Coleção Educação para todos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Espaços para as relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negros e educação. IN: *A escola cidadã no contexto da globalização*. SILVA, Luiz H. (org). Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Sonia Maria da. Experiência Abayomi – *Cotidianos: coletivos, ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos*. Dissertação de Mestrado em Educação, 147 pg. Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói/RJ, 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves. “Religiões afro-brasileiras. Construção e legitimação de um campo do saber acadêmico (1900-1969)” In. *Revista USP*, nº 55, p. 82-111, setembro/novembro, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i55p82-111>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

SOUZA, Jessika Rezende. *Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre religiosidade africana e o Ensino de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ. 2016.

TETTAMANZU, Ana Lúcia Liberato; TORRES, Shirlei Milene. *Contações de Histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação*. Porto Alegre. Vol.4.nº 01. Jan/Jun 2008.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História Geral da África*, vol. I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, São Paulo: Ática, 2010. p. 139-166.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás, Deuses yorubás na África e no Novo Mundo*. 6ª Ed. – Salvador: Corrupio, 2002. 295p.il.

ZAMPARONI, Valdemir. A situação atual dos estudos africanos no Brasil. In: *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. 1995. Op. cit., 515-515.

APÊNDICE:

Apêndice 1: Transcrição da Entrevista com Dona Teresa Tavares; realizada em 29 de outubro de 2017.

VID_20171029_120554150

Dona Teresa: – 56 ou 55 faz uma conta aí... Eu tô meio perdida!!

Entrevistador: – Ele fez... Deixa eu ver. 1956. 2017..

Dona Teresa: – Foi dezoito de janeiro

Entrevistador: –

Dona Teresa: – Ah, Leo. Eu to fazendo a conta errada. Porque a Celeste tem 59 anos. Eu vou fazer 60 anos de casada, dia 1º de março. Celeste foi um presente de casamento. É de 11 de março. Aí, tem o Zé Ronaldo, que nasceu no mês que meu pai, no mesmo mês que meu pai. E do teu também, né... 29 de novembro. Papai morreu com 55 anos. Papai morreu com 55 anos. Então o Zé tem cinquenta... cinquenta e seis, né..

Entrevistador: – Isso!

Dona Teresa: – 56 anos. E o Dinda tem 54. Era de dois em dois anos. 54 anos, fez 18 de junho. 54.

Entrevistador: – Foi no Dinda (Oswaldo)

Dona Teresa: – Foi 18 de junho

Entrevistador: – Ai como a senhora tava falando, como é que foi

Dona Teresa: – Ai: quando o Dinda fez dois anos, teve essa paralisia infantil. Com dois anos de idade. Faltava alguns meses, né. De junho, quando foi naquele frio... março, fevereiro-março, essas coisas, começou dando aqueles negocio de sarampo. E mamãe: É sarampo! Ai dá chá daqui, chá dali. Quando eu vi, ele parou. Ele já tava começando a andar... Já ia fazer dois anos, né! Ele caiu. Sentava, deitava. E muita febre. Deu uma mancha roxa aqui na testa. Ai nós levamos no Hospital Getulio Vargas de madrugada. Ai o medico bateu assim no joelho, e falou: “Isso não é sarampo não! Isso é paralisia! É Polo (Poliomielite)”. Eu falei assim: “Ah doutor, o que que é Polo. Doença Ruim?” Ele falou: “Olha, é mortal, e é curável. Só que é um tratamento muito difícil, e ele vai ficar com defeito. A paralisia deixa... faz a

criança paralítica. Ela dá até sete anos de idade. Aí eu fiquei desesperada. Ele botou na ambulância eu e Moacir (marido de dona Teresa) e levou pra um hospital lá em... em... Vila Isabel, naquela avenida... na esquina tem um hospital ali especial, na esquina da 28 de setembro. Ai chegou lá o médico... uma História longa, sabe... aí o médico examinou, bateu... tinha 35 crianças com essa doença. Pais, mães, sabe. O hospital é grande.. tem homem batendo nas mulheres, agredindo, que a culpa foi delas, que deixava tomar banho frio, ir pra praia, pegar chuva. Outros, sabe... a mulher culpando o marido, aquela agressão, ai tinha quatro policiais pra... comandar ali aquela agressão. Aí o médico falou assim: “Olha, ele vai ter que ficar internado no pulmão de aço. É um aparelho que... é... num deixa... vai ver onde a paralisia termina... assim.. por que ela corre o corpo, até ficar num só local. Se der na perna, ele vai ficar paralitico daquela perna. Se der na cabeça vai ficar sem, com o cérebro doente...

Entrevistador: – Paralisia Cerebral.

Dona Teresa: – Babando, cego, é assim. Ele não vai ficar perfeito... de cadeira de rodas, de muletas. Arrastando pelo chão. Não adianta, que todas as crianças que vem aqui, que eu conheço... Essa doença vem de fora, ela vem no navio. Ai eu falei assim: “Tá bom doutor, eu quero é a vida do meu filho!” Ai fomos na espera... La numa sala que tem 20 pais internados. Nós fomos pra sala, eu.. ai, era uma área grande, tinha uns aparelhos tipo do violão. Era de aço, assim... igual faz exame de vista, ai a criança ficava com a cabeça assim.. e eles diminuía de acordo com a altura... e aumentava. Aquele aparelho. Ai a criança ficava assim... tinha criança já morta, criança babando, criança virando o olho. Agente só não via o corpo por que era fechado, com... até cadeado, que eles botavam, né. Fechado ali. Aí tudo bem... quando eu vi aquelas crianças mortas, sofrendo eu falei pro Moacir: “Vamo embora. Meu filho vai morrer, vai ficar aleijado, mas junto com a família.” Fugimos por trás daquele pessoal se agredindo, chorando, desmaiando. Descemos uma escadaria... que tinha uma escada, né... dessas de hospital... ainda tem, ainda ta funcionando. Ai descemos, viemos a pé desde Vila Isabel, até Parada de Lucas. Passamos de Cordovil. Ai vim parando nessas cabanas que faz tipo circo, que tava... Naquela época só tinha religião católica e a batista. Não tinha essas outras religião evangélica não. Ai paramos numa religião... parece que na Assembléia de Deus, ou Universal. Mas não era igreja... tava uma formação, né! Ai botaram óleo ungido, sal bento, deitaram, pediram roupa dele, mas saíria de lá ainda mais grogue. Agente botava o Dinda assim, e ele virava todinho o corpo. Ficou com a coluna toda mole. Tinha que carregar assim. E ele gordo. Ela não emagrece não. Só quando ele pára de vez. Gordo, ai o Moacir pegava ele assim, quando ele cansava, botava os pés nos meus braços, a cabeça na dele. Foi

um desespero. Ai viemos andando, andando. Por que nesse tempo só tinha bonde. E ônibus era muito pouco, só tinha o Caxias a praça da Bandeira. Mais era uma ou duas vezes no dia. Ai o que que fizemos. Fomos pra igreja de São Sebastião, que é o protetor das doenças, das pestes, das doenças incuráveis, né. Quando eu cheguei lá... tu chegou a conhecer, a de São Sebastião, na Parada de Lucas? Ai entramos na Igreja, peguei a manta dele, botei bem em frente ao altar, deitei ele. Ai veio uma dona que zela, falou: “Essa criança morreu?” por que ele tava.. nem... parecia que nem respirava.

VID_20171029_121357529

Dona Teresa: – Minha filha, o padre não pode rezar ele não! Faz os pedidos a São Sebastião aí, e a Deus, a Jesus, né! Pra salvar ele, por que o padre tá em São Paulo, foi fazer um curso lá e não vai... só vem na semana que vem! Ai eu comecei chorando... meus pés tavam inchado, de vir a pé, com aquele peso, com a bolsa, as coisas dele. Ele não tava comendo; só bebendo água, sabe? Leite, a´s vezes. As vezes ele botava pra fora. Já tava até começando com aquelas “baba” que tem da febre. Ai viemos. Ai ela falou: “Vem cá minha filha, vem cá; que eu vou te dar uma ajudazinha.” Ai fomos pra fora da igreja, ela falou: “Tá vendo aquela ladeira lá?” Que era aonde era a casa da mãe de santo. Não é! Ela falou assim: “Tá vendo aquela ladeira?”.

Entrevistador: – Lá em Lucas, né?

Dona Teresa: – Em Parad.. Já era Vigário Geral. Entre Parada e Vigário. Mais pra Vigário Geral, né! Ai fomos lá... subimos, ó; “passa ali... a Avenida Brasil era estreitinha, tinha um túnel que ainda tem até hoje, atravessa, tem um terreno vazio com umas escadas, você atravessa e vai sair no meio da ladeira. Ai sobe lá em cima, vira. A casa dela é pegada num bar.” Aí nós fomos. Quando chegamos lá, a mulher tava incorporada numa vovó, numa preta-velha.

Entrevistador: – Qual era o nome dela?

Dona Teresa: – Da mulher? Da mãe de santo? Darci. Ela já morreu. Ela era parente nossa. Era... né. Assim... ai a vovó tava, ela tava incorporada numa vovó, vovó Cambina, eu acho. Ai ela pegou, tava assim de gente... por que tinha pouco Centro espírita, né, naquela época. Ai tava assim de gente, e ela, levantou, capengando com a bengala e falou: “Olha pessoal...” Nós nem tinha chegado, tava descendo a escada; os terrenos eram tudo alto, uma ladeira né. “Olha vai todo mundo embora e volta amanhã, por que eu agora vou tentar salvar pelo menos uma vida! Tá, do pessoal que tá chegando aqui! Você é problema com trabalho, com marido, com

vizinho, com filho, com família, então vocês podem vir amanhã!” Ai o pessoal saíram, uns resmungando, outros de cara feia. Uma mulher esbarrou comigo, quase que o Dinda cai. Ele tava assim no meu braço, com Moacir. Agente tava descendo, pra sentar as pernas no colo meu, e a cabeça no do Moacir. Ai ela pegou olhou pra gente e falou assim: “Olha, eu não posso fazer nada por vocês. Quem pode fazer é a mulher que eu to incorporada com ela. Tá! Eu vou pro meu lugar, a vovó”

VID_20171029_121657520

Dona Teresa: – Ficou assim falando: “O que que houve?” pra ekeki dela. “O que que houve que foi todo mundo embora? Vovó já atendeu todo mundo?” “Não, vovó mandou todo mundo embora, pra atender esse casal com essa criança.” Mas fazia sabe quantos anos... agente era, era parente... o pai dela era irmão do meu pai. E a mãe dela era tia da minha mãe. Nós se criamos, igual essa Giginha que morreu agora, semana passada... é sobrinha dela. Filha da Dainha. Ela é Darci. Ai ela pegou e falou assim: “Ah é você Teresa?” Eu falei: “É!”. “Ah não, eu vou te atender!”. Ai foi jogar pra mim, mas fazia muitos anos que agente não se via, não se juntava, por que meu pai nunca aceitou muito o espiritismo, né! Ai, ela começou jogando Búzios. Invés de falar sobre o meu filho, ela falava só da minha vida. Tudo, tudo que aconteceu na minha vida. Com três anos de idade, eu criava muito cachorro, ai quando foi meia noite eu comecei latindo igual cachorro, andando de quatro pés. Três anos... igual cachorro, meu pai desesperado, ai um vizinho lá, que era espírita, falou: “Vocês vão numa.. eu vou levar vocês numa casa de santo.” Fomos a pé, era lá na... no Largo do Bicão. Aonde tem a fábrica de cimento branco. Ai o homem era baiano, era de candomblé. Ai ele veio, atendeu agente, mandou fazer... a mulher dele fazer um bocado de pipoca, passou... ai meus pais diziam, por que eu não lembrava muito, eu me lembrava de alguma coisa. Passou no meu corpo, me deu um... jogou um banho, mandou a mulher me dar um banho. Trocou a roupa, e falou: “Olha, ela é espírita de nascença. Mas ela vai precisar, por uma obrigação, de raspar no candomblé. Não adianta levar pra Umbanda, que ela é de candomblé, as entidades dela. Ela ainda vai ter uma crise, por que não vai botar uma criança de três quatro anos pra ser... trabalhar, ser filha de santo, dar uma obrigação. “Ela vai ter uma crise com 14 anos, e uma crise com 17 anos. Agora eu não sei qual vai ser. Por que ele não jogou não. Ele falou, ai depois o caboclo dele que falou: “Olha, uma vai ser na praia, e a outra vai ser nas matas!” Papai não entendia nada disso, e fomos embora. Eu sei que eu, já fui bem melhor; nunca mais tive aquele negocio de latir igual um cachorro, e eu criava, eu tinha dezoito cachorrinho

pequeno, grande... Tudo quanto era cachorro da rua mamãe pegava, por que eu pedia, e botava dentro de casa. Criado com angu, né. Não é ração que gasta dinheiro. Ai tudo be,. Quando eu fiz sete anos, eu já tava estudando no colégio São Paulo. Ai fui eu, o Geninho, por que o Zezinho tava novo, pequeno, o falecido Zezinho. Teu avô (ato falho: o Zezinho que ela se refere, é José Tavares Filho, seu irmão mais novo e meu pai.) ai, o que que acontecesse... eu sai, e lá onde agente morava não era rua Aricambú não, era Porto da Capela. O nome do lugar. E tinha o porto de peixe, que os pescadores... naquele tempo não era esses barcos de pesca não, era caico de motor e canoa de remo”.

VID_20171029_122042345

Dona Teresa: – Vindo da escola com meu irmão, Geninho. Geninho era muito brigão, sabe... se arengava... deixava eu com as meninas pra trás. Eu separei de todo mundo, fui parar numa ilha, ilha de Saravatá. Era lá, depois do Mercado de São Sebastião... tinha... tinha estação de rádio Mayrinck Veiga, lá perto. Ai eu não sei como que eu cheguei lá... com sete anos de idade, por que... ai eu já tinha incorporado uma entidade que me dominou, né. Ai o que que acontece: Minha mãe estranhou: meu irmão voltou, todo mundo veio da escola, foi no outro turno, e nada d’eu aparecer, mamãe chorando. Foi em Parada de Lucas, naquele... onde ela morou. Foi em Brás de Pina, foi na casa de todo... parente, conhecido, amigo. Ninguém sabia de mim. Mamãe desesperada, foi na delegacia... que nesse tempo, a vinte uma era em Cordovil, beirando a estrada. Agora é que ela mudou.

VID_20171029_122333762

Dona Teresa: – Eu te tirei das matas, tava virando caranguejo, você. Ai me trouxe pra casa. Ai nunca mais eu sumi. Mamãe me ia levar na escola, com medo de eu desaparecer. Que eu fiz o meu estudo todo no Colégio São Paulo. Passou. Quando eu fiz 14 anos, eu já trabalhava fora, eu trabalhava uma casa de família, em Brás de Pina. Um pessoal sírio, lá na (rua) Antenor Navarro. Eu saí pra trabalhar... Eles viajavam muito, levavam três seis meses. Por que eles foram os primeiros industriais de plástico no Brasil. Ai, iam pegar produto, receita, fazer o... aprender... os primeiros tambor de gás, de óleo, de petróleo, foi feito por eles. Família Issa. Ai sai pra trabalhar. Trabalhavam cinco empregados lá. Por que eram oito filhos. Ai nós pegamos... agente que internava os garotos no colégio Interno. Eu fui parar até em Varginha, pra internar o Wilson. Ai, o que é que aconteceu? É, sai de mata a fora, peguei... que nesse tempo não tinha a... aquela avenida, como é? Luis XV. Luis XV, né? Era uma trilhazinha que

ia não sei pra onde. Quase cá, em Magé. Mas era só mato, era trilha de caçador, que ia caçar. E tinha até onça, que o pessoal que me acharam falou: “Olha, tem uma onça que roda aqui com o filho(te). E ela é braba por causa das onçinhas pequenas.” Eu sai, da... do colégio, peguei aquela trilha, na avenida Brasil. Esse cômodo aqui era mais largo... tava começando a fazer a Avenida Brasil. Atravessei, fui-me embora, fui parar em Mauá. Quase Magé. Ai me acharam, toda rasgada, cheia de espinho no rosto, cabelo cheio de... ó, uma coisa horrível, de quem vive nas matas mesmo. Ai um homem caçador me achou: “Quem é você? Você é alguma índia?” ai eu tava “em mim” e falei: “O que que eu to fazendo nesse lugar?” Eu sozinha, falando pra mim. Foi quando apareceu esse homem, eu fiquei com medo, ele com espingarda sabe, pra matar os bichos. Ele falou: “Menina, o que que você ta fazendo aqui? Você é da onde?” Eu falei com ele: “Ah, eu não conheço esse lugar não!” por que agente mal-mal conhecia até Caxias, né. Ai ele falou, “Vou te levar lá pra casa! Com a minha mulher e a minha filha.” Ai ele me levou... eu com a... com o vestido todo rasgado, a blusa pegando os pedaços pra me cobrir, né! Ai me levou, e chegou lá a mulher dele me atendeu, as filhas me deram roupa, me deram café. E almocei lá com eles. Ai ela... o homem nem foi caçar mais. Ele tinha encomenda de tatu, de lagarto, já até tinha recebido algum pra levar no sábado, isso foi numa quinta-feira, pra matar pra levar sábado. O homem não foi, deixou pra ir outro dia. Ai, menino; comi lá, e quando foi à tarde ela foi na estação né, falou, pagou minha passagem...

VID_20171029_122711697

Dona Teresa: – Era mil, ai deram aonde eu morava. Já era rua Aricambú, não era mais Estrada do Porto da Capela não. Ai que foram avisar, que eles foram lá. Mas eu podia vir sozinha. Pegamos o trem e sai...

VID_20171029_122819676

Dona Teresa: – Coisa pra aliviar né! Não ficar ardendo, nem vermelho, nem inchar. Ai enfim. Com 17 anos, eu já tava formada, formadona, né. Eu saí pra fazer compras lá pro meu trabalho, do trabalho eu saí, e fui parar num cemitério. Você nem imagina qual o cemitério! O cemitério lá de... depois de Deodoro, um lugar que vai pra lá, esqueci o nome!

Entrevistador: – Ali é Anchieta, Deodoro... sei!

Dona Teresa: – É, eu fui parar lá. Fiquei o dia todo dentro do cemitério. Uma hora eu tava acordada, em mim. Outra hora parece que eu tava dormindo. Nesse tempo morria pouca

gente. Eram poucos também, ser humano, né! Ai, ia à alguns enterros, quando tava com a mente boa, acompanhava, rezava, vinha sentava debaixo de uma árvore, ficava. E nada, nada de eu achar um caminho e voltar. Ai, cinco horas, seis horas fechava o cemitério. Ai o porteiro veio, falou comigo, eu sem dinheiro, perdi dinheiro, sem documento. Sai pra comprar coisa lá pro trabalho. E as meninas preocupadas, perguntaram à mamãe. Eu já tinha namorado, foi procurar, pra saber de mim. Foi um desespero danado. Ai eu vim-me embora. Apanhamos um ônibus até a Penha, da Penha ele me deu o dinheiro da passagem, me colocou dentro do ônibus, da Penha, peguei o Penha-Caxias, soltei em Brás de Pina e fui pra casa. Até aí, eu não tava entendendo de nada. De espiritismo. Ai é que eu fui saber, quando o Dinda teve esse problema, é que a mulher no jogo deu: “Você com três anos virou cachorro, né? Aconteceu isso, isso, isso e aquilo. Com quatorze anos você foi parar numa mata, com dezessete anos você levou um dia todo num cemitério. Sabe por que?” ai eu falei, “não!”. “Por que a sua primeira entidade é Iemanjá, por isso que você foi parar no Mar. entendeu? A sua segunda entidade é Oxossi, ele é dono das Matas. Você é filha de Iemanjá com Oxossi. E a terceira é Omolu e Obaluaê, eles são donos da terra que Deus deu, e é o dono do cemitério. A terra por que agente nasce em cima da terra e se acaba embaixo da terra, no cemitério. Você é de Iemanjá, de Oxossi e de Omolu”. Que é os santos que eu tenho assentamento, depois veio a família dos orixás que rodeia, que eu tenho a Oxum, tenho Xangô, tenho... os outros orixás que eu nem tenho assentamento por que, só tenho os principais, né. Ai foi que eu fui raspar o Santo, não é. Raspei, mas antes de eu raspar o Santo, ela falou quando jogou: “Olha, não sei se nós vamos salvar ele perfeito, mas com vida nós vamos salvar!”

VID_20171029_172055069_1

Entrevistador: – Agora, nesse ponto que a senhora está, já se passaram sete anos. E a senhora já estava dentro à sete anos, né?

Dona Teresa: – É, fiquei... tive a minha obrigação de sete anos. Ai fiquei, sai de lá com mais de oito anos, e ai eu fui pra casa do meu pai Wilson. Antes das obrigações de sete. Eu digo, falo sete, por que agente só podia sair com sete anos. Mas como ela me obrigou... queria me obrigar a fazer o trabalho pro cunhado dela, e eu não fiz. Inclusive era padrinho da Janaina (filha de dona Teresa), foi ai que eu sai. Agora Leo, deixa eu ver... tem tanta coisa importante que eu queria dizer. Lá no meu Pai Wilson correu tudo bem, graças a Deus! Mas tem uma coisa que eu ia dizer... Olha, quando eu abri a minha casa...

Entrevistador: – É a lá de Cordovil né? Que a senhora tá falando?

Dona Teresa: – É. Quando eu tava no pai Wilson, que eu ia abrir a minha casa, aconteceu um problema com a Dona Darcy, mas foi com a sobrinha dela, essa que morreu agora, na semana passada. Ela viveu criada junto com as minhas filhas, e houve uma festa lá na Praça Dois. Ai, todo mundo se arrumando, e então Gigina se arrumou, deitou assim na cama, esperando: “Vamo embora gente, vambora!” Deitada assim na cama. Daqui a pouco todo mundo subiu: “Vambora Gigina, Vambora!” Gigina nada, nada. Foram ver, Gigina tava desmaiada. Tava com o braço caído assim pra cama, entrou em coma, ficou ruim, chamaram ambulância, levou pro Hospital Getulio Vargas. Ficou 21 dias internada. Em coma. Quando saiu, saiu com as costas toda ferida, inflamada, e naquele tempo também, a medicina era muito atrasada ainda, né! Mais de 50 anos, que... a Glória (filha de Dona Teresa), Glória ta com 49 anos. Glória tava pequena ainda. De dois, três anos. Ai, ai já tinha feito tudo, ela fez vários trabalhos dentro do espiritismo. Nada da Gigina melhorar. Nada de melhorar. Tava na UTI. Nada Nada de Melhorar. Ai um dia, o caboblo dela respondeu, falou que só eu que levantava a Gigina. Que tirava a Gigina do Hospital. Ai... e eu não sabia, por que... minhas filhas, devido eu me afastar, esses problemas todos, eu não tava mais em contato, muito com eles. As vezes as meninas iam lá em casa, saiam pra esses grupos de samba, que tinha. Não era pagode nesse tempo, era samba mesmo, né! Ai, um dia to lá em casa, daí chega aquela... a mãe da Gigina, a irmã dela, chegou nervosa, com uma filha de santo... ajoelhou nos meus pés: “Ai Teresa, pelo amor de Deus, salva a minha filha! Gigina ta assim, assim...” Eu já sabia que ela estava, por que nesse dia minha filha estava lá, Celeste. Iam todos juntos, mas ela foi pro hospital e Celeste ficou em casa. Só não sabia como tava correndo o tratamento dela. Vai lá pelo amor de Deus salva a minha filha. Eu não ia ver ela naquele desespero, né! Ai tomei banho, mudei uma roupa, fomos embora. Peguei um Penha X Caxias lá na estação, três pontos depois já descia. De à pé era mais perto ainda. Ai cheguei lá, o que é que eu fiz... Ela sentada lá no sofá, só vivia, fazia nada, quem fazia era eu e as meninas. Ela falou: “Ó salva a Gigina ai, ó!! É por tua conta! Não quero saber de nada!” Ai eu fui, menino. Peguei aqueles assentamento todo, limpei tudo, botei mel, dei osé, mudei as roupas, arrumei tudo, varri, fiz um defumador, mandei as meninas cozinhar uma canjica, botei o nome da Gigina na tigela, botei mel, botei a canjica por cima. Abri os milhos de pipoca, fiz uma cesta de palha, e botei lá. Ai falei: “Vamos fazer louvação!” Eu as meninas, os filhos de santo todos. Ai nisso, já ia dar nove horas da noite, quando eu acabei de fazer, né, acabei de arrumar tudo, e limpar, e fomos fazer a louvação, quando foi onze horas da noite, que agente tava terminando, até andamos mais

rápido por que não podia passar de meia noite, que já era outro dia, né! Ai ligaram pro botequim da esquina lá de casa, dizendo que a Gigina tinha acordado, que tinha recuperado, né. Saiu do coma. Ai foi aquela coisa... todo mundo, os filho de santo virou nos orixás, eu não consigo virar não. Por que aquilo me espantou, de ela ter levantado... já à vinte e um dias. Quando fez vinte e um dias certinho, que a mãe foi lá, que eu fiz um trabalho, que ela tava internada, e ela se levantou. Ai eu fiquei lá, por que já era muito tarde. No outro dia... não, não fiquei não. O pai dela, Otávio, arrumou um carro, fomos lá no hospital, liberaram lá pra ver, ai ela tava ainda sonolenta, mas tava... “Mãe, mãe é você tia Teresa? É você?” Gigina ficou boa e nunca mais teve nada. Ai o que que ela fez, ela falou: “Olha, você levantou Gigina, você tirou o meu valor espiritual, agora quem vai cair vai ser você! Por que o que pegou na Gigina, eu não fiz pra Gigina, eu fiz pro pai. Pegou nela. Você levantou ela, agora é você quem vai cair”. Ai eu com medo, por que eu ainda tinha medo, né! Ai eu fui lá pro meu pai Wilson, lá pra Guadalupe, no outro dia, eu conversei com ele. E ele falou: “Não tenha medo não! Vamos cuidar de tudo, você vai se recolher, pagar obrigação dos sete anos!” Eu já tava com quase tudo pronto, né. Ai, demos a obrigação, e não houve nada não. Graças a Deus. Ai conclusão, ela morreu, perdeu uma perna, com... esse negócio que eu to me tratando, que eu tenho... glicose. Diabete. Perdeu uma perna. Morreu. Mas ela era tão ruim, que ela não podia andar. A filha dela a Cinhara... Cinhara até ta pra ir lá em casa. Por que teve com as minhas filhas no enterro da Gigina, e falou: “Ah eu tenho que ver tia Teresa, falar um pouco do passado. Quanto que ela sofreu lá com mamãe!”, ai as meninas falaram: “Ah, mamãe nem quer saber mais disso, já esqueceu!”. Ai, ela ... Ai a Cinhara fazia a comida e levava na cama pra ela comer, né. Ai ela pegava o prato com comida, ela sempre gostou de comer comida quente. Não é morna, não é botar na mesa deixar refrescar não. Ela pegava aquele prato de comida, jogou um dia uma tigela de sopa em cima de Cinhara que queimou aqui assim por trás. Ela... olha, vou te contar... Morreu, tem o que... tem uns, tem uns quatro anos que meu pai que morreu. Ela já tem uns dez anos, tava morando a pouco tempo em Carapebus. Ela morreu. Ai acabaram com tudo, entregaram tudo, despacharam tudo... e acabou. Agora... eu tive em várias casa de santo, por que ela ia muito, então onde ela ia, eu tinha que ir atrás também. Eu e alguns filhos, ogâ, ekedi. Agente tinha que ir. Muito boas, outras muito ruim. De chegar lá... num dia eu cheguei numa casa de santo, o homem tava... era... ia ter uma festa de povo de rua. Uma lata de 20 de fogareiro de carvão. Um panelão assim, cheio de pimenta, dendê. Cheio de nome das pessoas. Olha, tanta da coisa. Eu fiquei apavorada. Ai ela pegou, escreveu os nomes e botou ali dentro da panela. Não sei de quem é, de quem não é. Eu sei

que... Ah, outra coisa que ela fez pra mim... Moacir não queria muito que eu seguisse não. Eu seguia por causa do Dinda, né. Que salvou ele lá. Ai, ela fez um trabalho pro Moacir, pra Moacir não parar em trabalho, em emprego nenhum. Moacir já bebia, já gostava de beber, mas sempre trabalhou. Moacir entrava num trabalho, começava a beber, faltava dez, quinze dias, quando ia ver mandavam embora. Naquele tempo mandavam embora e não dava nada. Entrava em um outro... Ai, lá nesse meu pai Wilson, o baiano, ele jogou um dia, eu falando pra ele, e ele falou: “Vou jogar, pra ver!” Ela fez um trabalho no sapato do Moacir, no Sapato. Então Moacir ia, pisava ali em cima, ai... o sapato continua... Ai ele falou: “Você vai comprar... manda ele comprar ou você compra: um par de calçado novo. Naquele tempo não tinha tênis não. Era camurça e verniz, né. Compramos um par de sapato novo, levou lá, ele botou o nome do Moacir, botou mel, pegou um pombo. Pombo não mata com faca não. Tem que torcer e tirar a cabeça fora. Pingou aquelas gotas do pombo branco ali. Botou o pombo dentro, assim no alguidar, uma asa num... aberta, num pé de sapato, outra asa no outro. Isso tudo foi assim, eu aprendi, as coisas boas mais foi com ele, sabe. Com ela... Pegou, amarrou uma fita branca, assim pelo peito, pegou uma asa aqui, uma aqui, o corpo aqui no meio, a cabeça lá na ponta. Ai vamos levar, pra um lugar. Podia ser até na rua mesmo. Mas só que não podia ser na encruza, nem no meio da rua, pra não pegar em outras pessoas. Uma rua que tivesse mato, mais uns três ou dois metros de mato, capim, arvore, botar ali dentro. Olha com três dias Moacir foi trabalhar, ali... no Cordovil no... numa firma grande que tinha ali, ele trabalhou cinco anos ali nessa firma. Sem falar... eu vou falar as coisas que você quiser saber, ta! ... ela batia em mim com vara de marmelo. Por que eu não queria fazer o trabalho do mal pra ela, com ela. Ai o trabalho que ela fez no Rio Grande do Sul, pro rapaz que era de lá. Ela fez um trabalho pra melhorar as coisas dele, né. Ai o rapaz pegou, trouxe de lá um molho assim de vara de marmelo. Aquilo é pior do que vara de goiaba, né. Forte. Ai ela: “Vem me ajudar aqui!”. Eu não ia, não ia mesmo. Ela pegava a vara, me chamava lá pra dentro e ... dava nas minhas costas... Só em lugar que não aparecia. Outra coisa que ela... sofri muito naquela casa, meu filho. Por isso que meus filhos de santo até hoje, eles me adoram. Sabem o que fazem comigo. Por que lá eu não tenho... os daqui né. Por que eu nunca deixei filho de santo sofrer um pedacinho do que eu sofri. Por exemplo, naquele tempo quase ninguém tinha carro, só quem tinha poderes mesmo. Loja, fábrica, um bom emprego, né. Ai, Neninha... só tinha duas marcas de carro, até esqueci o nome... se chegava lá de carro... ela só vivia deitada. Ela levantava. Aquelas roupas de santo bonita, toda maquiada. Ia jogar pra você, ia te atender. Ai tudo bem. Se você chegasse andando. Podia até estar arrumado. Ela falava pra mim:

“*Mireuá*⁹⁴!” Por que dentro do santo ninguém me chama de Teresa. Chama pela digina⁹⁵. Eu tenho digina: Mireuá. É, meu nome é Teresa, digina é Mireuá... Mireuá vai jogar ali pra esse cliente. Ela nunca me deu oração de jogo, nem como mexer. Eu só via ela jogando, mas não podia ficar perto. Só via como movimentava com os búzios. Mas não tinha intuição, não tinha adivinhação, não tinha nada. Uma oração... tem que fazer uma oração antes... não tinha.

Entrevistador: – Quem ensinou isso pra senhora?

Dona Teresa: – Eu ia pra jogar, era obrigada.

Entrevistador: – mas como é que a senhora aprendeu?

Dona Teresa: – Mas sempre, Iemanjá passava pra mim, intuição. O que que a pessoa queria, o que tava passando, o que que ia acontecer. Ai eu falava. A pessoa pagava o jogo à ela, ia embora. Ai ela pegava no jogo, e falava: “Não fala nada pra mim não. Eu vou confirmar o que você falou.” Ai, ela não escutou, por que ela ficava lá, e a sala de jogo era longe. “Você falou isso, isso, isso e isso, não é? Tá dando aqui.” Tudo bem. Ai, eu tinha que fazer um trabalho, quando tinha. Eu fazia a lista pras pessoas comprar ou dar um dinheiro. Agora eu falei, quem cobra, pra cobrar um trabalho, o nome é: Salva de Anjo da Guarda. Tem que pagar, praquele trabalho da pessoa não pegar em quem tá fazendo. Ai eu falei: “Olha, pra pagar o trabalho é lá com a mãe de santo, eu sou mãe pequena, eu e a ekedi”. Ai ia pra lá, ela dava aquele preço alto. A pessoa às vezes tava necessitado de fazer aquele trabalho, pagava. Outra coisa que ela fazia. Vou falar o lado mal todinho pra você. Outra coisa que ela fazia. Você tinha que ir, com uma peça de ouro, naquele tempo todo mundo usava ouro, não tinha roubo, né!! Uma peça, cordão, anel, ou pulseira. Às vezes, quando era fabricante, que nem foi o homem da Brahma, ele era sócio da Brahma. Ai ele... ela pediu brilhante. Ela tinha uma cruz de brilhante assim. Não sei como é que foi, o que é que houve... Ai, e tem que vir com a melhor roupa... antigamente era aquelas roupas compridas, agora voltou novamente, né? Aquelas roupas de classe, bonita. Ai ela falou: “Tem que vir com uma peça de roupa, todo arrumado. Salto alto”. Também não existia essas sandália, era... tamanco de correia, era sandália de couro, né. E salto alto. E era como eu usava quando eu era nova. Ai mandava vir toda arrumada. E trazer uma roupa branca comum, pra fazer o trabalho, e tinha que passar uma coisa no corpo da pessoa, né. Arroz, feijão, as vezes era semente de milho, de alpiste, de girassol, as coisas que tinha que passar. Ai, você tem que... e uma roupa pra você ir embora. Aquela roupa que a

⁹⁴ Possível relação com o termo yorùbá *màriwo*: cargo no culto Egúngún. Pg 554 Yorubá - vocabulario temático do Candomblé

⁹⁵ Para a nação *bantu*, a palavra que designa nome é *dijina*. (KILEUY; OXAGUIÃ, 2016, p. 121). Entre os *yorubás* a palavra que significa nome é *orunkó* (*orukó*).

peessoa ia, ela ficava pras filha dela. Se fosse mais gorda, por que ela era alta e forte, ficava pra ela. O ouro, ela morreu, não sei se já tinha vendido. Ela tinha uma caixa assim, cheia de peça de ouro, relógio, cordão, pulseira, anel... e o dinheiro ela ficava. Nunca me deu um tostão.

Entrevistador: – Mas olha só, e o resto da formação da Senhora foi com o pai Wilson, lá em Guadalupe.

Dona Teresa: – É o Pai Wilson.

Entrevistador: – E quanto tempo ficou lá com ele?

Dona Teresa: – Na casa dele? Eu fiquei 21 dias. Por que eu não raspei, foi só dar as obrigações de sete anos, fazer as curas, como eu te falei, dar aquelas obrigações...

Entrevistador: – ai depois desses 21 dias a senhora já saiu pra ter a casa da senhora?

Dona Teresa: – Já. Abri a casa. A minha casa.

Entrevistador: – Aonde?

Dona Teresa: – Lá onde agente morava. Saiu agora tem... quatro anos que eu levei tudo meu...

Entrevistador: – Isso, era isso que eu queria perguntar. Como é que faz esse transporte das coisas de lá de Cordovil levou lá pra Carapebus, né? Como é que faz? Tem que ter um, tem que fazer um trabalho?

Dona Teresa: – Olha, nós... eu levei os assentamentos todos, tudo. Meu *ogan*⁹⁶... o tambor. As roupas eu já tinha. Meus assentamentos todos. Ai alugamos um caminhão e levamos, né. Ai quando chegou lá, a casa ainda não tava... tava toda pronta, mais ainda não tinha porta nem janela. Ai nós botamos a porta...

⁹⁶ São as autoridades masculinas, de posto hierárquico abaixo do/a sacerdote/sacerdotisa, e seus auxiliares diretos [...] não entram em transe [...] é um cargo de total confiança dos zeladores do Axé [...] Os ogãs atuam em vários locais na casa de candomblé: no salão, no quarto dos orixás, no quarto de Exú, nas matanças, nos toques, etc (KILEUY; OXAGUIÃ, 2016, p. 60-61)

Apêndice 2: Produto Educacional da Dissertação (pronto para impressão); caso o leitor tenha interesse no material em formato impresso, estou disponibilizando nesse segundo Apêndice (os arquivos: prod.educ_capa_TAVARES_LJ.pdf, e prod.educ_texto_TAVARES_LJ.pdf) o livro **“Esse Terreiro tem História” Ensinando História e Cultura Afro-Brasileira por meio de um estudo sobre o Candomblé.**

A Impressão segue o modelo comum para PDF's configurados como livreto acionando a opção “imprimir em ambos os lados do papel” na aba Configurações de Impressão. Como cada modelo de impressora possui um tipo de impressão diferenciado, aconselho ao leitor simplesmente seguir as orientações que serão disponibilizadas em seu monitor.

Observação: Por questões de obediência ao formato técnico exigido pela representação do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação da presente Universidade – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – optei por anexar o modelo para impressão do Produto Educacional na parte final desta dissertação.

Dessa forma, o livro **“Esse Terreiro tem História” Ensinando História e Cultura Afro-Brasileira por meio de um estudo sobre o Candomblé** se encontrará após a última informação do Anexo 2, exatamente após a página 130.

Todo o conteúdo do livro paradidático encontra-se formatado no padrão “livreto” para impressoras configuradas no idioma Português.BR (papel no formato paisagem, com duas páginas do conteúdo impresso). As dimensões predefinidas da impressão do livro paradidático são: páginas com 15 cm x 20,5 cm (tamanho do livro após da dobradura central).



ANEXOS:

Anexo 1: Fotos do Acervo pessoal de Dona Teresa



(Foto 1: Nesse ângulo da fotografia, o “véu de pipocas” que cobria o teto do terreiro ganha centralidade.)



(Foto 2: Outra fotografia que mostra parte do “véu de pipoca” e também apresenta outros elementos – as folhas, os atabaques – que compunham a parte interna do terreiro.



(Foto 3: Fotografia que mostra um momento da incorporação – transe – onde Dona Teresa recebe a entidade *Oxóssi*)



(Foto 4: Fotografia que mostra um momento da incorporação – transe – onde Dona Teresa recebe a entidade *Omulu*. Observação: Mais uma vez o ângulo da fotografia permite a visualização do “véu de pipocas”).



(Foto 5: Nessa fotografia Dona Teresa surge incorporada pela entidade *Iemanjá*.)

Anexo 2: Imagens adicionais, (*print* integral do ataque racista contra a figura de Mãe Beata de Iemanjá) utilizadas na dissertação.

Jornal Extra
EXTRA 27 de maio às 11:51 · 🌐

Mãe Beata fundou o terreiro de candomblé Ilê Omi Oju Arô e era militante social. <https://goo.gl/XNOMxs> #JornalExtra

Mãe Beata de Iemanjá, ialorixá, escritora e militante social, morre aos 86 anos

EXTRA.GLOBO.COM

 **Patricia Costa** Bem feito essa macumbeira de alma sebosa irá arder eternamente nas chamas do tihoso. Pecadores macumbeiros malditos não passarão! Que sirva de exemplo aos demais. Deus não dorme! Amém
Curtir · Responder · 🗨️👍👎 145 · 27 de maio às 12:00

 **Patricia Costa** Posso ouvir os gritos de dor dessa macumbeira imunda! Mas aqueles que desajam a salvação e querem viver com Cristo procure um de nossos templos da Universal. Nossos pastores estão prontos para mostrar a direção de Deus. Amém
Curtir · Responder · 🗨️👍👎 12 · 27 de maio às 12:07

(Imagem – *print* da tela – completa, mostrando as postagens violentas publicadas após a divulgação da morte de Mãe Beata de Iemanjá. Disponível em: <<http://educayoruba.com/denuncia-agressao-e-intolerancia-religiosa-mesmo-contrapessoa-falecida/>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019)