



PROFHISTÓRIA

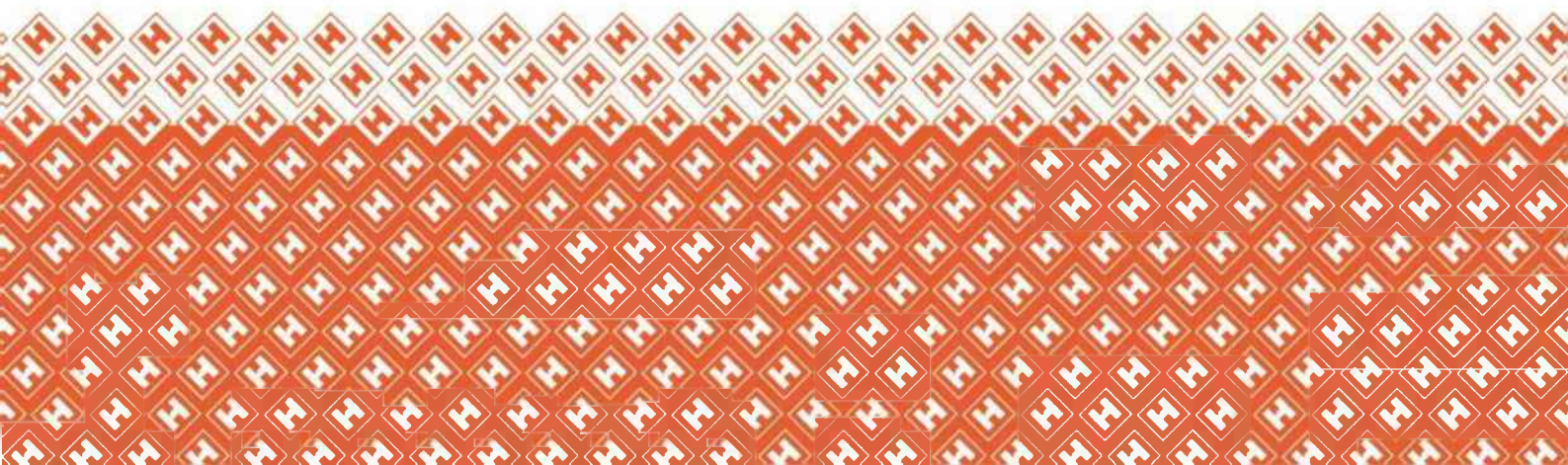
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEONARDO SILVA OLIVEIRA

CANDOMBLÉ E ENSINO DE HISTÓRIA: O
TERREIRO COMO UM LOCAL DE ENSINO-
APRENDIZAGEM - O CASO DO ILÊ AXÉ TOBI
BABÁ OLORIGIN (2013-2020)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Agosto / 2022





PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PROFHISTÓRIA

**Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de
ensino-aprendizagem - O caso do Ilê Axé Tobi Babá Olorigin
(2013-2020)**

LEONARDO SILVA OLIVEIRA

Uberlândia, agosto de 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48c
2022 Oliveira, Leonardo Silva, 1992-
Candomblé e ensino de história [recurso eletrônico] : o terreiro como um local de ensino-aprendizagem - o caso do Ilê Axé Tobi Babá Oloriginbin (2013-2020) / Leonardo Silva Oliveira. - 2022.

Orientadora: Ivete Batista da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5087>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. História - Estudo e ensino. I. Silva, Ivete Batista da, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. III. Título.

CDU: 930:37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408

LEONARDO SILVA OLIVEIRA

Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem - O caso do Ilê Axé Tobi Babá Olorigin (2013-2020)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFU, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Professora Dra. Ivete Batista da Silva

Uberlândia, agosto de 2022

"Eu chamei por Orixá, veio Vodun e o Inquice a me rondar

Sagrada prova do querer
Sempre dá sem receber
Conte comigo

[...]

O Inquice eu chamei, veio Vodun e Orixá a me rondar

Sagrada prova do querer
Sempre dá sem receber
Conte comigo".
(Mateus Aleluia)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Ori e a Exu, princípio da comunicação e início, meio e fim de tudo, também aos aoss Orixás e a espiritualidade como um todo.

Agradeço a minha família, pela vida e por tudo.

Agradeço a Ivete, minha orientadora, por toda a paciência, contribuições e por ter acreditado no trabalho desde o início.

Agradeço a Anderson Portuguez, meu sacerdote espiritual, pela sugestão do tema e por todos os aprendizados sobre o Candomblé.

Agradeço ao Wellington, pela companhia, paciência, conversas, desabafos, companheirismo e, especialmente, pela ajuda na diagramação do produto.

Agradeço a todos os amigos que contribuíram das mais diversas formas possíveis, seja pela companhia, conversas, seja debatendo o tema da pesquisa ou apenas ouvindo as reclamações, em especial Nathane e Suzana, pelas grandes contribuições intelectuais.

Agradeço aos professores que se dispuseram a ser entrevistados e a contribuir com o tema de pesquisa, acreditando no potencial de uma educação antirracista que possa valorizar de fato nossa formação cultural, longe das idealizações e folclorizações.

Agradeço ao apoio de todos os colegas da Escola Municipal Prof^a. Olga Del Fávero (Caic Laranjeiras), nos desabafos e nas reclamações e na virtuosa missão de trabalhar na educação das próximas gerações.

RESUMO

O presente projeto investigou o potencial do terreiro de Candomblé como lugar de ensino e aprendizagem, que venha a contribuir para a aprendizagem em História. Através desse trabalho, busca-se contribuir com a implementação da Lei 10.639/03 e para a promoção de uma educação antirracista. Para que a pesquisa se concretizasse, um estudo de caso foi feito sobre a casa Ilê Axé Tobi Babá Olorigin, localizada no município de Ituiutaba-MG. A casa, com 8 anos de fundação, possui um histórico na atuação e na formação de professores. Foram estudadas as ações da casa e a história do Candomblé e foram realizadas entrevistas com 3 professores de História e dois professores do Ensino Superior. Para o produto do trabalho, foi elaborado uma proposta didática que busca valorizar os saberes ancestrais preservados nos terreiros de Candomblé. Toda a análise foi feita sob a luz da História Cultural, buscando compreender o geral através do específico. É fundamental ter-se claro que a proposta apresentada neste trabalho não pretende explorar o espaço do terreiro em sua dimensão de fé, mas tão somente, seu potencial como lugar de memória das comunidades que preservaram saberes e costumes de matriz africana.

Palavras-chaves: Ensino de História, Saberes Históricos no Espaço Escolar, Cultura popular e saberes tradicionais, Candomblé e ensino, ancestralidade, valores civilizatórios afro-brasileiros.

ABSTRACT

The present project investigated the potential of the Candomblé as a place of teaching and learning, which will contribute to learning in History. Through this work, we seek to contribute to the implementation of Law 10.639/03 and to the promotion of anti-racist education. In order to carry out the research, a case study was carried out on the house Ilê Axé Tobi Babá Olorigin, located in the municipality of Ituiutaba-MG. The house, with 8 years of foundation, has a history of acting in teacher training. The actions of the house and the history of Candomblé were studied and interviews were carried out with 3 History teachers and two Higher Education professors, and for the product of the work, a didactic proposal was prepared that values the ancestral knowledge preserved in the Candomblé houses. The entire analysis will be done under the light of Cultural History, seeking to understand the general through the specific. It is essential to be clear that the proposal presented in this work does not intend to explore the space of the religion in its dimension of faith, but only its potential as a place of memory of the communities that preserved knowledge and customs of African origin.

Keywords: Teaching History, Historical Knowledge in the School Space, Popular Culture and Traditional Knowledge, Candomblé and Teaching, Ancestry, Afro-Brazilian Values of Civilization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Minas Gerais	19
Figura 2: Mapa dos Templos de Religiões de Matriz Afro-brasileira em Ituiutaba	21
Figura 3: Lado esquerdo do terreiro em construção	23
Figura 4: Entrada do terreiro ainda em construção	24
Figura 5: Fachada do terreiro já pronta	24
Figura 6: Fachada do terreiro já pronta	25
Figura 7: mesmo local da figura 3, porém já pronto	26
Figura 8: salão principal, no qual são realizados as cerimônias	27
Figura 9: Lado direito do salão	28
Figura 10: Reino do Ndongo (Ngola/Angola) e Reino do Kongo	34
Figura 11: Reino de Oió (Oyo) e do Daomé (Dahomey)	35

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo 1 - Histórico do Ilê Axé Tobi Babá Olorigbin e a formação do Candomblé no Brasil	20
1.1 A constituição do Ilê Axé Tobi Babá Olorigbin em Ituiutaba.....	20
1.2. A formação do candomblé no Brasil e suas três matrizes: ketu, jeje e angola.....	32
Capítulo 2 – Terreiro e Ensino de História: o que podemos aprender com os saberes tradicionais?.....	44
2.1. Como trabalhar a riqueza da cultura afro-brasileira em sala de aula? A experiência dos professores.....	44
2.2. Ancestralidade e oralidade: como se aprende e se ensina no Candomblé.....	60
3. O percurso na elaboração da proposta didática	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	76
APÊNDICE I – ENTREVISTAS ORAIS TRANSCRITAS.....	80

INTRODUÇÃO

Quando olhamos para o passado do nosso país, é impossível negar que milhões de africanos¹, das mais diversas regiões e civilizações, foram trazidos para o Brasil de forma desumana, como objetos e mão de obra, na visão do colonizador. Mas podemos perceber também que existe uma grande riqueza cultural em todo o nosso território que possui matriz africana.

A intenção deste trabalho não é apenas “reconhecer as contribuições” dos africanos na formação cultural do nosso país, mas sim compreender o processo de interação entre as culturas africanas que para cá foram trazidas e a cultura portuguesa e as culturas indígenas. Esse processo complexo, chamado de colonização, e marcado por várias nuances históricas que aqui não serão tão aprofundados, fundou o que nosso país é hoje.

Entendemos que a nossa formação cultural tem muito mais de afro-brasileira do que se imagina. Inclusive, esses temas tem estado em maior evidência nas últimas décadas, graças a luta do movimento negro e as leis 10.639/03 e 11.645/08, reconhecendo a participação dos negros e indígenas na construção da nossa nação, dos nossos valores e cultura.

Inevitavelmente, ao ingressar na faculdade, no Curso de História, em 2010, tive contato com as discussões sobre a lei e a sua implementação, o que para mim até então não fazia muito sentido. O primeiro contato mais sistematizado com o tema, foi através do curso de formação inicial em história e cultura africana e afro-brasileira, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal de Uberlândia, entre 2011 e 2012, o que me fez começar a questionar a estrutura eurocêntrica do conhecimento e entender um pouco mais da cultura afro-brasileira e como aplicar a lei dentro da escola.

Através desses estudos, cheguei ao tema das religiões afro-brasileiras, que sempre foi de grande polêmica e visões preconceituosas. Com o conhecimento proporcionado pela formação e pelo próprio curso de História, despertei o interesse de conhecer tais práticas e o primeiro contato se deu em 2014 com a Umbanda, a qual fui bem acolhido e continuei frequentando esporadicamente.

Ao passo que fui adentrando o universo das religiões afro-brasileiras, conheci o Candomblé em 2016, através do Ilê Axé Tobi Babá Oloriginbin, casa que passei a fazer parte como membro em outubro de 2018.

¹ Segundo Kabengele Munanga (2009) estima-se de 40 a 100 milhões.

Enquanto professor, cargo que passei a exercer em 2016, sempre busquei implementar a legislação sobre educação étnico-racial, sabendo da importância da mesma para a constituição de uma educação antirracista e que contemple, de fato, a complexidade da nossa sociedade brasileira. Ao me tornar também filho de santo, passei a ter contato com atividades educativas que eram realizadas no espaço do terreiro, mas cujo público se constituía de professores da educação básica e a comunidade. Ter contato com isso me abriu espaço para pensar novas possibilidades para a educação que buscassem desconstruir a colonialidade do currículo.

Dessa forma, podemos abrir vários questionamentos: é possível que um terreiro de Candomblé se configure não só como um espaço religioso, mas também educacional? Qual a importância de se ensinar e aprender sobre a cultura afro-brasileira no Ensino de História? Os saberes tradicionais afro-brasileiros preservados pela oralidade em comunidades de Candomblé são importantes para o Ensino de História? Como podemos nos utilizar desses saberes?

Importante frisar que os saberes tradicionais não concernem apenas a religiosidade, mas também sobre o mundo, sobre as plantas, a natureza, sobre a história, a política, as comidas, os valores civilizatórios, entre outras questões. Não possuímos a ideia de fazer proselitismo religioso, mas sim de tentar suprir uma demanda que identificamos no ensino. O Candomblé ainda é muito mal trabalhado dentro da educação básica, muitas vezes visto com olhares de desconfiança, ou muitas vezes as divindades dessa religião são trazidas e estudadas de uma forma limitante e que se aproxima mais da cosmologia greco-romana do que das africanas.

Esses saberes foram e são subalternizados pela colonialidade que existe no padrão de poder do capitalismo colonial/moderno, como Quijano (2005) nos explica. A modernidade cria uma nova conotação para o conceito de raça, que talvez nem existisse na América pré-colonização. Esse processo cria identidades novas, como índios, negros e mestiços e redefine outras. Espanhol e português, ou europeu, que eram nomes associadas apenas a geografia ou lugar de origem, passam a ter conotação racial e as identidades atribuídas aos sujeitos são colocadas em uma hierarquia social, na qual as identidades brancas terão mais privilégio. Quijano prossegue:

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

demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

A ideia de raça, então, foi central para que a colonização desse certo, para que os colonizadores conseguissem subjugar os povos indígenas e africanos, subalternizá-los e objetificá-los. Ou seja, a raça passava a ser usada como parâmetro para classificar as pessoas, para dizer quais são mais importantes, quais deveriam mandar, quais deveriam obedecer, quais tem alma e quais não tem, quais podem ser escravizadas, quais não podem, quais são civilizadas e quais não são.

Na medida em que articula o controle do trabalho, dos recursos e dos seus produtos, um padrão global para isso é criado, o que fica conhecido como capitalismo mundial. O capitalismo, então, promove a divisão do trabalho calcada pela raça, o que significa que quanto mais escura fosse a pele da pessoa, mais impedimentos ela teria para ocupar postos mais elevados na sociedade. O controle do trabalho era associado a uma raça particular, e conseqüentemente se associou a uma forma específica de trabalho. Raça e trabalho se associaram como se fosse algo natural e o capitalismo foi bem sucedido na construção dessa visão de mundo. (QUIJANO, 2005)

Entendemos, como Peter McLaren (2004), que a colonização cria uma identidade branca, a qual não é falada e nem mencionada pelo poder. Ele chama essa identidade de “condição branca”. Para ele, a própria forma como a política é organizada já define quem é importante e quem não, como é citado pelo autor o exemplo dos Estados Unidos da América, no qual bairros negros recebem menos investimento do que os bairros de pessoas brancas das instituições financeiras em relação ao dinheiro que dão para essas instituições.

Logo, os empréstimos para habitação, na prática, se tornam uma forma de transferir capital de poupadores negros para investidores brancos, ao passo que para as pessoas brancas, a ideologia ilusória de que as oportunidades são as mesmas permanecem, ao mesmo tempo em que continuam enxergando negativamente as habilidades dos negros, suas qualidades e seu caráter.

O autor questiona discurso reproduzido por pessoas brancas de que "não ve a cor". Para ele, quando essa fala é dita, as condições brancas e negras são colocadas como descrições neutras e apolíticas, desvinculando a cor da pele de qualquer condição social de dominação e subordinação, e dos aspectos de sociais de classe, cultura, língua e educação.

Porém, as condições branca e negra existem simetricamente, apenas como oposições idealizadas; no mundo real, elas existem como uma hierarquia dependente, com a condição branca isolando o poder social da condição negra, através da colonização da definição do que é normal, da institucionalização de uma alocação maior de recursos para os eleitorados brancos e da manutenção de leis que favoreçam os brancos. (MCLAREN, 2004, p. 262)

Não faz sentido dizer que não existe diferença entre as cores de pele quando olhamos para a materialidade da sociedade e percebemos que ainda existe uma hierarquia entre brancos em negros, ainda existe segregação, o racismo institucional ainda impede as pessoas negras de terem acesso a tudo que as pessoas brancas tem, e o próprio exemplo citado por McLaren elucida isso. É certo que o autor fala sobre o seu país, mas podemos fazer um paralelo com o Brasil, visto que ambos passaram pelo processo de escravização e segregação da população africana e afrodescendente, ainda que de formas diferentes.

McLaren (2004) ressalta muito a ligação da condição branca ao capitalismo, tendo esta o papel de oferecer estabilidade e coerência em um mundo regido pelo desejo do capital, ligado a utopia da mercadoria e no qual as fantasias de onipotência devem encontrar um lar seguro. Os excluídos, nesse mundo, têm lugar central, pois são a condição de existência dos incluídos. Não se pode separar a identidade do opressor da do oprimido. Segundo o autor, é até mesmo difícil de definir semanticamente a condição branca pela própria limitação da língua, então para resistirmos a ela é preciso que vejamos as identidades fora das oposições binárias, como algo processual, coletivo e baseado na luta por justiça social.

McLaren (2004) define a condição branca, dialogando com Ruth Frankenberg e Alastair Bonnet, definindo que a condição branca não é uma entidade discreta, mas uma construção social imutável. Deve ser vista como cultural e processual. Ela não tem conteúdo formal, funciona através de sua própria articulação dentro do detrito semiótico dos mitos da superioridade europeia.

A condição branca é uma forma sócio-histórica de consciência nascida durante a dominação colonial e nos relacionamentos emergentes entre grupos dominantes e subordinados. Ela se constitui como uma autoridade universalizante, na qual o homem branco burguês tem o

direito de falar por todos os não brancos, ao mesmo tempo em que nega voz a esses outros sujeitos, "em nome da humanidade civilizada". (MCLAREN, 2004, p. 265)

A condição branca define os discursos dominantes sobre raça, classe, gênero e a sexualidade, portanto se tornou um consenso cultural e modelo de vida no que chamamos de Ocidente. Ela representa também uma relação do self com o outro, racializando e construindo a identidade do outro como "exótico, excessivo, permissivo demais ou irredimível sexualmente". Então, ao mesmo tempo que o poder, exercido pelas pessoas brancas, racializa e hierarquiza os sujeitos considerados inferiores, a si mesmo ele não define nenhuma raça e nenhum nome. É como se o grupo dominante fosse a raça certa, e os dominados serão sempre os outros.

São essas ideias que cabem a nós, educadores críticos, combater e desconstruir na educação. Como escreve McLaren (2004)

a tarefa para os educadores críticos é a de desnaturalizar essa condição, quebrando seus códigos, relações sociais e hierarquias de privilégio que dão poder normativo a tais códigos. A codificação da condição branca como hieroglifo social, associada à civilidade, à racionalidade e ao avanço político, é parte das formações sociais e culturais herdadas, formações estas que nasceram do casamento do industrialismo e do militarismo sob o capitalismo tardio. (p. 271)

Devemos desconstruir e entender como a formação do racismo, da condição branca estão muito aliados também ao capitalismo global, ou até mesmo ao “casamento do industrialismo e do militarismo sob o capitalismo tardio”, como McLaren (2004) afirma.

Dentro dessa lógica binarista e excludente criada pela condição branca, os saberes humanos também foram classificados, sendo os saberes não brancos considerados inferiores, místicos, animistas, e sempre negados na universidade, nos estudos regulares, na escola, até anos recentes.

Sobre o racismo epistêmico, Grosfoguel (2016) aponta que

racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais.

Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

O autor nos mostra que inferiorizar esses saberes é uma forma de dominação, pois você define até mesmo o que é verdade e o que não é. Todo esse monopólio gera estruturas de dominação, formas de ver o mundo em que esses saberes são totalmente negados, muitas vezes até demonizados. Os autores chamam esse processo de epistemicídio, um processo no qual você assassina os saberes das identidades sociais/raciais subalternizadas para que possa dominá-las.

Os projetos militares, neoliberais, internacionais e de direitos humanos, segundo o autor, estão guiados por uma autoridade do conhecimento Norte-cêntrica que se impõe por meio de mecanismos institucionais como a ONU, FMI, Banco Mundial ou por meio do próprio Estado. Essa autoridade não é democrática e baseia-se em princípios de superioridade ocidental em relação ao resto do mundo.

Por esse motivo, essa pesquisa busca desenvolver estratégias para a compreensão e utilização de saberes tradicionais de uma casa de religião de matriz africana, uma casa de Candomblé, dentro do ensino de História e a educação. Então, pretendemos explorar a potencialidade do terreiro de candomblé como um lugar de memória, um lugar de preservação dos saberes tradicionais afro-brasileiros.

Para Pierre Nora (1993), as sociedades-memória no nosso mundo massificado chegaram ao fim. Ou seja, as sociedades tradicionais que preservavam sua memória, seu passado, cada vez mais são engolidas pelo capitalismo e pela cultura de massas. A própria História no mundo moderno acaba ocupando esse papel, legando o passado para os historiadores.

Para o autor, o sujeito não habita mais sua memória como outrora, então por isso enxerga a necessidade de lhe consagrar lugares. Esse processo ocorre de forma mais sistemática na esfera dominante, mas também ocorre na esfera considerada "dominada".

Santos (2020) ao problematizar a Casa de Oxumarê da Bahia (Ilé Òsumàrè Aràkà Àsé Ògòdó) enquanto um "lugar de memória", dialogando com Pierre Nora, nos faz alguns apontamentos. Segundo o autor, os acontecimentos descritos sobre a vivência dos líderes religiosos são determinantes em como a comunidade se estrutura. As narrativas sobre os sacerdotes do terreiro são uma tentativa de construção da história do mesmo e de luta pela manutenção do espaço ritualístico.

As possibilidades são muitas, mas é necessário que se façam questionamentos como: ao recorrer ao universo da escrita na legitimação da História de um terreiro estaríamos descaracterizando as narrativas ancestrais que formam o culto? Podemos pensar que, na realidade do terreiro, a História atuaria como aniquiladora da memória, como Nora (1993) propõe?

Santos (2020) não dá uma resposta para os questionamentos, mas aponta que os terreiros são espaços que já fazem o papel de "lugares de memória" consagrados na sociedade brasileira, e sua influência ultrapassa os muros do universo mágico-religioso, perpassando também relações comunitárias e políticas. Dessa forma, são necessárias pesquisas aprofundadas que discutam e elaborem melhor esses tópicos.

No caso, nos referimos ao terreiro enquanto um lugar de memória como um espaço que preserva a memória, a tradição afro-brasileira de forma espontânea, e não de forma forçada para tentar silenciar outras memórias ou outras visões, visto que o candomblé enquanto religião nem mesmo hegemônico é.

Nosso ponto de partida é este, do estudo de caso de uma casa de Candomblé (Ilê Axé Tobi Babá Olorigbin) localizada no município de Ituiutaba-MG e sua atuação na educação e na formação de professores e as inquietações acometidas por mim na minha trajetória como professor de História, no sentido de como levar o Candomblé e a riqueza das manifestações culturais afro-brasileiras para as minhas aulas de História.

Entendo que para se efetivar a Lei das Diretrizes da Educação Básica, suas emendas 10.639 e 11.645 e se combater o racismo, é necessário estudar a cultura afro-brasileira e entender o processo de resistência que os africanos e seus descendentes vivenciaram no Brasil. É necessário compreender como aqui no Brasil, culturas nativas da África foram ressignificadas em meio aos sincretismos, e também como nosso país foi constituído em meio a todas essas histórias.

A cultura afro-brasileira foi muito importante em toda a nossa formação, desde a colônia, tendo influenciado no aspecto religioso, culinário, nas vestimentas, língua, danças, ritmos, festas, entre outras coisas. Por isso mesmo foi criada legislações específicas que buscam valorizar nos âmbitos escolares e acadêmicos a cultura africana e afro-brasileira..

Importante frisar que não entendemos a cultura enquanto um processo estanque. Não existe uma cultura africana original que foi importada para o Brasil, nem mesmo que foi perdida. A cultura é dinâmica e interativa, não se mantendo nunca da mesma forma. Por isso, nos apoiamos nas reflexões de Sandra Pesavento (2007) a respeito da História Cultural.

Segundo a autora, esta se aproxima da Antropologia, no sentido de produzir uma descrição minuciosa e explorar as possibilidades que ele oferece, e também da micro-história, buscando trabalhar o específico, buscar trajetórias individuais, e a partir dele trazer o geral. O historiador deve ir além do que é mostrado, investigar, perceber os detalhes, não tomar o mundo na sua literalidade. A História Cultural também não deixa de trabalhar o político, trazendo também influências da Nova História Política, que busca analisar este campo tão importante para nós historiadores pela ótica também da cultura.

Partindo do pressuposto de que os terreiros de Candomblé foram espaços privilegiados de preservação de parte destes saberes tradicionais africanos, é importantíssima a utilização desse espaço para fins pedagógicos e de pesquisa, visto que possui uma grande riqueza de possibilidades e caminhos de análise e interpretação, bem como saberes que podem ser muito úteis e importantes para a educação histórica.

Nesse sentido, nossa perspectiva é a mesma de Catherine Walsh (2009), no sentido de pensar esses saberes subalternizados através de uma interculturalidade crítica, com uma pedagogia e práxis orientadas para o questionamento, transformação e intervenção no mundo, criando condições distintas, promovendo mais justiça social, buscando descolonizar saberes. Além de ser uma exigência legal, estudar estes saberes afro-brasileiros é também uma forma de afirmação e de promoção da cidadania de pessoas negras. Sabemos que no Brasil, 75,5% dos assassinatos são de pessoas negras, segundo dados do IPEA de 2019². São números que assustam, e que vem crescendo desde 2007. Números que escancaram o racismo, ainda mais se comparado a outros fatores, como renda e desigualdade racial.

É urgente que a escola e a sociedade reelaborem o seu entendimento sobre nosso país, nossos problemas e nossa história. É impossível seguir em frente com tantos cadáveres amontoados, ou como diria Walter Benjamin na sua Tese IX, com essa “catástrofe que sem cessar amontoa escombros sobre escombros” (BENJAMIN apud. LÖWY, 2005, p. 87). É impossível ignorar esta realidade.

Obviamente, a presente pesquisa não tem a pretensão de solucionar ou esgotar todos esses problemas, mas sim contribuir para o debate da cultura afro-brasileira e a sua transposição em temas de ensino para a História, bem como como a produção de materiais para isso, materiais que possam avançar nessa descolonização do saber.

Através da análise de um terreiro e sua atuação na educação, dialogar com professores que atuam na realidade falando sobre esses temas, buscamos trazer uma contribuição para que

² Disponível em: encurtador.com.br/bQVW0. Acesso em 22 jul. 2020.

o Candomblé possa ser melhor compreendido e estudado e, assim também, ensinado enquanto cultura afro-brasileira em espaços de sala de aula. Toda a pesquisa e o produto foram pensados visando aquele profissional que não possui nenhuma informação sobre o tema e quer aprender. A ideia é contribuir com o tema e também incentivar para que mais pesquisas sejam feitas.

Dessa forma, dividiremos o trabalho da seguinte forma:

No capítulo 1 é apresentada a história do Ilê Axé Tobi Babá Olorigbin e as religiões afro-brasileiras em Ituiutaba, bem como a constituição do Candomblé no Brasil, a partir de elementos africanos, enquanto uma religião nova que se remete aos cultos tradicionais em África, mas ao mesmo tempo se distingue deles.

No capítulo 2 é pensado como os saberes afro-brasileiros podem ser importantes dentro da escola, na sala de aula e na educação histórica. Para isso, entrevistamos professores da educação básica e professores universitários, buscando refletir sobre como se dá o Ensino de História e sua relação com as questões étnico-raciais, bem como refletindo sobre como os alunos aprendem, tanto na escola, como no Candomblé.

No capítulo 3, é apresentado o percurso e os fundamentos utilizados para a elaboração do produto, uma proposta didática. Também analisamos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e suas limitações para a abordagem do tema.

Boa leitura!

Capítulo 1 - Histórico do Ilê Axé Tobi Babá Olorigin e a formação do Candomblé no Brasil

1.1 A constituição do Ilê Axé Tobi Babá Olorigin em Ituiutaba

A instituição estudada, o Ilê Axé Tobi Babá Olorigin, localiza-se no município de Ituiutaba – MG. Sua população é de 105.818, com extensão de 2.598,046 km². A cidade é bem próxima da divisa sudoeste de Minas com Goiás, como podemos ver no mapa abaixo, estando a 685 km da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, e de 255km de Goiânia – Goiás.

Figura 1: Mapa de Minas Gerais



Fonte: Página da Cidade na Wikipédia³.

Para compreendermos um pouco sobre a cidade, é interessante elucidar um pouco dos aspectos religiosos da mesma. Souza & Portuguez (2021) ao fazerem uma pesquisa sobre os terreiros de Candomblé e Umbanda em Ituiutaba, afirmam que a cidade possui maioria católica, de acordo com dados do IBGE, sendo, dos 97.171 habitantes⁴ contabilizados no último censo, 70.508 se declararam católicos apostólicos romanos, 14.650 evangélicos, 4.408 espíritas, 178

³ Disponível em: <https://tinyurl.com/2fcba3t9>. Acesso em 26 jul. 2022.

⁴ Os dados que são apresentados pelos pesquisadores diferem dos dados oficiais apresentados pela prefeitura.

umbandistas e/ou candomblecistas, 112 budistas, 542 ateus, 28 agnósticos e 10 declararam não saber e o resto se subdivide em várias outras denominações religiosas.

Os autores, dialogando com Freitas e Pedro (2016), apontam que muitos praticantes de cultos afro-brasileiros – como Umbanda, Candomblé e Omolokô - se escondem atrás da definição de espiritas ou espiritualistas, tendo constrangimento em admitir sua real fé. Dessa forma, é certo que existem muito mais casas abertas do que os dados oficiais apontam.

Souza & Portuguez (2021) apontam, com base na fala de um entrevistado, que é difícil a localização de tais casas em Ituiutaba, pois muitas se resguardam por conta da intolerância, não se declarando como cultos afro-brasileiros, escondendo até mesmo a assistência⁵. Muitos tem receio de sofrer preconceito, e muitos se retraem por já o terem sofrido no passado. Alguns sacerdotes, inclusive, se recusaram a dar entrevista por medo de exposição.

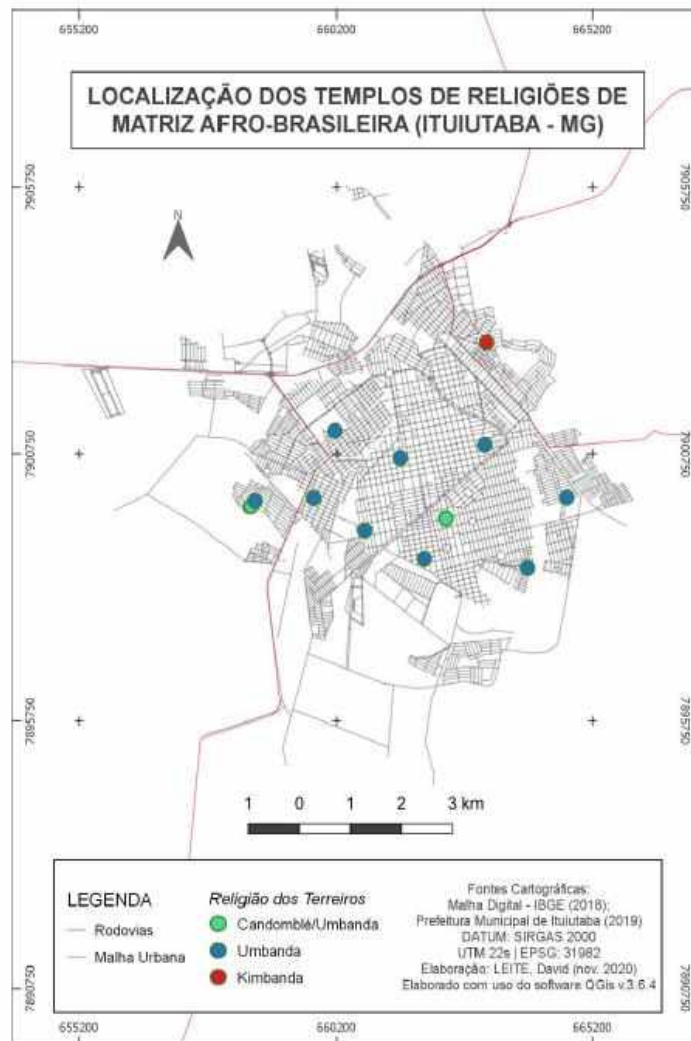
Ainda assim, existem vários templos na cidade distribuídos ao longo de toda ela, mas concentrados mais em áreas não centralizadas.

os bairros mais populares costumam ser escolhidos para a instalação dos complexos templários, onde o valor dos terrenos é mais acessível. Mas, por outro lado, muitas vezes essa localização periférica se beneficia com a proximidade de locais públicos de interesse dos cultos, como praias pouco frequentadas, córregos, cachoeiras, matas, estradas e encruzilhadas de terra, entre outros. (PORTUGUEZ, 2015, p. 52 apud SOUZA & PORTUGUEZ, 2021, p.173)

Os locais afastados são escolhidos não só pela intolerância, pela não aceitação destes espaços de culto no centro da cidade, mas também pelo fácil acesso a locais como cachoeiras, córregos, encruzilhadas de terra, entre outros, que são centrais para a integralização dos cultos. No mapa abaixo, reproduzido do trabalho dos autores, podemos ver melhor a localização dos terreiros que foram pesquisados.

⁵⁵ Os “clientes”. Pessoas que frequentam os cultos, porém não são filhos da casa, não tem ligação com o terreiro.

Figura 2: Mapa dos Templos de Religiões de Matriz Afro-brasileira em Ituiutaba



Fonte: SOUZA & PORTUGUEZ, 2021. Elaboração do Mapa: LEITE, David (nov. 2020)

Segundo levantamento feito pela União dos Terreiros de Umbanda de Ituiutaba (UTUI), citado pelos autores, oficialmente foram contabilizados 20 casas de Umbanda e 4 de Candomblé, apesar de a instituição estimar que esse número total seja de 70 casas entre Umbanda e Candomblé. O terreiro mais antigo de Candomblé oficialmente registrado pela pesquisa, que é do ano de 2020, possui 8 anos de funcionamento, mas acreditamos que existam casas mais antigas por meio de relatos, inclusive casas que já existiram e foram fechadas devido a vários fatores, como a própria morte do sacerdote.

O Ilê Axé Tobi Babá Olorigin nasce, em novembro de 2013, após a vinda de Babá Anderson T'Oxalá do Espírito Santo para Ituiutaba no ano de 2010. O mesmo começou a frequentar a Umbanda por volta dos 16 anos e logo se tornou filho de santo, descobrindo no âmbito da religião que tinha missão dentro do Candomblé. Adentrou o Candomblé no ano de

1989 e, 8 anos mais tarde, em 1997 se iniciaria no Axé Osumarê, sendo raspado por Rogério T'Oxum.

Segundo relatado no livro, Babá Anderson fora acometido por uma infecção urinária e os médicos não conseguiram identificar a causa. Consta em seu livro, “ao entra para se iniciar, logo após os primeiros ebós, a infecção cedeu e o procedimentos ritualísticos puderem ser feitos normalmente. Oxalá lhe trouxe cura, pois tratava-se de enfermidade de origem espiritual”. (SILVA & NERY, 2016, p. 34)

Ao chegar em Ituiutaba, o Babalorixá já cuidava de seus igbás⁶ em casa, quando passou a dedicar um tempo para a caridade espiritual, atendendo em um pequeno espaço na sua casa, na qual sua entidade Pai Joaquim de Aruanda⁷ dava consultas. Segundo (SILVA & NERY, (2016) este mesmo guia em 2013 se manifestou pedindo que o filho inaugurasse uma casa de culto a Oxalá em Ituiutaba, na qual ele trabalharia também quando permitido⁸.

Foi realizada uma reunião no dia 23 de novembro de 2013, data escolhida pela espiritualidade, na qual alguns amigos próximos foram chamados.

Essa primeira assembleia serviu para dar forma às Sociedade, discutir uma proposta de Estatuto e apresentar para a comunidade a ideia de se criar em Ituiutaba, não só um terreiro para o culto aos Orisás, e entidades de Umbanda, mas também um espaço cultural no qual se poderiam realizar projetos sociais de interesse comunitário e social. (FREITAS E MORAES, 2016, p. 42)

O Ilê Axé Tobi Babá Olorigin nasceu então como uma sociedade cultural em Ituiutaba, e não só como um espaço religioso. Nas figuras nas próximas páginas podemos ver um pouco do seu espaço físico. Desde o início já havia a intenção de que ali fossem executadas atividades que pudessem ter caráter educativo, cultural, projetos comunitários, bem como a caridade espiritual. É importante ressaltar que Babá Anderson, o sacerdote da casa, é também professor do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – campus pontal, o que traz todo esse olhar também para o lado educativo e cultural, e não só religioso.

A primeira assembleia contou com a participação das seguintes pessoas: Queila Souza, Mical de Melo Marcelino, Sebastiana Marcília de Lima, Colignon Junio Freitas, Bruno de

⁶ Assentamento de Orixá. Conjunto de objetos sacralizados que remetem a natureza do Orixá que são reunidos numa espécie de altar.

⁷ Pai Joaquim de Aruanda é a entidade guia de Babá Anderson, chefiando as giras de Umbanda no Ilê Axé Tobi Babá Olorigin. Dentro da Umbanda, as entidades vêm em terra para ajudarem as pessoas, fazerem caridade, curarem doenças, darem conselhos, acolher os suicidas, depressivos, ansiosos e pessoas em desespero. Todo o trabalho da casa é voltado para a caridade espiritual.

⁸ O Ilê Axé Tobi Babá Olorigin se trata de uma casa de Candomblé, na qual também são realizados trabalhos de Umbanda.

Freitas, Eduardo Ferreira, Carlos Eduardo Camargo, Marcia Santos Camargo, Amilton Mesquita e Fabiana Alves da Silva. Dessa reunião, saiu a primeira diretoria.

- Diretor Presidente: Colignon Junio Freitas;
 - Secretário: Anderson Pereira Portuguez;
 - Tesoureira: Fabiana Alves da Silva;
 - Diretor de Relações com a Comunidade: Bruno de Freitas;
 - Dirigente do Departamento de Publicações: Mical de Melo Marcelino.
- (FREITAS E MORAES, 2016, p. 42-43)

No ano de 2015, após completar 2 anos de existência, a casa foi registrada junto à Federação Espírita, Umbandista e de Candomblé de Minas Gerais. Em 2016 é formalizado o alvará de funcionamento da casa perante a Prefeitura Municipal, bem como várias obras são iniciadas na casa, de acessibilidade e de instalação de equipamentos de segurança, que passa a funcionar desde então em sua sede própria no Bairro Cidade Jardim, Rua das Orquídeas, 399.

Figura 3: Lado esquerdo do terreiro em construção.



Foto retirada do Facebook oficial do Ilê Axé Tobi Babá Olorigin.⁹

⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100008956537393>. Acesso jun. 2021.

Figura 4: Entrada do terreiro ainda em construção



Foto retirada do Facebook oficial do Ilê Axé Tobi Babá Olorigin.

Figura 5: Fachada do terreiro já pronta.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 6: Fachada do terreiro já pronta.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 7: mesmo local da figura 3, porém já pronto. Aqui podemos ver os quartos de nas portas a direita e ao fundo (Exu, Yemonja, Ogun e Oxóssi, Xangô e Oyá, Oxum e um pedaço do quarto de Nanã e Omulu) e algumas árvores sagradas. As bandeirinhas fazem parte da decoração das celebrações do Orixá Xangô.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 8: salão principal, no qual são realizadas as cerimônias. Toda a decoração pertence as festividades de Xangô.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 9: Lado direito do salão. Local usado para atendimento das entidades de Umbanda e cerimônias em geral também.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Num texto do próprio sacerdote da casa, Babálorixá Anderson Pereira Portuguez, podemos notar como a religião é entendida e praticada pelo mesmo dentro de sua casa.

Os principais fundamentos da práxis sociointerativa de muitas casas de Candomblé fundam-se na atenção à saúde, no cuidado com o meio ambiente, na difusão da educação para a diversidade, em ações para a minimização do preconceito religioso, na ressignificação produtiva da cultura afro-brasileira, na defesa dos direitos humanos, na promoção do desenvolvimento local, na atuação política na defesa da diversidade religiosa, só para citar alguns exemplos. (PORTUGUEZ, 2016, p. 48-49)

Portuguez (2016), então, nos elucida em seu texto sua intenção na criação de uma casa no município de Ituiutaba, bem como o seu entendimento da religião. Para ele, o Candomblé precisa atuar na sociedade, difundir uma educação para a diversidade, tentar minimizar o preconceito religioso, atuar na defesa dos direitos humanos, no desenvolvimento local e em várias outras esferas que não se limitam somente ao religioso.

Entendemos que nem todos os sacerdotes têm essa visão da religião, inclusive, como Jose Renato de Carvalho Baptista (2005) afirma, existem ambiguidades dentro do Candomblé devido ao uso do dinheiro ou comércio e bens. É certo que se trata de um padrão ético distinto das demais religiões, e nem sempre a cobrança visa o lucro, visto que essa relação com a “clientela” vista cobrir os gastos feitos com ebós, oferendas, despachos. Baptista cita situações em que há constrangimento por parte de clientes, ou filhos de santo¹⁰, devido as cobranças, que só conseguem ser compreendidas por laços de confiança e intimidade entre o sacerdote e seus filhos e clientes.

No entanto, nem tudo é regido por relações monetárias dentro do Candomblé. Para Portuguez (2016), quando um terreiro de candomblé executa uma ação social, ele não só ajuda o próximo, como também a si mesmo, dando visibilidade positiva para a religião. A caridade é importante também como um momento de troca, de experimentação de valores éticos e morais importantes para a religiosidade humana. Nas palavras do próprio:

A sociedade não reconhece no Candomblé o importante papel social que ele tem enquanto prática cultural e religiosa, e, muitas vezes, os próprios candomblecistas não compreendem tais dimensões. Ocultam-se por receio, por medo de perseguição, por falta de apoio e de estrutura, por vergonha, etc.

¹⁰ O autor cita a cobrança do Jogo de Búzios (que gera questionamento entre clientes), bem como um caso específico no qual um noviço se iniciando na religião paga mais pelo “chão” do terreiro do que sua irmã de barco, por ter mais dinheiro.

Por isso advogamos que vale a pena espalhar axé para além dos muros dos templos, como forma de dar mais visibilidade positiva para essa religião tão importante e tão pouco compreendida. (PORTUGUEZ, 2016, p. 51)

É importante que os próprios candomblecistas compreendam essa importância social que a religião possui. Estudos afirmam até mesmo a importância dessa prática religiosa como forma de apoio a saúde mental dos adeptos.

Portugal, Nunes & Coutinho (2019), através de uma abordagem teórico metodológica cartoeognográfica¹¹ dos territórios existenciais e das práticas de cuidado dos candomblecistas, nos mostra como é importante o cuidado da saúde mental dentro do Candomblé.

Dentro da religião, o vínculo entre o sacerdote e os adeptos é central para que o atendimento se concretize. A relação entre ambos se dá pela personalidade, convivência e confiança. “O consulente, que busca o pai de santo, procura respostas para suas mazelas e ganha não só acolhimento, mas uma compreensão de suas origens e de seu papel no universo diretamente ligada ao vínculo com o terreiro”. (PORTUGAL, NUNES & COUTINHO, 2019, p. 10)

Os autores citam alguns casos de doentes mentais que fazem seu tratamento médico ao mesmo tempo em que se cuidam também de forma espiritual. Os doentes mentais se sentem acolhidos pelas práticas candomblecistas, não mais marginalizados como ocorre na sociedade, e assim demonstram melhorias. As lideranças de terreiro, então, se tornam agentes ativos na linha de frente na busca de cuidados de saúde, não sendo necessariamente um profissional de saúde.

Uma mãe ou pai de santo – como outras lideranças religiosas – podem corresponder plenamente a esse conceito, mas não se reduzem a ele. Esse grau de comprometimento de cuidado, mais do que identificar, diz respeito a um necessário esforço de apaziguar a aflição, mesmo sem qualquer tipo de suporte ou estrutura, o que nos remete a um projeto maior de vida que esses sacerdotes possuem e à manutenção de uma comunidade que se sustenta com base na dissolução da dor. (PORTUGAL, NUNES & COUTINHO, 2019, p. 13)

¹¹ Segundo os autores, uma abordagem cartoeognográfica "busca acompanhar os processos socio existenciais, considerando a interpenetrabilidade de posições e agenciamentos na (des)construção de mundos e modos de existência. Dessa forma, permite adentrar os diferentes *settings* culturais, terapêuticos e existenciais, sem negligenciar a densidade do componente étnico cultural em questão". (PORTUGAL, NUNES & COUTINHO, 2019, p. 2-3)

Como bem definido pelos autores, as práticas religiosas do Candomblé buscam dissolver e amenizar a dor de seus adeptos. Dessa forma, vemos que é uma religião que possui grande atuação social, tanto no presente, quanto historicamente. A religião nasce como uma forma de recriação dos cultos ancestrais de libertos e escravizados, atendendo também pessoas pobres e desesperadas.

Historicamente o Candomblé exerceu esse papel de acolhimento e de apoio, o que permanece até os dias atuais. Vários rituais e ebós que são feitos visam harmonizar e fortalecer a cabeça do adepto, colocá-lo em seu caminho, salvá-lo de problemas, afastá-lo da morte, entre outros. A chamada “feitura de santo”¹² muitas vezes cumpre esse papel.

Os terreiros de Candomblé surgiram em finais do século XVIII e início do século XIX numa perspectiva de reconstruir a África perdida. Sodré (2002) aponta que voltar as origens era tática de construção de uma identidade étnico-grupal, mas era principalmente trunfo para poder seduzir ou cooptar elementos externos à comunidade negra que tivessem trânsito entre o universo branco de poder, para que assim os cultos fossem protegidos, pois foram muito perseguidos sempre, em alguns momentos tendo se intensificado isso, como no início do século XX.

Para o escravizado que teve suas linhagens desfeitas, se repatrimonializar era um ato político. O culto aos ancestrais (Egun) e dos princípios cósmicos originários (Orixás), como aponta Sodré (2002), representava a criação de um grupo patrimonial, um território, que permitia relações de solidariedade no interior da comunidade negra e também uma forma de comportar a sedução do sagrado de elementos brancos da sociedade colonial. O terreiro representou a autofundação de um grupo em diáspora, reelaborado em função de novos ancestrais: as Iyás, mães fundadoras dos terreiros de Candomblé. Os grupos que nasciam não traziam exatamente o núcleo familiar, mas o grupo social negro que se formava em função de continuar os valores étnicos-ancestrais trazidos para cá.

Dessa forma, compartilho da mesma opinião do sacerdote e dos autores, acredito que essa religião, que é tão importante para que se possa compreender nosso país e nossa formação, precisa ser mais estudada e compreendida. Não no sentido de que se amplie o número de filhos de santos ou de pessoas iniciadas, mas no sentido de compreensão e reconhecimento do papel que a mesma teve em nossa história, e que ainda tem no presente.

¹² Iniciação dentro da religião.

1.2. A formação do candomblé no Brasil e suas três matrizes: ketu, jeje e angola

Ao falarmos de Candomblé é importante frisar que estamos nos referindo a uma religião que sintetiza valores de uma complexa organização cultural que não é encontrada isoladamente em nenhuma das culturas africanas trazidas ao Brasil pelo tráfico de escravizados. (QUINTANA, 2016 apud BRAGA, 1995) Por isso, para compreendermos melhor a questão, precisamos entender as chamadas três matrizes do culto.

Primeiramente, o que denominamos de Candomblé é uma religião afro-brasileira¹³, criada na Bahia, que foi fundada trazendo elementos de diferentes etnias africanas, sendo estas influências sintetizadas pela própria religião como as nações angola, jeje e ketu e nos nomes das divindades, inquices, voduns e orixás. É importante frisar que o Candomblé é uma religião que surge especificamente em Salvador, na Bahia. Os cultos as divindades e entidades dos iorubás, dos daomeanos, bacongós e ambundos deram origem a várias religiões distintas, que possuem apenas matrizes em comum.

Logo se trata de uma religião profundamente complexa, cheia de segredos e muito heterogênea, pois traz uma matriz africana que aqui no Brasil foi marcada por grande assimilação e resistência com a sociedade escravocrata e seus valores cristãos.

A religião tenta, por meio dos seus mitos, itans¹⁴, cantos, danças, possibilitar aos filhos da diáspora africana reedificar, reorganizar e ressignificar seus espaços identitários e suas territorialidades, criando um mundo social que se contrapusesse ao mundo da escravidão. Logo, o Candomblé é uma “célula embrionária de uma estrutura social que constitui parte significativa dos valores civilizatórios africanos no Brasil”. (QUINTANA, 2016, p. 23)

Essa geografia imaginária constituiu o elemento central de uma lógica que operou na reconstrução do sujeito na forma mais coletiva possível. Nesse caso, a criação ou o resgate de instrumentos de posse (espaço, história e língua) foi fundamental para o domínio do seu processo histórico. Isto é, a reterritorialização se construiu como um processo de posse, superação e afirmação do sujeito em sua totalidade. Isso significa voltar a ter laços de parentesco: ter mãe, pai, irmãos, tios e tias, em uma realidade social excludente, que ceifou o negro escravizado e de seus descendentes a possibilidade de construir uma identidade social ou um vínculo de parentesco. (QUINTANA, 2016, p. 23)

¹³ As religiões afro-brasileiras são muitas. Os cultos de Orixás, Inquices e Voduns deram origem a várias religiões no Brasil, como aponta Prandi (1996), chamando Xangô em Pernambuco e Alagoas, Tambor de Mina no Maranhão e Pará, Batuque no Rio Grande do Sul e Macumba no Rio de Janeiro. Deram origem também ao Catimbó e a Umbanda. As duas últimas têm seus cultos voltados a espíritos desencarnados e ancestrais protetores, atuando na caridade, principalmente na cura. Também cultuam as divindades africanas citadas, mas o transe é menos comum.

¹⁴ Lenda mítica que dá sentido ao culto da divindade.

O autor aponta que a religião foi um ponto central de reconstituição da África perdida. Etnias diferentes aqui identificaram traços semelhantes entre si e obtiveram a possibilidade de criar uma religião unicamente nova, que desde o princípio acolhia a todos¹⁵ no que ficou conhecido como “família de santo”. Logo, o espaço do sagrado se torna uma possibilidade de reconstituição também da família perdida, visto que estas eram separadas no tráfico.

Entendemos, então, que devido aos processos históricos e culturais vivenciados pelos africanos escravizados no Brasil, como a separação dos sujeitos de suas famílias e seus conterrâneos, a escravização em solo brasileiro e a imposição de rotinas pesadas, somadas a castigos físicos, perseguição de suas práticas ancestrais, nenhum dos cultos afro-brasileiros se mantiveram puros ou estanques, algo que nunca foram nem mesmo em seus locais de origem¹⁶.

Inclusive, há terreiros que se identificam com duas nações diferentes. No entanto, ainda hoje existem elementos marcantes entre as nações que as diferenciam como a língua, formas de se cultivar, os nomes das divindades e fundamentos internos.

É importante definirmos o que são as nações de Candomblé. Luis Nicolau Parés (2007) aponta que desde o século XVII há registros de que existia a diferenciação entre os próprios escravizados e libertos das nações, isso era inclusive uma forma de demarcar as identidades étnicas. Elas serviam para definir de onde o escravizado vinha. Geralmente, ele recebia o nome do porto de onde havia saído e o nome da sua nação.

Segundo Pierre Verger (2018) as nações eram separadas em confrarias pela própria Igreja, estando os povos denominados iorubás separadas em duas irmandades: a de Nossa Senhora da Boa Morte e do Nosso Senhor dos Martírios. Os povos angola na Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora das Portas do Carmo – que funcionava na Igreja de Nossa Senhora do Rosário do Pelourinho. Os daomeanos, aqui conhecidos como jeje, reuniam-se na irmandade do Nosso Senhor Bom Jesus das Necessidades e Redenção dos Homens Pretos, na Capela do Corpo Santo, na Cidade Baixa.

A separação em nações foi muito importante no contexto religioso, pois mesmo recriando práticas ancestrais misturadas a práticas de outras nações, demarcavam o que era característico de cada uma.

¹⁵ Importante notar que ainda hoje o Candomblé é visto como religião dos excluídos, acolhendo travestis e homossexuais, que são demonizados por outras religiões.

¹⁶ Mintz & Price (2003) ressaltam que nenhum grupo, por mais equipado que seja, consegue transferir de um local para outro o seu estilo de vida, crenças, costumes. Ainda mais estando em desvantagem frente aos europeus, no caso dos africanos que foram escravizados no Brasil, ainda assim afirmam os autores que as continuidades afro-americanas são muito maiores que as euro-americanas, ideia esta compartilhada por Nei Lopes (2011).

Quando, na segunda metade do século XIX, com o fim do tráfico e o decréscimo progressivo de africanos no Brasil, as denominações étnicas dos grupos africanos deixaram de ser operacionais para a classe senhorial, elas persistiram entre os africanos e seus descendentes crioulos no âmbito de suas redes de solidariedade familiar e, sobretudo, de práticas religiosas. (PARÉS, 2007, p. 102)

O conceito de nação persiste entre os africanos e seus descendentes, mas perde o caráter político ao longo das gerações e passa a se tornar exclusivamente teológico. Dessa forma, nação passa a designar uma modalidade de rito, uma “forma de se fazer”. Mas também é uma forma de legitimação social, através da qual uma casa pode ter mais prestígio, uma identidade coletiva.

Obviamente, sabemos que a documentação não permite ser tão precisa a identificação da nação correta dos escravizados, visto que esse dado não era tão valorizado. O que é possível saber com precisão é somente o porto de onde o escravizado foi embarcado ao Brasil.

As nações do Candomblé se diferenciam por vários elementos, como o autor nos mostra, como pela língua, os cantos, os instrumentos e até muitos fundamentos. O que foi conhecido outrora como Calundu, e depois como Candomblé, foi um importante espaço de delimitação dos limites de diversas nações africanas. Por isso mesmo que o conceito de nação acaba se limitando historicamente as práticas religiosas, perdendo a conotação política que tinha no século XVIII-XIX, principalmente no âmbito das revoltas escravas na Bahia do início do século XIX. Nação hoje em dia se refere a modalidade de rito.

Parés (2007) supõe que com a morte dos africanos e a entrega das comunidades religiosas na mão dos afro-brasileiros, a importância das diversas nações foi se perdendo e se agrupando em termos genéricos. Pois antes se falava em jeje-mahi, jeje-dagome, jeje-mina, jeje-nago, entre outras.

A nação conhecida atualmente como angola é formada pela tradição de culto aos inquices, proveniente da África Central (onde hoje se localiza Congo e Angola), compreendendo os povos Bacongos e Ambundos que falavam as línguas Quimbundo e Quicongo. Vieram principalmente dos reinos do Ndongo e do Kongo. Na figura 10 podemos ver os dois reinos.

Figura 10: Reino do Ndongo (Ngola/Angola) e Reino do Kongo



Fonte: Wikipédia¹⁷.

Prandi (1996) alega que grande parte dessa tradição tenha sido perdida, tendo chegado aqui principalmente nas primeiras levas. Mas a cultura bantu também foi muito negada devido a uma visão preconceituosa com esses povos. Estes eram vistos como mais doces, mais fáceis de serem escravizados, não civilizados, inferiores culturalmente aos jeje e nagôs, como aponta Nei Lopes (2011). Sua tradição não foi de todo perdida, mas foi muito assimilada com elementos católicos, e se manifesta nas congadas, na capoeira, no jongo, e no próprio candomblé.

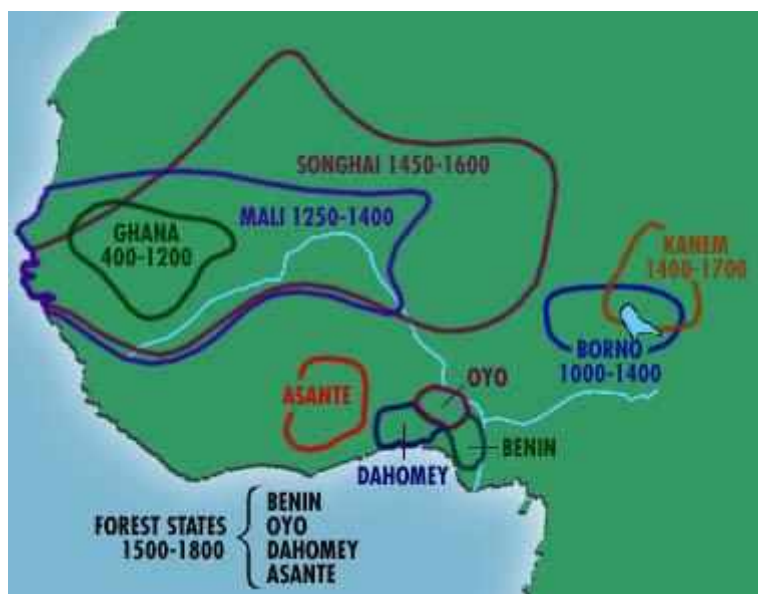
Os povos jeje não possuem tal denominação em território africano. Luis Nicolau Parés (2007) aponta que jeje pode ter sido a denominação de um grupo minoritário localizado na área atual de Porto Novo, no Benim, onde era o Reino do Daomé. No entanto, o termo foi utilizado para definir os escravizados que provinham deste reino (atual Benim, ver figura 11). É uma denominação meta-étnica que engloba os povos adjá, fon e ewe que para o autor são também definidos como falantes da língua Gbê, ocupando os territórios do atual Benin, Togo e Gana. São vizinhos aos povos iorubá/nagô, localizados na atual Nigéria.

Temos, portanto, uma área em que dependências políticas, diplomacia, comércio, guerras, escravidão e migrações cruzadas contribuíram para gerar uma situação de intenso contato cultural nagô-adja. Trata-se de um território de fronteira, onde valores e práticas, tradições e línguas convivem e se influenciam, numa apropriação e reelaboração mútuas. Essa área culturalmente heterogênea e multilíngue, em que se misturam os gbe-falantes com os iorubá-falante, se tornou um espaço propício para que a sua população desencadeasse processos de diferenciação étnica, mas a convivência continuada levou também a processos paralelos de complementaridade e assimilação cultural. (PARÉS, 2007, p. 36)

¹⁷ Disponível em: <https://tinyurl.com/ycr23rj3>. Acesso em 26 jul. 2022.

Então os povos denominados de jeje e iorubás aqui no Brasil tiveram formações históricas conjuntas no passado, sendo os iorubás centrais na formação da cultura jeje, mas possuem séculos de diferenciação, logo mesmo tendo semelhanças fundamentais nos cultos, possuem grandes diferenças, como na língua utilizada, a forma de expressar as imagens, as bebidas importantes, sem contar que entre os gbe-falantes são cultuados Voduns, e entre os iorubá-falantes são cultuados os Orixás. Notamos, então, que o processo de interação entre esses povos começou na própria África, e não no Brasil com a escravização, como podemos ver no mapa da figura 11.

Figura 11: Reino de Oiô (Oyo) e do Daomé (Dahomey): um do lado do outro



Fonte: Imagens do Google¹⁸.

Os povos iorubás ou nagôs compreendem vários povos que falam a mesma língua, se localizando na atual Nigéria e em algumas partes do Benim. Pierre Verger (2018) aponta que é provável que nunca tiveram uma unidade política. O nome nagô foi dado pelos povos do Daomé, e até aqui no Brasil foi adotado, mas este termo também engloba outras etnias, como os hauçás. No entanto, estes povos prefeririam ser denominados como egbá, ifé, ijebu ou ijexá do que como iorubás ou nagôs.

¹⁸ <https://tinyurl.com/zn22988x>. Acesso em 20 dez. 2021.

Alberto da Costa e Silva (2011) aponta que antes do século XIX, ioruba ou iorubá era a denominação dada pelos hauçás ao povo de Oió. Provavelmente foi após um livro de 1832 de J. Raban que o termo foi usado pela primeira vez para designar os povos que viviam no sudoeste da Nigéria e Sudeste do Benim, por dividirem variações da mesma língua, cultos as mesmas divindades e terem cultura semelhante. Segundo o autor,

Membros desses diferentes grupos – abinus, auoris, egbados, egbás, equitis, ibarapas, ibolas, ifés, ifoniins, igbominas, ijebus, ijexás, ijales, oiós, ondos, quetos -, ao viverem juntos, em terras estranhas, a duríssima experiência da escravidão, aproximaram-se e se reconheceram como parentes, como “nagôs” no Brasil e como lucumis em Cuba. O mesmo se deu com aqueles que foram libertados dos navios negreiros pela esquadra britânica e colocados na Serra Leoa: identificaram-se coletivamente como akus. Ao se estabelecerem em Lagos, como retornados do Brasil, de Cuba ou de Serra Leoa, encontraram grupos de línguas semelhantes, mas de distintas procedências, que para lá tinham sido expelidos pelas repetidas guerras no interior. Uns e outros verificaram que as diferenças os enfraqueciam e as semelhanças os fortaleciam diante dos demais grupos e sobretudo dos europeus. Embora continuassem a ser o que eram antes [...], todos passaram a reconhecer uma identidade maior, a de iorubá – palavra que ganhou na África do século XIX, trânsito mais amplo do que aku, lucumi ou “nagô”. (SILVA, 2011, s/p/)

Ou seja, o que chamamos de iorubás atualmente, são povos que compartilham a mesma língua, cultura e divindades, que se denominavam das mais variadas formas, de acordo com as suas cidades. É provável que nem todos foram submetidos ao controle de Oió, como aponta Silva (2011). Mas todos reconhecem como mito fundador de sua cultura a cidade de Ilé-Ifé e o culto a Oduduwa e Oxalá. Entendemos, então, que o processo de categorização desses povos como iorubá se deu por iniciativas mais exteriores do que interiores aos próprios povos. Tal denominação é apropriada pelos sujeitos que são categorizados pelo imperialismo como uma forma de se fortalecerem e resistirem contra os europeus, dessa forma surge uma identidade maior denominada iorubá.

Sabemos que os iorubás e jeje fazem parte da mesma zona cultural, como bem definido por Thornton¹⁹ (2004), que é diferente da zona cultural ocupada pelos bantu em África. No entanto, ao analisarmos os estudos de Verger (2018), Lopes (2011), Thornton (2004), Silva

¹⁹ Thornton aponta três zonas culturais na África, uma é a Alta Guiné, que engloba do Rio Senegal a área sul da Libéria – bem diversa linguisticamente; a segunda é a Baixa Guiné. Se estendendo da Costa do marfim até Camarões – um pouco menos diversa linguisticamente. Nessa zona são englobados os povos ewe, adja, fon e iorubás; a terceira região engloba parte da África meridional, África oriental e a África central, sendo esta a região dos povos bantu, com pouca diversidade linguística.

(2011) e Munanga (2011) percebemos grandes traços em comum entre os povos bantu, iorubá e jeje na organização política e religiosa, bem como na forma de ver o mundo.

Nas três culturas são encontrados o culto aos ancestrais misturado ao culto dos princípios cósmicos da natureza. São encontrados, inclusive, arquétipos parecidos entre as divindades cultuadas. Nas três culturas existe uma divindade primordial, que pros iorubás é Exu, para os jeje Legbara e para os bantu Aluvaiá/Mavambo.

As três acreditam na força vital e na circularidade da vida, e a possibilidade de agir sobre as forças da natureza por meio da magia e da feitiçaria. Não é encontrado um “ideal de culpabilidade” ou de pecado original nas suas criações religiosas, pelo contrário, acreditam na prosperidade terrena, na felicidade material, na harmonização entre os dois mundos – o visível e o invisível. São práticas religiosas que existem iniciação, que é um momento de grande aprendizado.

Dessa forma, entendemos que mesmo com línguas e formações culturais diferentes, os povos bantu, iorubá e jeje puderam aqui no Brasil se (re)conhecer e fundar uma religião que não existe em mais nenhum outro lugar e tornar ela um espaço de preservação e reprodução dos valores civilizatórios africanos trazidos pelos ancestrais escravizados.

Luis Nicolau Parés (2007) aponta que devemos compreender esse processo por meio das dinâmicas da resistência e assimilação, ou por negociação e conflito, valorizando a atuação dos afro-descendentes e africanos como sujeitos históricos, e não como classe social homogênea definida pelo seu papel no modo de produção escravista.

Dialogando com Bastide e Mintz & Price, Parés (2007) aponta que só há a criação de uma comunidade “afro-brasileira”, que hoje chamamos de povo de santo, quando os “fragmentos de cultura” trazidos por aqueles sujeitos foram realocados na construção de novas instituições religiosas. O autor considera que o processo de formação de divertimentos em torno dos batuques e a organização dos calundus se sobrepõe. Logo, essas organizações se deram não somente como uma forma coletiva de resistência cultural, mas sim como uma necessidade para enfrentar os infortúnios da vida,

dos quais a escravidão é sem dúvida um dos casos mais extremos. A reatualização parcial de práticas religiosas de origem africana, com a sua longa e variada tradição no âmbito da cura, ou do que hoje chamaríamos de trabalho assistencial, tornou-se assim, inevitável. Não foi por acaso que as práticas de “curandeirismo” e os rituais funerários foram alguns dos aspectos religiosos africanos que com mais persistência se reproduziram nas Américas. Também não foi por acaso que a população negra recorreu às irmandades católicas que, além de outras vantagens e funções, garantiam, sobretudo, assistência aos enfermos e um enterro decente. (PARÉS, 2007, p. 110)

Ao mesmo tempo em que há a organização de uma comunidade afro-brasileira, existem também as trocas com os brancos, com os senhores, estabelecendo uma relação clientelista com estes, trocando favores e buscando proteção e status social. Nesse sentido, as irmandades negras foram espaços de sociabilidade e uma forma de organização até encorajada pelas classes dominantes.

Sabemos que muitos negros chegaram ao Brasil já católicos, devido aos locais do quais provinham, mas muitos também aceitaram essa estrutura de culto aos santos devido a semelhança com a forma de atuação de divindades africanas, sendo como intercessores de um Deus maior.

Para Parés (2007), não há motivos para duvidar a existência de negros católicos convictos, nem mesmo de negros que praticavam a religiosidade afro-brasileira e também a católica, sem que haja prejuízo em nenhuma das partes. Seria até mesmo uma estratégia para lidar com as adversidades da vida. A devoção aos santos não era somente uma estratégia de esconder o culto de Orixás, Voduns ou Inquices, mas também fazia parte da religiosidade dessas pessoas.

Para o autor, resistência e assimilação não são categorias opostas, como foi tratado por vários autores, mas sim complementares. É preciso entender o negro enquanto sujeito histórico. O indivíduo pode adotar posturas de resistência num momento, e de assimilacionismo em outras.

Podem dar-se simultaneamente e, em maior ou menor medida, reproduzem-se em qualquer grupo ou indivíduo deslocado de seu *habitus* ou cultura de origem. Dependendo da circunstância e sempre que o sistema de relações sociais ofereça espaço para isso, o indivíduo negocia e escolhe a estratégia mais conveniente a partir do seu repertório e de referências culturais. (PARÉS, 2007, p. 93)

Ou seja, ora veremos na História os africanos e afro-descendentes se convertendo ao catolicismo, cultuando os santos católicos, ora veremos os mesmos sujeitos tentarem recompor suas práticas religiosas ancestrais em solo brasileiro. Havia escravizados que logo e adaptavam aos valores da sociedade branca, enquanto outros buscavam afirmar sua africanidade. Ambas eram estratégias contra a exclusão social provocada pela escravização.

A assimilação, entendida como aceitação e reprodução de elementos de uma cultura alheia, reside na vontade de identificação com os valores dominantes que permitem melhor adaptação e progresso, seja do grupo ou do indivíduo. Em outras palavras, os processos de adaptação cultural se justificam na medida em que oferecem ao indivíduo mecanismos de mobilidade e ascensão social.

Por outro lado, a resistência cultural se baseia, ou enfatiza, o espírito gregário e conservador do ser humano. Mas, no contexto da luta de classes ou dos conflitos interétnicos, em que os grupos marginalizados é negada a identificação com os valores do grupo hegemônico, a resistência cultural aparece como dinâmica de diferenciação, como mecanismo de autoafirmação e defesa perante a ameaça da indiferenciação ou da invisibilidade. (PARÉS, 2007, p. 94-95)

A assimilação é entendida também como uma forma de identificação com valores dominantes que permitem uma maior adaptação dentro da sociedade, oferecendo mecanismos de mobilidade ou ascensão social. Já a resistência oferece espaços de luta e organização a esses sujeitos. Nesse sentido, a resistência cultural se configura em uma forma de identidade étnica para os excluídos.

Essa resistência foi expressa pelos africanos e afro-brasileiros através do campo da religião e das práticas associadas ao mundo invisível. Como o autor, compreendo o termo religião como o conjunto de práticas que buscam ligar o mundo visível dos humanos ao mundo invisível supostamente habitado por forças divinas e espíritos que sustentam a vida. (PARÉS, 2007),

Entendemos, então, que houve a assimilação de valores dominantes – como forma de sobrevivência, adaptação -, mas também houve a resistência, no sentido de recompor práticas ancestrais africanas em solo brasileiro. A assimilação agregava os africanos e afro-brasileiros a sociedade escravocrata, a resistência os diferenciava, mantinha suas raízes vivas.

O Candomblé se constituiu, então, como um espaço de resistência, de rememoração da terra perdida, reorganização dos cultos aos ancestrais e as divindades africanas, mas também como um espaço de assimilação de valores da sociedade escravocrata. Foi necessária essa articulação com o poder instituído para que a religião sobrevivesse.

Parés (2007) aponta até mesmo celebrações de vitórias de políticos conservadores durante o século XIX realizadas em roças de Candomblé. Numa relação clientelista com a elite, assimilando seus valores, de certa forma e atendendo aos seus anseios, a religião pode sobreviver a perseguição.

É importante termos em mente que essas práticas ancestrais são reconstituídas aqui no Brasil muitas vezes por necessidade, de forma que o autor mostra vários exemplos de “curandeirismos”, atendimentos individuais em casa com práticas afro-brasileiras, em diversos momentos da História do Brasil, principalmente após o século XVIII. Os Calundus, que são mais comuns no século XVIII tem mais ligação com a cultura Bantu²⁰, estando mais ligado ao

²⁰ Prandi (1996) também aponta que é provável que foi da cultura Bantu que se iniciou as práticas de curandeirismo, muito antes da fundação institucional da Umbanda, no século XX.

que hoje se denomina por Umbanda. Era marcada por atendimentos individuais que envolviam feitiços, cura, conselhos.

Para o autor, a religiosidade afro-brasileira caminha do atendimento único para a institucionalização de um local de culto para uma divindade única, que posteriormente passa a ser um culto complexo de várias divindades diferentes, sem que isso implique qualquer linha evolutiva no processo histórico. Defendendo e explorando a cultura jeje, Parés (2007) afirma que foi importante a participação destes povos nessa institucionalização da religião, visto que eles já possuíam tal tradição de cultos coletivos no Reino do Daomé em África.

Sodré (2002), no entanto, afirma que no Palácio de Oió já existiam estruturas de cultos coletivos, no qual, inclusive, Yá Nassô era o cargo de zeladora de Xangô, cargo que era ocupado por uma das fundadoras do Candomblé no Brasil, a ialorixá Francisca da Silva, responsável pela criação da Casa Branca do Engenho Velho.

Nesse ponto há uma discordância de Parés (2007) com autores consagrados que valorizam demais a influência nagô/iorubá no Candomblé. Os iorubás não possuem tantos exemplos, a não ser em Oió, de culto de várias divindades agrupadas. O que vemos são cultos centrais (como o de Oxalá, Ogum, Oxum, Xangô) e cultos periféricos, divindades que são reconhecidas em vários locais e tem seus arquétipos repetidos, mas também divindades que são cultuadas especificamente em alguns locais.

Para Parés (2007), essa organização de um culto complexo que reconhecia várias divindades separadas por grupos, de acordo com suas funções, e compreende danças seriadas para elas, é mais forte na cultura jeje. Inclusive, para o autor, várias evidências apontam isso, como o fato de o sistema de classificação das pessoas que se iniciam (dofono, dofonitinho), e o nome de várias outras coisas, cargos e lugares importantes – como o Roncó²¹ - e profundos do culto terem origem em palavras das línguas Gbê, além da própria organização do culto, sendo chefiado por um sacerdote e um/a pai/mãe pequeno/a, tradição esta não encontrada entre os nagôs, segundo o autor.

No entanto, no fim do século XIX, por conta do imperialismo, há uma supervalorização dos povos iorubás, sendo vistos como superiores, o que para Parés (2007) pode ter influenciado em uma supervalorização da cultura nagô dentro dos terreiros e um apagamento da influência jeje.

²¹ Local no qual a pessoa que está se iniciando no culto permanece recolhida e onde são realizados vários fundamentos.

Parés (2007) aponta que, provavelmente, devido a expulsão dos jesuítas em 1759, houve um afrouxamento na perseguição aos cultos afro-brasileiros que já existiam a época. Não existe muita documentação que retrate esse processo, nem consenso quanto a como ocorreu, mas existem vários processos e notícias de jornais que apontam a existência de cultos no final do século XVIII e início do século XIX.

Ao passo que o termo Calundu some dos processos e notícias jornalísticas, o termo Candomblé aparece, tendo um liberto de nome Antônio sido preso no início do século XIX como “presidente dos terreiros de candombleis”. O autor supõe que das práticas de reza/cura dos calundus, mais típicos dos povos bantu, que eram feitos em espaços pequenos, os cultos foram se transformando e agregando novas roupagens.

Existem registros de várias celebrações no final do XVIII e XIX nas quais ocorriam batuques, festas, imolações de animais, banhos de folhas, uso de conchas de búzios, batuques com duração de vários dias – o que indica que provavelmente já havia celebrações organizadas em vários dias, em vários atos, como hoje ocorre no Candomblé.

Provavelmente por conta da formação de uma rede de solidariedade, principalmente nas irmandades católicas e nas revoltas escravas que varreram a Bahia do início do século XIX, as práticas de reza dos povos bantu foram se misturando as celebrações que eram realizadas pelos jeje, que eram maioria em fins do século XVIII, e a dos iorubás que foram chegando em maioria nos anos 1800. Em meio ao contato cultural, as redes de contato e as celebrações que iam se misturando, supõe-se que houve grande assimilação entre as práticas culturais e, inclusive, a participação de africanos na constituição organizacional do Candomblé, visto que a época o tráfego de pessoas no Atlântico – entre a Bahia e a Costa do Ouro – era gigante.

Não existe muita documentação que afirme qual terreiro surgiu primeiro, se foi da nação angola, jeje ou ketu. A versão oficial coloca como fundadora do Candomblé Ya Nassô, de matriz iorubá, na década de 1830, no entanto Parés (2007) aponta, como mostrado acima, que existem vários relatos de fins do século XVIII e XIX de candomblés e celebrações coletivas que lembram sua estrutura.

Independentemente de saber quem veio primeiro, é importante frisarmos que nenhuma das três nações foi mais importante que a outra. Cada uma trouxe as suas contribuições, de acordo com as necessidades históricas do momento. O que é ressaltado é a influência jeje na constituição ritualística do que hoje se entende por Candomblé.

De qualquer forma, é inegável que o que aconteceu aqui foi um processo único, de constituição de uma complexa religião, envolvendo matrizes culturais diferentes e a

preservação de saberes imensuráveis. Ao mesmo tempo que o Candomblé se estabelece enquanto um local de africanidades, de rememoração da África perdida, ele se distingue dos cultos tradicionais na sua forma de organização, não sendo encontrada estrutura semelhante em África.

Capítulo 2 – Terreiro e Ensino de História: o que podemos aprender com os saberes tradicionais?

Neste capítulo será discutido o Ensino de História e como os saberes tradicionais da cultura afro-brasileira podem ser importantes no espaço da sala de aula. Para debatermos tal assunto, nos apoiaremos nas entrevistas orais de professores universitários e professores de História da rede estadual e municipal de Ituiutaba, buscando trazer a visão desses sujeitos que estão envolvidos em uma religião que traz saberes ancestrais, ou que já tiveram contato e (re)conhecem sua importância para a efetivação de uma educação antirracista.

Como toda seleção não é inocente, nossa seleção busca trazer o ponto de vista de professores que podem contribuir com a discussão. Não optamos por entrevistar pessoas que não reconhecem a importância dos saberes tradicionais afro-brasileiros por entender que não acrescentaria nada ao trabalho.

As entrevistas serão analisadas em consonância com debates de outros autores sobre a questão do ensino dentro do terreiro de Candomblé, sobre como se aprende dentro desse local, as hierarquias e ciclos de aprendizagem. A pesquisa foi realizada antes da implementação do novo Ensino Médio.

2.1. Como trabalhar a riqueza da cultura afro-brasileira em sala de aula? A experiência dos professores

Antes de analisarmos as fontes orais, é necessário que alguns apontamentos sejam feitos. Para adentrar o debate, nos aproximamos das reflexões de Alessandro Portelli (1997) a respeito da “diferença das fontes orais” frente outros tipos de fontes.

O autor aponta que as fontes orais e escritas não são antagônicas, como muitos pesquisadores acreditavam. A fonte oral permite a pesquisa com povos que não possuem cultura escrita, ou com pessoas que não foram alfabetizadas, mas o seu potencial não se limita a isso. Ela também pode ser importante quando já existem documentos escritos dentro de uma pesquisa.

O documento escrito também é produzido por alguém, segundo determinadas normativas, não sendo passível de uma objetividade pura. Até mesmo um depoimento em um processo judicial, como é apontado por Portelli (1997), é mediado pelo juiz, que informa ao escrivão o que deve ser registrado nos autos do processo, e são inquestionavelmente aceitos como documentos e fontes históricas. Logo, a fonte oral não é menos ou mais confiável do que

outras, desde que entendamos e tenhamos o discernimento do porquê estamos utilizando-a e como isso vai agregar a pesquisa.

Portelli (1997) aponta que a narrativa oral nos traz aspectos que podem ser ricos para certas abordagens de pesquisa. A entonação é um aspecto importante, pois a velocidade, altura, intensidade do que é falado pode mudar totalmente o sentido, pode trazer outros aspectos que seriam impossíveis de serem analisados em fontes escritas. Dessa forma, a História oral conta mais sobre significados do que sobre eventos. Ela pode, em alguns casos, lançar luz aos eventos, mostrar outras tramas, outras visões, mas não é necessariamente o seu papel.

Para o autor, as fontes orais “contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo o que agora pensa que fez” (PORTETLLI, 1997, p. 31) Então, a sua riqueza para a interpretação reside nisso, no fato de trazer a subjetividade dos atores sociais para a escrita da História.

A História oral é resultado de um “projeto compartilhado” entre o entrevistador e o entrevistado. Ela é um produto, algo que o pesquisador entendeu que seria interessante produzir e assim o fez. Logo, este é o responsável por definir as perguntas, selecionar, os entrevistados, em suma, responsável pela totalidade do discurso que é produzido mediante uma metodologia.

Dessa forma, não buscamos trabalhar com a fonte oral como forma de “preenchimento de lacunas” das fontes escritas, nem mesmo como “curadora de todos os problemas”. As entrevistas foram pensadas de forma que as perguntas fossem abertas e dessem liberdade para o entrevistado se posicionar e se expressar²². Durante a realização da entrevista, foram tomados os cuidados para que o entrevistado falasse e as dúvidas fossem tiradas depois, de forma a não interromper ou induzir a narrativa, como aponta Portelli (1997).

Os entrevistados foram escolhidos de acordo com a sua relação com a casa de Candomblé estudada e com a educação. Dessa forma, entrevistamos o sacerdote da casa, dois filhos de santo (sendo uma professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – campus pontal e outro professor de História na rede estadual do município de Ituiutaba), mais duas professoras de História, uma da rede estadual e outra da rede municipal da cidade. Foram selecionados professores que entendem da questão étnico racial, que reconhecem a sua importância e trabalham os conteúdos, buscando aplicar a legislação vigente sobre o assunto.

Os 5 entrevistados são: Iago Barbosa e Luana Regina Mendes Rafael, ambos professores de História da rede estadual de Ituiutaba-MG, Suzana de Paula Rodrigues, professora de

²² As mesmas podem ser consultadas em anexo.

História da rede municipal de Ituiutaba, Anderson Portuguez, sacerdote do Ilê Axé Tobi Babá Ologibin e professor do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, e Mical Marcelino, professora do curso de Pedagogia da UFU. Mical e Iago são membros do Ilê Axé²³ estudado, sendo Mical yawo e Iago abyan na casa²⁴.

Iago, que é professor de História na rede pública estadual de Ituiutaba, nos traz a seguinte fala:

a cultura afro-brasileira é uma parte significativa da História brasileira, de todos nós. Acho que não dá pra explicar, ensinar, trabalhar a História do Brasil sem passar por essa vertente da cultura afro-brasileira. Ela é importante também no sentido de valorizar as tradições, os aspectos... pra gente promover uma maior auto estima dos alunos negros e afro-brasileiros que estão dentro da sala de aula e são tão marginalizados, os traços culturais deles... O próprio... As próprias características físicas desses alunos são tão marginalizadas, discriminadas, então eu acho que trabalhar isso favorece melhor a autoestima desses alunos. Conhecer esses aspectos importantes da História brasileira”.²⁵

Iago fala através da sua realidade na sala de aula e enquanto professor de História. O entrevistado nos traz a importância de promover a autoestima dos alunos negros na sala de aula, já que são tão marginalizados e, inclusive dentro do próprio currículo, a seleção de conteúdos a serem ensinados. Por muito tempo, seus traços culturais e suas tradições não foram ensinadas, foram negadas, escondidas. Hoje, existe a Lei 10.639, no entanto, ainda há caminhos a serem percorridos para a implementação da lei.

Conhecer a História brasileira por uma ótica mais ampla, que valorize também a cultura afro-brasileira, não apenas no sentido festivo ou de contribuições, mas sim na sua real importância e participação, contribuiria para um melhor reconhecimento e integração dos sujeitos racializados a sua compreensão de sociedade, a sua autocompreensão enquanto cidadãos, logo isso reflete na autoestima do aluno, segundo o entrevistado.

Iago ainda nos traz outro ponto, que é referente aos índices estatísticos sobre a população negra:

[...] pelos próprios índices que a gente vê, tanto na educação superior quanto na educação básica, né, o grande número de evasão de alunos negros, é... o tipo de educação que a gente tem aqui no Brasil, que é uma educação eurocêntrica, professores que não estão preparados para trabalhar questões raciais na escola,

²³ Casa de Axé em Iorubá. Tradução livre.

²⁴ Yawo se define por quem já é iniciado nos mistérios da religião, mas ainda não completou o ciclo de 7 anos, abyan é aquele que futuramente será iniciado.

²⁵ BARBOSA, Iago de Paula. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 02 mar. 2022.

questões relacionadas ao negro ou mesmo a religiosidade de matriz africana. É... Muitas vezes trabalhando isso só em datas específicas, ou mesmo quando trabalha, trabalha de forma equivocada, trabalhando de forma preconceituosa, reforçando estereótipos. Então acho que é importante para manter esse aluno na escola, é importante valorizar aquilo que é de origem negra e buscando manter esse aluno na escola enquanto política pública, já que a população negra é a grande maioria da população brasileira. Então acho que é nesse ponto.²⁶

Para Iago, a própria exclusão da cultura afro-brasileira do currículo por tanto tempo promoveu e ainda promove a evasão dos alunos negros da escola. Centrando a educação num currículo eurocêntrico, que não trabalhe todos esses aspectos que fazem parte de nossa sociedade, nós excluimos e discriminamos os sujeitos racializados que não se identificam com a história da branquitude, que é voltada quase que unicamente a valorizar a ação e as iniciativas europeias no mundo. A História é até mesmo dividida em eras que só falam sobre o continente europeu, que nada tem a dizer sobre nós.

O professor também nos alerta para o fato de que isso não deve ser trabalhado somente em datas comemorativas, mas sim incorporado ao currículo cotidiano, aos conteúdos como um todo. Para Iago, é muito importante essa valorização visto que a maior parte da população brasileira é negra. Dessa forma, a importância do ensino da cultura afro-brasileira não se faz somente por conta da marginalização, da opressão, mas também por que é impossível explicar a História do Brasil de forma ampla sem falarmos também das várias manifestações culturais africanas que vieram para o Brasil durante a colonização.

Suzana nos fala o seguinte sobre a importância de uma educação étnico-racial que valorize a cultura afro-brasileira:

Eu acho bom pra transformar a visão de mundo, né, que tá dada. Essa visão hegemônica do branco bonito, do branco cristão, do homem, né, aquela questão bem patriarcal e sempre o sujeito de referência que a gente tem é sempre o sujeito branco, e que a referência dele tá na Europa. Quando a gente tem a Lei 10.639 e a 11.645 já é mudando esse olhar, o olhar muitas vezes ele não vai ser Europa, ele vai ser África, e aí quando a gente olha pra África como origem, as vezes até do mundo, isso muda a concepção de uma pessoa negra que tá aqui no Brasil, por exemplo. Então a gente trabalha a identidade nas pessoas negras, a questão de consciência crítica sobre o eu, a pessoa negra se entendendo, se descobrindo, se tomando crítica, se tornando poderosa, que conhecimento é poder. Ela ganha esse poder para ela enfrentar e pra ela questionar muitas vezes um espaço que vai estar ali oprimindo ela. Então, ensinar tais conteúdos, que vai trazer a África, que vai trazer o olhar pro sujeito negro, indígena, é propor essa virada mesmo na forma de se colocar no mundo, e na forma de... até que ponto criticar o que tá errado, que não tá legal. Acho que em resumo é isso. É dar poder.²⁷

²⁶ BARBOSA, Iago de Paula. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 02 mar. 2022.

²⁷ RODRIGUES, Suzana de Paula. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 02 mai. 2022.

Suzana traz também sua experiência como professora e mulher negra na sua fala, nos trazendo a ideia de que conhecimento é uma forma de poder. Logo, quando a gente muda a ótica pela qual a história é contada, traz os sujeitos racializados para contarem também sua história, para terem sua importância valorizada, olha para a África com um olhar menos estereotipado e preconceituoso, ajudamos a construir a identidade da pessoa negra, uma consciência crítica e uma forma dela se entender melhor, entender sua história. Para a entrevistada, isso daria poder a esses sujeitos para enfrentarem os infortúnios na sociedade.

Para a entrevistada, é importante questionar o padrão da branquitude que coloca que apenas o homem branco, europeu, cristão é o sujeito universal, o padrão de beleza, o sujeito essencial da História. Esse olhar deve ser questionado e ampliado, trazendo também a África, sua importância e não só sua “contribuição” na nossa História, mas sim sua participação. É necessário desconstruir a branquitude. (MCLAREN, 2004)

Luana, nos traz uma reflexão importante também sobre trazer a História dos sujeitos africanos e afro-brasileiros para a sala de aula.

Porque a gente pensa a História, ela tá sendo construída ali dentro da sala de aula, ela não pode valorizar só os grandes feitos do livro didático. Não. A História é o momento que a gente tem de ouvir os alunos mesmo, eles contam: "ah, aconteceu uma briga na minha rua" e isso é História, é a vivência daquele aluno, que muitas vezes a gente acha mais importante o aluno decorar um monte de fatos ali que não diz respeito a ele, não diz respeito a ninguém da sala. Isso é importante ou a vivência dele da rua dele, da comunidade dele? Então assim, o momento que a gente vê a religião de matriz africana, é todo mundo aprendendo ali junto, onde não tem uma hierarquia... tem lá as divisões, mas na hora do aprender é todo mundo junto, né, não tem o que sabe mais ou menos... todo mundo tem que ser ouvido. E acho que isso é muito importante pro Ensino de História, e não só pro Ensino de História, mas também pra vida mesmo, pra uma pedagogia, uma pedagogia pensando nisso, nesses modelos, eu acho que seria interessante se a gente adotasse isso pro ensino no geral, né. Porque a escola cria aquela divisão de quem sabe e quem não sabe, quem aprende e quem não aprende, quem consegue e não respeita ninguém, todo mundo falando junto, ninguém para pra ouvir, então, assim, trazer esses conhecimentos pra dentro do ambiente escolar acho que é muito válido, né.²⁸

Para Luana, trabalhar a História dos sujeitos que foram escravizados, racializados, é muito válido no sentido de trazer uma maior identificação dos alunos com a História. Para ela, seria até interessante se espelhar na forma como acontece a educação dentro do terreiro, onde estão todos em círculo, todos aprendem juntos. De fato, existe sim uma hierarquia, por questão de idade de santo, mas no momento de aprender todos se sentam para escutar o sacerdote.

²⁸ RAFAEL, Luana Regina Mendes. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 22 mai. 2022.

Segundo a entrevistada, a escola deveria se inspirar mais nesse momento no qual “todos aprendem” e se preocupar menos em classificar os alunos entre “os que aprendem” e “os que não aprendem”, entre “bons” e “ruins”, bem como a própria organização da sala de aula, na qual todos falam ao mesmo tempo e ninguém respeita ninguém. A escuta não é muito exercitada nesses espaços, para Luana. Então a forma que se aprende no terreiro é um exemplo para a escola, para repensar suas metodologias e práticas de ensino.

Luana nos trouxe um pouco também da sua experiência enquanto professora, e da sua visão sobre a situação.

Ah, então. Assim, o que a gente tem no currículo, na BNCC, ela deu uma cortada muito grande, né. Então cada dia que passa a gente tem que ir entrando dessa forma. Então eu entro no sexto ano e no sétimo ano, onde fala dessa relação entre África e Brasil, e aí a gente cai na religião, não tem como a gente falar nessa junção sem pensar em religião de matriz africana, e aí dá pra trabalhar. Eu percebo cada vez assim que quando vai pro nono, pro oitavo que já fica mais difícil casar esse conteúdo com o que está no currículo, então acaba que é mais difícil de trabalhar. No Ensino Médio, os meninos já tem uma ideia mais formada, eles já falam mais aberto que os menores, no Ensino Médio, e principalmente que lá na escola [...] eles tem um projeto de afro-cientistas. Então muitos já estão fazendo pesquisas relacionadas as religiões de matriz africana. Então quando você vai falar, eles falam: "ah, eu já tive contato com uma palestra, eu já tive contato com um curso. Muitos fazem curso com a universidade, então por ter esse projeto dentro da escola, que tá vinculado a Universidade Federal de Uberlândia, é mais fácil abrir um leque de discussões lá. E a escola tem um grupo que discute dentro da escola as relações étnico-raciais, ele é formado por todos os professores da escola, assim, todas as áreas do conhecimento, por que? Porque no início ficava em cima de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e só esses professores levavam essas discussões pra dentro da sala de aula, e aí esses professores começaram a ver essas discussões e falar: "não, peraí, nas Ciências dá pra contribuir, dá pra contribuir na Matemática, na Língua Portuguesa, né, e aí agora a gente conta com pelo menos um professor de cada área do conhecimento, e aí isso enriqueceu bastante. Então a escola ela já tá dentro, ela abre momentos pras discussões dentro da aula, pra suprir essa necessidade do grupo."²⁹

A entrevistada nos mostra uma experiência positiva de uma escola em que trabalha, na qual já é desenvolvido o projeto Afro-cientistas, em que alunos negros, em uma parceria com a Universidade Federal de Uberlândia desenvolvem uma Iniciação Científica e tem contato com a universidade. Logo, esses alunos têm acesso a várias discussões que complementam a formação deles na escola, além de trazerem de volta para a escola muitas contribuições. A escola ainda incentiva os debates de forma interdisciplinar, onde professores de todas as áreas contribuem.

²⁹ RAFAEL, Luana Regina Mendes. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 22 mai. 2022.

É interessante notar que em alguns espaços escolares a situação já se encontra mais avançada, os debates já são mais aceitos, colocados. Isso não muda o fato de que ainda temos muito caminho pela frente na implementação da lei e na superação do racismo, mas muitas ações já tem sido feitas no sentido.

Mas além de trabalhar essas questões na escola, também é importante que se atente a forma como isso é feito, como aponta Iago:

[...] Uma coisa importante que eu acho que como experiência própria eu tenho visto nessa questão racial dentro da escola, é mesmo esse ponto do despreparo de professores para trabalhar isso. Porque a gente tem professores que tem uma formação, se formaram há muito tempo atrás, ou tiveram uma formação que não abrangeu esse ponto, e aí eles acabam trazendo pra dentro da escola preconceitos, trabalhando isso de forma errada. Principalmente a questão da cultura negra, até que ela é mais aceita e bem trabalhada. Mas a questão indígena... eu já tive experiência de ver a questão indígena ser totalmente marginalizada, trabalhada de forma que reforça preconceitos contra os indígenas, desvincular isso da realidade da escola, como se nenhum aluno lá tivesse relação com a cultura indígena, e com a questão negra também, a gente percebe muito isso, porque as vezes isso é uma política pública, é colocado dentro da escola, é colocado nos currículos, mas aquele professor não é preparado pra trabalhar aquilo de forma satisfatória, aí acaba trabalhando, mas trabalhando numa forma que reforça preconceitos e acaba sendo pior do que se não tivesse trabalhado.³⁰

Para o entrevistado, é importante se ter o preparo e fazer o trabalho bem feito, de forma elaborada, pois o mesmo relata que já presenciou experiências onde o trabalho que foi feito acabava reforçando preconceitos e estereótipos, o que não favorece a auto estima dos sujeitos racializados, não promove um combate efetivo ao racismo.

Luana nos traz um breve relato sobre sua relação pessoal e profissional com o tema, bem como de que forma trabalha:

Hoje em dia já consigo trabalhar bem dentro das minhas aulas, e principalmente com segurança, pra não ter nenhum tipo de questionamento. "Ah, por que tá trabalhando uma religião específica?" e assim, hoje eu já consigo ter um argumento, falar da importância de trabalhar e principalmente da valorização. Eu venho percebendo que a cada ano que passa os alunos se sentem mais a vontade de falar que são, que frequentam. As vezes a gente tá ensinando assim as revoltas protestantes, os alunos falam "ah, eu sou protestante, eu sou da Igreja Evangélica" e a gente o tempo todo tá falando da Igreja Católica. O conteúdo de História é marcado pelo catolicismo e acaba que muitas vezes quando vai tratar das religiões de matriz africana, a gente pensa: "ah vai dar problema". Tem muito professor que não gosta de trabalhar, só que quando você começa a desenvolver trabalhos dessa forma, você vai vendo que é mais uma religião ali que tem alunos que fazem parte, que na hora que você fala com naturalidade, ele fala "nossa, professor, eu participo", e aí traz a sua experiência. As vezes não, todas as vezes com muito mais detalhes do que eu conseguiria, como eu não faço parte. Então, pra eles, eles veem com experiências de vivência mesmo.

³⁰ BARBOSA, Iago de Paula. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 02 mar. 2022.

Muitos estão há muito tempo desde criança, alguns já nasceram na religião, então eles trazem, contribuem muito pros colegas. Os colegas veem como só uma religião mesmo.³¹

Luana nos mostra aqui uma forma positiva de trabalhar, integrando o tema dentro da sala, buscando trazer como uma religião “normal” como todas as outras, como uma forma de ver o mundo, e que acaba por integrar os alunos que fazem parte, que se sentem vistos, representados, e acabam contribuindo com a aula “até mais do que a professora”, como a mesma diz, por não fazer parte da religião.

Tais práticas são importantíssimas para que as pessoas que praticam essas religiosidades se sintam incluídas, sintam que sua cidadania está sendo respeitada. Não é trabalhar enquanto folclore, enquanto algo excêntrico, mas sim como uma religião que existe e é praticada por pessoas, buscando algum princípio de evolução moral, espiritual, pessoal, da mesma forma que a Igreja Católica ou Protestante são vistas e respeitadas. Obviamente, não podemos esquecer que é uma religião que na maioria das vezes é praticada por sujeitos racializados, devido a sua matriz afro-brasileira.

Importante lembrar que quando falamos de sujeitos racializados estamos falando também dos povos indígenas, como Iago ressalta, e até mesmo sobre os asiáticos. O foco da nossa pesquisa é sobre a cultura afro-brasileira, mais especificamente na sua manifestação no Candomblé, dessa forma não aprofundaremos nos outros pontos, mas reconhecemos a importância da educação étnico-racial que englobe todos os sujeitos racializados.

Anderson Portuguesez, professor do curso de Geografia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICH-PO-UFU), e sacerdote do Ilê Axé Tobi Babá Olorigin, nos fala sobre como ele vê a questão do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas.

Eu acho que o ensino da cultura afro-brasileira é tão importante quanto o ensino da cultura indígena. Eu não gosto da ideia de dissociar um grupo subalternizado de outro. Quando a gente fala em questões étnico-raciais, nós não estamos falando somente de negros. Nós estamos falando de negros, indígenas, refugiados e imigrantes. Todos esses grupos são permeados pelo racismo. O racismo dói no preto tanto quanto dói no indígena. Então, dentro do terreiro, eu procuro trabalhar essas questões, como aqui é uma religião de matriz africana, a gente acaba falando bastante das questões africanas, das questões afro-brasileiras, mas as questões afro-brasileiras não doem mais, né, no coração de um preto ou pardo, do que doeria as questões indígenas no coração de um indígena, de um integrante de um povo indígena. Então, o racismo ele é perverso, cruel e dilacerante para todo e qualquer ser humano. Ele precisa ser entendido como um todo, e todo e qualquer movimento social de base precisa lutar em conjunto. Eu

³¹ RAFAEL, Luana Regina Mendes. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 22 mai. 2022.

preciso me importar com a dor do índio, o índio precisa se importar com a dor, né, do afro-descendente, para que a gente, juntos, possa conseguir construir uma sociedade não racista. Não adianta eu combater o racismo contra os afro-descendentes, deixar o indígena de lado, deixar o amarelo de lado, deixar qualquer “pessoa de olinho puxado” ser chamado de japa, essa generalização idiota que existe em relação aos amarelos. A gente não pode deixar as pessoas falarem comuna-virus, como foi falado durante a pandemia. Uma nítida atitude racista em relação aos amarelos. Então, toda e qualquer atitude racista precisa ser combatida. Então, a questão étnico-racial passa por aí, a educação passa por aí, a educação para a diversidade cultural passa por aí, e eu já vou além da questão afro-brasileira. Eu acho que discutir as questões afro-brasileiras não são suficientes. Tem que avançar para outras questões étnico-raciais, porque se sobrar uma manifestação de racismo a luta não valeu a pena.³²

Iago e Anderson ressaltam a importância de que as lutas estejam acopladas e não separadas, cada uma no seu quadrado. Anderson aponta para a importância de compreender o “racismo como um todo”.

Para Portuguesez, o racismo deve ser entendido como uma coisa ampla, que fere negros, indígenas, asiáticos e todos os sujeitos racializados pela branquitude. Podemos perceber que Anderson se coloca num lugar de pessoa pública e sua fala é direcionada para uma abordagem mais ampla.

Mical, que é professora universitária do Curso de Pedagogia do ICH-PO-UFU, e candomblecista, para falar sobre a importância do estudo da questão, nos trouxe um exemplo de vivência da sua irmã, exemplificando na prática o que é a exclusão racial na sociedade. A entrevistada nos disse o seguinte:

Ah, fundamental, não é, ontem ainda tava conversando com a minha irmã. A gente tem um amigo em comum e ele fez uma postagem, ele tirou uma foto dele com a esposa numa praia razoavelmente badalada de São Paulo. O acesso é mais difícil, só chega de carro, a hospedagem é mais cara e tal. Aí ele comentou, né, que ele fez a postagem e colocou que ele já estava na praia com a esposa dele a cerca de 3 horas e até aquele momento ele só tinha visto ele mas duas pessoas negras que não tivessem trabalhando, que não tivesse ali desfrutando da praia enquanto lazer. E aí uma outra pessoa foi lá e comentou assim: "ai nossa, que curioso isso. Eu não percebo dessa forma". Aí eu falei para minha irmã: "não, poxa, esse é um lugar comum, né?" que a gente já, parece que é uma fala até vazia para gente falar. Gente, é só você olhar em volta e quais lugares as pessoas negras tem ocupado? Mas ainda, quando uma pessoa fala uma coisa, tem esse tipo de reação. Tava conversando com a minha irmã como ainda é importante, né, a lei 10639 tem mais de 10 anos, né, e a gente fala: "toda hora esse povo fala da lei", gente, tem que falar! [...] É, é de 2003. Então ainda tem necessidade mesmo, não é chatice mesmo, a gente fala porque precisa falar, porque é fundamental. E também para desconstruir estereótipos mesmo, né, porque tudo que é relacionado a cultura afro-brasileira é demonizado, é do mal e não sei o quê. Então é uma coisa que precisa ser feita. Nas ações que a gente participa a gente percebe como sempre tem alguém que a tem coragem de falar, por que tem as pessoas que pensam e as pessoas que falam, né: "ai, nossa, eu nunca imaginei", "ai Exu para mim sempre foi não sei o quê", "ai eu achava que, né". Eu lembro a minha mãe quando, a primeira

³² PORTUGUEZ, Anderson Pereira. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 01 abr. 2022.

vez que ela foi. A primeira e a única vez que ela foi lá na casa, né, foi na saída do Charles, se não me engano. Ela tinha vindo do meu aniversário, o Odun do Charles³³ é um dia depois do meu aniversário. E aí eu fui, e quando ela chegou lá e viu a casa toda branca, casa de Oxalá, né, ela falou: "nossa, mas tão Branca a casa, eu achava que era uma coisa assim, super, né?" Mas não é porque africano que é colorido, que é exótico, que não sei o quê. Então você vê assim os estereótipos, né, os estereótipos que ainda circulam. Então acho que é fundamental assim, a gente precisa mesmo continuar, acho que é ampliar, aumentar o número de pessoas, né, comprometidas com essa temática e outros espaços também que não necessariamente a escola, né?³⁴

A entrevistada aponta a necessidade desconstruir estereótipos, de falar da lei e ensinar a cultura afro-brasileira nas escolas. Para justificar a fala, ela traz o exemplo real vivenciado pela irmã, numa praia cujos frequentadores são pessoas que possuem maior poder aquisitivo. No lugar, quase não se veem negros, e algumas pessoas, como a mesma cita, ainda afirmam que “não enxergam dessa forma”, discurso este que apaga a situação, como bem aponta McLaren (2004).

Ainda hoje muitas pessoas desconhecem a importância da questão, ou não mesmo se preocupam, por isso a entrevistada, mobilizando sua experiência pessoal, afirma que é necessário falar sobre a lei, e isso é muito percebido nas ações pedagógicas em que a mesma participa sobre o tema, onde os professores que participam sempre trazem questões que mostram a ignorância que ainda existe sobre esses temas.

Para Mical, é importante esses questionamentos das pessoas que “tem coragem de falar”, porque são nesses momentos que percebemos onde precisamos avançar, atuar, quais preconceitos precisamos combater e desconstruir, como a mesma cita quando a mãe vai visitar o terreiro que ela faz parte e se assusta por encontrar tudo decorado na cor branca, se tratando de uma casa de Oxalá. Para ela, deveria ser tudo colorido, exótico, da forma estereotipada que os africanos são representados e vistos.

Quando questionada sobre a importância dos saberes tradicionais preservados em comunidades de Candomblé podem contribuir com a formação de um professor, Mical nos aponta o seguinte:

Quando você falou dos saberes tradicionais eu lembrei de uma experiência que a gente teve um PIBID de afro-letramento, né, que trabalhou com o Congado. a gente

³³ Quando a entrevistada afirma “Odun do Charles” ela fala sobre o rito de iniciação de um irmão de santo. Quanto a pessoa se inicia na religião, ela cumpre um ciclo de 21 dias recolhida no terreiro, no qual são realizados determinados rituais que visam “matar” a pessoa para o mundo profano e “renasce-la” para o mundo espiritual, de acordo com a crença da religião. O momento narrado pela autora, seria no fim deste ciclo, no qual o Yawo sai do recolhimento e é apresentado para a comunidade numa festa pública. Para saber mais, ver VERGER, Pierre. **Orixás: Deuses iorubás na África e o novo mundo**. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

³⁴ MARCELINO, Mical de Melo. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 03 mar. 2022.

trabalhou com o Congado, trabalhou com a Capoeira, mas acho que o que mais impactou, né, foi a questão do Congado, né. A gente trabalhou por um bimestre, a culminância do trabalho, a data final né do trabalho, era a festa, né, então as bolsistas por exemplo, foram para casa da Luciane, ajudaram a organizar o café, vivenciaram uma festa, né, como um todo e na escola, né, quando a gente foi levar essa proposta e pensando nos valores, né, naquele texto da Rosa Margarida, né, que ela fala da pedagogia da tradição, da circularidade, da corporalidade, da oralidade, musicalidade, né, que são valores que organizam a forma de ensinar e aprender em culturas tradicionais de matriz africana, né. Quando a gente foi, a gente organizou o projeto por esse viés, começou a aparecer nos alunos das escolas que a gente tava trabalhando: o aluno que era Capitão, o aluno que era isso, o aluno que era uma liderança no dele. Duas coisas assim: então, até eles se sentirem assim, né, a vontade para se pronunciar, a gente já tinha feito um trabalho de valorização do Congado, de mostrar como era tal. E outra, não raro eram alunos que não se encaixavam na organização escolar. Era aquele aluno que é difícil, é o aluno que não aprende, não sei o que, o aluno feijão perdido. E aí a gente ficou se perguntando, né, como é que um aluno que na escola não aprende, não consegue se organizar, se submeter a regras e tal, ele consegue ser é uma liderança numa organização que é muito mais rigorosa como é o Congado, né. Então como é que a gente tem um aluno que... é... ele na escola, ele é agressivo, ele é violento, ele não submete, ele não faz a lição e não quer aprender. Mas no terreiro que ele frequenta de Candomblé ele é Ogan. Ou seja, tem uma liderança, exige uma disciplina e muito mais rigorosa que a disciplina da escola se a gente for ver. Então acho que por aí esses valores, né, esses saberes, eles ensinam muito para gente. Uma outra forma de organização, outra forma de ensino-aprendizagem que diz muito mais da gente assim, né, talvez a coisa não funciona tanto na escola porque aquele sistema, aquelas regras, aquela coisa hierarquizada, um atrás do outro, né, talvez aqui não faça sentido. E na comunidade que ele está inserido, a circularidade, oralidade, com toda a disciplina que a gente sabe que tem, com todo rigor que a gente sabe que tem, faz mais sentido. Então eu acho que a gente olhar, a gente enquanto professor, olhar para esses saberes, né, ouvir dos mestres, das lideranças do zeladores, como é que funciona, como é que a gente aprende lá no terreiro, como é que ensina, como é que, como é que você cresce, né, se aprofunda. Eu acho que tem umas dicas aí para gente, como a gente pode se organizar enquanto escola, né, de uma maneira que diga mais e faça mais sentido para essa comunidade. Porque a gente querendo ou não, né, o modelo da escola é eurocêntrico, né, aquela coisa assim militar, quadradinha. O professor, o aluno, né, e a gente querendo ou não, negando ou não, as nossas raízes não são exclusivamente europeias, né, a gente traz a nossa identidade da nossa casa, nossa cultura e questões da ancestralidade africana, da ancestralidade indígena. Então, se funciona lá no terreiro, se funciona lá no Congado, se funciona lá na capoeira, a gente tem que ouvir essas pessoas falar. "Então me ensina como é que você consegue fazer isso, esses meninos que lá a gente não consegue" e não é no sentido de dominar, né, isso aí também um conceito bem horrível, eurocêntrico e tal. É no sentido de acolher mesmo, de fazer acontecer. Ué, porque lá ele aprende, aqui ele precisa aprender também. Gente, então como é que você está fazendo aí que está funcionando e que eu não tô dando conta, né? Eu acho que os saberes tradicionais, as formas de circular conhecimento, desses espaços têm muito a ensinar para gente professor assim.³⁵

A entrevistada cita a experiência do PIBID Afro-letramento³⁶, projeto na qual ela ajudou a coordenar, em que os bolsistas (alunos da graduação em pedagogia) iam para escola para aprender com a prática escolar dos professores e, ao mesmo tempo, buscar desenvolver atividades de valorização de conceitos africanos, como os de musicalidade, oralidade,

³⁵ MARCELINO, Mical de Melo. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 03 mar. 2022.

³⁶ PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência. PIBID afro-letramento era um projeto de iniciação a docência com ênfase nos saberes afro-brasileiros e em letramento das crianças.

circularidade e corporalidade. É interessante o que a entrevistada nos fala, citando exemplos percebidos por ela e seus bolsistas, sobre os alunos que não se encaixam na organização escolar, mas é uma liderança na Congada, é um Ogan³⁷ dentro de um terreiro. Na organização escolar ele não consegue se colocar, se entender, mas na organização familiar, que provém de uma ancestralidade, de um saber-fazer que é passado de geração em geração, a gente vê a mesma pessoa liderando, tendo postos importantes.

É importante ouvir das lideranças de terreiro, de congado, entender como é que se aprende naquele espaço, como é feita a organização, o respeito a hierarquia, pois se o aluno aprende lá é porque aquilo faz sentido para ele. Será que a educação escolar de matriz eurocêntrica faz sentido para esses sujeitos? A entrevistada levanta uma questão muito importante, que podemos até mesmo relacionar com o que o entrevistado Iago traz sobre a alta evasão escolar de pessoas negras. Será que esses sujeitos não evadem da estrutura escolar por falta de identificação? Por falta de se sentirem parte, de serem reconhecidos, representados? Pelo preconceito, exclusão?

Sobre a importância dos saberes tradicionais, Iago nos diz o seguinte:

É uma outra forma de prática, de saber, que não é o saber do livro didático, o saber da academia, valoriza esse outro tipo de conhecimento, que muitas vezes o aluno tem contato com esse tipo de conhecimento com os avós, pelos pais, e com a escola trazendo isso, com o professor tendo um traquejo pra trabalhar com isso, vai valorizar esse tipo de conhecimento e acho que é bastante positivo [...].³⁸

Os saberes tradicionais se fazem importante dentro do Ensino de História porque são uma outra forma de se ver as questões, que não é igual ao saber da academia – e nem pior, ou melhor que esse. São conhecimentos associados a vivência, ao dia a dia, as plantas, a observação e vivência da natureza, dos processos e ciclos naturais. Para Iago, é muito positivo que isso seja trazido para a sala de aula, pois é também uma forma de trazer o saber prévio do aluno para aquele espaço.

Sobre essa questão, Anderson Portuguese nos traz uma visão importante enquanto sacerdote.

Primeiro porque esses conhecimentos não são necessariamente capitalistas. Então nós temos uma visão de mundo que integra muito mais o ser-humano com a natureza, o

³⁷ O Ogan ou Ogã é responsável por tocar os instrumentos nos trabalhos de Umbanda e Candomblé, é através do seu toque e ritmo que as entidades e Orixás/Voduns/Inquices dançam e se manifestam. É um posto muito importante dentro do Candomblé, são considerados pais de todos os filhos de santo.

³⁸ BARBOSA, Iago de Paula. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 02 mar. 2022.

ser humano com o seu entorno e consigo mesmo, né, então a gente tem aí o eu comigo mesmo, eu com o outro e o eu com o ambiente, né? Então nessa perspectiva, nós temos uma série de práticas que não são nem um pouco capitalistas, porque são baseadas numa cultura de cultivo, uma cultura de troca e não de venda, necessariamente. Uma cultura de partilha, uma cultura de, é... ajuda mútua, de solidariedade, acima de tudo, em todos os sentidos. E isso evidentemente não combina nem um pouco com essa sociedade individualista, esgarçada e em crise que nós estamos na atualidade. Também é importante porque é uma cultura que promove o acolhimento e o entendimento. Não necessariamente a concordância com tudo que as pessoas fazem, mas o acolhimento, o entendimento e o aconselhamento. Partindo do princípio de que os mais velhos, evidentemente, são os repositórios da sabedoria, os ancestrais são repositórios de sabedoria, e isso pode ser passado para os mais jovens para eles terem uma vida melhor. Isso também não combina com o capitalismo. Então, evidentemente, nós temos alguns embates aí. O capitalismo quer vender remédio, não quer vender uma erva pra se fazer o chá. Ele não quer que a gente colha, que a gente saiba qual erva que está na mata que a gente pode ir lá buscar pra fazer um chá. Ele quer vender remédio, né? O capitalismo quer vender marca, ele não quer que a gente aprenda a costurar, ele quer vender a comida, não quer que a gente aprenda a cozinhar, e na comunidade do terreiro se aprende a limpar, lavar, cozinhar, costurar a própria roupa, cozinhar a própria comida, costurar a própria roupa, limpar a própria casa, viver em comunidade uma nova noção de família, uma nova noção de acolhimento familiar. Então, nosso estilo de viver que é um estilo comunitário, né, hierarquizado por relações religiosas, mas comunitário em sua essência, não interessa ao capitalismo.³⁹

Aqui podemos apontar, dialogando com a fala do entrevistado, da oposição entre capitalismo e saberes populares. O capitalismo trabalha com o individualismo, com o lucro acima de tudo, diferente da forma como o ser humano é visto ali dentro do espaço do terreiro.

O Candomblé, para Anderson, se forma numa cultura de partilha, de coletividade, de cultivo, de troca, de ajuda mútua. Ele busca acolher a todos, independente do seu estilo de vida. A própria valorização aos mais velhos, ao saber legado pelos ancestrais, já colapsa com a visão do capitalismo de querer e buscar sempre a novidade e o progresso.

Logo, para que se compreenda melhor uma comunidade de Candomblé e o seu funcionamento, é necessária uma descolonização do olhar. É um local que não é essencialmente capitalista. Ele dialoga com o capitalismo em alguns pontos, visto que o dinheiro é utilizado no Candomblé, mas a sua essência nega o estilo de vida capitalista, segundo Anderson.

Para os entrevistados, então, é importante o olhar para os saberes tradicionais e para sua forma de organização de forma a buscar contribuições para a educação formal. Questões importantes são levantadas pela fala dos entrevistados: por que o aluno que é liderança na Congada ou no Candomblé, as vezes não se adequa as normas escolares? O que a cultura tradicional representa para estes sujeitos e qual é o lugar da escola na vida dessas pessoas?

³⁹ PORTUGUEZ, Anderson Pereira. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 01 abr. 2022.

Seriam as chamadas culturas tradicionais uma forma anticapitalista de organização e por isso mesmo se choca com as instituições que são bem formatadas pelo capitalismo? Todas essas são questões importantes de serem pensadas e debatidas com professores já formados ou em formação.

O Ilê Axé Tobi Babá Oloriginbin, como relatado no capítulo 1, possui já uma atuação na educação, no sentido de organizar formações de professores e de ter fundado uma editora, a Editora Barlavento. Sobre isso nos fala Anderson

Isso acontece pelo fato de eu ser professor. Isso não tem a ver necessariamente com o Candomblé. Tem a ver com o fato de que eu sou professor. Então, evidentemente a gente acaba trabalhando bastante as questões educacionais dentro do terreiro por causa disso. Existe hoje no Brasil um movimento de valorização, né, de grupos de estudo, de pesquisa, e práticas pedagógicas dentro de terreiro, até porque hoje em dia a gente tem uma quantidade muito grande de pessoas com formação universitária dentro dos terreiros, e nós temos também movimentos sociais que emergem dentro dos terreiros, então, existe uma politização maior. Mas cada terreiro faz do seu jeito. Em alguns você tem um envolvimento maior com política, em alguns você tem um envolvimento maior com movimento negro, em alguns você vai ter o movimento maior, um envolvimento maior com questões indígenas, em outro você vai ter um envolvimento muito grande com os direitos humanos de modo geral. Em alguns mais específicos a questão da mulher, sobretudo onde existe a questão do matriarcado. Então a gente percebe que no Candomblé, na Umbanda hoje, existe muito mais politização que no passado e a gente está tirando proveito desse momento, e cada um está fazendo de acordo com o que é confortável para aquela comunidade, e no caso aqui, eu achei que seria mais interessante nós trabalharmos a educação e a formação de professores pelo meu ofício de professor.⁴⁰

Para Anderson, o fato de o seu terreiro trabalhar com educação se deve a ele ser professor. Como o mesmo aponta, hoje em dia há uma politização maior dos terreiros de Candomblé e cada um atua dentro do que forma mais a sua identidade e a sua história. No seu caso, por ser professor, ele traz em seu terreiro a linha educacional. Logo, o terreiro vai ter a cara e o direcionamento do sacerdote.

Mical, que participou da fundação da casa, nos traz outras informações referentes a essa questão:

Quando a gente foi, quando o Babá resolveu fundar a casa, ele já tinha uma orientação, que era uma orientação espiritual de que o terreiro deveria ser também um lugar de educação. Então, até semana retrasada a gente tá tendo um estágio não escolar da pedagogia lá no terreiro, né. Tem duas, três Estagiários lá. E aí ele foi conversar com as meninas e ele falou, então, aí que elas perguntaram, né, da onde saiu essa ideia de juntar religião com educação. Ele falou: não, a ideia não foi minha. A ideia foi do Pai Joaquim que é o mentor espiritual da casa, né? Na Umbanda ele é o líder e o chefe da

⁴⁰ PORTUGUEZ, Anderson Pereira. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 01 abr. 2022.

Umbanda. E aí ele orientou que ele abrisse o terreiro, mas que esse terreiro não fosse só... não fornecesse somente um atendimento espiritual, religioso, mas também atendesse aí a questão da educação. Na época a gente não sabia muito bem não que que o pai Joaquim queria com isso. "Mas como assim, né?" Terreiro, educação, papapa. E aí, a primeira ideia, né, já estava no Regimento lá, na proposta de regimento que a gente foi votar, naquela reunião de fundação. Já tinha a ideia da editora, né, então primeira coisa que o terreiro encampou foi a ideia de uma editora comunitária, né, que é a Editora Barlavento. Então ela surge como uma possibilidade de democratizar um pouco mais dos saberes que a universidade, né com um foco especial nas questões que nos interessam. Então tem as publicações de N áreas, de áreas diversas, mas tem ali, nunca vai deixar de ter, porque é o nosso carro-chefe, vamos dizer assim, as publicações de religiosidade, né, ciência da religião, as publicações religiosas, também, né, porque tem ali alguns livros que são livros religiosos, e a educação, né, então eram três, e a geografia, que é a área de atuação do Baba. Inclusive a geografia com interface com religião. Então esse foi o primeiro primeiro momento, né, a gente não sabe muito bem o que o pai Joaquim quer e vamos fazer a editora. Eu já entrei como editora chefe desse negócio. Entã tô lá desde sempre e a editora era uma coisa, assim, muito pequena ainda, né, quando começou, tal, e acho que é importante falar da editora, porque o gatilho, né, para as outras ações acabou sendo a editora. Então, a gente começou com Editora, aquela coisa muito pequena... Na época, na casa, éramos eu, Kolygnon, Baba Anderson, a Keila, o José Henrique e o Pedro, né, lembro que o José Henrique o Pedro trabalharam na época na diagramação dos livros. Mas era assim, né, um livro aqui e um livro ali, aquela coisa esporádica. Hoje a gente tá assim, a editora se tornou conhecida, a gente tem bastante demanda.⁴¹

Mical traz a informação de que foi uma orientação espiritual do Pai Joaquim, mentor espiritual da Umbanda. No início não entenderam bem como seria essa atuação, mas acabaram por criar a editora comunitária, buscando democratizar os saberes da universidade e, claro, com foco nos saberes que interessavam a comunidade do terreiro também, como religião e geografia, que é a formação de Anderson. Ela ainda informa que a editora começou pequena e hoje já está bem maior, com a demanda aumentando.

A nossa meta no trabalho não é realizar proselitismo religioso, dessa forma estamos mencionando o que foi trazido pela entrevistada, da orientação espiritual para que o terreiro atuasse também na área educacional. Não podemos afirmar que a informação é verdade absoluta, mas também não podemos afirmar que é uma “mentira” ou uma mera “divagação”. Para nós, enquanto historiadores, isso não é importante. Não buscamos provar nenhuma manifestação espiritual ou validar, mas apenas trabalhar com o que foi dito pelos entrevistados.

É interessante trazer a subjetividade dessas pessoas envolvidas com a educação para que possamos, de certa forma, lidar com problemas que dizem respeito a materialidade do ensino, problemas que seriam difíceis de serem retratados com documentos escritos. A ideia foi

⁴¹ MARCELINO, Mical de Melo. Candomblé e Ensino de História: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem. Ituiutaba, 03 mar. 2022.

realmente trazer as impressões, anseios e perspectivas dos sujeitos envolvidos diretamente no processo.

Percebemos como, para esses professores, é fundamental e necessário que se trabalhe a cultura afro-brasileira dentro da escola, que se valorize esses saberes tradicionais, que se lute contra o racismo, pois é uma forma significativa de avançarmos na cidadania das pessoas pardas e negras no Brasil, buscando evitar a evasão escolar, evitar uma educação eurocêntrica que foque essencialmente no homem branco europeu.

Muitos desses sujeitos racializados, como os entrevistados nos contam, as vezes falham em se adequar as normas da instituição escolar, mas são líderes dentro de alguma manifestação cultural e religiosa, como o Congado ou o Candomblé. Não seria a hora de questionar se essa instituição escolar faz sentido para esses sujeitos?

É interessante também notar algumas práticas mencionadas pelos professores, ou até mesmo a ideia de que os alunos tem cada vez mais trazido essas questões pra escola, se sentindo mais confortáveis em falar sobre, a medida que a escola aborda também esses conteúdos. É necessário que se trabalhe sim na escola, e é importante que se trate também em cursos de formação de professores, seja formação inicial ou continuada, de forma a combater a ignorância e o preconceito sobre o assunto.

Santos (2015), já mencionado na introdução, acredita que esses conteúdos em sala de aula ajudam a criança negra a formar sua identidade, respeitando a lei que diz que o ensino de sua cultura na escola é obrigatório. Para o autor, construir a cidadania desses sujeitos de forma positiva é promover os Direitos Humanos dentro do que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 propõe.

Para nós, é necessário que a discussão avance para além dos Direitos Humanos, que são uma ideia universalista ligada a visão de mundo eurocêntrica, insuficiente para dar conta do problema.

Promover os Direitos Humanos não seja o suficiente, pois tal conceito esta de pé há 72 anos e não conseguiu promover a paz, não conseguiu cessar com o racismo, com as guerras de dominação, com toda a colonialidade do poder imposta pelos europeus. O próprio criador do problema não pode solucioná-lo. Amparado nas reflexões de Grossfoguel (2016) entendo que os direitos humanos na perspectiva da ONU servem apenas ao poder norte-cêntrico, não fazendo tanto sentido quanto trazemos para as nossas lutas coletivas.

Nesse sentido, nossa perspectiva é a mesma de Catherine Walsh (2009), é pensar esses saberes subalternizados através de uma interculturalidade crítica, com uma pedagogia e práxis

orientadas para o questionamento, transformação e intervenção no mundo, criando condições distintas, promovendo mais justiça social, buscando descolonizar saberes. Além de ser uma exigência legal, estudar estes saberes afro-brasileiros é também uma forma de afirmação da autoestima e de promoção da cidadania de pessoas negras, como bem citado pelos entrevistados.

2.2. Ancestralidade e oralidade: como se aprende e se ensina no Candomblé

Dentro do Candomblé, tudo que é ensinado é passado do mais velho ao mais novo por meio da oralidade. No século XXI somos bombardeados com cursos, apostilas, livros e várias coisas que se propõe a revelar os segredos da religião, ou ensiná-los, mas nada disso muda a forma de se transmitir conhecimento dentro da religião, visto que esta parte do pressuposto que o Axé e o conhecimento só são podem ser passados por quem os detém, e se a pessoa detém é porque recebeu de alguém que também o tinha.

Ao afirmarmos que no Candomblé se ensina, estamos dialogando com Eduardo Quintana (2016) que afirma ser esta religião um grande exemplo de como as comunidades e grupos religiosos se socializam e aprendem. Logo, a educação não está limitada somente aos muros da escola.

O autor nos fala que este aprendizado se dá no dia a dia, em participar das funções e dos ritos religiosos, observar e em ter mérito. Então, é um processo que não se dá de forma linear, não possui um currículo. Alguns podem aprender mais sobre algo, e outros menos, dependendo de suas funções e de idade, ou até mesmo do merecimento. Há também a limitação do dinheiro, pois se o adepto não dispõe de dinheiro para participar da cerimônia de iniciação, que exige vários materiais, roupas e comidas, ele também não terá acesso a conhecimentos mais específicos.

As práticas de ensinar dentro do Candomblé foram herdadas dos ancestrais africanos e são preservadas num complexo processo de perpetuação e transmissão de saberes que envolve as relações cotidianas da casa. “A aprendizagem dependerá da participação do indivíduo em trocas e processos socioculturais no interior do grupo ou comunidade religiosa” (QUINTANA, 2016, p. 39) e se dá em três ciclos, que são o Ciclo do Abia, Ciclo do Iaô e Ciclo do Ebômi.

O Ciclo do Abiã compreende o processo de chegada do filho de santo ao terreiro, familiarização com a religião, as vezes passa por alguns rituais, ebós, mas nada muito complexo. Nesse momento ele não tem autoridade na casa, fala pouco e escuta mais, quase não

manipula elementos religiosos. Ele encerra esse ciclo com a iniciação, que o passa para o Ciclo do Iaô, marcado por 7 anos de duração.

No Ciclo do Iaô, quando o noviço é raspado e passa por uma série de rituais, normalmente alocados num período de três semanas recolhido dentro do terreiro, o praticante passa a ter mais responsabilidade dentro da casa. Ele precisa estar presente nas festividades, precisa ajudar o sacerdote, aprender a cultuar seu Orixá pessoal, aprende a rezar, cantar, manipular algumas folhas, fazer comidas de santo, tratar os animais que são mortos para fins de alimentação da comunidade e dos Orixás/Voduns/Inquices. Durante o Ciclo do Iaô, o mesmo passará por uma obrigação de um ano, três anos e sete anos, completando assim seu ciclo e passando a ser Ebômi, que significa “meu irmão mais velho”.

O Ciclo do Ebômi compreende a maioria religiosa. Ao se tornar Ebômi, a pessoa geralmente aprende a jogar búzios, ganha algum cargo ou função dentro do terreiro, ganha a missão de abrir sua própria casa, aprende de forma mais aprofundada fundamentos da religião, como manipular folhas mais específicas. O Ciclo do Ebômi vem carregado de responsabilidades, pois como este já tem experiência e já sabe algo, deve ajudar o sacerdote e também se comprometer a ensinar os mais novos.

O ciclo acima descrito compreende a aprendizagem dos rodantes, as pessoas que manifestam a energia do Orixá dentro do espaço religioso. Segundo a crença religiosa, algumas pessoas não tem a faculdade da manifestação, que são os Ogãs e Equedes. Logo, estes se dedicam a cuidar dos manifestados, e o ciclo destes é separado somente pelo momento de confirmação. Não raspam o cabelo, nem participam dos mesmos rituais que os Iaôs, mas possuem importância fundamental no culto, pois os Ogãs tocam os atabaques, dão o ritmo, cuidam do espaço físico, recebem as pessoas; enquanto as Equedes cuidam dos Orixás, os vestem, limpam o rosto, dançam com eles, entre outras funções.

Notamos, então, que a forma de se aprender e ensinar dentro do Candomblé, que traz aspectos das culturas africanas das quais ele descende, é bem diferente do que é colocado nas escolas hoje em dia, com um currículo predominantemente eurocêntrico e capitalista. Obviamente as relações econômicas também perpassam o terreiro, até porque este não está descolado do mundo capitalista. No entanto, está mais relacionado ao fato de ter acesso a certos itens religiosos para realizar os rituais necessários, algo que acaba precisando de dinheiro, não sendo este mediador das relações e hierarquias dentro do espaço religioso.

Então, é possível que se aprenda algo com o Candomblé e com a sua organização, longe de dogmas religiosos. Na educação hoje em dia precisamos exercer a escuta de nossos alunos,

de seus anseios e questões. Obviamente, este trabalho não pretende esgotar e nem solucionar esta questão, mas busca trazer o Candomblé para a sala de aula enquanto uma manifestação da cultura afro-brasileira e como forma de fomentar o pertencimento de alunos que façam parte de comunidades de axé.

É fundamental o diálogo entre as comunidades tradicionais e o ensino regular, de forma que todos possam aprender e fomentar a cidadania, o pertencimento social. Concluo que para que o ensino de História consiga avançar no seu papel em sala de aula, é necessário que se descolonize o currículo e que consigamos olhar para a História de nosso país de forma a perceber a atuação de todos os sujeitos que formaram essa sociedade.

3. O percurso na elaboração da proposta didática

Neste capítulo, abordaremos o processo de confecção da proposta didática da dissertação, que é o produto exigido pelo Mestrado Profissional em Ensino de História. Desde o início da pesquisa, a ideia era realizar uma formação continuada com professores, visando trabalhar o tema do Candomblé e dos saberes tradicionais preservados nestes espaços.

Todo o percurso da pesquisa, inclusive as entrevistas orais com os professores, foi central para a elaboração e confecção da proposta didática. No percurso da pesquisa, acreditamos que seria de mais valia elaborar propostas didáticas para orientar professores da educação básica. O ensino fundamental foi escolhido como área de atuação devido a minha experiência ser maior nesta faixa etária do ensino.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História do Ensino Fundamental, encontramos as seguintes menções a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Nem todos se relacionam ao tema da pesquisa. Segue abaixo o que foi encontrado:

6º ano

Unidade Temática: *História: tempo, espaço e formas de registros*

Objeto de conhecimento: origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização

Habilidade: (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

Unidade Temática: *A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades*

Objeto de conhecimento: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)

Habilidade: (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

7º ano

Unidade Temática: *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*

Objeto de conhecimento: Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial

Habilidade: (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

Unidade Temática: *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*

Objeto de conhecimento: A escravidão moderna e o tráfico de escravizados
Habilidades: (EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval;

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

8º ano

Unidade Temática: *O Brasil no século XIX*

Objeto de conhecimento: O Período Regencial e as contestações ao poder central

Habilidade: (EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

Unidade Temática: *Configurações do mundo no século XIX*

Objeto de conhecimento: Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais

Habilidade: (EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.

Objeto de conhecimento: **O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia**

Habilidade: (EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.

Objeto de conhecimento: **Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo**

Habilidade: (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas

9º ano

Unidade Temática: *A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição*

Objeto de conhecimento: Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações

Habilidades: (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados;
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX

Unidade Temática: *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946*

Objeto de conhecimento: As questões indígena e negra e a ditadura

Habilidade: (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura

Objeto de conhecimento: A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)

Habilidade: (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

Objeto de conhecimento: A questão da violência contra populações marginalizadas

Habilidade: (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Unidade temática: *A história recente*

Objeto de conhecimento: Os processos de descolonização na África e na Ásia

Habilidade: (EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia

Objeto de conhecimento: Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade

Habilidade: (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. (BRASIL, 2018, p. 420-433)

Ao meu ver, o currículo que foi implantado com a BNCC acabou por esvaziar um pouco a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para o Brasil. Os temas são localizados em polos específicos, norteados pelo currículo eurocêntrico. Dentro desse currículo eurocêntrico maior, vão sendo colocados penduricalhos sobre a história da África, do tráfico de escravizados, da participação dos negros na História do Brasil, remetendo muito esta aos fatos políticos, trazendo muita pouca referência a tópicos da cultura.

Marcos Silva (2018) aponta que o quadripartismo⁴² na História significa dominação política secular, como se tudo derivasse de uma matriz única: a Europa. Argumento ideológico usado para legitimar a sua dominação sobre o mundo, desdobrada depois em dominação estadunidense. Para ele, a referência aos africanos e indígenas aparece apenas enquanto alteridade cultural, sem mencionar as dominações, explorações, lutas, sobrevivências as adversidades. A BNCC se mantém tímida na abordagem da África, e mais tímida anda na abordagem da Ásia. Indígenas e africanos não aparecem enquanto sujeitos históricos nos conteúdos, apenas como efeitos de república, ditadura.

Santos, Terreros & González (2021) apontam que o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) disputam a hegemonia na educação mundial, inserindo nela o projeto neoliberal capitalista, tentando consolidar essa hegemonia na área. Os organismos multilaterais orientam as políticas educacionais tendo como pressuposição a orientação para o mercado e uma formação que contemple as habilidades individuais e empresariais, a propriedade privada e o livre mercado.

Os grupos progressistas lutam pelo direito a educação, advogando em favor da educação pública. Os organismos internacionais também defendem essa luta, mas a ideia deles não é a emancipação dos povos, mas sim a manutenção da hegemonia capitalista. Dessa forma, as corporações atuam nas parcerias entre o público e o privado, atuando inclusive corporações transacionais, partindo do pressuposto que o Estado não é capaz de resolver os problemas atuais que a educação passa.

A BNCC, como o autor nos fala, está fundamentada na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). No entanto, enquanto política pública, ela passou pelos setores do mercado citados anteriormente e pelo lobby de grandes corporações de ensino brasileiras e transnacionais.

⁴² Divisão em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

A BNCC traz muito forte a noção de competências. É necessário que o sujeito se desenvolva dentro de competências específicas. Tal modelo é amparo na gestão da produção que surge com as experiências da Toyota na década de 1950, no Japão, como os autores nos mostram.

A partir desse modelo, a ideia de que a qualificação é o princípio da eficiência produtiva ganha força. Dialogando com Perrenoud, Santos; Terreros & González (2021) apontam que a abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem utilizadas conforme determinadas necessidades, afim de resolver situações práticas apresentadas na escola, no trabalho e fora dele. Perrenoud acredita que é importante a escola modernizar-se e seguir os passos do mercado, inserindo-se na economia de mercado, valorizando a excelência, maior exigência, organizando o trabalho.

A BNCC apresenta a ideia de causa e efeito nas competências operacionais, acreditando que trabalhando uma competência, logo se chega a uma habilidade. As competências gerais da educação básica partem do pressuposto de que todos os problemas infraestruturais já estão solucionados. Ela parte da ideia de que o domínio dos objetos de conhecimento e das unidades temáticas são suficientes para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, isentando o Estado do seu papel de implementar condições objetivas e oportunidades iguais aos seus cidadãos.

Para os autores, o modelo de competência não funciona num sistema educacional historicamente excludente, numa sociedade na qual o ponto de partida dos sujeitos não apresenta condições comuns a todos. Uma base comum, sem nivelar as condições objetivas de todos, implica numa falsa meritocracia. A área das Ciências Humanas deve se ocupar de competências crítico-reflexivas, sentir, agir e intervir no mundo, e não ser somente unidades temáticas preconcebidas para avaliações sistêmicas em larga escala.

Entendemos, então, os limites da Base Nacional Curricular Comum. No entanto, entendemos também que é possível subverter os currículos estabelecidos. Basicamente, nossa proposta se orienta a partir desse pressuposto: buscar as brechas dentro do currículo.

Dessa forma, diante das poucas opções, escolhemos trabalhar com a habilidade (EF07HI03) do 7º ano do ensino fundamental: “*Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas*”, localizada no objeto de conhecimento “*Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial*” dentro da unidade temática “*O mundo moderno e a conexão entre*

sociedades africanas, americanas e europeias”, entendendo que essa habilidade foi a que mais consegue contemplar o nosso objetivo com a pesquisa.

A proposta do material didático é oferecer caminhos e possibilidades para que professores possam entender um pouquinho da história do Candomblé, suas matrizes culturais e poder abordá-lo enquanto manifestação cultural nas aulas de História, trazendo saberes que foram preservados nessas comunidades, evitando que se caia em preconceitos, visões estereotipadas ou folclorizadas.

Escolhemos o modelo da sequência didática para montar as nossas aulas, nos apoiando nas reflexões de Cabral (2017). Para o autor, uma sequência didática é um modelo de organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais. Está bem mais associada ao ensino de gêneros textuais na sua origem, porém tem sido amplamente utilizada em diversos contextos de aprendizagem e ligada a diversos objetos de conhecimento. Esteve muito vinculada, no Brasil, a concepção de "projetos e atividades sequenciadas" dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dialogando com Kobashigawa, Rojo e Glaís, Cabral (2017) propõe que a sequência didática deve ser concebida como um conjunto de intervenções planejadas etapa por etapa com a finalidade de consolidar os conteúdos dos objetos de conhecimento. O passo a passo pressupõe que existe um fio condutor entre todas as partes da sequência, uma forma de rede que estrutura as articulações conceituais. São divididas 4 fases para sequência:

Na primeira, o aluno recebe do professor uma descrição minuciosa do "projeto" em questão; na segunda, procura-se diagnosticar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Na terceira fase, serão desenvolvidos os módulos, utilizando diversas atividades que envolvam leitura, produção. O número de módulos depende do que for necessário, do que o professor diagnosticar que é viável de acordo com a turma. Na quarta fase, o aluno elabora uma produção final que coloca em prática tudo que foi desenvolvido, servindo de avaliação diagnóstica para o professor.

O modelo também não é fechado, devendo ser adaptado as diversas realidades existentes. Somente é essencial que se leve em consideração, como a valorização dos saberes prévios, ensino centrado na problematização, interação e sistematização de saberes tradicionais, atividades diversificadas, desafiadoras e estruturadas em níveis de complexidade. A ideia é estimular a participação ativa do aluno, evitando que a sequência se torne várias aulas de exposição didática, nas quais somente o professor expõe os seus saberes e o aluno ouve atento.

Sabemos que é muito difícil a compreensão do Candomblé enquanto prática religiosa, visto que é uma cultura totalmente diferente do que estamos habituados, que por mais que utilize-se do dinheiro, não é essencialmente capitalista. É uma religião que descende do culto aos ancestrais e aos princípios cósmicos da natureza. Tais fatores moldam a visão de mundo dos seus praticantes.

A ideia do trabalho não é trazer novos filhos de santo para o Candomblé, nem mesmo ensinar dogmas ou preceitos religiosos. A ideia é trabalhar a religião enquanto cultura, enquanto espaço privilegiado de preservação de saberes ancestrais. Saberes que dizem respeito a questões históricas, políticas, valores civilizatórios, sobre as plantas, o mundo, entre várias outras questões.

Dessa forma, elaboramos duas propostas didáticas. Escolhemos o tema do valores civilizatórios africanos que foram preservados dentro dos terreiros e uma proposta didática analisando lendas e situações históricas que nos remetem ao Reino de Oió, na atual Nigéria, local de onde veio o culto de Xangô, tão importante dentro do Candomblé.

A ideia é realizar as aulas todas em círculo, valorizando o princípio afro-brasileiro da circularidade. Partimos das reflexões de Quijano (2005), Grossfoguel (2016) e Walsh (2009), buscando evitar o eurocentrismo, desconstruir o racismo epistêmico e valorizar os saberes subalternizados, buscando desconstruir a dominação epistêmica colocada pela branquitude, como bem aponta McLaren (2004).

Para trabalhar os valores civilizatórios, nos apoiamos nas reflexões de Trindade (2005) Segundo a autora, possuímos em nosso país valores inscritos na nossa memória, no modo de ser, música, nossa literatura, ciência, arquitetura, religião e até no nosso coração que descendem dos valores civilizatórios africanos, dos povos que para cá foram trazidos durante a escravização.

Na perspectiva civilizatória, somos afro-descendentes. Somos o segundo país do mundo em população negra. Apesar de todo o racismo, opressão, as diferentes práticas culturais para cá trazidas não foram perdidas, mas sim assimiladas. É importante frisar que grande parte desse conhecimento se manteve pela tradição da oralidade, algo que era comum em várias sociedades na África.

A autora cita esses valores falando da educação infantil. Mas ressaltamos que também podem ser importantes no ensino fundamental.

interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil forem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida.

[...]

ORALIDADE – Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores.

[...]

CIRCULARIDADE – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afrobrasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...

[...]

CORPOREIDADE – o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados.

[...]

MUSICALIDADE – A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança.

[...]

LUDICIDADE – A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. Portanto, brinquemos na Educação Infantil, muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso, muita celebração da vida.

[...]

COOPERATIVIDADE – A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro. (TRINDADE, 2005, p. 34-35)

Estes são alguns dos valores importantes que podem ser trabalhados em sala de aula. É importante ressaltar que os terreiros de Candomblé (e também as outras religiões afro-brasileiras) foram espaços privilegiados de preservação destes costumes, valores e saberes ancestrais. Foi através da oralidade e do culto a ancestralidade, da preservação dos valores ancestrais, que essa manifestação religiosa se reorganizou e se manteve viva.

É importante compreender como o Candomblé é uma filosofia de cooperatividade, onde um está lá pelos outros. Não existiria a religião sem o princípio da coletividade, visto que em muitos momentos a pessoa se encontra recolhida, impossibilitada de fazer qualquer coisa, e nesses momentos necessita dos seus irmãos ou dos mais velhos para ser cuidado. Através da musicalidade, da corporeidade, a energia vital é distribuída entre as pessoas que participam das festividades. Dessa forma, é importante resgatar tais valores, que podem, inclusive, serem utilizados em sala de aula para melhoria da convivência e socialização dos alunos.

Na segunda proposta, buscamos trabalhar o Reino de Oió, importante reino iorubá que teve seu auge no século XVIII e contribuiu muito com a formação do Candomblé, na sua organização interna, e até mesmo na importância do culto de Xangô, visto que uma das fundadoras dessa religião no Brasil veio diretamente do palácio de Oió, local no qual ocupava o cargo de Ya Nassô – responsável pelo culto de Xangô no palácio real.

Para tratar do tema, buscamos a lenda das festividades das Águas de Oxalá, que relatam uma viagem de Oxalá de Ifé para Oió. A lenda rememora uma aliança política entre as cidades de Oió, matriz do culto de Xangô, e Ifé, matriz do culto de Oxalá. A lenda é pensada enquanto um mote para introduzir o tema do Reino de Oió na sala de aula.

A ideia é entender como as práticas culturais de Oió sobreviveram dentro do Candomblé. Para isso, será utilizado um mapa que mostra a distância entre as duas cidades e a terra dos iorubás como um todo. A ideia é que o professor construa com os alunos um entendimento sobre a importância desse reino, que dominou outros ao seu redor, como o do Daomé, que foi um dos reinos que mais enviou escravizados para a América.

Após o entendimento melhor sobre a localização e cultura de Oió, propomos uma comparação entre o Ilê Axé Opô Afonjá (casa criada em 1910 para cultuar Xangô no Rio de Janeiro, baseada na estrutura do palácio de Oió) e o Templo de Xangô no Palácio do Alafin de Oió, na Nigéria. Sabemos que as duas construções são separadas por séculos, mas é interessante notar traços em comum entre elas, como o predomínio da cor vermelha, cor de Xangô.

Ao final, trouxemos um texto que fala sobre o Axé Opô Afonjá e sua formação como um espaço de preservação do culto de Xangô, da cultura real de Oió. O aluno não tem a prerrogativa de decorar vários fatos históricos, mas sim de entender o processo histórico de continuidade entre o Palácio de Oió e o Candomblé no Brasil. O essencial é que o aluno compreenda como todo um modo de ver o mundo, de entender as coisas e de praticar, foi preservado dentro dos terreiros, mesmo que com modificações – que são normais diante das interações culturais.

O material didático não esgota todas as possibilidades de se abordar a temática “Candomblé e Educação”, reconhecemos que existem infinitas possibilidades, devido inclusive a riqueza de bens culturais preservados pelas comunidades de terreiro. Poderia ter se falado do cuidado com a saúde, das plantas sagradas, das comidas de culto, entre várias outras possibilidades. Os temas escolhidos foram pensados enquanto uma possibilidade dentre todas as outras que existem e buscam contribuir um pouco com as pesquisas sobre a religião, bem como com o Ensino de História e a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o Candomblé é refletir sobre a formação do nosso país, da nossa cultura. Obviamente, a riqueza da cultura afro-brasileira não se encerra nesta religião, mas ela possui elementos essenciais para que se aplique a lei no Ensino de História.

Através do Candomblé podemos trazer a influência bantu em nosso país nos costumes, nos festejos, a influência dos daomeanos e iorubás. Dentro do espaço do terreiro, temos a síntese destes elementos, amalgamados em função de um propósito único: a evolução individual e coletiva dos seus adeptos.

Como podemos ver, é possível que um terreiro possua voltar sua atuação também para a educação, como é o caso do Ilê Axé Tobi Babá Olorigbin e a sua atuação no município de Ituiutaba. O terreiro, enquanto lugar de memória, também se torna lugar de educação, lugar de aprendizagens, lugar de promoção de saberes não só tradicionais, como também científicos, através da Editora Barlavento.

Dessa forma, é necessário que cada vez mais busquemos efetuar o diálogo entre educação formal e territórios tradicionais, como os terreiros e quilombos. Podemos ver os questionamentos de professores, no capítulo 2, sobre o aluno aprender tanto em uma comunidade tradicional ao ponto de se tornar liderança, enquanto no espaço da escola ele não progride.

O que os saberes tradicionais podem nos ensinar? Eles podem nos ensinar cuidados com a vida, o espírito, o corpo, com o meio ambiente, fatos históricos misturados com fatos míticos, mas, acima de tudo, podem nos ensinar a ter uma relação mais humana com os nossos alunos, enxergando-os enquanto sujeitos. Sujeitos que tem crenças, que tem cultura, que muitas vezes fazem parte dessas manifestações culturais, mas não se veem representados dentro da escola.

O Candomblé precisa ser ensinado não como crença, mas enquanto manifestação cultural, enquanto instituição sócio-política que garantiu a manutenção de todo um modo de enxergar o mundo, de várias técnicas e conhecimentos. Da mesma forma que trabalhamos a Igreja Católica enquanto instituição, o Candomblé também pode aparecer, pois faz parte da História. Aliás, faz parte da nossa História.

Trabalhar tais temas, como foi apontado pelos entrevistados, possibilitam uma melhor autoestima dos alunos, um empoderamento dos conhecimentos, uma melhor formação cidadã. Obviamente, todo trabalho sobre a temática deve ser feito com cuidado, para não cair nos estereótipos negativos.

Como vimos, o professor pode se utilizar da circularidade em sua sala de aula de modo a melhorar suas dinâmicas, bem como a própria ideia de hierarquia trazida pela religião, na qual um está acima do outro, mas existe o respeito entre eles e, acima de tudo, o merecimento.

Dessa forma, entendemos no percurso da pesquisa e na reflexão conjunta com os professores, que os saberes tradicionais preservados pelas comunidades de Candomblé são sim importantes para o Ensino de História. É importante que esses saberes sejam entendidos enquanto parte da cultura, enquanto formas de ver o mundo.

A ideia não é estabelecer uma hierarquia entre o Candomblé e as outras religiosidades afro-brasileiras. Falo do Candomblé porque é o lugar social no qual estou inserido, é o contexto do qual conheço e faço parte. Existem infinitas possibilidades de abordagem e pesquisa dos cultos de matriz afro-brasileira e nas suas manifestações⁴³ e nas suas interações com a sociedade católica e os povos indígenas.

Nesta pesquisa mesmo foi necessária a delimitação de questões específicas para localizar de forma mais satisfatória o objeto, devido a grande possibilidade de se fazerem estudos sobre o Candomblé. No produto final poderíamos ter abordado a alimentação, as plantas sagradas, as práticas de cura, diversas lendas e cantigas, a musicalidade, as danças ou as indumentárias.

Escolhemos os valores civilizatórios e o culto de Xangô como formas de sintetizar parte desses saberes, de mostrar que dentro das histórias narradas são trazidos conhecimentos riquíssimos sobre a sociedade iorubá. Importante ressaltar, também, que escolhemos trabalhar a cultura iorubá por participar do Candomblé ketu, tendo mais familiaridade com essa cultura. Mas poderíamos abordar tanto na perspectiva da cultura daomeana ou da cultura bantu.

Como percebemos, com a articulação da Base Nacional Curricular Comum e os avanços do capitalismo neoliberal, a cada momento temos menos espaço para a diversidade, para o dissenso, para o que é considerado diferente pela estrutura de poder.

No entanto, cabe a nós educadores críticos, como aponta McLaren (2004) tentar encontrar brechas no currículo para a aplicação da lei. Nossa tarefa é desnaturalizar a condição branca, criando estratégias para que os alunos consigam identificar tal estrutura e combatê-la, buscando evitar a reprodução do racismo estrutural e de um modelo de capitalismo global que elimine as “diferenças”.

Existe uma autoridade norte-cêntrica do poder, que é materializada nos organismos multilaterais como a ONU, FMI, Banco Mundial e que busca promover uma visão única de

⁴³ Como as Congadas, Moçambiques, Marinheiros, Jongos, entre várias outras manifestações.

mundo, na qual os europeus são povos superiores, civilizados e que levaram cultura e civilização para o mundo todo, sendo os estadunidenses os continuadores dessa missão “dada por Deus”. O industrialismo e o militarismo do capitalismo tardio não podem ser a única opção de futuro. Precisamos construir outras possibilidades, outras lógicas, outras narrativas e outras possibilidades.

Ao nosso ver, através da valorização dos saberes ancestrais e da promoção de uma educação antirracista, podemos contribuir um pouco para essa construção de um novo mundo possível, longe da lógica binarista e excludente criada pela condição branca. Nesse sentido, o terreiro de Candomblé é entendido aqui como um espaço de possibilidades e de construções.

Esperamos que com nossas reflexões possamos contribuir para reflexões que já existem sobre uma outra História do Brasil, que valorize a participação dos africanos no processo de construção da nação, não somente enquanto contribuições, mas enquanto povos civilizadores, que ajudaram a formar nosso modo de ser, de falar e de sentir, ao ponto de alguns autores afirmarem que possuímos mais continuidades afro-americanas do que euro-brasileiras.

Sem o estudo de África e da dinâmica do Atlântico, é impossível entender a complexidade do nosso país. Estudar o Candomblé é entender como tudo isso se articulou dentro de um espaço físico, mas de dimensão simbólica imensa. É compreender um pouco mais do ser brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOA, Ebiegeri Joe. Do delta do Níger aos Camarões: os fon e os iorubá. OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília : UNESCO, 2010.

ALBERTI, Verena. II – A entrevista. In: _____. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, p. 45-152, 1989.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla B. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 155-202, 2010.

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

BOTELHO, Denise, NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. *Participação*, Brasília, n. 17, jan. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/article/view/5991/4956>>. Acesso em: 4 jul. 2022.

CABRAL, Natanael Freitas. *Sequências didáticas: estrutura e elaboração*. Belém: SBEM, 2017.

CAREGNATO, Lucas. Em terras do Ngola e do Manikongo: descrição dos reinos do Kongo e Ndongo no século XV. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011.

COSTA, Renata Silva da. Candomblé e educação: outros olhares epistemológicos. **Anais do V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - PUC – Paraná**, outubro 2015.

DAIBERT, Robert. A religião dos bantos: novas leituras sobre o Calundu no Brasil Colonial. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 28, no 55, p. 7-25, janeiro-junho 2015.

FIALHO, Flávia F. **A importância da comida nos cultos afro-brasileiros**. 2011. 60f. Monografia (Especialização) - Faculdade Senac.

FREITAS, Bruno de & MORAES, José Henrique de Souza. Criação da sociedade cultural e Religiosa Ilê Alaketu Asé Babá Olorigin. In: OLORIGIN, Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Àse Babá. **Plantando axé: do lugar sagrado ao espaço da militância e da resistência cultural**. Ituiutaba: Barlavento, 2016, p. 41-47.

GOIS, Aurino J. **O candomblé e a umbanda na cidade de Contagem, Minas Gerais - espaço e território**. 2011. 152f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Geografia - Tratamento da Informação Espacial.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 31, Número 1 Janeiro/Abril 2016.

LIMA, Vivaldo da Costa. O candomblé da Bahia na década de 1930. **Estudos avançados**, 18 (52), 2004.

LIMA, Vivaldo da Costa. Os Obás de Xangô. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 2-3, 1966.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. África. **Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, São Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

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

LOPES, Nei. Bantos, malês e identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MCLAREN, Peter. Desconstruir a condição branca, repensar a democracia: cidadania crítica na gringolândia. In: **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Artmed: Porto Alegre, 2004, p. 237-289.

MINTZ & PRICE. COLOCAR REFERÊNCIA

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

OLORIGIN, Sociedade Cultural e Religiosa Ilè Alaketu Àse Babá. Plantando axé: do lugar sagrado ao espaço da militância e da resistência cultural. Ituiutaba: Barlavento, 2016.

OLORIGIN, Sociedade Cultural e Religiosa Ilè Alaketu Àse Babá. **Plantando axé: do lugar sagrado ao espaço da militância e da resistência cultural**. Ituiutaba: Barlavento, 2016.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PORTUGAL, Clarice Moreira; NUNES, Monica de Oliveira & COUTINHO, Maria Fernanda Cruz. Caminhos de axé na busca por cuidado: uma análise preliminar da experiência de crise de adeptos do Candomblé em processo de desinstitucionalização em saúde mental. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 29(4), 2019

SOUZA, Leonardo Sebastião Delfino de, PORTUGUEZ, Anderson Pereira Arerês e fuzuês: intolerância religiosa contra a umbanda e o candomblé em Ituiutaba. Ituiutaba: Barlavento, 2021.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. **Contos de uma África mítica: a educação pela oralidade nas religiões de matriz afro-brasileira**. Ituiutaba: Barlavento, 2019.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. O lugar das religiões afro-brasileiras em Ituiutaba, MG. In: OLORIGIN, Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Àse Babá. **Plantando axé: do lugar sagrado ao espaço da militância e da resistência cultural**. Ituiutaba: Barlavento, 2016, p 15-21,

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Revista Tempo**. Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, vol 1, nº 2, dez. 1996. Rio de Janeiro, Relume Dumará, p. 63-71

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente? **Projeto História**, São Paulo, 14 ed, fev. 1997, p. 25-39

PRANDI, Reginaldo. As religiões negras do Brasil. Para sociologia dos cultos afro-brasileiros. São Paulo: **Revista da USP**, 1996. p. 63-83.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. Buenos Aires, 2005, 117-142.

QUINTANA, Eduardo. **Èkóólé: no Candomblé também se educa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

RÉGIS, Keith Emanuelle Matias & MIRANDA, Carmélia Aparecida da Silva. A educação produzida nas encruzilhadas: experiências em terreiros de candomblé e docência na educação básica. **Revista África e Africanidades** - Ano XI - n. 27, jul. 2018.

RIBEIRO, Pedro Henrique Mendes. Comida e religiosidade: dos cultos afro-brasileiros para a história da alimentação brasileira. **ANAIS DA XVII Semana de Humanidades do Departamento de História** – UFRN, 2009.

SANCHIS, Pierre. O campo religioso será ainda hoje o campo das religiões? In: HOORNAERT, Eduardo (org.). **História da Igreja na América Latina e no Caribe: o debate metodológico**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Adelson Ferreira da & TERREROS, Maria Isabel González. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)- UESB** -Itapetinga. vol.2, n.1, set.–dez, 2021.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, Hyago Átila Sousa dos. Entre escritos e falados: terreiros de candomblé e a problemática dos lugares de memória – o caso do ilê òsumàrè aráká àsé ògòdó (casa de oxumarê). **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 9., n. 1., 2020, p. 44-56.

SERRA, Marcos. A cor da cultura, a lei 10.639/03 e o terreiro de Candomblé. In: **Narrativas da fé: tradições religiosas, ancestralidade e resistência no Brasil contemporâneo**. PORTUGUEZ, Anderson Pereira, ARAÚJO, Leonor Franco de Araújo & PÓVOA, Carlos Alberto (org). Ituiutaba: Barlavento, 2019.

SILVA, Alberto da Costa e. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Antonio V. da. Reflexos da cultura iorubá na arte e nos artistas brasileiros. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, v. 14, p. 174-187, 1983

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – Triste, BNCC/História (a versão final). **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v.25, p. 1004-1015, 2018

SILVA, Sidney Ferreira da (Babalorixá Sidney d’Oxossi). **Sabores da África no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2002.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. A forma social negro- brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOUZA, Leonardo Sebastião Delfino de & PORTUGUEZ, Anderson Pereira. Arerês e fuzuês: intolerância religiosa contra a umbanda e o candomblé em Ituiutaba. Ituiutaba: Barlavento, 2021.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica**. 2018. 213f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, História.

THOMSON, Alistair. (1997) "Recompondo a Memória: Questões sobre a Relação entre a História Oral e as Memórias". In **Projeto História** n. 15. São Paulo: EDUC.

THORNTON, John Kelly. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico. 1400-1800**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2004.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**, 2005.

VERGER, Pierre. **Orixás: Deuses iorubás na África e o novo mundo**. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

VERGER, Pierre. **Orixás: Lendas africanas dos orixás**. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**, 2009, p. 12-42.

APÊNDICE I – ENTREVISTAS ORAIS TRANSCRITAS

Entrevista com Iago de Paula Barbosa, realizada dia 02 de março de 2022.

Léo: A gente tem um roteiro, mas a entrevista é aberta. Qualquer coisa que quiser falar fora das perguntas pode falar, não precisa seguir só a pergunta. Primeiramente, eu queria que você falasse sobre como você conheceu o Ilê Axé Tobi Baba Olorigbin, como você chegou até lá, como se deu esse contato...

Iago: então, né, antes de frequentar lá, eu tinha frequentado outros terreiros de Umbanda, frequentado como assistência. Um dia eu tive uma indicação de um terreiro de Candomblé por um senhor que trabalhava como benzedor e eu acabei procurando outros terreiros além desse que ele havia me indicado, e assim eu cheguei no Ilê Axé Tobi Baba Olorigbin. Chegando lá fiquei como assistência por um pequeno período de tempo, depois entrei como filho da casa mesmo.

Léo: pra você qual é a importância do ensino da cultura afro-brasileira dentro da educação?

Iago: a importância que eu acho principal é porque a cultura afro-brasileira é uma parte significativa da história brasileira, de todos nós. Acho que não dá pra explicar, ensinar, trabalhar a História do Brasil sem passar por essa vertente da cultura afro-brasileira. Ela é importante também no sentido de valorizar as tradições, os aspectos... pra gente promover uma maior auto estima dos alunos negros e afro-brasileiros que estão dentro da sala de aula e são tão marginalizados, os traços culturais deles... O próprio... As próprias características físicas desses alunos são tão marginalizadas, discriminadas... discriminadas, então eu acho que trabalhar isso favorece melhor a auto estima desses alunos. Conhecer esses aspectos importantes da História brasileira. E é isso.

Léo: além da importância da cultura afro-brasileira dentro do ensino, qual é a importância dela enquanto política pública? Como ações afirmativas, tipo assim...

Iago: a importância na escola?

Léo: não, na sociedade.

Iago: na sociedade, as ações afirmativas.

Léo: é. Da cultura afro-brasileira ser utilizada enquanto política pública, ser valorizada...

Iago: sim, eu acho importante porque, pelos próprios índices que a gente vê, tanto na educação superior quanto na educação básica, né, o grande número de evasão de alunos negros, é... o tipo de educação que a gente tem aqui no Brasil, que é uma educação eurocêntrica, professores que não estão preparados para trabalhar questões raciais na escola, questões relacionadas ao negro ou mesmo a religiosidade de matriz africana. É... Muitas vezes trabalhando isso só em datas específicas, ou mesmo quando trabalha, trabalha de forma equivocada, trabalhando de forma preconceituosa, reforçando estereótipos. Então acho que é importante para manter esse aluno na escola, é importante valorizar aquilo que é de origem negra e buscando manter esse aluno na escola enquanto política pública, já que a população negra é a grande maioria da população brasileira. Então acho que é nesse ponto.

Léo: se quiser falar mais alguma coisa que lembrar, pode falar... Não precisa prender só a pergunta não.

Iago: É, não, uma coisa importante que eu acho que como experiência própria eu tenho visto nessa questão racial dentro da escola, é mesmo esse ponto do despreparo de professores pra trabalhar isso. Porque a gente tem professores que tem uma formação, se formaram há muito tempo atrás, ou tiveram uma formação que não abrangeu esse ponto, e aí eles acabam trazendo pra dentro da escola preconceitos, trabalhando isso de forma errada. Principalmente a questão da cultura negra, até que ela é mais aceita e bem trabalhada. Mas a questão indígena... eu já tive experiência de ver a questão indígena ser totalmente marginalizada, trabalhada de forma que reforça preconceito contra os indígenas, desvincular isso da realidade da escola, como se nenhum aluno lá tivesse relação com a cultura indígena, e com a questão negra também, a gente percebe muito isso, porque as vezes isso é uma política pública, é colocado dentro da escola, é colocado nos currículos, mas aquele professor não é preparado pra trabalhar aquilo de forma satisfatória, aí acaba trabalhando, mas trabalhando numa forma que reforça preconceitos e acaba sendo pior do que se não tivesse trabalhado.

Léo: mas puxando o gancho dessa questão da falta de preparo, e quando se fala sobre ensinar sobre Candomblé, professores de história, você acha que existe esse preparo?

Iago: eu acho que não existe esse preparo. Muito pouco que eu vejo pela minha experiência dentro da escola, e os professores quando se trata desse tema, a grande maioria tem preconceito, por ser uma religião ligada a cultura africana, ou por aquele professor ter uma visão estereotipada dessa religião, ou pelo professor ter uma religião que condena esse tipo de prática, então quando ele vai pra escola, ele leva esse preconceito, aí ele discrimina, trata como se fosse algo menor, como se não existisse na escola nenhum aluno que fosse frequentador desses lugares, como se fosse uma coisa distante, que não tivesse dentro da realidade escolar. E também uma coisa que eu percebo dentro da escola é que, muitos temas, não só do Candomblé ou de religiões afro-brasileiras, são tratados como um tema delicado, e por ser um tema delicado a gente não pode adentrar nele. Então fala "ah, é um tema muito delicado, vai melindrar os pais, vai melindrar alguém, é melhor não ser trabalhado" ou "que os alunos não tem muita maturidade pra trabalhar esse tema", então temas como por exemplo questão racial, questão de religiões como o Candomblé, Umbanda, questões LGBT, sexualidade na escola... tudo isso é tratado como um tema polêmico que vai gerar tumulto e que vai desregular a realidade da escola, então é melhor que o professor não trabalhe esse tipo de tema. Então o que eu percebo é isso dentro da escola.

Léo: e aí entrando em outra questão... Como que, como você acha que os saberes tradicionais que são preservados dentro das comunidades de terreiro, as formas de se ensinar dentro do Candomblé, você acha que aprender sobre isso, lidar com isso, pode contribuir com a formação de um professor?

Iago: acho que pode muito contribuir com a formação do professor, porque, é... É uma outra forma de prática, de saber, que não é o saber do livro didático, o saber da academia, valoriza esse outro tipo de conhecimento, que muitas vezes o aluno tem contato com esse tipo de conhecimento com os avós, pelos pais, e com a escola trazendo isso, com o professor tendo um traquejo pra trabalhar com isso, vai valorizar esse tipo de conhecimento e acho que é bastante positivo na formação do professor.

Léo: e aí já entrando na questão sobre o Axé Olorigin, qual é a importância das formações continuadas que foram realizadas no espaço do terreiro pro professor da educação básica?

Iago: acho que a primeira, o primeiro ponto que eu acho importante, é que o professor vai estar aprendendo isso dentro de uma casa religiosa, ele vai tá vendo aquilo ali, vai tá vendo uma visão prática do trabalho religioso que é trabalhado lá, então ele vai ter mais propriedade pra levar aquilo pra sala de aula, acho que também é importante para quebrar muitas percepções que os professores tem a respeito de uma casa de Candomblé, então ele vai ver que certas coisas... Eu mesmo, como professor, tinha antes de conhecer uma casa, no momento em que conheci uma casa de Candomblé, certas visões que eu tinha foram dissipadas, foram modificadas. Eu acho que também pelo líder religioso ser uma pessoa que também é um professor, acho que isso também facilita essa interlocução. Muitas vezes a pessoa é líder religioso dum lugar, tem conhecimento daquilo, mas a interlocução com o educador não fica tão clara como um próprio professor ensinando isso, mostrando isso e sabendo como é a nossa prática, como isso vai ser aplicado dentro de sala de aula e tendo uma didática pra apresentar isso. Porque além de conhecer ele tem que ter uma certa didática pra apresentar os conceitos que estão presentes dentro do Candomblé, as vivências deles, acho que a importância principal tá nesse ponto. E também de... Ah, nesse ponto acho que é só isso mesmo.

Léo: se quiser emendar com outra coisa pode falar.

Iago: assim, eu acho que é também como um lugar, o local do terreiro, é também, além de ser um espaço bom pra, pro professor, também futuramente, deve ser um espaço pros alunos visitarem, conhecerem, valorizar esses lugares vinculados a população negra de Ituiutaba. Acho que esse também é um aspecto importante de ter um terreiro aberto pra comunidade e também pros estudantes.

Léo: se quiser falar sobre a sua participação nas formações e o que você acha que agregou... suas observações...

Iago: eu participei mais intensamente da, do... daquela... da formação que foi resultado do livro, que o Babá Anderson publicou.

Léo: ah você participou da confecção do livro, né...

Iago: sim, também participei... Eu trabalhei em sala de aula o livro. Então.

Léo: se quiser falar das suas experiências com o livro, do tema cultura afro-brasileira e Candomblé.

Iago: o livro, inicialmente o Babá Anderson me convidou pra participar da parte gráfica, pra fazer as ilustrações do livro. No momento ele ia me enviando as histórias. O livro é composto por pequenas histórias relacionadas aos orixás, a tradições africanas. Nem todas as histórias eram de Orixás, mas elas envolviam essa questão da tradição africana. A grande maioria das histórias eu não tinha conhecimento sobre aquele tema, então quando ele me enviava a História eu ia fazer uma pesquisa, ele me enviava mais material pra eu conhecer essa realidade onde a história tava inserida, e a partir daí eu fui conhecendo mais, fui elaborando, enviando as imagens pra ele. Foi um trabalho bem proveitoso pra mim mesmo conhecer a religião que eu tava participando, que eu também trabalhei em sala de aula, e ao término do livro, no momento que ele já foi encerrado, publicado, foi feita essa formação, que eu participei, a gente pode fazer

um debate, foi bem interessante a gente ver a opinião de outros colegas professores, sobre o livro, como ele poderia ser trabalhado em várias matérias, em várias áreas do conhecimento e depois que eu concluí isso eu levei o livro pra sala de aula, algumas histórias, e trabalhei com os alunos, e eu me surpreendi muito quando eu trabalhei com os alunos na escola, porque eu percebi que os alunos tinham um grande interesse de conhecer esse aspecto religioso do Candomblé, tinham muita curiosidade, tinham muitas perguntas, as vezes eles vinham com questões que são do senso comum, estereotipadas da religião do Candomblé, mas eles estavam bem interessados em entender aquilo, em conhecer, e muitos deles traziam experiências que eles tinham tido em terreiros de Umbanda, em terreiros de Candomblé, no qual eles eram frequentadores. Eu percebi que um número maior do que eu imaginava tinha tido experiência, frequentado como assistência, ou era de alguma casa de Umbanda, e foi um trabalho bem satisfatório. A gente trabalhou os valores que o livro trazia, fora da questão religiosa... Valores relacionados a cultura africana, como ouvir os mais velhos, a questão da oralidade, e foi um trabalho bem satisfatório que me surpreendeu muito por isso, pela clientela da escola conhecer esse tema assim.

Léo: tem mais alguma coisa que você quer acrescentar sobre isso, sobre esse tema?

Iago: assim, é um tema que eu acho que é muito importante, porque ao mesmo tempo que eu falei que tem muito aluno que conhece, que frequenta, que participa, esses alunos não falam sobre isso cotidianamente, eu só fui descobrir quando eu levei o tema pra lá, muitos deles tratam isso como um tabu dentro da sala de aula. Por exemplo eu tive um aluno que tinha as guias dele, as práticas dele, e eu convivi, já convivia com esse aluno há alguns anos e não sabia disso. Quando ele foi conversar comigo sobre isso, ele conversou de uma forma quase que querendo esconder do restante da turma que ele participava disso, porque acho que ele estava com medo de ficar estigmatizado ali, e ao mesmo tempo que a gente vai trabalhar em sala de aula e muitos alunos são receptivos, outros tem uma visão bem negativa disso... Então relaciona a coisas ruins, relaciona a magia negra, a coisas que de fato o Candomblé não é. Acho que é importante trabalhar isso, trabalhar isso dentro do contexto da História da cultura africana no Brasil, porque muitas vezes a gente vai trabalhar História da África e trabalha a escravidão, trabalha esses aspectos como se eles ficassem só no passado, não existe mais no presente. Então trabalha só a escravidão, só aquela coisa, seleciona algumas coisinhas ali, e a questão religiosa não é trabalhada em sala de aula. Porque o professor não gosta, porque o professor é de outra religião, porque o professor tem algum preconceito contra isso, tem medo disso, muitas vezes eu vejo isso dentro de sala de aula. Mesmo com a experiência que eu tenho como professor frequentador de Candomblé, eu falo com um colega e o colega fica com medo, acha aquilo algo excêntrico, então os próprios professores tem esse estigma e é uma posição que eu mesmo tenho assim de nem sempre ficar comentando em qualquer lugar sobre isso, porque eu sei que tem muito preconceito no ambiente escolar sobre isso, então o que eu queria acrescentar era basicamente isso.

Entrevista realizada com Mical de Melo Marcelino no dia 03 de março de 2022.

Leo: a entrevista, ela é mais para nortear, não é fechada. O que você quiser falar mais alguma coisa além dela, da sua cabeça, que você acha que liga, pode falar tranquilo.

A primeira pergunta é como você conheceu o Ilê Axé Tobi Babá Olorígbin, como chegou até a casa, como foi esse processo.

Mical: Tá bom. Então, acho que primeiro eu conheci primeiro o Anderson, não é, que na época para mim era o Anderson, meu colega de trabalho. Ele tinha recém-chegado em Ituiutaba, não é, e um dia... eu já frequentavam um terreiro de umbanda e ele sabia dessa particularidade, não é, gente falava disso. Até então eu nem sabia que ele era religioso. E aí um dia ele me convidou para uma reunião na casa dele e ele disse que ia apresentar um projeto e tal, e eu fui. Aquele época eu tava recém começando minha relação com a Keila também e a gente foi para casa dele. Quando a gente chegou lá ele falou para a gente que ele tava abrindo uma casa, não é, e aquela reunião era a reunião de fundação. Então na verdade eu cheguei quando começou, não é, se você for lá olhar os documentos eu to lá no rol dos sócios fundadores, não é, porque quando eu cheguei ao Ilê Axé Tobi Babá Olorígbin, que nem era esse nome, era Alaketu, então eu fui para lá e participei dessa reunião. Aí ele explicou a proposta e na época ele ainda falou: "você continua na casa que você tá frequentando, estou te convidando como um sócio participante dessa momento. Então foi assim que eu cheguei, né, mas aí com o passar do tempo eu acabei me aproximando. Na época as poucas coisas, funções religiosas a gente fazia ainda na casa dele. Na casa dele tinha 2 quartos de Santos. 2 quartos no fundo que ele organizou pra ser o quarto dos santos dele, os orixás dele na época estavam com ele. Aí a gente ia para lá, limpar o quarto, fazer um presente para um orixá, para outro, acho que por algumas vezes teve sim uma pequena Gira, não é, de umbanda para gente conversar com Pai Joaquim. E aí foi assim que eu cheguei. Na verdade acho que a gente chegou junto, porque quando conheci ele, ele já tinha o terreno na época, na sequência ele começou a construção e tal, e a gente começou a ir aos poucos para o terreno, não é, lembro que as primeiras funções, as primeiras giras, era todo sábado, a gente saia bem mais cedo de casa, ele tinha um carro com caçamba na época, a gente também sempre teve carro com caçamba e passava lá na casa dele. Aí juntava café, fumo, banquinho, não sei o que. Aí chegava lá montava, e depois desmontava de novo porque não tinha parede, não tinha teto, não tinha nada era só o terreno mesmo.

Leo: não tinha nem muro?

Mical: eu não lembro acho que já tinha muro, acho que já era murado. Era na terra, na hora que voltava, a hora que meu celular pé limpava na sexta-feira seguinte, já era dia de ir pra gira de novo. No sábado as formigas subindo nas pernas da gente e tal. Acabava a gira, o preto velho ia embora, a gente tava todo picado de formiga.

Leo: e... Aí já entrando na questão da educação. Pra você, qual é a importância do ensino da cultura afro-brasileira dentro da educação?

Mical: Ah, fundamental, não é, ontem ainda tava conversando com a minha irmã, né, a gente tem um amigo em comum e ele fez uma postagem, ele tirou uma foto dele com a esposa, né, numa praia razoavelmente badalada de São Paulo. O acesso é mais difícil, só chega de carro, a hospedagem é mais cara e tal. Aí ele comentou, né, que ele fez a postagem e colocou que ele já tava na praia com a esposa dele a cerca de 3 horas e até aquele momento ele só tinha visto ele mas duas pessoas negras que não tivessem trabalhando, que não tivesse ali desfrutando da praia enquanto lazer. E aí uma outra pessoa foi lá e comentou assim: "ai nossa, que curioso isso. Eu não percebo dessa forma". Aí eu falei para minha irmã: "não, poxa, esse é um lugar comum, né," que a gente já, parece que é uma fala até vazia para gente falar. Gente, é só você olhar em volta e quais lugares as pessoas negras tem ocupado? Mas ainda, quando uma pessoa fala uma coisa, tem esse tipo de reação, né, tava conversando com a minha irmã como ainda é importante, né, a lei 10639 tem mais de 10 anos, né, e a gente fala: "toda hora esse povo fala da lei", gente, tem que falar!

Leo: Nossa, já vai fazer 20 anos, né? 2023 ja é ano que vem.

Mical: É, é de 2003. Então ainda necessidade mesmo, né, não chatice mesmo, a gente fala porque precisa falar, porque é fundamental. E também para desconstruir estereótipos mesmo, né, porque tudo que é relacionado a cultura afro-brasileira é demonizado, é do mal e não sei o quê. Então é uma coisa que precisa ser feita. Nas ações que a gente participa a gente percebe, né, como sempre tem alguém que a tem coragem de falar, por que tem as pessoas que pensam e as pessoas que falam, né: "ai, nossa, eu nunca imaginei", "ai Exu para mim sempre foi não sei

o quê", "ai eu achava que, né". Eu lembro a minha mãe quando, a primeira vez que ela foi. A primeira e a única vez que ela foi lá na casa, né, foi na saída do Charles, se não me engano. Ela tinha vindo do meu aniversário, o Odun do Charles é um dia depois do meu aniversário. E aí eu fui, e quando ela chegou lá e viu a casa toda branca, casa de Oxalá, né, ela falou: "nossa, mas tão Branca a casa, eu achava que era uma coisa assim, super, né?" Mas não é porque africano que é colorido, que é exótico, que não sei o quê. Então você vê assim os estereótipos, né, os estereótipos que ainda circulam. Então acho que é fundamental assim, a gente precisa mesmo continuar, acho que é ampliar, aumentar o número de pessoas, né, comprometidas com essa temática e e outros espaços também que não necessariamente a escola, né?

Leo: Como você acredita, que os saberes tradicionais que são preservados em comunidade de Candomblé, e a própria forma de se ensinar, como que eles podem contribuir com a formação de um professor?

Mical: Tá, então eu acho que você perguntou do Candomblé, mas eu vou começar por um outro caminho. Quando você falou dos saberes tradicionais eu lembrei de uma experiência que a gente teve um PIBID de afro-letramento, né, que trabalhou com o Congado. a gente trabalhou com o Congado, trabalhou com a Capoeira, mas acho que o que mais impactou, né, foi a questão do Congado, né. A gente trabalhou por um bimestre, a culminância do trabalho, a data final né do trabalho, era a festa, né, então as bolsistas por exemplo, foram para casa da Luciana, ajudaram a organizar o café, vivenciaram uma festa, né, como um todo e na escola, né, quando a gente foi levar essa proposta e pensando nos valores, né, naquele texto da Rosa Margarida, né, que ela fala da pedagogia da tradição, da circularidade, da corporalidade, da oralidade, musicalidade, né, que são valores que organizam a forma de ensinar e aprender em culturas tradicionais de matriz africana, né. Quando a gente foi, a gente organizou o projeto por esse viés, começou a aparecer nos alunos das escolas que a gente tava trabalhando: o aluno que era Capitão, o aluno que era isso, o aluno que era uma liderança no dele. Duas coisas assim: então, até eles se sentirem assim, né, a vontade para se pronunciar, a gente já tinha feito um trabalho de valorização do Congado, de mostrar como era tal. E outra, não raro eram alunos que não se encaixavam na organização escolar. Era aquele aluno que é difícil, é o aluno que não aprende, não sei o que, o aluno feijão perdido. E aí a gente ficou se perguntando, né, como é que um aluno que na escola não aprende, não consegue se organizar, se submeter a regras e tal, ele consegue ser é uma liderança numa organização que é muito mais rigorosa como é o Congado,

né. Então como é que a gente tem um aluno que... é... ele na escola, ele é agressivo, ele é violento, ele não submete, ele não faz a lição e não quer aprender. Mas no terreiro que ele frequenta de Candomblé ele é Ogan. Ou seja, tem uma liderança, exige uma disciplina e muito mais rigorosa que a disciplina da escola se a gente for ver. Então acho que por aí esses valores, né, esses saberes, eles ensinam muito para gente. Uma outra forma de organização, outra forma de ensino-aprendizagem que diz muito mais da gente assim, né, talvez a coisa não funciona tanto na escola porque aquele sistema, aquelas regras, aquela coisa hierarquizada, um atrás do outro, né, talvez aqui não faça sentido. E na comunidade que ele está inserido, a circularidade, oralidade, com toda a disciplina que a gente sabe que tem, com todo rigor que a gente sabe que tem, faz mais sentido. Então eu acho que a gente olhar, a gente enquanto professor, olhar para esses saberes, né, ouvir dos mestres, das lideranças do zeladores, como é que funciona, como é que a gente aprende lá no terreiro, como é que ensina, como é que, como é que você cresce, né, se aprofunda. Eu acho que tem umas dicas aí para gente, como a gente pode se organizar enquanto escola, né, de uma maneira que diga mais e faça mais sentido para essa comunidade. Porque a gente querendo ou não, né, o modelo da escola é eurocêntrico, né, aquela coisa assim militar, quadradinha. O professor, o aluno, né, e a gente querendo ou não, negando ou não, as nossas raízes não são exclusivamente europeias, né, a gente traz a nossa identidade da nossa casa, nossa cultura e questões da ancestralidade africana, da ancestralidade indígena. Então, se funciona lá no terreiro, se funciona lá no Congado, se funciona lá na capoeira, a gente tem que ouvir essas pessoas falar. "Então me ensina como é que você consegue fazer isso, esses meninos que lá a gente não consegue" e não é no sentido de dominar, né, isso aí também um conceito bem horroroso, eurocentrico e tal. É no sentido de acolher mesmo, de fazer aconteceu, ué, porque lá ele aprende, aqui ele precisa aprender também, gente, então como é que você está fazendo aí que está funcionando e que eu não tô dando conta, né? Eu acho que os saberes tradicionais, as formas de circular conhecimento, né, desses espaços têm muito a ensinar para gente professor assim.

Leo: Já entrando nas formações continuadas que foram feitas dentro do terreiro, né, do Axé. Qual a importância delas, dessas formações dentro de uma comunidade de Candomblé para um professor da educação básica? Acho que entra no que você já falou, mas se quiser complementar.

Acho que é bem vice-versa, assim, né. Acho que é importante para os professores, na comunidade de Candomblé e também para a comunidade de Candomblé estar em contato com os professores, assim. Pra falar disso, acho que a gente podia recuperar como é que nasceu essa história de fazer também do terreiro um espaço de...

Léo: Então já emenda na próxima, que é falar sobre a sua participação nessas formações, como organizadora, como...

Mical: Vou fazer um balaio, então.

Quando a gente foi, quando o Babá resolveu fundar a casa, ele já tinha uma orientação, que era uma orientação espiritual de que o terreiro deveria ser também um lugar de educação. Então, até semana retrasada a gente tá tendo um estágio não escolar da pedagogia lá no terreiro, né. Tem duas, três Estagiários lá. E aí ele foi conversar com as meninas e ele falou, então, aí que elas perguntaram, né, da onde saiu essa ideia de juntar religião com educação. Ele falou: não, a ideia não foi minha. A ideia foi do Pai Joaquim que é o mentor espiritual da casa, né? Na Umbanda ele é o líder e o chefe da Umbanda. E aí ele orientou que ele abrisse o terreiro, mas que esse terreiro não fosse só... não fornecesse somente um atendimento espiritual, religioso, mas também atendesse aí a questão da educação. Na época a gente não sabia muito bem não que que o pai Joaquim queria com isso. "Mas como assim, né?" Terreiro, educação, papapa. E aí, a primeira ideia, né, já estava no Regimento lá, na proposta de regimento que a gente foi votar, naquela reunião de fundação. Já tinha a ideia da editora, né, então primeira coisa que o terreiro encampou foi a ideia de uma editora comunitária, né, que é a Editora Barlavento. Então ela surge como uma possibilidade de democratizar um pouco mais dos saberes que a universidade, né com um foco especial nas questões que nos interessam. Então tem as publicações tem publicações de N áreas, de áreas diversas, mas tem ali, nunca vai deixar de ter, porque é o nosso carro-chefe, vamos dizer assim, as publicações de religiosidade, né, ciência da religião, as publicações religiosas, também, né, porque tem ali alguns livros que são livros religiosos, e a educação, né, então eram três, e a geografia, que é a área de atuação do Baba. Inclusive a geografia com interface com religião. Então esse foi o primeiro primeiro momento, né, a gente não sabe muito bem o que o pai Joaquim quer e vamos fazer a editora. Eu já entrei como editora chefe desse negócio. Entã tô lá desde sempre e a editora era uma coisa, assim, muito pequena ainda, né, quando começou, tal, e acho que é importante falar da editora, porque

o gatilho, né, para as outras ações acabou sendo a editora. Então, a gente começou com Editora, aquela coisa muito pequena... Na época, na casa, éramos eu, Kolygnon, Baba Anderson, a Keila, o José Henrique e o Pedro, né, lembro que o José Henrique o Pedro trabalharam na época na diagramação dos livros. Mas era assim, né, um livro aqui e um livro ali, aquela coisa esporádica. Hoje a gente tá assim, a editora se tornou conhecida, a gente tem bastante demanda. Hoje mesmo tava aqui esperando você e conversando com o autor aqui que tá assim, ritmo acelerado. E aí beleza, começamos, né, a editora, tem alguns livros lá que o próprio livro já fomentou ações. Um deles é o "Pedro menino umbandista" que foi escrito pela Dona Maria Isabel, que é líder de umbanda lá no Espírito Santo, mãe do Baba. E aí é um livro sobre intolerância religiosa, bullying, né, a história do menino Pedro, que sofre agressão na escola por ser umbandista. E aí a professora vai dar a chance de ele dizer, ele explicar o que que é umbanda tal, e aí nessa, no discurso do Pedro, né, vão sendo apresentados alguns conceitos básicos da umbanda, né, desmistificando algumas coisas, tá. E aí, acho que foi um marco assim, né, das formações. Quando Isabel escreveu esse livro, é... Era um livro infantil, e aí a gente falou: poxa, e as ilustrações? E aí veio aquele primeiro, eu na época tava coordenando um PIBID. E pensei: por que não levar o livro pra escola, né? Antes dele ser editado... E aí a gente foi, na época coincidiu que ela estava aqui em Ituiutaba. Levei Isabel na escola, no CAIC, a escola foi super aberta. Inclusive na época a Madalena, que participou de formações lá no barracão, era supervisora, né, acolheu a proposta. A professora Regente da sala, né, embora seja uma mulher extremamente católica, muito devota, acolheu também e foi lindo, né? Então a gente já pediu: olha a primeira coisa organiza esses alunos em círculo, essa conversa tem de ser circular. E aí a Isabel chegou, levou, né, levou quartinha levou o pano da costa levou guia levou vários elementos, né? E foi contando a história para os meninos e apresentando. Lembro que uma das grandes surpresas deles, por exemplo, foi saber que a umbanda era uma religião cristã. "Então, mas esse pai nosso reza lá na minha igreja". Ela falou: "então, é o mesmo". E aí depois disso eles produziram de ilustrações, cada um foi desenhando e as ilustrações que eles fizeram que ilustram o livro.

Leo: esse livro eu não conhecia não.

Mical: então dá uma olhada lá: Pedro, o menino umbandista. Então esse foi o primeiro movimento do terreiro ir até a escola. E aí a gente não afetou a vida só dos meninos, mas da professora que acolheu a gente, da equipe. "Nossa porque que vai falar de Umbanda" não, mas

é a lei 10... A gente não tá falando de religião, a gente está falando de uma manifestação cultural. Então essa foi uma... um primeiro momento que a gente começou a fazer essa aproximação. Além disso, lá em casa sempre houve a tradição de receber grupos de estudantes, não é? Então, eu tenho, até depois eu posso te mandar, eu fiz um levantamento das ações em forma de slide... a casa fundou em 2013, 2015 ela tava semi-pronto, já tinha parede mas não tinha luz, era uma lamparina. Eu lembro que o Babá Colignon levava umas duas luminárias de led. Ele carregava e levava. Então quando começava gira, a luz tava forte, só que aí a gira acabando e a luz ia acabando também. Então era quase que um símbolo da energia, né, do ciclo da energia se fechando. Bom então aí além dessa dessa ida do terreiro a escola, a gente sempre recebeu grupos lá em casa. Então acho que foi 2015... 2013 O Baba fundou a casa, novembro de 2013, em 2015... No começo de 2015, o terreiro recebeu o primeiro grupo lá, ela estava em obras. Nas fotos tem até a betoneira no fundo assim porque ainda tava mexendo, não tinha piso ainda, tava só o chão batido, né? E foi uma turma da geografia da religião, da disciplina da geografia que foi até lá para conhecer o complexo, né, como é que funciona, o que que simboliza o quê. No mesmo ano, se não me engano, isso nesse mesmo ano a gente recebeu uma turma de um projeto que a Luciane desenvolveu aqui, a Luciane sempre parceria com a gente, né, então acho que é realmente importante conversar com ela também... que era o "axé pra quem é de axé, saravá pra quem é de saravá" o tema intolerância religiosa e direitos humanos, e uma das ações desse projeto era levar as pessoas a casas de matriz africana, né? Não só religiosas, mas de outras manifestações também. Aí a gente recebeu um grupo lá em casa aí já estava era 2015, já tinha piso, mas ainda era as lâmpadas de led. Então, assim, sempre teve esse movimento do terreiro ir à escola, por exemplo nessa apresentação do "Pedro, o menino umbandista", e da escola, né, Universidade, ir ao terreiro, né? E como eu falei: é sempre muito impactante, por que sempre tem alguém que fala aquilo que outras pessoas tão pensando. Então a gente fala, as vezes para a gente até "Nossa ele tá repetindo o óbvio", mas para quem escuta, né, isso é impactante, para quem escuta isso vai mudar de repente o jeito da pessoa ouvir uma cantiga... Tá na festa do Congado, ouviu uma cantiga e falar "Não, mas isso não é do demônio, isso é referente ao preto velho que tava lá na senzala não sei o que, papapa". Então tem toda uma construção histórica, né, ou uma reconstrução histórica do que que é aquela peça, aquela música diz do que? Aquela dança representa o que? Que momento histórico, que personagens históricos que a gente está tratando? Acho que é uma maneira da gente enxergar melhor aí, né, por outras lentes... diferente dessa que a gente está habituado lá do livro didático, né, já ultrapassado, a nossa própria história, né, como que a gente chegou até aqui. Além dessas ações, eu acho que a a gente chegou aqui

no ponto alto quando a gente concebeu aí o estágio de vivência, que na verdade era para ser estágios, mas a pandemia fez em um só até agora. Foi junho de 2019, em agosto eu fiz santo, no ano seguinte começou a pandemia. Acabei meu preceito, virou o ano pandemia começou. Viajar, ir pra praia? Não fui ainda, não fui ainda, porque, enfim, ainda bem que Yemonja me presenteou na vespera, um mes antes deu fazer santo, eu fui pra Natal, num congresso com tudo pago. Então fiquei enjilhada de tanto ficar dentro da água no mar. Bom então aí é o estágio de vivência... Deu uma pequena digressão que foi a partir justamente do livro, de um também livro, então você percebe que tudo de alguma maneira parte da editora. Foi a partir do livro "Contos de Uma África Mítica" né que o Babá escreveu, o Iago ilustrou, né? E e aí a gente, quando o baba me mostrou, pensei: "Nossa, mas isso aqui não podia ficar assim, né? Parado..." ele: "Pois é eu também tô te mostrando por que eu acho que não podia ficar assim, publicou o livro e acabou", né? Até porque a ideia era justamente que o livro servisse de material para o professor. Então não é um livro para as crianças, necessariamente, mas é um livro para o professor trabalhar com as crianças. Que que é o livro? São contos que não são itans, que não tem um caráter fundamento, de doutrina, tal. São contos que ele escreveu a partir da própria vivência dele no Candomblé e os contos funcionam quase como uma fábula assim. A fábula não tem a moral da história, né? Os contos, todos eles têm pelo menos um valor civilizatório sendo mobilizado ali. Mas não tá lá textualmente. Na fábula tá lá no final: "moral da história". Nesses contos, não. É legal que no prefácio ele fala que é um livro que ele escreveu em comemoração aos 21 anos dele de iniciação, né, então é bem bonito assim, porque o prefácio ele não chama de prefácio, ele chama de ramunha. Então só ali você já começa a trabalhar: o que é uma Ramunha? Qual a função da Ramunha? A Ramunha é o toque que abre o trabalho. Então o livro tem vários elementos para serem trabalhados. E aí a gente sentou um dia eu, ele, a Cida Satto e a Luciane, eu acho.

Leo: A Cida participou?

Mical: A Cida participou da concepção, no dia ela não foi. Participou depois também, que ela trabalhou nas intervenções.

Leo: Ah ela para ela fez com a gente, comigo e a Juana.

Mical: Ela ajudou na concepção sim do projeto. Aí eu lembro que um dia ele chamou a gente para almoçar lá no terreiro, lembro como hoje, né, porque a gordinha da lancheira lembra. A Mara fez uma carne de panela, a gente almoçou e aí ele foi falar disso. A gente foi pensar: vamos fazer o estágio de vivência, então, vamos trazer os professores para cá. E a ideia era justamente fazer o professor, a professora, o estudante de graduação experimentarem os valores, não assim dito pelo discurso, mas algumas coisas que a gente pudesse vivenciar mesmo, né? A ideia original era fazer dois dias. As pessoas chegariam no sábado, depois da gira de umbanda a gente jantaria, faria o "ajeum", aí dormiria, acordaria igual a gente acorda lá quando tem que dormir, né, babá chega com o Adjá, reza, papapa (sic), a ideia era a gente fazer um ciclo completo. Mas aí a gente já começou a ter questões com dinheiro, né, financiamento, é tudo muito restritos no orçamento da Universidade. Como é que você fala: não, eu quero verba para fazer um almoço. Ah mas não é um item financiado... Gente, mas a comida faz parte do negócio... Eu nem sei como é que a gente conseguiu aquele negócio, as pessoas chegaram no domingo, chegaram e tinha um café da manhã, almoço... E aí assim na época as coisas acontecem, a gente recebeu uma doação de mantimentos, então: feijão, não sei o que, o feijão gordo, aí alguém foi deu uma carne, alguém foi e deu não sei o que. Então gente organizou. E aí entra parte voltando lá no negócio que tava falando de como é importante, né, para os professores tal, e aí o inverso também, né? Porque lá a gente tava trabalhando: Eu, Babá que somos professores, estávamos lá na condição de membros da casa mas também de professores, né, mas também tava lá a Nega na cozinha, a Yamoro ajudando a organizar não sei o que, a Lurdinha com o Pai Bolívar, O Pai Bolívar correndo do mercado... Então a própria presença da gente lá, né, dos filhos da casa lá, já são umas ensinamento, assim, de como é que se organiza, como é que como é que as funções se dividem, como é que a gente faz não sei o que, porque você tem um fio assim ou assado, né, então a própria presença da gente lá acho que desperta curiosidade. Na época que eu era Abyan, eu lembro que na apresentação eu disse: Sou Abyan de 7 anos dessa casa, mas isso vai mudar, né, eu já tava com a iniciação marcada, né? Então foi a nossa primeira experiência. Foi muito muito rico. Eu acho que foi uma experiência simples, mas foi muito rica. O que que teve de outro mundo? Nada. A gente sentou, Babá fez uma fala sobre os valores, depois a gente leu os textos, foi discutir foi pensar como poderia ser aplicado na escola...

Léo: Apresentou também o espaço, né?

Apresentou. Aham. Apresentou. A jaqueira, os quartos de santo, o que acontece isso, acontece aquilo. Teve também essa questão, né, de conhecer o complexo templário, né, então foi uma experiência simples e rica, porque a gente viu que é como na religião, não precisa de muita coisa, né? Você não precisa do richelieu, você precisa da sua roupa de ração, você não precisa dar um cabrito das montanhas, você precisa de uma galinha d'angola. Então acho que para a formação também foi essa experiência. Que grande recurso a gente tinha? Nenhum. Nem cadeira. A gente sentou foi na esteira mesmo que era para poder vivenciar o negócio, né, então e aí acho que essa convivência, né, dos professores que não são da religião, com a Egbe, né com filhos da casa, acho que só esse movimento já momento formativo pros dois, né? Assim, a Lurdinha, vou falar dela fica porque é a pessoa com quem eu mais tenho contato. Ela até hoje fala. Essa semana ela foi lá em casa e "vai ter de novo?" A Lurdinha é uma pessoa com pouca escolarização mas aquilo impactou para ela, né? Ela já tá assim: Vai ter de novo? Gostei tanto, aprendi tanto.

Leo: Podia voltar, né? A minha ideia Inicial era fazer uma formação continuada como resultado do projeto. Mas é por as vezes tem que ser online eu desanimei um pouco. Resolvi ficar só no material didático, mas às vezes se for viável eu posso tentar fazer, então eu não vou prometer porque eu tenho medo de não conseguir. Mas eu posso ajudar de qualquer forma, se precisar.

Mical: Então deixa eu te contar que a gente tá aprontando, de repente até a gente encaixa as questões aí. Esse ano, pela primeira vez, a gente está recebendo um grupo de Estagiários. A pedagogia tem um estágio que é estágio em espaços educacionais não escolares. E aí pela primeira vez o terreiro recebeu um grupo de alunos, a gente está trabalhando com três alunas. Especificamente, a gente está trabalhando pensando na formação, então uma das coisas que elas vão deixar para a gente, o produto final delas do estágio é deixar montado com a gente o projeto de estágio vivência para o próximo semestre, vai ser presencial, a gente já assumiu que vai ser presencial. Com máscara, protocolo, sem máscara... Então a gente já assumiu que vai ser presencial, não tem nenhum Decreto que nos impeça até agora, espero que vá melhorando aí para frente, então e esse ano a gente vai focar um pouco na questão da musicalidade, um pouco mais na umbanda, né? Não sei se você já olhou lá no site, tem um livretinho do Babá, uma compilação que o Babá fez com os Ogans, que chama minha "Minha Aruanda Canta". É um levantamento de várias cantigas de Umbanda. E aí a gente tá trabalhando com as alunas a questão da expressão da resistência nas cantiga de umbanda, né? Então elas vão selecionar

algumas questões, daqui daqui uns 15 dias a gente até vai fazer um encontro híbrido, né, eu já conversei com o pai Bolívar, para elas ouvirem, aprender a cantar as antigas que aí na música não é só a letra, né, mas a melodia também. Então aí a ideia vai ser trabalhar com esses textos, né, musicalidade e na vivência desse ano. O Babá até pediu para gente ir dar uma atenção maior esse ano talvez para a questão indígena, né, porque eles têm lá os pontos de caboclo e que muitas vezes a gente foca mais na questão afro e não se atenta tanto a herança indígena. Ele até falou né que ele acha muito injusto dizer assim "Ai a Umbanda é uma religião de matriz africana". Ele falou que acha injusto, que ele acha que o correto é dizer que a umbanda é uma religião de Matriz afro-brasileira, porque aí você inclui os indígenas, né, que tem uma contribuição enorme.

Tem uma outra coisa assim, né, que eu queria falar. A gente lá no terreiro, talvez a mais eu, não sei, que sou mais sonhadora, esse povo de Yemonjá vive divagando... Nossa, pra mim, assim, se a gente conseguisse, por exemplo: ter uma escola, né, no terreiro... uma escola que atendesse a comunidade, não uma escola confessional, por que a Umbanda, o Candomblé, ela não tem intenção de converter, né, a gente não tem... A gente não tem, igual tem na Bíblia, né, "Vai pelo mundo, pregai o evangelho". Não tem. As pessoas chegam por que elas querem, não por que a gente foi chamar. Então a ideia não seria uma escola confessional, né, a gente andou até assuntando isso daí com zelador de Camaçari na Bahia que eles tem uma escola, que assim, a escola é municipa, mas é uma autarquia, né, a escola é municipal mas é gerida pelo pelo terreiro, e a escola é toda afro organizada. Organização das salas, organização da grade, é tudo pensado na perspectiva mais afrocentrada. E essas ações assim eu acho que vamos construindo socialmente a ideia de que esse terreiro é um terreiro de utilidade pública, né, que presta serviço à comunidade em certa medida, e talvez seja um passo importante para gente daqui, sei lá, um ano, 10, 20, não sei quanto, concretizar essa história. O corpo docente já tem, né, de física a tudo. Tem a pedagoga lá, Juana, Cárita faz biologia... Um monte de historiador, geógrafo, físico... Vai dar briga. E assim, mencionar também o prêmio Paulo Freire que a gente ficou muito feliz, né? Então a ação foi premiada como um todão, o estágio de vivência, a obra foi pensada, o material foi produzido, e a gente recebeu o prêmio, foi uma das maiores notas assim entre as sete ações que foram premiadas.

E assim, uma coisa que a gente não conseguiu muito fazer da outra vez, foi a coisa da intervenção na escola. Não foram todos os grupos que conseguiram. Isso para gente reflete um pouco da lá da história anterior, né, parece tão óbvio mas a gente tem que continuar falando. É tão Óbvio, mas quando você chega uma proposta dessa...

Léo: eu cheguei a trabalhar o livro, mas eu não fiz nada elaborado assim não, intervenção não sei, foi mais um dia, eu só fiz uma aula mesmo trabalhando o conto da Feiticeira no 6º ano... Quer falar mais alguma coisa sobre as formações?

Mical: Eu vou pensar aqui algumas coisas, assim... Acho que na minha formação docente, esse é um assunto que não existiu, assim, nunca se falou... Nem nas disciplinas. Eu Sou formada em letras, né? Nem na disciplina disciplinas específicas, nem nas disciplinas pedagógicas. Lá na USP é separado. Até vai mistura, vai tudo junto andando, mas a gente faz as pedagógica, são todos na educação a parte de licenciatura, de política... você vai lá para o outro prédio, outra grade totalmente diferente. Eu comecei a cursar as duas graduações ao mesmo tempo. Então na letras hoje eu não sei como é que tá, né, como é que tá esse debate... Mas por exemplo eu lembro que tinha uma disciplina de literatura africana, ela era optativa e era ofertado nos horários mais maluco assim da vida: os dois últimos horários da sexta-feira à noite, o horário do sábado cedo... Então assim, quase ninguém conseguia cursar, né, ou era só de manhã, quem era da noite não conseguia cursar... Então assim, tava lá para cumprir tabela. Eu fiz uma disciplina que era obrigatória para mim de língua não indo-europeia, né, a gente tinha que estudar uma língua não europeia... Por sorte a professora que ministrou a disciplina na época era especialista numa língua da Costa do Marfim. Então ela conduziu a disciplina para as línguas africanas, mas não é que estava no programa, nem nada. Na educação essa história do racismo, né de uma educação antiracista, nem se colocava na época, isso foi no final dos anos 90, né, me formei em 2002... Então assim não tive a formação. Eu fui ter contato com essa discussão já aqui, como professora formadora de professores, né, por conta da Luciane Dias que eu agradeço imensamente, que hoje eu fico... Hoje eu tô... Primeiro eu dei uma pirada, né? Que eu falei assim: "Bom, pirei. Beleza, o que eu faço com isso?" Porque eu sou uma mulher branca e eu não vou entrar na pauta dos outros, e ficar falando, né, até que eu acho que eu consegui até muito por conta dos diálogos com a Lu, entender qual que é meu lugar nesse rolê, né, que é aprender com as mulheres negras e transmitir, colocar para as outras mulheres brancas com as quais eu tenho acesso, né, então acho que é um pouco, um pouco disso. E aí, Léo, eu fui aprendendo na raça, né, como é que eu encontro professora formadora de professores vou trazer essas questões para as minhas ações. Então assim hoje eu tô há 13 anos na UFU, não foi sempre assim... Hoje, por exemplo, eu tenho uma preocupação de trazer autoras negras para minha disciplina. Eu tenho preocupação de trazer o diálogo com as alunas de que a nossa língua portuguesa que a gente fala aqui, ela tem

essa característica porque a gente teve uma interface forte com as línguas africanas, então é por isso que o nosso português é diferente de Portugal, é porque aqui a gente tem, teve o contato e influência das línguas africanas e línguas indígenas. Então nesse percurso, eu acho, que de formar professores eu também me formei enquanto professora... E to me formando, né? Porque todo dia eu aprendo uma coisa diferente, uma coisa nova, agora mesmo to orientando um TCC, a menina tá trabalhando com uma metodologia que eu não conhecia, que é da afro-perspectiva e eu tô lá estudando. Falei: "não, vamos juntos porque eu não sei". Então eu acho que tem esse movimento, né, de coordenar formações, oferecer formações, tem também essa dimensão de se formar também. É formativo, mas é auto formativo. Então, por exemplo, nas ações no terreiro eu aprendo para caramba também, porque quando eu ouço uma pergunta de alguém que nunca passou na minha cabeça, eu falo: "Poxa, então esse é um assunto que a gente precisa falar", se tem alguém perguntando é porque não foi discutido suficiente... A gente, então, bora lá incluir nas outras ações, na minha disciplina da graduação, nas ações de formação dos projetos de extensão, então acho que é um pouco isso sim, e que eu acho que se a gente for pensar enquanto filha de santo, a gente aprende muito isso na religião. Nem todo mundo aprende. Mas, tá, você é Egbome e tem 50 anos de santo, mas vai chegar uma hora que se pode acontecer alguma coisa que você fala "Agora preciso falar com meu mais velho, porque não sei não" Tá então espera aí que eu tenho que falar com meu pai, porque eu não sei qual que é a resposta. Então essa prática do diálogo, do aprendizado pelo dialógico, eu acho que é bem importante e é uma coisa que a gente aprende na convivência no terreiro.

Entrevista com Suzana de Paula Rodrigues realizada no dia 22 de maio de 2022.

Léo: a primeira pergunta é: como você conheceu as religiões afro-brasileiras?

Suzana: conheci na prática através de amigos, de convite, do seu convite pra visitar o terreiro do Babá Anderson, eu conheci sempre por leitura, né, mas de visitar o espaço foi pelo seu convite. Eu conheci o terreiro aqui de Ituiutaba, e aí a gente foi uma vez no terreiro de Uberlândia, mas eu não entendi muito bem o que tava acontecendo, agora aqui eu tive melhor essa aproximação.

Léo: Como foi essa experiência, o que isso representou pra você?

Suzana: ah foi bom, muito bom, o primeiro contato eu tive com receio porque eu venho de família evangélica, né, tendo um pai pastor, então minha referência de mundo quando ia pensar sobre a espiritualidade era a referência ali no universo cristão evangélico. E aí quando eu cheguei lá a primeira vez, eu tive um pouco de receio por esse motivo. Mas depois eu ganhei confiança e percebi que era um espaço bom, me senti bem, me senti confortável, e desde então só apreendo lá, principalmente com o Candomblé que é uma religião mais fechada e aí a cada festa que eu vou no Candomblé eu tenho ali minha experiência muito boa, e eu vejo que a experiência vem muito do sentir, e não do entender, e não eu percebo isso com as religiões de matriz africana. A gente fica lá muitas vezes lendo os itans, lendo alguma coisa, as vezes num texto acadêmico, tem referência, tem discussão sobre as religiões de matriz africana, só que na prática é muito do sentir, e aí isso eu aprendi, aprendi visitando o terreiro do Babá Anderson.

Léo: a segunda pergunta é... Uma pergunta aberta, né, pra você falar sobre. Não é uma pergunta objetiva. Então, qual a importância pra você, tanto da educação étnico-racial como um todo, como o ensino de cultura afro-brasileira no Ensino de História, queria que você falasse da sua experiência, como professora, bolsista, o que você viu de outras pessoas, seu entendimento sobre essa questão, uma coisa geral mesmo. A importância de se ensinar cultura afro-brasileira nas escolas, a importância da lei, da educação étnico-racial.

Suzana: eu acho bom pra transformar a visão de mundo, né, que tá dada. Essa visão hegemônica do branco bonito, do branco cristão, do homem, né, aquela questão bem patriarcal e sempre o sujeito de referencia que a gente tem é sempre o sujeito branco, e que a referência dele tá na Europa. Quando a gente tem a Lei 10.639 e a 11.645 já é mudando esse olhar, o olhar muitas vezes ele não vai ser Europa, ele vai ser África, e aí quando a gente olha pra África como origem, as vezes até do mundo, isso muda a concepção de uma pessoa negra que tá aqui no Brasil, por exemplo. Então a gente trabalha a identidade nas pessoas negras, a questão de consciência critica sobre o eu, a pessoa negra se entendendo, se descobrindo, se tornando crítica, se tornando poderosa, que conhecimento é poder. Ela ganha esse poder para ela enfrentar e pra ela questionar muitas vezes um espaço que vai estar ali oprimindo ela. Então, ensinar tais conteúdos, que vai trazer a África, que vai trazer o olhar pro sujeito negro, indígena, é propor essa virada mesmo na forma de se colocar no mundo, e na forma de... até que ponto criticar o que tá errado, que não tá legal. Acho que em resumo é isso. É dar poder.

Léo: você acha que a escola está preparada pra isso, os profissionais?

Suzana: eu acho que tudo é um processo, né, tudo é processo, e processo as vezes ele vai se dar num tempo que a gente não vai ficar muito feliz com esse tempo, a gente vai querer que seja tudo muito rápido. Mas eu acho que aos poucos, é... o debate que vem muitas vezes lá na academia, o debate tá inserido ali dentro do conhecimento acadêmico, esse debate vai ganhando maturidade, a gente vai tendo contato com os movimentos sociais e aí acontece, né. Vai se desdobrando esse processo de maturidade do profissional que vai atuar na sala de aula, pra ele começar a discutir isso. Então, porque que é um processo lento? Eu vejo que tm muitos problemas, mas parece que os profissionais que estão chegando agora. Eu tenho 26 anos. Então os profissionais que estão chegando agora, os professores que estão se envolvendo na escola, eles estão chegando com esse debate mais fresco, né. A importância e a preocupação em olhar outros sujeitos na História. Agora, tem uma dificuldade muitas vezes com as pessoas que tem a formação mais antiga, que não estava lá envolvida no debate sobre a Lei 10.639, a formação dessa pessoa foi diferente, então no espaço escolar eu vejo que a prática que vai partir da lei, que vai partir desse outro olhar, muitas vezes na escola isso vai ser devagar, vai ser lento. Mas a gente tá indo, ta caminhando. Imagino que tá bem diferente, eu penso quando eu tava no fundamental. Muitas conversas eu nunca vi professor propor com a gente, e hoje em dia eu vejo

que já tem, os alunos já tem o pensamento diferente, então tem alguma coisa mudando. Eu vejo mudança acontecendo.

Léo: e por fim, é... Você acha que os saberes tradicionais afro-brasileiros que são preservados nas comunidades de Candomblé podem contribuir com o ensino, e de que forma? E ao mesmo tempo se você acha que o terreiro também pode servir como um local de ensino, de se ensinar, se aprender?

Suzana: nossa, com certeza... com certeza... porque no terreiro o conhecimento que vai sendo produzido no terreiro, ele é um conhecimento que é pra vida, é pra gente aplicar não só numa sala de aula. É conhecimento pra vida. Tem a questão... contribui pra formar o cidadão, e um cidadão que conviva bem com os outros, que conviva bem em comunidade, e a gente que vive um movimento de ser mais individualista, a gente tá no sistema que coloca isso pra gente, que vença o melhor, seja você o forte. A competitividade. O terreiro coloca isso de um jeito... ele nem coloca isso, ele coloca uma virada nisso: você não vai conseguir sozinho, você precisa do outro, você precisa do trabalho em grupo, e é uma coisa que o terreiro tem muito a ensinar, tanto pros professores... os professores podem aprender isso no terreiro, os alunos podem aprender isso no terreiro, porque a escola é um trabalho coletivo, e acho que um espaço pra gente aprender como que se dá um trabalho coletivo, o terreiro é um exemplo maravilhoso.

Entrevista com Luana Regina Mendes Rafael realizada no dia 22 de maio de 2022.

Luana: O primeiro contato que eu tive com as religiões de origem afro-brasileira foi a partir do NEAB, lá a gente teve um módulo que a gente acabou conhecendo um pouco mais profundo, e eu tive ao oportunidade de participar de um trabalho de campo onde conheceu um terreiro, né, e aí lá a gente teve, ela era uma universidade, então, ficava em Brasília, e ela tinha essa preocupação com essa formação das pessoas que estavam dentro do terreiro, os membros, os integrantes. E muitos não eram integrantes do terreiro e eram só mesmo estudantes. Foi uma experiência muito, assim, enriquecedora pra minha formação, né, porque eu tive o primeiro contato. A gente ainda tinha um pouco de medo, um receio muito grande, principalmente porque eu vinha de uma formação europeia, da Igreja catolica principalmente. Tinha ainda muito uma ideia de que era o demônio, de medo mesmo. E aí lá foi onde eu comecei a ver de uma outra forma. Ver que não era nada do que eu tinha visto. Era muito diferente. Tinha momentos de compartilhar experiência, de ensinamentos, de resgatar raízes, e foi onde eu conheci. Hoje em dia já consigo trabalhar bem dentro das minhas aulas, e principalmente com segurança, pra não ter nenhum tipo de questionamento. "Ah, por que tá trabalhando uma religião específica?" e assim, hoje eu já consigo ter um argumento, falar da importância de trabalhar e principalmente da valorização. Eu venho percebendo que a cada ano que passa os alunos se sentem mais a vontade de falar que são, que frequentam. As vezes a gente tá ensinando assim as revoltas protestantes, os alunos falam "ah, eu sou protestante, eu sou da Igreja Evangélica" e a gente o tempo todo tá falando da Igreja Católica. O conteúdo de História é marcado pelo catolicismo e acaba que muitas vezes quando vai tratar das religiões de matriz africana a gente pensa: ah vai dar problema. Tem muito professor que não gosta de trabalhar, só que quando você começa a desenvolver trabalhos dessa forma, você vai vendo que é mais uma religião ali que tem alunos que fazem parte, que na hora que você fala com naturalidade, ele fala "nossa, professor, eu participo, e aí traz a sua experiência. As vezes não, todas as vezes com muito mais detalhes do que eu conseguiria, como eu não faço parte. Então, pra eles, eles veem com experiências de vivência mesmo. Muitos estão há muito tempo desde criança, alguns já nasceram na religião, então eles trazem, contribuem muito pros colegas. Os colegas veem como só uma religião mesmo. Tira muito aquela coisa assim do imaginário, né, e esse ano, no início do ano, a gente teve na escola um problema... porque uma aluna é de religião de matriz africana, ela é da Umbanda, então ela tava passado por um "processo de iniciação", ela precisava ficar reclusa por 30 dias.

Leo: era Umbanda ou Candomblé?

Luana: era Umbanda. Só que aí ela tava fazendo um tratamento de saúde também. Tava vinculado. Eu achei até meio, depois até conversei com minha irmã. Era misturado com a parte que é indígena, e aí eles tinham essa parte indígena, e aí o Candomblé entrava também. Então ela ia fazer um tratamento que era mais pra essa parte. A mãe foi lá explicar. Ela tinha que ficar reclusa durante esse período desse tratamento. Tanto que ela nem cortou o cabelo, por isso que acho que realmente era diferente. Não era mesmo aquela iniciação, né, que o Candomblé faz, e aí essa aluna, as pessoas ficaram fazendo piada, os próprios professores... "Ah, que bobeira", "Vai deixar ela faltar 30 dias?", e aí ficou... Depois eu até perguntei pra essa aluna se alguém tinha falado alguma coisa. As vezes o preconceito não parte nem dos alunos, é dos próprios professores, né?

Léo: mas a escola respaldou ou deu falta?

Luana: ela ficou tendo... normal... teve os 30 dias, teve direito a fazer as atividades, aí acabou pegando um pouco da greve. Ela acabou não perdendo conteúdo, mas ela teve direito ao conteúdo garantido. O diretor foi super tranquilo, como se fosse qualquer outra situação. Tem aluno que as vezes precisa viajar pra acompanhar pai, então direto acontece algo assim. Então ela foi respeitada. Ela voltou, tudo normal. Então assim, ainda tem muito o preconceito, né, e eu vejo que está cada dia mais distante. A professora de Ensino Religioso, as vezes a gente chega na sala e tá lá o quadro, ela sempre trabalhando questão religiosa, mas sempre na vertente mais do Catolicismo. Mesmo que a disciplina não seja pra isso. Até já questionei com os alunos, falei: "nossa, Ariel, ela tá trabalhando isso com vocês?". Foi na páscoa, né, ela tava trabalhando o significado da Páscoa. É um desrespeito com os outros alunos. A gente ainda enfrenta muito isso. E esse ano, eu trabalhei com o sexto ano a origem, no criacionismo e evolucionismo, aí eu trabalhei o criacionismo a partir da visão da ideia de criação de mundo do Candomblé. Aí os meninos acharam muito bom porque a História é bem, a escola adotou um livrinho que tem a história em quadrinhos, então é bem chamativo mesmo. Como eu não fui lá, até queria trazer pra você ver. Ele é bem legal.

Léo: ah, não... queria ver esse livro.

Luana: porque ele traz, com gibizinho, ele chama bastante atenção, a ideia lá dos irmãos brigando... os meninos gostaram muito. E as vezes fica só no criacionismo da Bíblia, de Deus criando o mundo, e os meninos gostaram. Então são experiências que a gente tem que colocar assim dentro do trabalho normal, não como um dia especial. "Ah, vou trabalhar isso num momento específico". Não, tem que trabalhar no dia a dia.

Léo: mas você tem mais exemplos de aulas, assim, se você quiser falar, se você lembra...

Luana: ah, então. Assim, o que a gente tem no currículo, na BNCC, ela deu uma cortada muito grande, né. Então cada dia que passa a gente tem que ir entrando dessa forma. Então eu entro no sexto ano e no sétimo ano, onde fala dessa relação entre África e Brasil, e aí a gente cai na religião, não tem como a gente falar nessa junção sem pensar em religião de matriz africana, e aí dá pra trabalhar. Eu percebo cada vez assim que quando vai pro nono, pro oitavo que já fica mais difícil casar esse conteúdo com o que está no currículo, então acaba que é mais difícil de trabalhar. No Ensino Médio, os meninos já tem uma ideia mais formada, eles já falam mais aberto que os menores, no Ensino Médio, e principalmente que lá na escola, no Estadual, Israel Pinheiro, eles tem um projeto de afro-cientistas. Então muitos já estão fazendo pesquisas relacionadas as religiões de matriz africana. Então quando você vai falar, eles falam: "ah, eu já tive contato com uma palestra, eu já tive contato com um curso. Muitos fazem curso com a universidade, então por ter esse projeto dentro da escola, que tá vinculado a Universidade Federal de Uberlândia é mais fácil abrir um leque de discussões lá, e a escola tem um grupo que discute dentro da escola as relações étnico-raciais, ele é formado por todos os professores da escola, assim, todas as áreas do conhecimento, por que? porque no inicio ficava em cima de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e só esses professores levavam essas discussões pra dentro da sala de aula, e aí esses professores começaram a ver essas discussões e falar: "não, peraí, nas Ciências dá pra contribuir, da pra contribuir na Matemática, na Língua Portuguesa, né, e aí agora a gente conta com pelo menos um professor de cada área do conhecimento, e aí isso enriqueceu bastante. Então a escola ela já tá dentro, ela abre momentos pras discussões dentro da aula, pra suprir essa necessidade do grupo.

Léo: aí que ótimo. E... você falou do terreiro em Brasília? O terreiro também era uma escola?

Luana: ele era uma universidade.

Léo: particular ou pública?

Luana: oh, Leonardo, eu não entendi muito bem se tava vinculado a associação.

Léo: você lembra o nome do terreiro?

Luana: não lembro. Mas eu acho que não deve ter muitos, deve ser fácil de encontrar. E aí tinha os universitários, ela ficava numa área rural, dentro, no primeiro momento quando a gente chegava era uma universidade mesmo com aquele formato mesmo de escola, com os bloquinhos, depois tinha um galpão, mais como um refeitório. Depois já vinha o espaço do terreiro. E lá tinha duas áreas, né, uma área onde a gente conseguia ir, e uma outra parte a gente não foi, né, que aí era onde acontecia coisas que eles não mostraram pra gente. Mas na parte que a gente teve lá era...

Léo: mas a Universidade era do terreiro?

Luana: era. Mas ela não atendia só membros do terreiro, não precisava ser um membro, podia ser só da área lá, da região lá. Na época eu achei bem interessante, porque a gente sabe que a PUC é da Igreja Católica, e tem outras que tem... E essa é das religiões de matriz africana. Falei: "ah, faz sentido, né..."

Léo: legal. Não sabia que já existia experiência assim.

Luana: eu acho que foi até por isso que eles quiseram levar a gente lá, né. Foi uma experiência bem enriquecedora mesmo. Era muito grande, eles recebiam muita gente de fora, de Brasília mesmo... Eles recebiam muitas pessoas que, muita gente importante e aí uma pessoa até explicou pra gente, "e qual sua religião?" e na hora falar "católico", mas no dia a dia sempre tá lá no terreiro, e aí não fala que é. Frequenta, mas na hora que vai falar... E aí a pessoa ia, e no dia lá a gente estranhou porque chegou aqueles carrões, aquela coisa super chique, um monte de gente chique, e era gente que tava lá todo final de semana. Então assim, na hora de participar, mas na hora de declarar, não, é de outras religiões...

Léo: assim, acho que você falou um pouco disso, mas só pra fechar também a questão... Você acha que os saberes tradicionais que foram preservados dentro dos terreiros de Candomblé, dos povos Bantu, Iorubá, Jeje, assim, eles podem contribuir com o Ensino de História? De que forma você enxerga essa questão? Você já falou um pouco disso, só se quiser acrescentar.

Luana: eu acho que contribui bastante, né, porque principalmente aqueles valores civilizatórios lá né, a ideia da circularidade, da oralidade, são valores que fazem parte do conteúdo de História. Porque a gente pensar a História, ela tá sendo construída ali dentro da sala de aula, ela não pode valorizar só os grandes feitos do livro didático. Não. A História é o momento que a gente tem de ouvir os alunos mesmo, eles contarem: "ah, aconteceu uma briga na minha rua" e isso é História, é a vivência daquele aluno, que muitas vezes a gente acha mais importante o aluno decorar um monte de fatos ali que não diz respeito a ele, não diz respeito a ninguém da sala, isso é importante ou a vivência dele da rua dele, da comunidade dele? Então assim, o momento que a gente vê a religião de matriz africana é todo mundo aprendendo ali junto, onde não tem uma hierarquia... tem lá as divisões, mas na hora do aprender é todo mundo junto, né, não tem o que sabe mais ou menos... todo mundo tem que ser ouvido. E acho que isso é muito importante pro Ensino de História, e não só pro Ensino de História, mas também pra vida mesmo, pra uma pedagogia, uma pedagogia pensando nisso, nesses modelos, eu acho que seria interessante se a gente adotasse isso pro ensino no geral, né. Porque a escola cria aquela divisão de quem sabe e quem não sabe, quem aprende e quem não aprende, quem consegue e não respeita ninguém, todo mundo falando junto, ninguém para pra ouvir, então, assim, trazer esses conhecimentos pra dentro do ambiente escolar acho que é muito válido, né.

Entrevista realizada com Anderson Pereira Portuguez no dia 01 de abril de 2022.

Léo: Como surgiu o Axé Olorigin, como você chega em Ituiutaba, como você fundou o Axé Olorigin?

Babá Anderson: Meu filho, foi determinação da espiritualidade. Pra começar meu nome africano é Olorigin, significa Olori - senhor de muitas cabeças, né? Senhor de muitas cabeças, portanto desde que eu fui iniciado o meu próprio nome já dizia que eu deveria ser sacerdote um dia. Igbín, como você bem sabe, é uma referência a Oxalá, então "meu pai será senhor de muitas cabeças". Desde a minha iniciação já estava certo que isso iria acontecer um dia. Quando eu mudei pra Ituiutaba foi o momento, porque aqui em Ituiutaba não tinha barracão, não tinha nada... Lá em Vitória, onde eu morava, tava muito cômodo. Eu tinha a casa do meu avô de santo pra frequentar, não precisava de montar mais uma. Então aqui em Ituiutaba não tinha, então eu montei uma estrutura pro meu preto velho fazer atendimento na rua Gurinhatá, 816 (pausa), 819 ... Depois eu olho pra você. Acho que 816. Em função... A partir daí as pessoas começaram a chegar, começaram a chegar, e aí a gente resolveu comprar o terreno e construir. E teve também uma própria determinação do pai Joaquim pra que isso fosse feito num espaço maior, porque a cidade precisava, porque ela não tinha um terreiro estruturado. Eu tinha condições na época, a espiritualidade me deu condições na época de fazer essa construção e eu fiz.

Léo: E então... Como que dentro da questão da religiosa, você vai colocar também a questão educacional? Como que isso surge nesse processo, de trabalhar no lugar não só a religião mas também questões educacionais, ligadas a educação...

Babá Anderson: Isso acontece pelo fato de eu ser professor. Isso não tem a ver necessariamente com o Candomblé. Tem a ver com o fato de que eu sou professor. Então, evidentemente a gente acaba trabalhando bastante as questões educacionais dentro do terreiro por causa disso. Existe hoje no Brasil um movimento de valorização, né, de grupos de estudo, de pesquisa, e práticas pedagógicas dentro de terreiro, até porque hoje em dia a gente tem uma quantidade muito grande de pessoas com formação universitária dentro dos terreiros, e nós temos também movimentos sociais que emergem dentro dos terreiros, então, existe uma politização maior. Mas cada terreiro faz do seu jeito. Em alguns você tem um envolvimento maior com política,

em alguns você tem um envolvimento maior com movimento negro, em alguns você vai ter o movimento maior, um envolvimento maior com questões indígenas, em outro você vai ter um envolvimento muito grande com os direitos humanos de modo geral. Em alguns mais específicos a questão da mulher, sobretudo onde existe a questão do matriarcado. Então a gente percebe que no Candomblé', na Umbanda hoje, existe muito mais politização que no passado e a gente está tirando proveito desse momento, e cada um está fazendo de acordo com o que é confortável para aquela comunidade, e no caso aqui, eu achei que seria mais interessante nós trabalharmos a educação e a formação de professores pelo meu ofício de professor.

Léo: Ao nível geral, pra você enquanto sacerdote, enquanto professor também, qual é a importância do ensino da cultura afro-brasileira dentro da educação?

Babá Anderson: eu acho que o ensino da cultura afro-brasileira é tão importante quanto o ensino da cultura indígena. Eu não gosto da ideia de dissociar um grupo subalternizado de outro. Quando a gente fala em questões étnico-raciais, nós não estamos falando somente de negros. Nós estamos falando de negros, indígenas, refugiados e imigrantes. Todos esses grupos são permeados pelo racismo. O racismo dói no preto tanto quanto dói no indígena. Então, dentro do terreiro, eu procuro trabalhar essas questões, como aqui é uma religião de matriz africana, a gente acaba falando bastante das questões africanas, das questões afro-brasileiras, mas as questões afro-brasileiras não doem mais, né, no coração de um preto ou pardo, do que doeria as questões indígenas no coração de um indígena, de um integrante de um povo indígena. Então, o racismo ele é perverso, cruel e dilacerante para todo e qualquer ser humano. Ele precisa ser entendido como um todo, e todo e qualquer movimento social de base precisa lutar em conjunto. Eu preciso me importar com a dor do índio, o índio precisa se importar com a dor, né, do afro-descendente, para que a gente, juntos, possa conseguir construir uma sociedade não racista. Não adianta eu combater o racismo contra os afro-descendentes, deixar o indígena de lado, deixar o amarelo de lado, deixar qualquer pessoa de olinho puxado ser chamado de japa, essa generalização idiota que existe em relação aos amarelos, a gente não pode deixar as pessoas falarem comuna-virus, como foi falado durante a pandemia. Uma nítida atitude racista em relação aos amarelos. Então, toda e qualquer atitude racista precisa ser combatida. Então, a questão étnico-racial passa por aí, a educação passa por aí, a educação para a diversidade cultural passa por aí, e eu já vou além da questão afro-brasileira. Eu acho que discutir as

questões afro-brasileiras não são suficientes. Tem que avançar para outras questões étnico-raciais, porque se sobrar uma manifestação de racismo a luta não valeu a pena.

Léo: Ah, é verdade... E como você acha que os saberes tradicionais que são preservados em comunidades de Candomblé podem contribuir com o ensino, com a formação de professores... Eu já vou colocar a última pergunta junto porque eu acho que emenda. Qual a importância das formações continuadas que ocorrem aqui dentro do barracão para os professores da educação básica?

Babá Anderson: Eu vou começar pela última. A formação continuada é importante na medida em que a gente apresenta para professores das redes fundamental, ensino fundamental, médio e superior, inclusive alunos em processo de formação nas graduações, a gente apresenta oportunidade de uma vivência. Porque essa é a nossa metodologia, uma vivência para que eles possam ter conhecimento do que que é o espaço sagrado, como é que funciona o espaço sagrado, o que que é a comunidade religiosa, porque que ela existe, seus propósitos, seu papel social e sua importância social. Então isso aí é o nosso propósito, né, da gente mostrar as questões relacionadas a resistência cultural, a luta pelos direitos humanos, a luta pela inclusão das pessoas que são socialmente excluídas das outras religiões, então a gente tem todo esse trabalho na vivência que a gente faz com os professores. Na vivência que a gente faz 1 ou 2 vezes por ano a gente trabalha sempre a partir de um tema gerador. Já trabalhamos os valores civilizatórios e esse ano vamos trabalhar a questão do corpo e do movimento. O corpo como território, o corpo como resistência, os movimentos do corpo na dança e na dramatização como expressão de resistência. São os temas que vamos trabalhar esse ano. Então todo ano a gente muda a temática pra gente poder trabalhar alguma coisa e sempre ter as pessoas em processo de formação aqui com a gente, geralmente são 40 professores que são atendidos por formação. Tá? Conhecimentos tradicionais mantidos no terreiro são importantes por vários motivos. Primeiro porque esses conhecimentos não são necessariamente capitalistas. Então nós temos uma visão de mundo que integra muito mais o ser-humano com a natureza, o ser humano com o seu entorno e consigo mesmo, né, então a gente tem aí o eu comigo mesmo, eu com o outro e o eu com o ambiente, né? Então nessa perspectiva, nós temos uma série de práticas que não são nem

um pouco capitalistas, porque são baseadas numa cultura de cultivo, uma cultura de troca e não de venda, necessariamente. Uma cultura de partilha, uma cultura de, é... ajuda mútua, de solidariedade, acima de tudo, em todos os sentidos. E isso evidentemente não combina nem um pouco com essa sociedade individualista, esgarçada e em crise que nós estamos na atualidade. Também é importante porque é uma cultura que promove o acolhimento e o entendimento. Não necessariamente a concordância com tudo que as pessoas fazem, mas o acolhimento, o entendimento e o aconselhamento. Partindo do princípio de que os mais velhos, evidentemente, são os repositórios da sabedora, os ancestrais são repositórios de sabedoria, e isso pode ser passado para os mais jovens para eles terem uma vida melhor. Isso também não combina com o capitalismo. Então, evidentemente, nós temos alguns embates aí. O capitalismo quer vender remédio, não quer vender uma erva pra se fazer o chá. Ele não quer que a gente colha, que a gente saiba qual erva que está na mata que a gente pode ir lá buscar pra fazer um chá. Ele quer vender remédio, né? O capitalismo quer vender marca, ele não quer que a gente aprenda a costurar, ele quer vender a comida, não quer que a gente aprenda a cozinhar, e na comunidade do terreiro se aprende a limpar, lavar, cozinhar, costurar a própria roupa, cozinhar a própria comida, costurar a própria roupa, limpar a própria casa, viver em comunidade uma nova noção de família, uma nova noção de acolhimento familiar. Então, nosso estilo de viver que é um estilo comunitário, né, hierarquizado por relações religiosas, mas comunitário em sua essência, não interessa ao capitalismo.