



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DHRI - ICHS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Isabelle de Lacerda Nascentes Coelho

**O Axé na Sala de Aula: Abordando as Religiões Afro-Brasileiras no
Ensino de História**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DHRI - ICHS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

O Axé na Sala de Aula: Abordando as Religiões Afro-Brasileiras no Ensino de História

Isabelle de Lacerda Nascentes Coelho

Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Bastos de Azevedo

Dissertação submetida como
requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
História no Programa de Mestrado
Profissional em Ensino de História -
ProfHistória

Rio de Janeiro, setembro de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DHRI - ICHS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ISABELLE DE LACERDA NASCENTES COELHO

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Programa ProfHistória, área de concentração em Ensino de História, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História.

Dissertação aprovada em: 30/09/2016.

Dr^a Patrícia Bastos de Azevedo – UFRRJ.

Dr^a Warley da Costa – UFRJ.

Dr. Wanderson Flor do Nascimento – UnB.

Olójó Oní, mo jùbá o
Olójó Oní, mo jùbá o
E jé mi jisè
E jé mi jisè
Ti Olódùmarè rán mi
Bi Elemi kó gbá á
Bi Elemi kó gbá á
Olódùmarè àse
Olódùmarè àse
Olódumare àse
Olódumare a rán rere
Sí i o.

Senhor deste dia, meus respeitos, eu o saúdo,
Senhor deste dia, meus respeitos, eu o saúdo
Deixe-me cumprir a missão
Deixe-me cumprir a missão
Da qual Olodumare me encarregou
Se o Senhor desta vida não o impedir
Se o Senhor desta vida não o impedir
Olodumare nos dê sua aprovação
possa Olodumare mandar sua benção para o
nosso trabalho.

O silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava". (Marilena Chauí)

" A escrita é uma coisa, e o saber outra. A escrita é a fotografia do saber mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança daquilo tudo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. "

*(Tiemo B***Dedicatória***)*

Para Oxum, dona de minha cabeça, senhora da minha vida. Òóré Yeyé oó!

Para Lygia, encarnação de Oxum Opará: guerreira, educadora, mãe, inspiração.

Para Wilson de Ogum, companheiro, amigo, amor incondicional.

Para Radha Krishna, tudo do meu todo, razão de minha vida, filha da esperança.

Amor e gratidão eternos...

Agradecimentos

Minhas humildes reverências e gratidão ilimitada à orientadora-mestra-amiga Dr^a Patrícia Bastos de Azevedo, - encarnação de Iansã guerreira -, que corajosamente enfrentou comigo este desafio, e ao historiador-poeta-mentor Dr. Alexander Martins Viana pelo incentivo e amorosidade.

Aos professores da minha banca de qualificação e defesa do Mestrado profissional em ensino de História: Dr^a Warley da Costa, Dr. Carlos Roberto de Carvalho e Dr. Wanderson Flor do Nascimento.

Ao professor José Ailton Chaves Cavalcante Júnior pela colaboração na impressão do Balaio de Ideias.

Aos professores do Programa ProfHistória e do PPGEDUC/UFRRJ Dr^a Maria da Glória de Oliveira, Dr^a Regina Maria de Oliveira Ribeiro, Dr^a Rebeca Gontijo, Dr^a Mônica Lima, Dr. Amílcar Mendes Pereira e Dr^a Flávia Naethe Motta pelas aulas maravilhosas.

Aos companheiros de jornada, pioneiros/desbravadores, alunos da primeira turma do Programa de Mestrado em Ensino de História da UFRRJ.

Aos meus irmãos de alma Azenclever Bruno pelas traduções em espanhol, Maurício Ferreira e José Lúcio do Nascimento Júnior, pelo apoio, incentivo e amizade. Muito obrigada por tudo!

À minha irmã de alma e consultora afro-religiosa Elaine Teófilo Benavente Labrim e à sua mãe Vera Lúcia de Oxum. Iluminadas sejam!

À Nélia de Paula Oliveira, pelo incentivo, compreensão e generosidade.

Aos meus alunos e alunas inesquecíveis da “família” Autonomia, este trabalho é uma forma de retribuir todo amor e carinho recebido de vocês que fazem da minha profissão uma fonte de realização pessoal.

Aos amigos babalorixá Walter Campinos e sua esposa lalorixá Helena pelo axé.

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida para realização desta pesquisa.

A todos os orixás que trouxeram sua força, beleza e sabedoria para abençoar as terras brasileiras.

Alàfiá!

RESUMO

COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. **O Axé na Sala de Aula: abordando as religiões afro-brasileiras no ensino de história**. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). UFRRJ, 2016. 235 páginas.

A presente dissertação de mestrado desenvolveu-se no intuito de contribuir para o adensamento das reflexões teórico-epistemológicas envolvendo a abordagem da temática das relações étnico-raciais, especialmente em relação à questão das religiões de matriz afro-brasileira no ensino de história, interfaces que precisam ser devidamente analisadas para a compreensão mais completa do preconceito e da intolerância afro-religiosa, historicamente arraigados na cultura escolar e em nossa sociedade como um todo, tendo em vista a elaboração de estratégias eficazes a fim de promover sua desconstrução/superação. Partindo deste objetivo, o trabalho propõe a construção de um dispositivo didático de ensino de história: “O Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula”, como ferramenta pedagógica facilitadora para a abordagem positiva da temática afro-religiosa nas aulas de história, destinado a docentes e discentes do segundo segmento do ensino fundamental das escolas públicas. Para balizar esta pesquisa, buscou-se fundamentação nos conceitos de ética da alteridade, racismo epistemológico e descolonização curricular, inspirados na vertente teórica do multiculturalismo interativo, dos Estudos Pós-Coloniais. Pretendeu-se, ao longo deste trabalho, contribuir para a aplicação da legislação federal nº: 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, através da elaboração de um produto pedagógico voltado para a abordagem da temática afrorreligiosa em ambiente escolar, - sem proselitismo e respeitando a laicidade do estado e da escola pública -, de forma a promover a desconstrução dos preconceitos que legitimam a intolerância religiosa. Em suma, a aplicação do “Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula”, enquanto recurso pedagógico facilitador para a aplicação da legislação vigente, possibilita, - tanto a educadores como a educandos -, a inserção no universo histórico e na cosmovisão das religiões brasileiras de ancestralidade africana, por meio de atividades pedagógicas diversificadas e enriquecedoras que contribuem para a sensibilização ética e estética em relação à valorização do repertório cultural afro-religioso.

Palavras-chave: religiões afro-brasileiras, ensino de história, ética da alteridade, multiculturalismo interativo, intolerância religiosa.

RESUMO

COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. **El Axé en el Aula: Abordando las Religiones Afro brasileñas en la Enseñanza de Historia**. Disertación de Mestrado Profesional en Enseñanza de Historia (Profhistória). UFRRJ, 2016, 235 páginas.

La tesis de esta maestría la he desarrollado con el fin de contribuir a la consolidación de las reflexiones teóricas y epistemológicas que involucran discutir la cuestión de las relaciones étnicas, especialmente con el tema de las religiones de matriz afro-brasileñas en la enseñanza de historia, interfaces que deben ser adecuadamente analizadas para la comprensión más completa de los prejuicios y la intolerância religiosa, historicamente arraigados en la cultura de la escuela y de la sociedad en su conjunto, con el fin de desarrollar estrategias eficaces para promover su deconstrucción/superación. Sobre la base de esta meta, se plantea la construcción de un dispositivo didáctico de enseñanza de la historia: “ El Balaio de Ideias: Axé en la aula”, como herramienta pedagógica facilitadora para el enfoque positivo de la afro religiosidad como tema en las clases de historia , - no solo a los profesores sino también a los estudiantes del segundo segmento de la educación primaria en las escuelas públicas. A balisar esta investigación, se buscó justificación en los conceptos de la ética de la alteridade, racismo epistemológico y descolonización curricular, inspirados en el modelo teórico de multiculturalismo interactivo, de Estudios Descoloniales. Se pretendía, a lo largo de este trabajo, contribuir para la aplicación de la legislación federal nº:11.645/2008, que establece la obligación de la enseñanza de la historia e cultura africana, afro-brasileña e indígena en la educación básica, a través del desarrollo de un producto educativo diseñado para abordar el tema afro religioso en el entorno escolar - y sin proselitismo y respetando el carácter laico del Estado y de la escuela pública – con el fin de promover la deconstrucción de prejuicios que la intolerância religiosa legitima. En resumen, la aplicación de “Balaio de Ideias: Axe en el Aula”, como recurso pedagógico, facilitará la legislación vigente, permitiendo tanto a educadores quanto a educandos, la inserción en la cosmovisión de las religiones brasileñas de ascendência africana, eso através de enriquecedoras actividades educativas que contribuyeron a la consciência ética y estética con respecto a la apreciación positiva de lo afro religioso como repertorio cultural.

Palabras Clave: Religiones afro brasileñas, enseñanza de historia, ética de la alteridade, multiculturalismo interactivo, intolerancia religiosa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	20
O AXÉ NA SALA DE AULA: CRIANDO POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS DA RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.	
1.1. Currículo escolar, ensino de História e religiosidade Afro-brasileira: um diálogo possível.	20
1.2. Multiculturalismo interativo identidade(s) e diferença(s): a contribuição dos estudos culturais.	23
1.3. Racismo epistemológico e colonialidade do currículo: uma reflexão sobre descolonização do ser e do saber.	28
1.4. Trazendo o Axé para sala de aula através da metodologia do Balaio de Ideia.	43
1.5. Ética da Alteridade: uma outra proposta de pensar e viver com a diferença(s).	48
1.6. Aplicando a metodologia do Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula: breve relato da experiência no Ciep Brizolão Irmã do Céu.	58
CAPÍTULO II	68
RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: FORMAÇÃO HISTÓRICA E COSMOVISÕES.	
2.1. A formação do Candomblé.	78
2.1.1. Entendendo o conceito.	78
2.1.2. As subdivisões ou nações do Candomblé,	79
2.2. Batuques, Acontundás e Calunduzes: os cultos afro-brasileiros no período colonial.	83
2.3. A fundação dos primeiros Candomblés: raízes do Ketu, Jêje e Angola.	87
2.4. Fundamentos filosóficos e cosmovisões do Candomblé.	95
2.4.1. A “Religião” está centrada na vida.	97
2.4.2. Sacralidade da natureza	98
2.4.3. Existência de um ser supremo.	99
2.4.4. Animismo e panteísmo.	100
2.4.5. Crença na palingenesia.	101
2.4.6. Crença na existência de espíritos.	101
2.4.7. Ontologia antropocêntrica.	102
2.5. Candomblé e ética.	104
2.6. A formação da Umbanda.	107
2.7. Apresentação das principais divindades do panteão afro-brasileiro.	113

CAPÍTULO III	125
TECENDO UM BALAIO DE IDEIAS	
3.1. O que é o Balaio de Ideias Axé na sala de Aula?	125
3.2. Como funciona o Balaio de Ideias?	128
3.3. Qual o conteúdo do Balaio de Ideias?	130
3.3.1. A escolha das imagens.	130
3.3.2. A escolha das narrativas míticas dos Orixás.	131
3.4. Utilizando o Balaio de Ideias: algumas possibilidades.	220
Considerações finais.	223
Referências Bibliográficas.	229

Introdução:

A escolha pela temática das religiões afro-brasileiras no ensino de História como objeto de pesquisa na presente dissertação partiu dos desafios e inquietações, - tanto metodológicos como epistemológicos -, vivenciados em minha experiência de treze anos como docente da área na educação pública básica, em diversas comunidades periféricas situadas no município de Itaguaí, na região da Baixada Fluminense e Zona Oeste carioca. Ao longo desta trajetória profissional, constatei a dimensão da resistência e dificuldade em apresentar qualquer conteúdo curricular vinculado, mesmo que indiretamente, às tradições culturais oriundas da matriz religiosa afro-brasileira.

O racismo, o preconceito afro-religioso e a quase completa desinformação histórica a respeito do tema, infelizmente, ainda predominam na cultura escolar de grande parte das instituições escolares públicas brasileiras, gerando uma aversão/rejeição sistemática tanto direcionada a docentes/discentes adeptos da Umbanda e do Candomblé, bem como à sua abordagem em sala de aula.

A construção desta dissertação consubstancia o compromisso político e a concepção teórico-metodológica que “sulizam¹” meu trabalho enquanto historiadora/docente, pesquisadora do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e professora do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, atuante nas questões relacionadas à *ética da alteridade*², aos direitos humanos, e mais especificamente ao resgate/valorização da pluralidade cultural, étnica e religiosa que constituem a identidade do povo brasileiro .

¹ Sulizam é um neologismo que tenta mudar o ponto objetivo da bússola, isto é, o rumo que o ponteiro indica é o sul, rompendo com a perspectiva de orientação do norte eurocêntrico.

² Este conceito representa o posicionamento político e teórico assumido pela autora deste trabalho que adotou o termo em lugar do discurso da “tolerância” inter-religiosa. Optei em substituir o conceito de “tolerância” pelo de “*ética da alteridade*” porque o segundo expressa uma ideia de relações interpessoais pautadas em respeito absoluto e sem pré-julgamentos hierárquicos, entre indivíduos e coletividades que reconhecem suas diferenças: culturais, étnicas, religiosas, de opção ideológica, gênero, vivência da sexualidade etc; porém, mais do que isto, estão conscientes de sua igualdade imanente enquanto seres humanos da mesma espécie, sujeitos históricos e cidadãos de direitos. Acredito que respeitar vai além de simplesmente “tolerar”, pois neste caso a relação não admite uma paridade, pressupondo a superioridade identitária de quem tolera (sem a aceitação plena das diferenças) o outro que é apenas “tolerado”, sem um esforço maior pela compreensão de sua alteridade como um processo histórico e sociocultural em constante deslocamento/transformação.

Esta pesquisa desenvolveu-se no intuito de contribuir para o enfrentamento desta problemática, partindo de reflexões teórico-epistemológicas envolvendo relações étnico-raciais, religiões afro-brasileiras no currículo escolar e ensino de História, interfaces que precisam ser devidamente analisadas para uma compreensão mais completa do preconceito afro-religioso arraigado na cultura escolar e em nossa sociedade como um todo, tendo em vista a elaboração de estratégias eficazes afim de promover sua desconstrução/superação.

Partindo deste objetivo, este trabalho propõe a abordagem das religiões de matriz afro-brasileira no ensino de história como estratégia propiciadora do necessário adensamento das reflexões críticas sobre a temática das relações étnico-raciais e inter-religiosas em ambiente escolar.

Assim, a presente dissertação tem como propósito contribuir para ampliação deste debate, em ambiente escolar. Ao tecê-la considere sua relevância para nossa sociedade, ainda marcada por um paradigma sociocultural eurocêntrico hierarquizador que desvaloriza as contribuições intelectuais, filosóficas, epistemológicas, históricas e culturais das minorias políticas e econômicas, secularmente relegadas ao “não-lugar” e ao silenciamento.

Participar deste debate permite o aprofundamento da reflexão sobre as origens e desdobramentos das tensões sociais que permeiam a questão, influenciando inclusive o ambiente escolar e comprometendo as efetivas possibilidades de aplicação de políticas afirmativas de identidade como os dispositivos legais 10.639/03 e 11.645/08, inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada pelo governo federal em 1996.

Estes dispositivos legais consolidam uma longa trajetória de militância política promovida pelos movimentos sociais, tanto indígenas como de afro-brasileiros, - grupos étnicos subalternizados socialmente no passado – que finalmente passam a ser reconhecidos enquanto protagonistas de sua história, agora oficialmente transformada em objeto de ensino obrigatório nas instituições educacionais públicas e privadas de todo o país.

Na esteira do processo de legitimação destes componentes curriculares na formação escolar básica como política pública, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira, considero que sua aplicação em sala de aula não deve excluir o debate crítico sobre pluralidade religiosa, sob o

viés da perspectiva do *multiculturalismo interativo*³. Da mesma forma como são estudadas as religiões abraâmicas monoteístas e da antiguidade clássica, as aulas de história podem englobar formas de expressão do sagrado ainda não “canonizadas” pelos manuais didáticos.

Uma educação inclusiva, voltada para as relações étnico-raciais, precisa incluir outras construções identitárias que englobem modalidades não-hegemônicas de construção do *ethos* civilizatório, como o originário da ancestralidade africana, recriada pelas comunidades de santo. Modos específicos de “ser”, “fazer” e “viver”, valores e concepções filosóficas que abrangem aspectos como a sacralidade da natureza, o conceito não linear de tempo, o comunitarismo, a ancestralidade, a valorização das pessoas mais idosas, a corporalidade, a oralidade, a memória, entre outros repertórios culturais.

A apropriação desta herança diaspórica⁴ para além de uma contribuição subalterna, - mão de obra compulsória para a implantação do sistema colonial -, através do reconhecimento de seus valores civilizatórios, no mesmo plano de igualdade do legado europeu, é uma ferramenta extremamente eficaz no resgate da autoestima dos educandos tanto afro-brasileiros como de outras matrizes etnoculturais.

A valorização da etnicidade negra também é possível pelo ensino da história das religiões afro-brasileiras, permitindo aos alunos “invisíveis” que se sintam reconhecidos e representados pela e na escola. Simultaneamente, um tratamento equânime, por parte da escola, com relação às diferentes matrizes

³ Proposta curricular de educação com perspectiva intercultural crítica voltada para a descolonização epistemológica das práticas pedagógicas latino-americanas atuais, nas quais ainda predomina um paradigma cultural etnocêntrico e eurocêntrico herdado do passado colonial e escravista, ainda não superado no ambiente escolar dos países que passaram pela implantação do projeto civilizatório português e espanhol no continente americano.

⁴ O termo herança diaspórica refere-se ao legado civilizatório herdado do processo de colonização europeia do continente africano, iniciado no século XVI. Diáspora africana é um conceito ligado ao processo histórico de transferência compulsória de grupos étnicos (num contingente de aproximadamente dez milhões de pessoas, ao longo de trezentos anos de escravidão) deste continente em direção às colônias europeias do novo mundo, durante a vigência do regime escravocrata. Neste processo de dispersão, os povos africanos trouxeram consigo suas culturas, crenças, religiosidades, artes, linguagens e saberes para o continente americano que aqui foram ressignificados/recriados/reinventados por eles e seus descendentes, em função das novas condições sociais, econômicas e políticas encontradas, formando uma nova identidade afro-diaspórica. Este legado é uma das três matrizes formadoras da cultura brasileira. Inicialmente, a expressão diáspora foi utilizada pelo povo hebreu para denominar o processo de dispersão demográfica, - fazendo analogia com a metáfora de sementes espalhadas sobre terras distantes que ao germinarem apresentam características específicas da mesma espécie, - deste grupo étnico na antiguidade, durante a dominação romana.

religiosas, possibilita a desconstrução de visões estigmatizadas por parte da comunidade escolar como um todo, favorecendo a convivência respeitosa entre alunos cristãos e os “outros”.

Em contrapartida, o silenciamento em torno da religiosidade afro-brasileira nos currículos escolares corrobora a continuidade de uma concepção pautada no senso comum, profundamente equivocada sobre seus princípios éticos e finalidades de busca pela unidade com o divino, comum a todas as religiões consideradas “do bem”.

Ao negar sua historicidade e sua dimensão sociocultural, - nos movimentos sociais e de consciência negra, seus ensinamentos filosóficos, sua mitologia, manifestações artísticas, culinária, música, dança, indumentárias, estética, gestualidade, tradições comemorativas, sincretismos -, a escola contribui para a invisibilidade dos sujeitos históricos que as constituem/constituíram ao longo da história do Brasil, desde o passado escravocrata até os dias de hoje.

Visando facilitar a abordagem deste tema sensível e polêmico no ensino de história, busquei tecer uma estratégia de interferência pedagógica que venha a atender à demanda social diagnosticada ao longo de minha prática docente c no segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual pública de ensino do Rio de Janeiro, no CIEP Brizolão Irmã do Céu⁵, localizado numa comunidade rural do Município de Itaguaí, Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

O público-alvo das investigações consistiu em duas turmas com as quais atuei durante dois anos (2014/2015), em condição de regência unidocente, na modalidade de ensino supletivo denominada Programa Autonomia, destinado à aceleração de estudos para alunos em defasagem idade-série. O referido programa é um sistema de correção de fluxo escolar implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, entre 2009 e 2015.

Tendo em vista que o cerne desta pesquisa acadêmica consiste na contribuição para a ampliação dos horizontes de criticidade na História ensinada⁶

⁵ Como não foi possível obter autorização oficial da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), optei pelo emprego de um **nome fictício** para designar a unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida.

⁶ Conceito empregado por MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História: entre saberes e práticas. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/ RJ, Rio de Janeiro, 2002.

em ambiente escolar, por meio do desenvolvimento do pensamento histórico enquanto ferramenta para a orientação temporal dos sujeitos nos desafios da vida prática, - no caso desta pesquisa, em particular, o desafio é a superação do preconceito afro-religioso - foi criado o dispositivo de ensino: **“Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula”**.

Educar para (e na) diversidade, preservando a laicidade do ambiente escolar público previsto na Constituição Federal, é um compromisso a ser assumido para a superação das desigualdades étnico-raciais herdadas do passado colonial e escravista, assim como um passo decisivo em direção a uma educação mais inclusiva e humanista.

A temática da intolerância contra expressões politeístas afro-brasileiras de matérias e identidades religiosas é particularmente relevante na atual conjuntura histórica do Rio de Janeiro, estado brasileiro onde o fenômeno de expansão das igrejas evangélicas neopentecostais assumiu maiores proporções, inclusive alcançando expressão fora do campo religioso, com o aumento de sua participação na esfera midiática e político-administrativa.

O crescimento exponencial do segmento protestante (de 64,45% entre 2000/2010, de acordo com os dados fornecidos pelo Censo do IBGE, totalizando cerca de 42 milhões de brasileiros)⁷ é um fator importante a ser considerado, pois desta “onda evangélica” emergiram grupos ortodoxos extremamente combativos cujo discurso de “militância religiosa” antagoniza-se diretamente com as religiões de matriz afro-brasileira.

O acirramento dos conflitos entre neopentecostais fundamentalistas, católicos conservadores (especialmente do movimento de renovação carismática) e Candomblecistas/Umbandistas reatualiza uma concepção racista latente em nossa sociedade, profundamente marcada pela ideologia de superioridade de um modelo civilizatório europeu/cristão/patriarcal.

O preconceito afro-religioso e seus desdobramentos recentes mais violentos: calúnia, difamação, discriminação, demonização, depredação de imagens

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História Ensinada: produção de sentido em práticas de letramento. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

⁷ Ver ORO, Ari Pedro e BEM, Daniel F. A Discriminação contra as Religiões Afro-Brasileiras: ontem e hoje. Porto Alegre: Ciências e Letras, nº: 44, julho de 2008, P:74. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acessado em 17 de novembro de 2014.

sacras afro-religiosas, vandalismo, agressão verbal e física, expulsão de babalorixás e ialorixás de comunidades lideradas por evangélicos radicais, entre outros, é uma realidade cada vez mais evidente e perigosa, no qual estes atos extremos de intolerância/perseguição sistemática despontam como uma herança vergonhosa do racismo, revestida por um discurso antirreligioso.

Aprofundando sobre esta temática fica evidente um processo de “deslocamento” do preconceito racial para o campo religioso, em função das leis antirracistas em vigor e de uma relativa mudança comportamental da sociedade que passou a repudiar, ao menos oficialmente, certas práticas racistas mais explícitas.

As formas de discriminação afro-religiosa tornam-se táticas, muitas vezes inconscientes, de “travestimento” de uma ideologia racial realocada no território do sagrado (dos valores, crenças e dogmas judaico-cristãos), onde relações sociais e de poder específicas se interpõem, dificultando a percepção da ilegalidade dessas práticas, consideradas legítimas por uma parte significativa de seus adeptos e lideranças

Ponderando sobre esta “onda”, percebe-se a necessidade de o próprio termo racismo ser historicizado. O racismo é um fenômeno multitemporal que se presta a diversas apropriações ao longo da história da humanidade e não está circunscrito apenas ao vetor assimétrico “*negros vs. brancos*” no Brasil, que tem diferentes nuances de repertório desde a expansão colonialista europeia do século XVI até o contexto nacional pós-abolição⁸. Para o desenvolvimento do dispositivo de Ensino de História aqui proposto, não foram ignoradas as especificidades do racismo no cenário brasileiro, uma vez que o conteúdo de seu discurso muda em função dos enfrentamentos que se dão em diferentes contextos.

Hoje, em vários espaços escolares do Rio de Janeiro, o campo afro-religioso se converteu numa arena de enfrentamentos com a “onda evangélica”, na qual o racismo se reconfigura sob a roupagem que discrimina o *pertencimento religioso*. Aprofundando as reflexões focais sobre tal temática no CIEP Brizolão

⁸ Ver MOORE, Carlos. Racismo & Sociedade: novas bases para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007

Irmã do Céu no decorrer do processo investigativo, evidenciou-se um processo de “deslocamento” do preconceito racial por meio da matéria religiosa⁹

O **“Balaio de Ideias: Axé na sala de aula”** está focado, portanto, no horizonte crítico-propositivo que colabore com a educação escolar laica centrada no *multiculturalismo interativo*, abarcando as relações étnico-raciais referidas à História da Cultura Africana e Afro-brasileira. Para tanto, deverá abarcar, especificamente, modos peculiares de “ser”, “fazer” e “viver” das ancestralidades africanas recriadas pelas *comunidades de santo*. Isso significa pensar num dispositivo de ensino que apresente, em seus próprios termos, os valores e concepções de mundo distintos dos marcos temáticos do fundamentalismo cristão atual, para que se garanta justamente o *multiculturalismo interativo* num espaço escolar laico.

Sabemos que promover o debate sobre afro-religiosidade como conteúdo curricular no Ensino de História é um grande desafio para os educadores, tanto por resistências ideológicas quanto pelo desconhecimento do processo histórico de formação destas comunidades religiosas. Por outro lado, não podemos ignorar o potencial pedagógico destas discussões, para a positivação (sem essencialização) das identidades culturais, étnicas e religiosas dos discentes; e para a construção de um novo paradigma de educação intercultural não hegemônico que possibilite a interação entre diferentes epistemologias, sem hierarquizações entre saberes.

A abordagem das religiões afro-brasileiras no ensino de história abre, portanto, possibilidades de reflexão crítica que contribuam para a desconstrução de preconceitos, oportunizando o diálogo entre cosmovisões distintas e a convivência ética entre alunos e profissionais da educação integrantes das comunidades de santo e o público escolar em geral.

Para contribuir com o debate pela *ética da alteridade/convivência* no ambiente escolar, formulamos o **“Balaio de Ideias: O axé na Sala de Aula”**

⁹ Para aprofundamento do tema, ver OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E RODRIGUES, Marcelino Euzébio. A cruz, o ogô e o oxê: religiosidade e racismo epistêmico na educação carioca. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de et alii (org.). Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação. Rio de Janeiro: Imperial novo Milênio/FAPERJ, 2015, p:27-45.

ALMEIDA, Viviane da Silva. Religiosidades de matriz africana no Brasil Contemporâneo: alguns dados para (re) pensar a educação brasileira. In: Op. Cit, p: 63-77.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: EDUSP, 2011.

para aplicação por docentes em atividades pedagógicas com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em linguagem própria e formato adequado para a faixa etária adolescente. Este suporte didático destina-se a facilitar a abordagem da temática, servindo como instrumento para problematização/introdução ao debate crítico sobre a intolerância religiosa.

Em linhas gerais, o produto objetiva promover a valorização do direito à liberdade religiosa, e ao mesmo tempo, combater a discriminação através da reflexão histórica e do diálogo com os princípios e valores filosófico-religiosos oriundos dos cultos afro-brasileiros.

A aplicação do recurso metodológico: **“O Axé na Sala de Aula”** nas práticas docentes permite, através da empatia e sensibilização, o reconhecimento, - tanto por parte dos alunos cristãos, bem como dos praticantes de outras vertentes religiosas, ateus e agnósticos, - do “outro” e de “si mesmo” como sujeitos portadores de diferenças que não desqualificam sua condição humana de igualdade e dignidade.

Acredito que, ao apresentar uma proposta de prática pedagógica diferenciada que reconhece e valoriza o legado da matriz africana na composição cultural brasileira como outro modelo epistemológico oriundo do processo diaspórico, o professor de história poderá problematizar tabus e preconceitos ante a cultura e os valores afro-religiosos.

Estruturada em três capítulos, esta pesquisa acadêmica foi organizada da seguinte forma. No capítulo inicial: **“O Axé na Sala de Aula: criando possibilidades de abordagem da religiões afro-brasileiras nas aulas de História”**, insiro-me num debate com as correntes teóricas contemporâneas dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais que estudam a questão da produção de identidade/alteridade e as relações de poder que subjazem a estas construções que são históricas. Como artefato sociocultural e instrumento político-ideológico, o currículo é um espaço-tempo de tensões e disputas epistemológicas por legitimidade e é dentro dele que procurei a chave teórica para discutir e entender as possibilidades de inserção da temática afro-religiosa na história ensinada.

Neste capítulo, analiso as possibilidades de inserção das religiões afro-brasileiras no currículo escolar de História à luz das contribuições teóricas de especialistas na área. Além do debate teórico-epistemológico, apresento, paralelamente, os resultados da investigação empreendida na Unidade Escolar

CIEP Irmã do Céu, onde realizei a etapa empírica da pesquisa que embasou a confecção do produto proposto **“Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula”**.

No segundo capítulo: **“ Religiões afro-brasileiras: formação histórica e cosmovisões”** traço uma sinopse dos processos históricos de construção das duas religiões majoritárias do segmento afro-religioso brasileiro no estado do Rio de Janeiro - Candomblé e Umbanda -, destacando suas especificidades e semelhanças, princípios e concepções filosófico-teológicas.

Neste item, também procurei focar as lutas por legitimidade/aceitação social, as distintas estratégias de resistência/sobrevivência desenvolvidas por seus representantes, - uma vez que os discursos teológicos defendidos por ambos os grupos possuem conteúdos diferenciados: a Umbanda buscando maior aproximação com vertentes do cristianismo, como o Kardecismo e o catolicismo, enquanto o Candomblé busca reafirmar seus laços com a herança africana.

O terceiro capítulo: **“ Tecendo um Balaio de Ideias”** consiste na descrição detalhada das finalidades, processo de formulação, características metodológicas e funcionamento/aplicabilidade do dispositivo de ensino **“Balaio de Ideias: O Axé na Sala de Aula”**. Produto este pensado e elaborado como recurso pedagógico facilitador para aplicação prática das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, no tocante à abordagem da temática da diversidade cultural e religiosa afro-brasileira em ambiente escolar, especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Capítulo I

O AXÉ NA SALA DE AULA: CRIANDO POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

1.1. Currículo escolar, ensino de História e religiosidade afro-brasileira: um diálogo possível

Apesar da obrigatoriedade oficial de inclusão do componente curricular História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, através dos decretos-lei 10.639/03 e 11.645/08, a aplicabilidade destes dispositivos contra-hegemônicos na realidade escolar tem sido, muitas vezes, confusa/descontextualizada.

Um dos principais obstáculos tem sido a resistência ao processo de “descolonização epistemológica”, onde frequentemente os saberes deste componente curricular, são apropriados de forma equivocada, restringindo-se a práticas pedagógicas comemorativas de celebração a-crítica da “diversidade cultural” como algo pitoresco/folclorizado, sem uma inclusão efetiva na cultura escolar.

Sobretudo em se tratando das religiões afro-brasileiras que permanecem como tabu nas instituições escolares, - silenciadas e/ou negadas, - à margem de qualquer tipo de discussão. Ao se desconsiderarem as lógicas, saberes, ritmos, tempos e cosmovisões específicos de outras matrizes culturais, divergentes do cânone curricular já instituído, as possibilidades de construção de práticas pedagógicas interculturais diferenciadas ficam inviabilizadas.

Para início do debate, faz-se necessário explicitar a concepção de currículo escolar definida como opção teórica para as presentes discussões, afinal o foco desta dissertação consiste em pensar as possibilidades teóricas e práticas da abordagem das religiões de matriz afro-brasileira em ambiente escolar, mais especificamente nas aulas de história.

Entendo o currículo como um território complexo e ambíguo de disputas políticas por hegemonia cultural entre diversos segmentos/setores da sociedade, tendo em vista o papel estratégico desempenhado pela educação escolar na

manutenção e/ou transformação do status quo vigente e produção de identidades/diferenças. Ele consiste em um artefato sociocultural e político-ideológico situado em determinado contexto espaço-temporal.

O projeto pedagógico veiculado pelo currículo, enquanto uma interseção dinâmica de práticas sociais e teorias educacionais diversas nunca é epistemologicamente neutro, pois é palco de atuação de distintos atores e forças sociais imbuídos de intenções muitas vezes contraditórias. O especialista José Augusto Pacheco (2005) sintetiza o conceito de currículo definindo-o como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e multidimensional, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que é prescrito no plano normativo e o que é realmente vivenciado nas práticas de ensino-aprendizagem do cotidiano escolar.

Desta forma o currículo é um projeto e uma prática pedagógica situado na confluência de várias estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, administrativas e institucionais que influenciam em sua execução a partir de propósitos, interesses e necessidades concretos, muitas vezes contraditórios entre si.

Para ilustrar o caráter híbrido do currículo, Pacheco (2005) emprega a analogia entre este e uma moeda de dupla face, ressaltando os papéis distintos assumidos por este instrumento formativo que oscila entre ações e intenções, entre seu valor declarado (oficial) e o efetivo (real). Assim, o currículo sempre está cerceado na sua intencionalidade e efetividade pela pressão/coerção implícita dos jogos especulativos das forças sociais atuantes em seu interior.

Prosseguindo nas interações com o texto de Pacheco (2005), coloco em destaque sua definição de currículo como projeto de formação cultural de sujeitos para além da dimensão meramente cognitiva, incluindo conteúdos atitudinais, comportamentais e socioafetivos, valores éticos e morais, tradições culturais, regras de conduta que perfazem a dimensão social da educação. As reflexões sobre diretrizes curriculares para o ensino de História, assim como para qualquer campo disciplinar englobam aspectos epistemológicos, políticos, ideológicos, econômicos e cultura.

Pelo fato dos saberes, poderes e identidades constituírem-se imbricadamente na sociedade, torna-se imprescindível incluir os estudos curriculares em nossas discussões sobre preconceito afro-religioso. Para

entender as raízes da intolerância no ambiente escolar é preciso pensar o processo ideológico de seleção/legitimação dos conteúdos curriculares como modalidade de “racismo epistemológico”.

Por isto procurei dialogar com as proposições reflexivas das teorias críticas e pós-críticas do currículo, especialmente partilhando das contribuições da vertente pós-colonialista que oferece a perspectiva de “descolonização do currículo” como contraponto ao modelo pedagógico tradicional monocultural/eurocêntrico para o ensino de História.

O pesquisador Tomás Tadeu da Silva (2013) compreende as correlações entre currículo, teorias do currículo e produção de identidades/subjetividades como construções discursivas historicamente constituídas. Partindo de uma ótica pós-estruturalista contemporânea, este autor enfatiza o caráter polissêmico do currículo que pode ser definido como discurso que cria “efeitos de realidade” a partir da orientação da proposta teórica adotada, também ela própria uma elaboração discursiva.

No bojo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, sua origem deriva do latim *curriculum*, “pista de corrida”, pode-se afirmar que no curso desta “corrida” que é o currículo nos tornamos o que somos.

Nas discussões cotidianas sobre o tema, muitas vezes pensamos em currículo apenas como conhecimento, esquecendo-nos que neste conhecimento que o constitui, está envolvido o que somos, e o modelo de cidadãos que projetamos formar para o futuro. Por essa razão, o debate sobre currículo é também sobre as identidades que almejamos formar segundo as diretrizes apontadas por determinada opção teórica (Silva, 2013, p:12).

Tendo em vista as limitações de nossa temática, optei por não estender a análise para as Teorias do Currículo como um todo, portanto focamos as abordagens que privilegiam a perspectiva multiculturalista crítica ou intercultural, pois esta proposta dialoga diretamente com as proposições argumentativas defendidas neste trabalho.

Todavia, ressalto que as contribuições das chamadas Teoria Críticas, - de inspiração materialista dialética, da sociologia crítica e da fenomenologia inauguradas, a partir da década de 1960 -, também são de extrema importância para a renovação dos estudos curriculares tradicionais. Ao colocar em cheque a

suposta neutralidade do conhecimento escolar, estas teorias provocaram uma reformulação paradigmática, denunciando as relações de poder subjacentes na produção curricular do modelo liberal - capitalista e apontando alternativas para sua superação.

Contudo, o foco de discussão adotado nesta pesquisa referencia-se principalmente nas teorias pós-críticas, no âmbito das quais emerge o debate em torno da produção de identidade/diferença, de rompimento com os paradigmas monoculturais e da abertura para uma nova modalidade de estrutura curricular voltada para a pluralidade cultural, para as demandas dos segmentos étnicos e sociais não-hegemônicos. Embora, a meu ver as questões culturais não possam ser consideradas isoladamente das relações de poder/dominação impostas pelo sistema capitalista globalizado.

1.2. Multiculturalismo interativo, identidade (s) e diferença (s): a contribuição dos estudos culturais

O termo multiculturalismo, pelas suas ambiguidades, também precisa ser utilizado com cautela. Por um lado, representa um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subalternizados no interior de uma determinada sociedade, a fim de pleitear o direito ao reconhecimento de suas formas culturais.

Por outro lado, este conceito pode ser interpretado por um viés “assimilacionista” de cunho liberal universalizante que preconiza a incorporação das minorias étnicas e culturais à cultura hegemônica, ou por uma abordagem “diferencialista” monocultural/plural de tendência segregacionista.

Entendo a perspectiva interativa do multiculturalismo em educação como um modelo de orientação epistemológica que inclui, valoriza e reconhece a legitimidade das contribuições de múltiplas matrizes culturais na construção do currículo, sem hierarquizações, folclorismos ou essencializações.

A abordagem multiculturalista interativa critica o racismo epistemológico, defendendo a pluralidade de saberes oriundos de grupos étnicos/sociais subalternizados pelo colonialismo como africanos, indígenas, camponeses, classes populares entre outros. Ela propõe a interação cultural e o entendimento

das diferenças coletivas e individuais como estratégias antirracistas e de construção de uma *ética da alteridade*/convivência respeitosa entre diferentes etnias, grupos sociais e religiões que compõem o mosaico da diversidade brasileira.

Em outros termos, o multiculturalismo interativo ou crítico reflete sobre a igualdade na heterogeneidade, que vai além da concessão de direitos básicos de isonomia civil e participação política, reivindicando o direito de ser, viver e expressar sua própria cultura sem discriminações (Walsh, 2009).

A abordagem intercultural do multiculturalismo interativo apóia-se na consideração de que os processos de hibridização cultural são elementos fundamentais nas dinâmicas dos diferentes grupos sócio-culturais, mobilizando identidades abertas, em constante construção. Segundo a pesquisadora em educação Cinthia Monteiro de Araújo (2013), a perspectiva intercultural consiste numa possibilidade de desenvolver uma “outra história”, outro olhar epistemológico para além do ponto de vista da razão metonímica ocidental. Para esta autora, a instauração de diálogos interculturais, enquanto práticas sócioeducativas no ensino de história, promove um rompimento radical com a concepção tradicional e monocultural de temporalidade e saberes, denominada de “colonialidade”. Como resume Catherine Walsh (2009, pág:158):

“A interculturalidade crítica se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre os outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação”.

Sobre as articulações ente diferença, identidade e multiculturalidade, TomásTadeu da Silva (2009) destaca a expressiva notoriedade destes conceitos na atualidade, inclusive no âmbito das políticas públicas educacionais. Contudo, o pesquisador chama atenção para o fato de que essa discussão é feita de forma ingênua, sem o devido aprofundamento teórico-epistemológico. Muitas vezes, o multiculturalismo é empregado como um discurso inconsistente e benevolente de apologia à “diversidade” e à “diferença”, limitando-se a explicitação das

diferenças, sem realizar uma crítica política da identidade e da diferença (Silva, 2009, pág: 93).

Silva (2009) enfatiza o caráter de interdependência entre as duas variáveis (identidade e diferença), ambas possuem uma característica constitutiva partilhada: são criações linguísticas, não são dados da natureza ou fatos essenciais. São produto de intrincadas relações sociais e políticas assimétricas, não fatos “concretos” para serem respeitados, tolerados ou aceitos por si mesmos.

Sua configuração/delimitação é objeto de disputa entre grupos distintamente situados na hierarquia social que visam assegurar seu status quo e a manutenção de bens e privilégios decorrentes dele. Em outras palavras, o processo de formação das identidades/diferenças oscila entre dois pólos, de um lado, encontram-se forças que tendem a fixar e estabilizar a identidade, e de outro, forças que tendem a desestabilizá-la (Bakke, 2011, pág: 19).

Nessa disputa, frequentemente, as representações identitárias hegemônicas se colocam na posição de normatividade para a conduta social, provocando ou acentuando uma assimetria entre grupos distintos. Esta hierarquização das identidades e diferenças legitima estruturas sociais desiguais, perpetuando a relação de dominação/subordinação exercida pela “regra” sobre a “exceção”.

Selecionar exclusivamente um sistema discursivo identitário como “referencial positivo” significa elegê-lo como parâmetro normativo, sob o qual todas as outras modalidades devem submeter-se. Seguindo esta lógica perversa, diferença torna-se sinônimo de desigualdade e, simultaneamente, o discurso identitário uma instância para sua legitimação.

O problema da abordagem multiculturalista a-crítica consiste justamente em não distinguir as regras deste “*jeu des différences*”. Limitada ao reconhecimento da necessidade de tolerar a diversidade, concebida como um componente intrínseco da natureza humana, ela não explicita o jogo político e as disputas de poder que sedimentam as relações identidade/alteridade enquanto construções sociais e culturais. Para Silva (2009), trabalhar com o referencial teórico multiculturalista na pedagogia só faz sentido e só atingirá seus propósitos se considerarmos a questão da produção de identidade e diferenças

é marcada por relações não consensuais ou pacíficas, mas tensas e conflituosas que envolvem disputas por hegemonia (Silva, 2009, pág: 96).

Segundo Silva (2013) a própria perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida, por sua vez, entre uma concepção pós-estruturalista e outra de orientação materialista dialética, refletindo os embates discursivos entre o campo da Teoria Crítica e da Teoria Pós- Crítica.

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo, não podendo ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. Enquanto produto de um discurso, a diferença não é um “dado” antropológico objetivo, uma característica “natural”, ela é subjetivamente construída a partir de relações identitárias (Silva,2013, pág:86).

Por se desenvolverem numa instância relacional, as diferenças culturais não são absolutas ou estáticas, compondo uma intrincada relação alteridade/identidade. O “outro” e o “semelhante” não são referentes absolutos existentes fora do processo discursivo de significação, mas resultado de interações sociais e relações de poder onde igualdade e diferença são constituídas/ressignificadas/negociadas.

São as relações de poder que fazem com que a “diferença” seja positivada, negtivada ou simplesmente invisibilizada. Essa leitura pós - estruturalista da diferença enquanto processo discursivo pode ser refutada por sua ênfase nas expressões linguísticas, enunciativas e no seu suposto relativismo.

Em contrapartida, a visão inspirada pelo marxismo enfatiza os processos históricos, institucionais e econômicos estruturais que estariam baseadas na produção dos processos de discriminação e desigualdade, pautados na diferença cultural. Assim, a análise do racismo, por exemplo, não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também as estruturas institucionais e econômicas que contribuem para sua legitimação.

Um currículo multiculturalista efetivamente crítico não se limitaria a ensinar a “tolerância” ou o “respeito à diversidade” de forma ingênua, como se as diferenças fossem fixas ou essencializadas, mas insistiria numa análise dos processos históricos e sociais pelos quais as diferenças se constituem, investigando as relações de poder assimétricas e desiguais que as originam.

Não basta apenas celebrar, tolerar ou respeitar as diferenças, mas problematizá-las, colocando sua própria existência em questão (Candau,2011, pág:22).

Precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, conceitos como “raça” e “etnia” estão sujeitos a um constante processo de mudança e transformação. Na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um fato ontológico.

A diferença, assim como a identidade, são processos relacionais, construções históricas e ambas só existem numa relação de mútua dependência, por essa razão torna-se puramente demagógica a ideia de “celebração da diversidade cultural” como algo “exótico”. A diferença, - categoria conceitual mais adequada do que diversidade -, tampouco é um fato ou uma coisa, porém o resultado de um processo relacional histórico e discursivo que a engendra. (Silva, 2013, pág: 101).

O próprio projeto de identificação através do qual projetamos nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, compreendido como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, é definida histórica e não biologicamente (Candau,2011, pág:25).

Na pós-modernidade, o sujeito assume identidades diferentes em distintos momentos que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro dele emergem identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo as identificações “fixas” formatadas no advento do individualismo liberal moderno estão sendo continuamente deslocadas no mundo pós- globalização.

Com a dissolução do mito unificador dos estados nacionais, resultante do fenômeno contemporâneo da mundialização econômica, a ideia de uma identidade individual ou coletiva plenamente unificada, completa, segura e coerente revela-se uma fantasia, uma visão de mundo idealizada que nunca existiu realmente. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o ser humano é confrontado por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderia identificar -se, ao menos temporariamente (Hall,2007).

Seguindo a trilha inaugurada pelo pós-estruturalismo e pelos Estudos Culturais, a teoria crítica pós-colonial, contribuiu significativamente para a ampliação dos debates sobre currículo escolar, apontando para a análise de outras dinâmicas relacionais de poder produtoras de desigualdade, para além da concepção de “luta de classes” proposta pelo marxismo.

1.3. Racismo epistemológico e colonialidade do currículo: uma reflexão sobre descolonização do ser e do saber.

Em suas análises políticas e sociológicas, a perspectiva descolonial denuncia a natureza epistêmica do currículo como narrativa étnica e cultural hegemônica produtora de um discurso autolegitimador e excludente, colocando em evidência as relações de dominação exercidas sobre as minorias políticas, sejam elas categorias de gênero, raça, etnia e/ou orientação sexual. Esta perspectiva critica o “racismo epistemológico” herdado do passado colonial como mecanismo de perpetuação das narrativas hegemônicas de identidade, propondo uma abordagem intercultural como estratégia para desconstrução deste paradigma.

O quadro teórico desta pesquisa dialoga com a perspectiva teórico-epistemológica pós-colonialista que enfatiza o caráter hegemônico, eurocêntrico e monocultural do currículo escolar, para questionar as relações de poder subjacentes às formas de conhecimento engendradas com base na premissa de superioridade do modelo civilizatório europeu.

A partir das contribuições epistemológicas dos estudos pós-coloniais propostos por intelectuais como Frantz Fanon (2006, 2008), é possível refletir criticamente sobre as implicações da “colonialidade do currículo” no ensino de história e a produção de valores, representações e discursos identitários que negam/silenciam/menosprezam as influências de outras matrizes culturais e epistêmicas não-europeias.

Em meados da década de 1960, a produção acadêmica de Fanon (2006, 2008) já apontava em direção a um projeto de transformação da ordem social por intermédio da descolonização psicológica e intelectual dos povos latino-americanos e africanos. Para o autor, o processo de independência dos

territórios subjugados pela dominação colonial só seria completo quando todas as estratégias e práticas discriminatórias de cunho racista herdadas do passado escravocrata, - marginalização, negação, estereotipia, invisibilização, demonização, rejeição, inferiorização, exclusão, folclorização, silenciamento -, forem reconhecidas enquanto tal, rejeitadas e superadas.

Segundo o psiquiatra martinicano, fazia-se necessária a conscientização e articulação em prol da isonomia de direitos civis e políticos, por parte dos povos que vivenciaram o processo histórico colonialista de subjugação política, econômica e ideológica, para que os mecanismos complexos de opressão cultural legados pelo eurocentrismo ainda operantes na sociedade contemporânea fossem realmente ultrapassados.

A partir das contribuições críticas de Frantz Fanon (2006,2008), pode-se pensar a noção de *colonialidade do currículo* – ou seja, a presença de representações e discursos identitários que negam, silenciam, menosprezam ou atenuam as influências de matrizes culturais e epistêmicas não-europeias – como forma de categorização crítica que nos possibilita desdobrar, para o âmbito do Ensino de História, a abordagem do *multiculturalismo interativo*¹⁰ como uma resposta crítica importante de abordagem para lidar e desenvolver agendas de diversidade cultural na escola, sem cair em subalternizações culturais, essencializações identitárias ou folclorizantes, quando se pretende combater os componentes temáticos e epistêmicos que ainda apontam para a *colonialidade do currículo* no Ensino de História no Brasil.

Partindo do diálogo com os estudos culturais e pós-coloniais podemos problematizar esta questão, desvelando o quanto a ideologia racista se perpetua nas práticas pedagógicas por meio de “presenças” (cultura herdada do colonizador) e “ausências” (cultura do colonizado). Com destaque para reprodução do processo de imposição cultural e dominação simbólica a que são submetidos estudantes de origem indígena, afro-brasileira e de outros grupos politicamente minoritários relegados à marginalidade epistêmica.

Através da legitimação de um discurso monocultural pseudo-universalizante de fundo autoritário, perpetua-se a colonização/subalternização

¹⁰ Para aprofundamento do conceito de multiculturalismo interativo, ver CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

das mentes, desconsiderando - se a validade de outras modalidades de conhecimento constituídas sobre paradigmas, saberes, valores e práticas sociais não reconhecidos em condição de igualdade no ambiente escolar. Geralmente quando incorporadas em espaço escolar, estas manifestações são abordadas de forma caricatural e folclorizada, as atividades realizadas tendem a assumir um caráter de celebração criticamente vazia e a-histórica do “exótico” que pouco ou nada contribuem para a efetiva inclusão destes componentes na cultura escolar. Sobretudo em se tratando da religiosidade afro-brasileira, sem dúvida um dos temas mais polêmicos na atualidade brasileira e por isso, interdito na grande maioria das escolas.

Dentro desta vertente, utilizaremos também as contribuições conceituais do círculo teórico latino-americano denominado Modernidade/Colonialidade formado por intelectuais como Aníbal Quijano (2005, 2007, 2010), Ramón Grosfoguel (2007), Nelson Maldonado-Torres (2007), Walter D. Mignolo (2003, 2005), Edgardo Lander (2005) e Damián Pachón Soto (2007) que discutem colonialidade como subalternização do ser e do saber x multiculturalismo epistêmico.

Esta corrente teórica denuncia o “racismo epistêmico” universalizante (termo cunhado por Grosfoguel) presente nas propostas curriculares dos países da América Latina. Mignolo (2005) distingue o conceito de colonialismo, - sistema político - econômico de dominação das potências europeia sobre os continentes americano e africano vigente na Era Moderna, - da ideia de colonialidade. O termo colonialismo refere-se ao conjunto de relações políticas e econômicas nas quais um povo ou nação submete outro grupo, ocupando seu território e exercendo sua tutela sobre ele.

A categoria de colonialidade diz respeito a um padrão de poder, conhecimento, autoridade e relações sociais moldado no discurso eurocêntrico resultante do colonialismo moderno e que sobrevive a ele. Quijano (2010) enfatiza uma dimensão importante da ideia de colonialidade que remete ao fascínio provocado pelo imaginário europeu, onde a cultura se converte em sedução, em aspiração, num modo de afirmação de status social e econômico, franqueando o acesso ao poder por intermédio de sua assimilação como padrão normativo de civilização.

Como tais elementos de fascínio se hegemonomizam nos hábitos sociais e no currículo *de fato*, embora também perpassem os parâmetros curriculares e materiais didáticos no Brasil, mesmo quando se coloca na agenda as questões étnico-raciais e das africanidades, ainda é pertinente falar, portanto, em *colonialidade do currículo*, tanto mais quando o fundamentalismo cristão em determinados espaços escolares do Rio de Janeiro estigmatizam ou subalternizam a presença curricular (i.e., como matéria de estudo) de matrizes religiosas politeístas não europeias (ameríndias e/ou afro-brasileiras, por exemplo).

Assim, como desdobramento da *colonialidade do currículo*, podemos também falar de um *racismo epistêmico*¹¹ quando há a deliberada produção de uma “ausência curricular” (poderíamos estender como consequência disso a ausência de materiais didáticos amplamente veiculados) das culturas já subalternizadas ou estigmatizadas nas práticas sociais

A colonialidade do saber é uma reflexão que aponta para os elementos fundantes do padrão atual de poder originado no processo histórico de expansão colonialista europeu, denunciando este processo como uma das mais profundas e duradouras expressões da dominação cultural, social e material.

A violência desta colonialidade deslegitima e reprime as contribuições civilizatórias de indígenas, africanos e outras minorias políticas, porque estas se diferenciam dos padrões estabelecidos pelo cânone cientificista dominante. No âmbito dos currículos escolares este processo se manifesta pela hierarquização dos saberes, contribuindo para que os estudantes dos povos historicamente subalternizados se reconheçam como originários de grupos étnico-raciais inferiores, atrasados, incultos e incivilizados.

Com relação ao ensino de história, a influência da ideologia colonialista está presente desde sua configuração enquanto disciplina escolar, no bojo do processo de laicização da sociedade e consolidação dos estados nacionais modernos, entre os séculos XVIII e XIX. A imposição do modelo científico-racionalista ocidental, sob a égide dos ideais de progresso e modernidade,

¹¹ Sobre o conceito de racismo epistêmico, ver GROSGOUEL, Ramón. Estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: Ciência e Cultura, Campinas, nº 2, v59, 2007a.

reduziu a multiplicidade de tempos e espaços que produzem concepções distintas, não-lineares e teleológicas de mundo e de história.

Boaventura de Sousa Santos (2013) define este fenômeno de reivindicação/monopolização epistemológica da ciência moderna de “*indolência da razão metonímica*”¹² que faz da história e demais campos de saber legitimamente reconhecidos, o parâmetro norteador para a totalidade da humanidade. A criação de uma monocultura de tempo linear justifica o discurso sobre a história humana como um percurso evolutivo, da barbárie (lógicas civilizatórias “primitivas” e não europeias) em direção ao modelo de civilização capitalista europeu.

Em diálogo com a historiografia acadêmica atual, a história ensinada caminhou criticamente em direção ao rompimento com essa perspectiva eurocêntrica. Contudo, a cronologia linear como eixo articulador do saber histórico escolar continua cooperando para a manutenção de uma relação desigual entre culturas, onde o cânone exclusivo da produção de conhecimento ainda é ditado pelo paradigma racionalista moderno.

A ideia de racismo epistêmico dialoga com a concepção intercultural da leitura pós - colonialista, enfatizando que a produção de uma “ausência curricular” das culturas subalternizadas é reveladora do processo de “imposição cultural” de um conjunto de padrões e conhecimentos tidos como universais que desconsidera os valores, saberes e práticas sociais dos povos colonizados.

Com efeito, a história e cultura indígena e africana no ambiente escolar foram, ao longo do tempo, relegadas a uma condição de subserviência, a um “não-lugar” histórico, social, científico e pedagógico, reproduzindo os processos de colonialidade e monoculturalidade predominantes no meio acadêmico. Este fenômeno, denominado por Grosfoguel de “*racismo epistêmico*” ancora um mecanismo utilizado pelos colonizadores para difundir a ideologia de que os únicos conhecimentos, valores e práticas socioculturais (inclusive religiosas) universalmente válidos são justamente os seus.

¹² Santos (2013) denomina a razão ocidental como metonímica e indolente pela sua autorreivindicação enquanto única forma legítima de racionalidade, na qual uma lógica homogênea e totalizante articula o todo e as partes, de forma que nenhuma das partes pode ser pensada fora da totalidade. Assim como a metonímia indica o recurso linguagem caracterizado pela substituição de uma palavra por outra pela aproximação de sentidos entre a parte e a totalidade.

Trata-se de uma modalidade de racismo simbólico que inferioriza toda a produção epistêmica, cultural e social que seja distinta do padrão de racionalidade universalizante. O processo de redução da diversidade de concepções de mundo e de temporalidades, associado à singularização da noção de História estabelece uma relação assimétrica com as diferenças culturais. A ideia de totalidade homogênea e singular expressa no conceito moderno de progresso gera a deslegitimação das diferenças, produzindo sua inexistência e reforçando a monocultura do tempo e do saber característicos da razão metonímica.

Com base nas contribuições teóricas da perspectiva Pós Crítica e dos Estudos Culturais as questões de fragmentação das identidades nacionais, descentramento do sujeito pós-moderno, identidade(s) cultural(is), alteridade e multiculturalismo interativo/interculturalismo crítico na era da globalização e os reflexos destas transformações paradigmáticas na educação, e mais precisamente no ensino de história, dialogando com os aportes teóricos propostos por autores como Homi Bhabha (2013), Stuart Hall (2003, 2006), Tomás Tadeu da Silva (200, 2008, 2013), Catherine Walsh (2009), Antônio Flávio Moreira (2011) e Vera Maria Candau (2009, 2011).

De acordo com especialistas no tema como Silva (2013), Vera Maria Candau (2008, 2009), Antônio Flávio Moreira (2008) e Catherine Walsh (2009), existem basicamente três propostas diferentes de práticas pedagógicas que envolvem pluralidade/diversidade cultural, servindo a projetos políticos distintos. Diante da polissemia do termo, Candau (2009, pág: 165) defende a necessidade de sua adjetivação, destacando três leituras distintas de multiculturalismo: A) o assimilacionista/descritivo, B) o diferencialista ou monocultural plural, C) e o interativo crítico/intercultural.

O multiculturalismo assimilacionista fundamenta-se na perspectiva descritiva/perscritiva de que vivemos em sociedades pluriculturais marcadas pela assimetria no acesso aos direitos sociais, civis e políticos entre grupos etnoculturais distintos. Diante deste impasse para a democratização da cidadania, esta vertente prescreve a integração dos segmentos privados de direito de reconhecimento, defendendo sua assimilação/ integração à estrutura cultural dominante.

Por sua vez, o discurso diferencialista tem por base a crítica ao projeto assimilacionista por considerar que sua perspectiva nega a diferença. Em contrapartida, enfatiza o reconhecimento das diferenças e a garantia de espaços para a sua expressão. Ao mesmo tempo em que pleiteia a conquista de direitos plenos de cidadania, o multiculturalismo diferencialista pressupõe a formação de comunidades fechadas visando à manutenção de suas matrizes culturais, tendendo a uma visão estática e essencialista das diferenças. Essas duas abordagens são as mais comuns na atualidade, muitas vezes coexistindo em meio a tensões e embates políticos.

Os dois modelos sucintamente apresentados no parágrafo anterior estabelecem padrões assimétricos (reacionários e/ou essencialistas ortodoxos) nas relações sociais e políticas entre minorias/maiorias que subalternizam/superlativizam, respectivamente, as diferenças culturais. Contrariamente a esses paradigmas polarizadores, posicionamo-nos a favor da equidade nas relações identidade/alteridade, sem caráter hierarquizador (do universalismo “assimilacionista”) ou de celebracionismo folclorizante (do relativismo “diferencialista”).

Por outro lado, defendo uma terceira via: o *multiculturalismo crítico*, aberto e interativo que propõe uma perspectiva dialógica intercultural, por considerá-lo a proposta mais adequada para a construção da verdadeira “democracia racial”, de uma sociedade pluralista e inclusiva capaz de articular as demandas por igualdade de direitos civis, políticos e sociais, com o respeito/valorização das diferenças individuais/coletivas de gênero, orientação sexual, étnicas e culturais.

Por essa razão, considero apropriado assumir a perspectiva da educação intercultural, entendida como projeto político, social, ético e epistêmico de interação cultural. Acredito que é possível escrever e ensinar história a partir de uma perspectiva cosmopolita, de interação cultural não hierarquizadora entre diferentes grupos identitários, sem essencializações ou universalizações totalizantes. É preciso repensar o lugar epistemológico da história sob um ponto de vista não hegemônico que reconheça e valorize as contribuições das culturas não-europeias escamoteadas pelas relações subalternizadoras de colonialidade do ser e do saber.

A meu ver, a aula de história também pode ser entendida como um espaço-tempo de diálogo intercultural voltado para práticas pedagógicas não

reducionistas, capazes de incluir concepções temporais/espaciais não - lineares, teleológicas e racionalistas. Argumento, ainda, que a introdução da perspectiva intercultural ocorra não somente ao nível dos conteúdos curriculares isoladamente (aspecto puramente descritivo e a-crítico), mas, especialmente, em relação ao rompimento com a própria tradição epistemológica eurocentrada que o engendra.

Coerentemente com a base epistemológica de *multiculturalismo interativo* é a noção de *fronteira* tal como tem sido utilizada pelos estudos pós-coloniais para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos, que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimento (Bhabha,2005).

Para Bhabha (2005), a noção de *cultura* que se desdobra dessa noção de *fronteira* deve ser tomada numa perspectiva interativa, ou seja, como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido. Este tipo de percepção dos processos culturais e identitários é formativo não apenas do modo como interpretamos o espaço escolar como campo social disputado, mas também deverá compor horizonte crítico para os fins pedagógicos formativos do **“Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula”**.

Os conceitos *“racismo epistemológico”* e *“colonialidade do saber”*, - amplamente utilizados no debate da temática na educação brasileira contemporânea-, foram cunhados no contexto de discussões do Núcleo de Pesquisa Modernidade/Colonialidade Latino-americano (da Universidade Javeriana de Bogotá, Colômbia) formado pelos pesquisadores Grosfoguel (2007), Quijano (2005, 2007, 2010), Castro-Gómez (2005, 2007), Maldonado Torres (2007) , Mignolo (2003, 2005), Edgardo Lander (2005) e Pachón Soto (2007),para análise crítica do etnocentrismo predominante nas ciências humanas e sociais que estabelece um paradigma europeu monocultural e pretensamente universalista para a produção/legitimação do conhecimento acadêmico.

Os estudos apresentados por esse núcleo de pesquisa latino-americano apontam para a relação intrínseca entre modernidade e colonialidade, ambas

estão profundamente imbricadas ao longo da história, consolidando-se entre os séculos XVI e XIX na formação um único projeto político.

A ideia de modernidade/centralidade europeia é herdeira intelectual da revolução científica marcada pelos paradigmas teóricos do empirismo baconiano, do mecanicismo newtoniano e do racionalismo cartesiano, pela industrialização e pelo movimento iluminista, constituindo-se enquanto pensamento hegemônico em âmbito mundial desde a expansão ultramarina e implantação do sistema colonial.

Os princípios de ordem, separabilidade (distanciamento neutro e objetivo entre pesquisador e objeto) e lógica do paradigma científico estão na raiz da ideia de progresso e evolução da humanidade. A consolidação do projeto político de modernidade conferiu às potências europeias o status de paradigma civilizatório, legitimando a “missão” colonialista de conduzir os outros povos à superação do “atraso” e da “barbárie” pela adoção de seus valores e padrões culturais, morais, éticos e estéticos. O desenvolvimento político, econômico, científico e cultural alcançado pelas sociedades europeias foi reivindicado como meta universal e a modernidade se tornou um exemplo a ser reproduzido para chegar à civilização.

Segundo Quijano (2010) e Castro-Gomez (2005), a colonialidade sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial de acordo com o padrão de poder liberal-capitalista. Foi a racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais que legitimou o caráter eurocentrado do padrão de poder e sua naturalização.

No processo de dominação ibérica do continente americano produziu-se um “outro” a partir da imposição de um padrão identitário baseado em concepções racialistas. A rotulação do “outro” não europeu como “primitivo” obedece à lógica binária do racismo, elemento discursivo essencial para a construção/legitimação de um imaginário de “civilização ideal” que exigia a projeção/ negação de seu oposto: a barbárie.

As nações centrais da Europa e a Inglaterra, classificaram o restante do mundo com base em critérios próprios e arbitrários, separando as sociedades humanas em racionais e irracionais, cultas e incultas, modernas e atrasadas, superiores e inferiores, cristãs e pagãs. A ideia de superioridade da civilização moderna foi fundamental para a justificação ideológica e moral da dominação

colonial, garantindo a construção de um padrão de normalidade e racionalidade ditado pelos parâmetros europeus aos povos não europeus.

Assim sendo, se o único sujeito racional é aquele formado pelos moldes científicos europeus, é instituído o racismo epistemológico ou totalitarismo epistêmico como um caminho unidirecional e linear que nega aos sujeitos “não-racionais” a capacidade de pensar e conhecer autonomamente (Síveres e Santos, 2013, pág:122).

De acordo com Boaventura Santos (2007, 2011), o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, por produzir uma fenda intransponível entre dois lados que não se comunicam. As construções cognitivas de matriz tradicional e base empírica: indígena, africanas, camponesas, populares, orientais são considerados saberes ilegítimos e relegados à inexistência, ao extremo oposto do intransponível abismo epistemológico do pensamento eurocentrado que separa os saberes em legítimos (racionais e científicos) e ilegítimos (tradicionais e empíricos).

Desta maneira foram/ainda são tratados os conhecimentos e seus autores que estão situados na outra margem do pensamento abissal, na periferia do sistema-mundo moderno/colonial (re) produtor de subalternidades. Devido a seu caráter excludente, Santos (2007, 2011) denomina este processo de desperdício de saberes como “*epistemicídio*”, no qual o duplo sistema modernidade/colonialidade opera por meio de uma racionalidade indolente, preguiçosa que deixa de fora aquilo que não consegue apreender a partir de suas próprias categorias.

Este modelo exclui as epistemologias periféricas do ocidente, invisibilizando outras modalidades de saberes construídas pelos povos colonizados, especialmente provenientes das civilizações africanas e indígenas latino-americanas. Essa operação de naturalização do pensamento eurocentrista gerou a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação da condição de sujeito histórico dos grupos educados sob sua hegemonia.

Aníbal Quijano (2005) salienta a lógica perversa na qual o conjunto dos conhecimentos científicos/acadêmicos e, sobretudo escolares, é produzido, validado e tutelado a partir de relações de poder que englobam, também, o território cognitivo. Este autor aponta dois efeitos decisivos: primeiramente o

despojamento, por parte dos grupos dominados de suas identidades históricas e culturais, posteriormente a introjeção de uma nova identidade cultural e social “subalterna” que implica numa visão negativa de si mesmos como inferiores, de coadjuvantes e nunca protagonistas de sua própria história.

A concepção de raça, em seu sentido moderno, foi constituída como referência à supostas estruturas biológicas diferenciais entre conquistadores e conquistados. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, forjou novas identidades com uma conotação racial, impostas pelos colonizadores aos colonizados.

Na medida em que as relações sociais se estavam configurando em relações de dominação, tais identidades foram associadas a hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com-constitutivas deles, e conseqüentemente ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, pág: 228).

Em seu interessante artigo: “Ações coletivas e Conhecimento: outras pedagogias”, o pesquisador e doutor em educação Miguel G. Arroyo (2007) traça um histórico da relação entre colonização do conhecimento e racismo epistêmico, enfatizando que no cenário brasileiro, o padrão de poder/saber faz parte do padrão político de dominação/subordinação.

Neste contexto, os confrontos no campo do conhecimento, dos valores e saberes, das culturas e identidades, das cosmovisões e modos de pensar fazem parte da formação de nossa sociedade. Perduram como um campo de tensões políticas na diversidade de fronteiras, ações coletivas e movimentos sociais. Tensões que perduram como uma constante histórica, política, porque o padrão de poder foi e continua associado a um padrão de conhecimento subordinado a um padrão epistemológico, ao mesmo tempo científico e pedagógico, de classificação das culturas, saberes e racionalidades.

Estes “padrões” são operacionalizados como critérios de classificação social, étnica, racial, de gênero e de todas as outras formas de hierarquizações e bipolarizações cognitivas dos coletivos humanos. De um lado os coletivos primitivos, irracionais, incivilizados, marginalizados, desterritorializados, segregados do poder, e do outro, os coletivos educados, racionais, civilizados, detentores do saber-poder.

Em contrapartida, ontem e hoje, os movimentos sociais têm realizado um caminho pedagógico inverso, de ação contra-hegemônica, de afirmação de direitos e repolitização deste coletivo alijado historicamente do saber-poder. Se estes padrões tradicionais conformaram um modelo secular de exclusão, os coletivos sociais, -emergência de movimentos de ação política coletiva como o negro, indígena, quilombola, sem-terra, feminista, homossexual, das religiões afro-brasileiras e outros no campo e na periferia -, têm empreendido uma ação contrária de empoderamento e autonomia, reivindicando seu pleno acesso ao conhecimento, fazendo deste um território de disputas identitárias e de poder.

Trata-se, em suma, de uma militância sócio-pedagógica e política pelo acesso às escolas e universidades sob o princípio da “ocupação dos latifúndios do saber”, através da implantação de ações afirmativas como as cotas, as leis 10.639/03 e 11.645/08, a criação de escolas itinerantes, nos assentamentos, nas comunidades indígenas, camponesas e quilombolas entre outros.

E não somente a ocupação desses espaços, mas da luta pela implementação de outro paradigma curricular que ao mesmo tempo, desconstrua os estereótipos negativos sobre os oprimidos/discriminados e inclua o direito ao reconhecimento de suas linguagens, memória, história e cultura.

Segundo a leitura da teoria pós-colonial proposta pelo Núcleo Modernidade/Colonialidade, em consonância com as contribuições de pesquisadores acadêmicos atuantes em nosso país como Arroyo (2007), Stela Guedes Caputo (2013), Nilma Lino Gomes (2010, 2012), Boaventura Sousa Santos (2007, 2010, 2011), Fernandes de Oliveira (2012, 2015), Rezende Gonçalves (2009, 2012), Cerqueira Fernandes (2015), Lima Roberto (2015) e outros, para que o racismo epistemológico possa ser realmente superado é preciso descolonizar os currículos.

Na educação brasileira, especificamente, um dos instrumentos para enfrentamento desta problemática é a própria legislação educacional, na forma das diretrizes curriculares, desde que aplicada de forma crítica e consciente para além das “inclusões folclóricas” demagógicas.

Por isso, reconhecemos o papel das ciências humanas e sociais, sobretudo do Ensino de História, como instrumental teórico/metodológico indispensável para superação do racismo e da intolerância afro-religiosa no ambiente escolar via inclusão de um paradigma epistemológico intercultural que

reconhece a hierarquização dos saberes e culturas como resultante do processo histórico de dominação, exploração e colonização.

Processo de violência física e simbólica que resultou na hegemonia de uma forma de apreensão da realidade em detrimento de outras e a instauração de um imaginário social que absolutiza e impõe valores “do norte colonial”. Trata-se do rompimento com o racismo epistemológico visando à formação de outro paradigma curricular que não separa artificialmente aprendizagem cognitiva de ética, estética, corporeidade, emoção, afetividade e arte (Lino Gomes, 2012, pág:23).

A pesquisadora Elisabeth Macedo (2006), em seu artigo: “Currículo: política, cultura e poder”, realizou um estado da arte das produções brasileiras sobre currículo na atualidade, enfatizando a necessidade de rompimento da dicotomia política entre currículo formal ou oficial e currículo vivido ou em ação. A autora argumenta a favor da construção de uma noção que articule essas duas dimensões (formal e real), destacando que o currículo não é apenas um território contestado de disputas políticas e identitárias, porém um espaço de produção cultural dinâmico que vai além destes antagonismos entre as definições de currículo como fato e como prática, entre cultura escolar e cultura da escola.

Segundo ela, o currículo não é simplesmente uma arena onde as culturas disputam por legitimação de identidade, mas um espaço de produção cultural, de negociações ambivalentes de controle e resistência. O cultural não deve ser compreendido, na perspectiva da pesquisadora, como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida, isso significa tentar descrever o currículo como um lugar de enunciação.

O currículo, pensado desta forma é híbrido, um lugar em que as culturas negociam com a diferença. Macedo afirma a possibilidade de pensar o currículo numa perspectiva Pós-Colonial, entendendo a ideia de colonização não como um processo de dominação política e econômica, mas fundamentalmente como um processo de hegemonização cultural, no sentido de universalização de uma forma única e legítima de criação de significados.

Nesse sentido, os currículos são também um lugar-tempo em que essa forma é vivida, assim como o são os artefatos culturais como livros, filmes e

obras de arte. Conceitos como currículo como fato¹³ e currículo vivido¹⁴ deram conta dessa ideia de dominação, apontando para a reificação do conhecimento escolar, para sua externalidade em relação à experiência intraescolar, assim como questionaram seu discurso universalizante, denunciando seu caráter ideológico. Entretanto, apesar de explicitarem a necessidade de articulação entre o prescrito e o vivido, ainda permanece uma visão dualista que fixa a noção da diferença, justificando visões dicotômicas e lineares das relações de poder.

Para a especialista, seria mais produtivo pensar teoricamente o currículo como espaço- tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. A noção de fronteira tem sido utilizada pelos estudos pós-coloniais para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimento.

Para Bhabha (2005), a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido. Nesse sentido o currículo seria um espaço-tempo de interação entre as culturas, estas entendidas como conjuntos de repertórios de sentidos partilhados coletivamente. Contudo “estar na fronteira” significa desconfiar destes conjuntos como algo fechado e completo em si mesmo, porém viver no limiar entre as culturas, um espaço marcado pelo hibridismo onde os significados não são “puros” ou estáticos no tempo e no espaço (Macedo, 2006, pág: 107).

Por outro lado, a concepção de hibridismo e interação cultural pós – colonialista não deve ser celebrada de forma ingênua, mas precisa ser colocada num quadro social mais amplo, marcado por discursos globais extremamente poderosos que buscam, ao longo do tempo, a fixação de sentidos e a inviabilização da interculturalidade como espaço-tempo de enunciação das diferenças.

¹³ Ver YOUNG, Michael. O currículo do futuro. Campinas: Papirus, 2000 apud MACEDO, Elisabeth. Op. Cit.

¹⁴ Ver GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005 apud: MACEDO, Elisabeth. OP. Cit.

Dialogando com Bhabha (2005), Macedo (2006, pág: 108) salienta que o poder colonial atua por meio de estereótipos e fetichizações que fixam e impedem a circulação das diferenças, trata-se de um poder que se espraia contando com fortes mecanismos de manutenção conscientes e inconscientes. Essa força, contudo, não significa a ideia de um “poder absoluto”, pelo contrário, sua força reside numa dinâmica de ambivalência, que paradoxalmente é também um espaço de possibilidade para pensar a agência do outro.

Por essas razões, a negociação entre as culturas presente no currículo não pode ser entendida ou pensada de forma hierárquica, trata-se de uma relação muito mais complexa que envolve relações conscientes e que obviamente distinções binárias do tipo: currículo oficial/em ação, não são capazes de explicar.

Neste sentido, as contribuições do pós-colonialismo, especialmente do pensamento de Bhabha (2005), possibilitam entender que as culturas globais, mesmo que ainda busquem ocultar seus hibridismos e seus limites, o fazem explicitando suas incompletudes e abrindo espaço para outras temporalidades cotidianas. Esse é um jogo de homologias/exclusões que também (mas não somente) permeia a escola e o currículo (Macedo, 2006, pág:109).

Concluindo, constatamos que a temática de currículo, relações étnico-raciais e intolerância afro-religiosa é uma discussão extremamente produtiva e relevante. Todavia ainda pouco explorada no campo de ensino de História, onde as publicações sobre o assunto produzidas dentro de programas de pós-graduação nesta área acadêmica são escassas. Ao contrário de outros segmentos como na Antropologia e na Sociologia, assim como na Educação, setor no qual já está consolidado um amplo e profícuo debate que, inclusive, está começando a englobar a questão das religiões afro-brasileiras no âmbito dos currículos escolares brasileiros e dos estudos culturais sob a perspectiva pós-colonial.

A pesquisadora Warley da Costa (2012), em seu estudo: “Conhecimento Escolar e Política de Diferença no Ensino de História: um olhar sobre as últimas produções no âmbito da academia”, realizou um levantamento estatístico junto a CAPES, apontando que entre 2003 e 2010, das 333 teses e dissertações produzidas sobre Ensino de História, apenas 23 versavam sobre a temática das

relações étnico raciais, sendo 19 delas provenientes de programas de pós-graduação em Educação e 4 de outros programas.

Entretanto, nenhum dos trabalhos investigados partiu de programas vinculados ao próprio campo disciplinar, o que denota a ainda incipiente preocupação do campo da historiografia com o ensino escolar de sua disciplina e com a questão das relações étnico-raciais. Afinal este é um campo relativamente novo e em construção no meio acadêmico brasileiro, remontando sua trajetória a meados da década de 1980.

Em suma, compartilhamos as argumentações da historiadora, educadora e pesquisadora Warley da Costa (2012), atinentes à conclusão de que o campo do currículo de história é um espaço privilegiado para se discutir e compreender a complexidade dos discursos e relações identidade/diferença, pois estas se constroem numa trajetória espaço-temporal cujo cerne não pode ser analisado fora de seu âmbito epistemológico.

Esta constatação justifica e corrobora a preeminência de novas publicações científicas dentro deste nicho acadêmico, por isso, reiteramos o papel protagonista do programa ProfHistória no rompimento de um paradigma institucional que artificialmente separa os campos da teoria e do ensino de História.

Ao fomentar a produção sobre a área de ensino de história num programa de mestrado em História, integrado por pesquisadores que também atuam como docentes na educação pública básica, o ProfHistória inaugura um novo *ethos* no cenário acadêmico brasileiro, voltado para a articulação entre a historiografia e a prática docente. Esta iniciativa visa ampliar os horizontes de criticidade da história ensinada, favorecendo e diversificando as possibilidades de aprendizagem histórica ao oferecer uma dimensão de interferência propositiva que vai além do diagnóstico, entrelaçando os domínios da Teoria e do Ensino da História enquanto campos convergentes de pesquisa.

1.4. Trazendo o Axé para a sala de aula através da metodologia do Balaio de Ideias

Reconhecer o caráter totalitário do paradigma científico significa deslocar o lugar de enunciação do centro para a periferia do saber/poder, contudo pensar a educação numa perspectiva descolonial não implica abandonar/condenar o pensamento ocidental ao esquecimento. Representa reconhecer e resgatar o valor de outros paradigmas epistemológicos historicamente obliterados pelo paradigma hegemônico de matriz eurocêntrica, de forma a possibilitar a coexistência entre diferentes saberes sem pressupor uma hierarquização dos mesmos.

Neste trabalho procuro contribuir para a superação do paradigma epistemológico da modernidade porque com ele não é possível ultrapassar o abismo racista imposto pela colonialidade dos saberes. Por isso, a intencionalidade pedagógica por trás da elaboração do dispositivo de ensino **Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula** partiu da criação de possibilidades para o diálogo intercultural entre saberes europeus (cristalizados na cultura escolar) e não-europeus (neste caso das religiões de matriz africana), sem estigmatizações hierarquizadoras.

Paralelamente, e ao longo deste trabalho destaco a importância da solidariedade entre os saberes e o acolhimento de outros paradigmas não hegemônicos para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem pela sua diversificação via multiculturalismo interativo.

Entretanto, não almejo substituir um modelo etnocêntrico eurocentrado por outro afrocentrista ou ameríndiocentrista, pelo contrário, o que questiono e combato é justamente o monopólio historiográfico, a imposição arbitrária de uma interpretação unívoca da realidade. Seja de qual matriz epistemológica for, este trabalho rejeita qualquer tipo de essencialismo ou doutrinação ideológica via curricular, ao contrário, o que espero reforçar com a aplicação do recurso metodológico **Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula** é uma cultura de *ética da alteridade*, de respeito às diferenças e de convivência plena e enriquecedora num mundo marcado pela alteridade e diversidade.

Trazendo o Axé para a sala de aula, através da metodologia do **Balaio de Ideias**, postula-se a necessidade de ampliação do debate no espaço escolar sobre as religiões de matriz afro-brasileira e as suas manifestações culturais contemporâneas, refletindo sobre a criação de dispositivos de ensino sobre tal tema que interfiram no espaço escolar no sentido de combater a presença da

intolerância religiosa em geral e, mais especificamente, o fundamentalismo cristão evangélico.

Em virtude das considerações apresentadas no item introdutório deste trabalho, neste primeiro capítulo busquei, em diálogo com as vertentes teóricas dos estudos pós-coloniais e pós-críticos, destacar a necessidade de ampliação do debate com relação à temática das religiões de matriz afro-brasileira e suas manifestações culturais no espaço escolar. Infelizmente, uma temática frequentemente considerada tabu tanto por educadores como por educandos e relegada ao silenciamento e ao esquecimento.

Em contraposição ao silenciamento, defendo a elaboração de estratégias pedagógicas de abordagem da temática nas salas de aula, principalmente de História, pela sua importância no questionamento/desconstrução de preconceitos/estereótipos originários de um discurso religioso fundamentalista extremamente nocivo para uma formação democrática e cidadã.

Por outro lado, não é o intuito do **Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula** contribuir para a reificação de uma monoidentidade negra essencializada, cuja expressão religiosa seria de matriz afro-brasileira. Com base no Censo de 2010, observamos a predominância de não-negros na composição étnica de seus seguidores, especialmente na Umbanda e no Candomblé, sendo o elemento negro majoritariamente predominante nas religiões protestantes pentecostais¹⁵.

A meu ver, apesar de certas apropriações por um determinado segmento do Movimento Negro, no contexto histórico do processo de redemocratização e elaboração da Constituição de 1988, o campo religioso afro-brasileiro não está atrelado ao papel de baluarte da preservação supostamente inalterada de uma tradição “pura” e/ou “legítima” originária do continente africano.

¹⁵ De acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2010, citado por Oro (2015), atualmente o percentual de católicos existentes no Brasil é de 64,63% (123 milhões), o de evangélicos é de 22,2% (42,3 milhões de adeptos), totalizando o expressivo quantitativo cristão de 83,85% da população nacional. Enquanto o segmento afro-brasileiro oficialmente representa 0,3% (588 mil) do total da população brasileira, sendo 407.331 declarantes seguidores da Umbanda e 167.000, de Candomblé. Acredito que estes dados oficiais não revelam a realidade do quantitativo de adeptos do segmento afro-religioso, pois devido aos preconceitos e ao fenômeno da dupla militância religiosa, muitos indivíduos não assumem publicamente seu pertencimento religioso de matriz africana, optando por se autoafirmarem católicos, espíritas ou simplesmente “sem religião”. No segmento evangélico predominam os afrodescendentes, sendo 22.785.426 negros e pardos autodeclarados, ou seja 53,9% do total de evangélicos oficialmente existentes no país. Ver discussão de ORO, Ari Pedro e BEM, Daniel F. Op. Cit, p:77.

Ao contrário, entendo que as culturas são permanentemente construídas e reconfiguradas, elas não são monumentos estáticos, mas processos dinâmicos constantemente recriados/ressignificados pelos seres humanos, em suas interações sociais, ao longo do tempo e dos processos históricos.

Em consequência da postura equivocada, fruto de uma leitura essencialista da perspectiva multiculturalista, determinados segmentos da militância negra associados principalmente ao Candomblé, projetaram nas religiões de matriz africana uma identificação direta com suas demandas sociais e políticas.

Meu posicionamento diante desta questão segue outra chave interpretativa, justifico a relevância de uma abordagem histórica e cultural das religiões afro-brasileiras no currículo escolar pela contribuição deste debate para a construção de uma ética de tolerância e convivência inter-religiosa, não por supostamente representarem uma identidade negra monolítica.

As vertentes religiosas afro-brasileiras, na contemporaneidade, devem ser compreendidas e reconhecidas pela sociedade enquanto legítimas, em suas singularidades e especificidades aqui incluindo seus componentes híbridos originários de outras matrizes culturais não-negras. Todavia, sem permanecerem fossilizadas e fixadas a um determinado grupo étnico em função de sua ancestralidade (que é mítica e não biológica) associada à diáspora negra.

Por outro lado, ao pesquisarmos a história das religiões afro-brasileiras no período pós-abolição encontramos uma trajetória de segregação, perseguição sistemática de seus praticantes (pelo Código Penal republicano de 1890, por exemplo) e demonização por parte do cristianismo e outras práticas difamatórias/discriminatórias de cunho racista, algumas até mesmo violentas, que não reconheciam a legitimidade de suas manifestações religiosas. Rotuladas pelos discursos eurocentristas e eugenistas da época de transição para o século XX, estas religiões foram classificadas como “primitivas”, “atrasadas” e “imorais” por estabelecerem princípios teológicos, rituais e condutas divergentes das preconizadas por religiões monoteístas abraâmicas, consideradas “superiores” e “civilizadas”.

O que pesa em nossa análise é a representação negativa destas manifestações religiosas, em função de um discurso racista enraizado (e reatualizado em função das mudanças conjunturais econômicas, institucionais e

políticas) na cultura brasileira e ocidental de maneira geral, cujas origens remontam ao passado colonial, à ordem escravocrata e ao tráfico transatlântico de escravos.

As religiões afro-brasileiras e seus afiliados não foram (ou são) os únicos a sofrer perseguições no país, denominações neopentecostais, daimistas, neopagãos e outros também enfrentam adversidades em sua autoafirmação religiosa, contudo, o estigma mais pesado é carregado pelo “povo de santo”. Especificamente no momento atual, com o violento recrudescimento da intolerância mobilizado por alguns setores neopentecostais contra os cultos afro-brasileiros, fenômeno iniciado na década de 1970.

As instituições de ensino devem (ou deveriam) ser espaços privilegiados para o debate destas questões “sensíveis”, por tratar-se de um *lôcus* de produção/difusão de conhecimento, preservação/ reprodução de práticas e tradições culturais homogeneizadoras, memórias e ideologias socialmente selecionados. Atualmente, estamos vivendo em um novo momento no sistema de ensino brasileiro, no qual conquistamos (relativa) autonomia e inclusão de sujeitos anteriormente excluídos de acesso a este serviço. A sociedade brasileira está começando a admitir e reconhecer-se como plural e multiétnica, porém marcada por relações políticas e socioeconômicas desiguais e hierárquicas.

A inclusão de afro-descendentes e indígenas no sistema de ensino como um todo, desde a educação básica, através das legislações 10.639/03 e 11.645/08, paralelamente às políticas de ação afirmativa para acesso ao ensino superior desses grupos étnicos, enfatizam a educação enquanto via principal de acesso a uma autêntica democracia racial. Sendo a escola uma instituição social que reproduz as estruturas de classe, ela também reproduz as ideologias e as culturas hegemônicas.

Deste modo, as culturas dos grupos dominados não se encontram efetivamente representadas em seu interior. Reconhecer a pluralidade de culturas formadoras da nação brasileira na escola é uma estratégia para sua democratização. Porém, para que esta instituição seja realmente multicultural faz-se necessário romper uma relação vertical etnocêntrica, promovendo a equidade entre elas.

Em oposição à concepção de educação escolar como reprodutora das relações de dominação, passa a vigorar o entendimento desta enquanto espaço-

tempo de vivência de experiências e ações balizadas na diferença. Concorre para isso a introdução de novos componentes curriculares na educação básica, no qual a educação e a cultura escolar sejam pensadas e exercitadas a partir do reconhecimento da contribuição de diferentes seguimentos da população na formação nacional, conforme destaca o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sobre a diversidade étnico-racial, enfatiza-se a relevância de estudar as formações coletivas negras e suas estratégias de resistência histórico-cultural, sendo, neste caso, a religião um espaço de (re) criação.¹⁶

1.5. Ética da Alteridade: uma outra proposta de pensar e viver com a (s) diferença (s)

Ética da alteridade foi um conceito teórico nascido ao longo desta pesquisa. A escolha desta categoria de pensamento resultou das intensas reflexões em torno da problemática da intolerância, especialmente relacionada ao campo afro-religioso, entendida como desdobramento do fenômeno mais amplo do racismo estrutural brasileiro.

A partir da década de 1980, a intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana tem aumentado assustadoramente, processo extensivo também a outros países latino-americanos como Argentina e Paraguai, onde tais crenças também se expandiram.

O antropólogo Vagner Gonçalves da Silva (2015), especialista em intolerância religiosa, destaca a beligerância das práticas discriminatórias, empregando o termo “ataques” para enfatizar o caráter de “investida pública” de um grupo religioso majoritário sobre outro minoritário, onde o atacante justifica suas ações a partir de suas convicções religiosas. A campanha promovida por estes grupos, sempre relacionada a um discurso de “guerra santa”, corrobora suas práticas intolerantes contra praticantes, locais de culto ou símbolos

¹⁶ BRASIL. Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação para as Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

religiosos em defesa da “palavra de Deus” contra grupos que supostamente são adoradores de forças malignas.

Segundo Silva (2015) estes ataques são motivados por vários fatores, sendo o principal deles a disputa por adeptos de uma mesma origem socioeconômica, geralmente entre a população de baixa renda das periferias dos grandes centros urbanos, majoritariamente negra e pouco escolarizado. Na visão do segmento evangélico radical, as religiões afro-brasileiras não representam apenas uma ameaça espiritual ao seu sistema religioso, - que se pretende hegemônico e universalizante-, mas um obstáculo à sua expansão enquanto projeto político, por constituir uma concorrente ao neopentecostalismo¹⁷ dentro do mesmo mercado religioso.

Segmentos mais ortodoxos do neopentecostalismo como a Igreja Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça de Deus, Igreja Deus é Amor, Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja do Espírito Santo, Cristo Vive, Casa da Benção, entre outros, têm adotado uma postura sectarista bastante agressiva, pautada numa estratégia de “libertação” por meio da “guerra espiritual” que tem como alvo de sua ofensiva os ataques às religiões afro-brasileiras.

Ao longo das duas últimas décadas, segundo o sociólogo Ari Bem Oro (2015), a demonização do Candomblé e da Umbanda assumiu uma importância simbólica e doutrinária que se tornou o cerne das crenças e práticas ritualísticas destas denominações, sobretudo no caso da Igreja Universal. De acordo com as pesquisas deste autor, a Universal, juntamente com outras instituições similares, adeptos da teologia da prosperidade¹⁸, tem empreendido uma cruzada religiosa

¹⁷ O termo neopentecostalismo refere-se à chamada “terceira onda” do movimento pentecostal (renovação carismática evangélica de revalorização do papel do “espírito santo” nas práticas religiosas), surgido a partir da década de 1960 no Estados Unidos. Este movimento caracteriza-se pelo evangelismo massivo, - com destaque para a utilização maciça da mídia impressa, televisiva e radiofônica -, pelo sectarismo, proselitismo, crença no confronto direto com as forças demoníacas e nas maldições hereditárias, e na ênfase ao transe espiritual. Ligado à Teologia da Prosperidade ou Confissão Positiva, o segmento neopentecostal encontrou grande aceitação no território brasileiro, tornando-se o setor religioso de maior expansão na atualidade. Segundo sua doutrina, a falta de sucesso material é exclusivamente consequência da falta de fé do indivíduo, a pobreza e a miséria são entendidos como sinais da evidência de ligação entre o adepto e as práticas demoníacas e pecaminosas, dentre as quais estão a Umbanda e o Candomblé.

¹⁸ Teologia da prosperidade ou Confissão Positiva é uma doutrina religiosa cristã evangélica de orientação pentecostal, originária da fusão de várias correntes de pensamento como o gnosticismo das religiões metafísicas, - atualmente reinventado no contexto neopentecostal -, que postula a importância da “benção financeira” como símbolo da aliança entre o fiel e Deus. Segundo este discurso, é desejo (e obrigação) de Deus que todos os cristãos verdadeiros prosperem materialmente. Para se obter esta graça divina (prosperidade material, saúde e sucesso) é necessária a doação de recursos financeiros por parte do devoto

contra os cultos de matriz africana, ao mesmo tempo em que assimila e ressignifica elementos não cristãos dentro do contexto evangélico, inserindo-os em seu sistema de práticas litúrgicas. Tais como o transe, a incorporação, as correntes, sessões de descarrego, “fechamento do corpo”, círculo da divindade, banhos de limpeza espiritual, comercialização de produtos “ungidos” como sabonete, sabão em pó, óleo, canetas e flores, sessão com o “pai das luzes”, realização de cerimônias e festas em datas do calendário religioso afro-brasileiro com temática semelhante etc.

Oro (2015) analisa este fenômeno no campo religioso neopentecostal, destacando o duplo processo de perseguição/assimilação marcado pela *religiofagia* e pela *exacerbação*. O primeiro termo significa que estas igrejas rearticulam sincreticamente no seu próprio interior crenças e práticas rituais dos adversários. Como numa releitura neopentecostal do ritual antropofágico, ao fim da “guerra”, - uma vez concretizada a etapa de eliminação da “ameaça demoníaca” representada pelo “inimigo”-, estas denominações se fortalecem, englobando elementos e características da religião vencida.

A expressão “*exacerbação*” representa o processo de amplificação, de ênfase na onipresença do demônio, identificada, sobretudo, nas religiões mediúnicas como Candomblé, Umbanda e Kardecismo. Este discurso, profundamente intolerante, colabora para o acirramento do preconceito e da discriminação contra estas religiões, que não é um fato recente na história das mesmas, marcada por intensa perseguição estatal e religiosa desde sua formação. A exacerbação da presença do demônio, postulada pela campanha da “guerra santa” alimenta o medo e o racismo herdados do colonialismo, ainda

para o ministério religioso ao qual está vinculado. A teologia da prosperidade surgiu nos Estados Unidos ainda no século XIX no movimento iniciado pelo pastor metodista Essek M. Kenyon (1897-1948), seu maior divulgador foi o pastor da Assembleia de Deus Kenneth Hagin (1917-2003), tendo se difundido no Brasil em três ondas ao longo do século passado: a primeira vinda com as Igrejas Protestantes tradicionais, a segunda com o pentecostalismo, que enfocava as práticas carismáticas ligadas à atuação do “espírito santo”, e a última, atualmente veiculada pelo segmento do neopentecostalismo com grande apelo popular (sendo o segmento evangélico de maior crescimento no país nas duas últimas décadas). Esta última vertente defende a lei da reciprocidade, segundo a qual a fidelidade do adepto, demonstrada de forma material, garante a correspondência (ideia de recompensa) das bênçãos divinas, expressas sobretudo na prosperidade e sucesso material obtidos neste mundo. Paralelamente à valorização da prosperidade material e da “lei da reciprocidade”, presentes em seu discurso, o neopentecostalismo também postula a necessidade de “libertação espiritual” e militância proselitista/sectarista na suposta “guerra espiritual” entre Deus e o demônio travada entre os seguidores de Cristo e os segmentos religiosos não-cristãos neopentecostais, especialmente do setor afro-religioso, considerados “adoradores do inimigo” e “membros de seitas maléficas”, onde estas precisam ser erradicadas.

latentes na sociedade brasileira que emergem com impactos negativos perigosos para a sobrevivência do segmento afro-religioso.

Oro (2015, pág:73) afirma que este movimento de “*fagocitose religiosa*” resulta num sincretismo às avessas, na metamorfose de elementos “demoníacos” (não-cristãos) ressignificados em práticas aceitáveis dentro da doutrina cristã. Para este autor, a perseguição sistemática das crenças afro-religiosas também é uma estratégia de “aniquilação do outro” (concorrente) e construção de um repertório de crenças e rituais incorporando e ressemantizando partes de crenças do adversário, este processo é denominado “*afro-pentecostalismo*”.

De acordo com o autor supracitado, denominações neopentecostais fundamentalistas como a Igreja Universal, sua mais poderosa representante brasileira, tem como uma de suas bases doutrinárias a intolerância religiosa, pois se justifica dentro da argumentação teológica de “guerra santa”. Ou seja, a discriminação contra religiões não cristãs, sobretudo as de matriz africana, é uma prática aceita e legitimada pela ideologia de militância ofensiva disseminada pelas lideranças deste segmento religioso.

Para este segmento religioso, existe uma verdadeira guerra espiritual sendo travada entre Deus e seus adversários, - personificados como as divindades, ancestrais e espíritos cultuados no Candomblé e na Umbanda -, pelo controle deste mundo e do destino da humanidade. Cabe aos militantes das denominações evangélicas neopentecostais “combater” e “erradicar” todas as crenças e práticas religiosas não-cristãs divergentes do modelo imposto pelo evangelismo radical.

Diante deste quadro atual, que é apenas uma face do fenômeno mais complexo de exacerbação da intolerância em todos os setores da vida social: política, étnico-racial, cultural, ideológica, comportamental, homoafetiva, no Brasil e no mundo, considero urgente a necessidade de problematizar posturas e atitudes pautadas no ódio, na imposição da homogeneização de identidades, na incompreensão do outro, em sua alteridade.

Intolerância é a incapacidade de conviver, de suportar pacificamente a coexistência na vida social, com o “outro” devido a sua (s) diferença (s) e especificidade (s) em relação ao padrão identitário de normalidade fixado pelo “eu”, estabelecido unilateralmente a partir de princípios, crenças e valores

tomados como universais, mas que, na realidade não são. A incapacidade de abertura para aceitação do diverso, da “verdade do outro” é a raiz da discriminação, alimentada pelos preconceitos, pela xenofobia e pela ignorância, em associação com ideários políticos e nacionalistas é a força motriz dos conflitos interétnicos, do terrorismo, dos genocídios e da maioria das guerras na atualidade.

A escola, enquanto espaço de coexistência entre diferentes pessoas, gerações, teorias, culturas, identidades e saberes não deve, a meu ver, ficar isenta, abster-se atrás de uma redoma de suposta “neutralidade” com relação à temática da pluralidade/diversidade. É inadmissível ser permissivo diante da intolerância. Em nome da liberdade religiosa, muitos abusos são cometidos contra grupos religiosos minoritários e estigmatizados socialmente. O espaço escolar é um ambiente onde estas diferenças se encontram e muitas vezes se chocam.

Negligenciar o potencial de uma abordagem crítico-epistemológica sobre intolerância/interculturalidade é ignorar uma das funções essenciais da escola na construção de valores éticos e democráticos que pressupõem a inclusão de segmentos sociais e historicamente discriminados – seja pelo seu pertencimento religioso e/ou pela sua etnia.

A tolerância realiza o caminho inverso da intolerância. Ela consiste numa postura alternativa para a tirania da verdade unívoca e absoluta que compromete o direito à diversidade humana, em todas as suas esferas: étnica, ideológica, religiosa, comportamental, cultural, afetiva. A tolerância busca superar a violência, a xenofobia, o preconceito¹⁹ e a discriminação²⁰ através da

¹⁹ O termo preconceito, conforme empregado nesta pesquisa, é uma opinião errônea sobre o sujeito-objeto pautada em pré-julgamentos, juízos de valor apriorísticos preestabelecidos sem qualquer fundamentação teórica/científica. Para Norberto Bobbio (2002:103) trata-se do erro mais perigoso, pois é um erro que corresponde a sentimentos e interesses de um grupo em relação ao outro. O preconceito é a predisposição em creditar como verdade algo que é um interesse ou sentimento irrefletido. Ver BOBBIO, Norberto apud SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica. Petrópolis: De Petrus, 2009, p:99.

²⁰ O verbo discriminar está relacionado com a ação de distinguir, separar, diferenciar o sujeito-objeto. Bobbio (2002:103) salienta que discriminar **de fato** não é algo negativo, ela consiste na percepção das diferenças e é essencial para o reconhecimento da diversidade. Esta ação torna-se uma prática extremamente nociva ao indivíduo e à sociedade, quando orientada a partir do preconceito, então assume o papel de discriminação **de valor**. Associada ao preconceito, a discriminação **de valor** leva a posturas etnocêntricas que são divididas em três fases: 1) reconhecimento da diversidade, 2) percepção que dentro desta diversidade podem haver

coexistência pacífica entre diferentes, da mínima aceitação do direito do “outro” de viver e exercer com dignidade sua identidade.

Ainda que neste modelo, não se busque prioritariamente o diálogo, o encontro, a convivência e a solidariedade entre diferentes, porém simplesmente, o reconhecimento do direito à existência do “outro” como algo inevitável. Em outras palavras, a tolerância é um imperativo pragmático, uma concessão benevolente de quem tolera perante a condição de humanidade do outro, apesar das incompatibilidades. Não obstante sua relevância como passo fundamental em direção à superação da intolerância, do preconceito e da discriminação, acredito que a tolerância como “concessão mínima” ou “obrigação” ainda não possibilite a condição de pleno respeito e valorização da diferença como uma das principais riquezas da humanidade.

De acordo com o historiador e antropólogo Michael Walzer (1999, pág16), a tolerância seria uma reação, uma estratégia de defesa e proteção contra a intolerância, sobretudo para garantia dos direitos de suas vítimas. Segundo ele: (...) *A tolerância sustenta a própria vida, porque muitas vezes a perseguição leva à morte. (...) A tolerância torna a diferença possível e a diferença torna a tolerância necessária* (...). Para este autor, o conceito de tolerância está relacionado à garantia ou possibilidade de viabilizar a coexistência pacífica entre grupos de pessoas com histórias, culturas e identidades diferentes, porém sem uma preocupação direta com a questão da defesa da pluralidade.

O cientista político Norberto Bobbio (2002, apud Souza, 2006, pág:95) afirma que o tema tolerância se refere a duas problemáticas diferentes, porém correlacionadas: a da verdade e a da diversidade. A primeira se refere à divergência entre opiniões, a contraposição entre crenças e verdades distintas, - como no caso da política e da religião -, territórios onde concepções e discursos distintos se antagonizam. O segundo termo está relacionado à questão das diferenças físicas, etnoculturais e sociais, cujo reflexos são o racismo e a discriminação. Na prática, todavia, estas duas formas de expressão da intolerância estão imbricadas, pois muitas vezes a diferença etnocultural alimenta o preconceito e o desprezo pelas crenças e práticas religiosas/culturais.

relações desiguais, tais como superior e inferior, 3) a injusta conclusão que superiores podem impor sua autoridade sobre os inferiores. Ver idem, ibidem p: 99-100.

Segundo Bobbio (2002, apud Souza, 2006, pág:96), a tolerância procura a compatibilidade como estratégia para o equacionamento do conflito entre verdades contrapostas, assumindo duas possibilidades: a monista e a pluralista. A visão monista de tolerância é aquela em que se pressupõe a possibilidade da existência de uma verdade única, porém se espera que com uma atitude otimista e persuasiva (nunca violenta), o grupo que ainda se encontra no erro (o “diferente”) possa, gradativamente, adequar-se ao modelo ideal ou correto, sem imposições ou coerções.

Na perspectiva pluralista, diferentemente da monista, inexistente a concepção de uma verdade absoluta. Partindo de uma visão relativista, se admite que cada grupo e/ou indivíduo possui a sua própria interpretação, a sua concepção de verdade distinta, construída historicamente a partir de suas especificidades no tempo e no espaço. A tolerância, nesta ótica se fundamenta na aceitação da verdade como pluralidade, pois se existem múltiplas verdades, é impossível estabelecer um justo arbítrio para impor qual delas é a mais coerente. Tolerar, portanto, é uma obrigação moral para com o outro, compreendido como sujeito portador de verdades que são sempre pessoais, relativas e igualmente válidas, ainda que discordantes (Bobbio, 2002, apud Souza, 2006, pág:97).

Em suma, entendo a tolerância como um dever, uma obrigação moral do sujeito conforme coloca o filósofo e doutor em educação Marcelo Gustavo Andrade de Souza (2006, pág:147):

(...) A meu ver, a tolerância é sim um dever. A solidariedade é uma possibilidade, um convite. A tolerância é uma exigência de justiça e a solidariedade uma possibilidade de expressar humanamente as convicções últimas sobre que vida se acredita valer a pena. (...) tolerância e solidariedade não são opostas, mas valores diferentes e atitudes articulados. (...) a luta pela tolerância tem muito a dizer sobre o processo de vitimização dos diferentes. Na verdade, são os diferentes enquanto vítimas a razão de ser da luta pela tolerância. Se considerarmos a intolerância como um mal maior com relação às diferenças, teremos na defesa da tolerância um importante front contra o processo gerador de pessoas violadas ou estigmatizadas por serem diferentes. A tolerância é um dever e funciona como prevenção da intolerância assassina. A defesa pela tolerância almeja, mais do que tudo, que ninguém seja vitimado, excluído, estigmatizado ou eliminado por trazer consigo, em sua identidade, uma marca diferenciada que é socialmente rejeitada. No entanto, diante do inevitável, ou seja, da intolerância já

realizada e das vítimas que ela apresenta, entraria, a meu ver, um outro compromisso: a solidariedade (...) ”

A opção teórica deste trabalho em substituir o termo tolerância pelo de *ética da alteridade* parte da interpretação de que a tolerância é uma forma de lidar com as diferenças que não é suficiente para eliminar as hierarquizações e assimetrias entre os indivíduos e grupos sociais. A meu ver, tolerar não corresponde à atitude ética de solidariedade e responsabilidade ativa para com as diferenças, ela é um cálculo de conveniências, a fim de garantir a coexistência pacífica ou minimizar os conflitos entre diferentes etnias, concepções, valores, comportamentos e culturas. A tolerância é uma etiqueta moral exigida para salvaguardar a estabilidade em meio ao dissenso, um imperativo pragmático diante da inevitabilidade de ser politicamente correto numa sociedade democrática e multicultural.

As relações entre o tolerado, - portador de marcas identitárias não - hegemônicas socialmente -, e o tolerante, - representante do grupo hegemônico -, ainda são profundamente assimétricas e hierarquizadas. A diferença presente e expressa na constituição da identidade do outro ainda incomoda, ainda é superficialmente “tolerada”, porém não compreendida de fato. Não se tolera o igual ou semelhante, se aceita e convive naturalmente, sem restrições. Portanto, o ato de tolerar pressupõe não apenas uma relação entre diferentes, mas desiguais, - que não convivem nem compartilham -, apenas coexistem no mesmo espaço. O ato de tolerância não exige um esforço maior na compreensão do outro em sua alteridade, no reconhecimento de sua cultura e valores no mesmo patamar de igualdade.

A *ética da alteridade* segue um passo adiante da tolerância, ela busca a superação de suas limitações no que se refere à abertura e aceitação plena do outro em sua diversidade/alteridade, sem superficialismos, passividade ou indiferença. Pensar numa postura para além da tolerância -, aceitar passivamente o outro em nome da virtude moral -, é considerar não apenas o direito de existir imanente ao outro ser humano, mas perceber a responsabilidade ética com relação ao outro.

Trata-se, pois, de enxergar de outra perspectiva a própria diferença, ela deixa de ser um “fardo” a ser “suportado”, para tornar-se um exercício dinâmico de valorização do fato do outro não ser idêntico ao “eu”. Trata-se, pois, de

enxergar a diferença sob outro olhar, um olhar de amorosidade e *abertura exotópica*²¹, de percepção da alteridade do outro como possibilidade de acabamento e completude de si mesmo. A ética da alteridade é uma perspectiva de convivência respeitosa entre seres humanos iguais em humanidade, porém diferentes na forma como vivem e interpretam o mundo. É um exercício de interação e troca, sem, contudo, perder seus próprios valores e crenças, nem abrir mão de sua identidade constitutiva.

Esta concepção considera as distinções entre tolerância como entendimento do direito à liberdade para a existência das diferenças e a “*ética da responsabilidade*”²² que busca valorizar a importância da solidariedade e justiça também para com o diferente. A *ética da alteridade* é uma possibilidade de pensar outras abordagens para a superação da intolerância via empatia, afetividade, *abertura exotópica* e diálogo, partindo das premissas críticas do *multiculturalismo interativo*. A *ética da alteridade* consiste na ampliação do discurso tolerante, sua proposta convida a assumir um papel ativo no aprofundamento do consenso no dissenso, no sentido do reconhecimento e valorização da diferença como característica intrínseca das sociedades humanas e das subjetividades individuais.

²¹ A abertura exotópica é um movimento reflexivo de interação entre os olhares e perspectivas de diferentes sujeitos que se completam, mas não se fundem de forma simétrica, pois existe uma tensão neste processo. A expressão aqui apresentada deriva da apropriação do conceito de exotopia, forjado pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1919). Segundo Bakhtin, o conceito de exotopia envolve um caráter dialógico, um esforço de compreensão das diferenças culturais, entre os sujeitos observador e observado. (...) No âmbito da cultura, a exotopia é o motor mais potente da compreensão. Uma cultura estrangeira não se revela em sua completude e em sua profundidade que através do olhar de uma outra cultura e ela nunca se revela em toda sua plenitude, pois outras culturas virão e poderão ver e compreender mais ainda (...). BAKHTIN, Mikhail M. *Les études littéraires aujourd'hui*, em *Esthétique de la Création Verbale*, p:348 apud AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia in BRAIT, Beth (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto:2008, p:100. Quando penso na *ética da alteridade*, estou mobilizando alguns conceitos do círculo de pensamento bakhtiniano, como o dialogismo e a exotopia, pois o que proponho não é a fusão entre os diferentes ou a absorção dos pontos de vista da cosmovisão afro-religiosa por parte do estudante/docente cristão. Pelo contrário, postulo a possibilidade de interação, de “leitura do outro” em sua alteridade/diversidade, - que é um dado antropológico, ontológico e histórico da espécie humana -, enfim, proponho a necessidade do diálogo entre culturas e modelos epistemológicos distintos, mas que não necessariamente precisam ser antagonizados na escola e na sociedade. Segundo Marília Amorim (2008, pág:102): (...) O conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo; o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma(...).

²² GARCÍA-BARÓ (2004) e MIRÓ-QUESADA (2004) apud SOUZA, Marcelo. Op. Cit.; p: 145.

A ideia de *ética da alteridade* baseia-se na articulação dialógica entre os conceitos de ética e alteridade. A categoria conceitual que orienta esta pesquisa traduz a concepção de ética enquanto filosofia da moral, dimensão definidora dos valores e atitudes que sulizam a conduta de vida individual e coletiva. A palavra ética, conforme empregada neste texto, difere do conceito de moral, - conjunto de regras de conduta estabelecidas por determinado grupo social, em dado tempo e lugar -, aqui ela se refere a projeto de vida, à autorreflexão e construção consensual de valores pelo próprio sujeito que envolvam a superação de atitudes e posturas intolerantes, preconceituosas e discriminatórias.

Formar um estudante dentro da ótica da *ética da alteridade* não consiste na imposição externa de regras proibitivas, do estabelecimento de limites externos e alheios ao sujeito, para as ações consideradas erradas, o que seria uma educação moral. Na abordagem ética proposta neste trabalho, o desafio de educar para a diversidade é o de problematizar, despertar a consciência crítico-reflexiva do estudante, para que este possa construir e internalizar, de forma autônoma - através de autoanálise -, valores e atitudes pautadas no respeito à alteridade e no reconhecimento da pluralidade como um fator positivo.

O objetivo de trabalhar a *ética da alteridade*, em diálogo com as propostas do *multiculturalismo interativo e da descolonização curricular*, - cerne do **Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula** -, é possibilitar a sensibilização de discentes e docentes com relação à intolerância religiosa, a fim de que os mesmos possam, por si mesmos, ampliar seus horizontes de criticidade a fim de desconstruir e superar seus próprios preconceitos, passando a questionar sua existência na sociedade.

Acredito que para vivenciar a *ética da alteridade* no ensino de história, faz-se necessária a aproximação com o universo cultural e filosófico no qual se insere o pensamento do “outro”, conhece-lo através da interação amorosa, do diálogo com a pluralidade de verdade e epistemes que marcam a diversidade. Por isso o exercício do pensamento ético como chave para o desenvolvimento do senso de reponsabilidade, de solidariedade para com o diferente, compreender o outro enquanto sujeito pleno de direitos em sua alteridade, superando vetores assimétricos e hierarquizantes que distanciam as

possibilidades de convivência plena, justa e igualitária da igualdade na pluralidade.

1.6. Aplicando a metodologia do Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula: breve relato da experiência no CIEP Brizolão Irmã do Céu

Para confecção de nosso Balaio de Ideias foi necessária a testagem prévia da metodologia a ser utilizada no futuro dispositivo de ensino, junto ao público escolar para o qual foi destinado. Assim, tendo em vista a elaboração de uma estratégia pedagógica realmente eficaz para a abordagem das religiões afro-brasileiras no ensino de história, realizei uma experiência de aplicação das atividades que comporiam o **Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula** com meus próprios discentes.

O local escolhido foi a unidade escolar CIEP Brizolão Irmã do Céu, pertencente à Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, situado numa comunidade rural do município de Itaguaí, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, na qual atuo desde 2008 como professora de história nos segmentos fundamental e médio, nas modalidades ensino regular e educação de jovens e adultos (EJA).

A opção pela investigação no CIEP Irmã do Céu não se deu por acaso, minha longa trajetória de atuação docente na unidade escolar, marcada por embates e enfrentamentos no âmbito das problemáticas nas questões étnico-raciais, inter-religiosas e da diversidade humana de forma mais ampla, me possibilitaram desenvolver um olhar crítico e diagnosticar as tensões, silenciamentos e tabus subjacentes no cotidiano daquela comunidade escolar. A experiência docente na referida unidade de ensino me despertou questionamentos de ordem ética e reflexões teórico-epistemológicas sobre identidade/alteridade e multiculturalidade na tentativa de compreender os fenômenos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância, presentes (ainda que de forma velada e difusa) nas relações interpessoais entre discentes, docentes e demais funcionários da unidade.

Inicialmente, foi pensada a análise das estratégias desenvolvidas pela unidade escolar como um todo, a fim de perceber os limites, desafios e

perspectivas em torno das práticas políticas e pedagógicas mobilizadas no que se refere à implementação das diretrizes curriculares antirracistas e contra a intolerância numa unidade escolar da rede estadual situada em comunidade rural, marcada por condições sócio-econômicas e culturais extremamente precárias e população predominantemente evangélica.

Contudo, no decorrer da pesquisa, verificou-se a impossibilidade de tamanha abrangência do objeto pesquisado, afinal trata-se de uma unidade escolar consideravelmente grande, com cerca de 800 alunos matriculados, três turnos, três modalidades (segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio regular, ensino de jovens e adultos e programa de correção de fluxo para jovens e adultos nos segmentos fundamental e médio), e cerca de setenta professores.²³

Diante desta constatação, optei pelo recorte e o trabalho com uma pequena amostragem, de forma a facilitar minha investigação e adequá-la às exigências de tempo impostas para a conclusão do Programa de Mestrado ao qual ele está vinculado. Por conseguinte, foram elencadas para a pesquisa somente duas turmas do módulo III (terceiro semestre) do Programa Autonomia de correção de fluxo e distorção idade-série, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio.

A escolha das mesmas se deu por duas razões: primeiramente pela disponibilidade de tempo oportunizada pela modalidade de ensino do Programa Autonomia, tendo em vista que uma das especificidades desta modalidade de ensino é a exigência de um perfil de regência unidocente. Ao contrário da exígua carga horária destinada à disciplina de História na educação básica, no sistema regular de ensino da Rede Estadual, de apenas dois tempos de cinquenta minutos semanais cada (com exceção do 9º ano do Ensino Fundamental com carga de três tempos). Diferentemente, no Programa Autonomia, o professor dispõe de uma convivência pedagógica bem maior com a turma, passando vinte horas semanais em sala de aula com o mesmo grupo.

Em segundo lugar, optei pelo grupo pesquisado também devido ao fato de já estar atuando com os mesmos estudantes há três semestres, portanto, já existia um vínculo de confiança construído entre os estudantes das turmas e

²³ Dados fornecidos pelo Censo Escolar/INEP de 2015. Disponível no site: <http://academia.qedu.org/censo-escolar/notas-tecnicas/>

também comigo. A duração total do curso é de dois anos, divididos em quatro semestres, onde a cada período são ministradas as disciplinas de uma área de conhecimento diferente. No terceiro módulo do programa, a área privilegiada foi Ciências Humanas e Sociais, no qual ministrei aulas apenas de história e geografia para o ensino fundamental e médio. No caso do ensino médio, o tempo de convivência ainda era maior, pois os mesmos eram egressos do ensino fundamental do próprio Programa Autonomia, tendo sido meus alunos por quatro anos consecutivos, em regime de unidocência.

O Programa Autonomia é uma modalidade de ensino voltada ao atendimento das demandas educacionais específicas do público jovem/adulto, em situação de defazagem/distorção idade-série, motivada por evasão escolar e elevado índice de repetência na Rede Estadual. Nesta modalidade de ensino, o nível fundamental destina-se à estudantes com idade igual ou superior a treze anos que ainda estejam cursando o 6º ou 7º ano até a idade máxima de dezoito anos. No nível médio, a faixa etária do programa é de dezessete a vinte e quatro anos.

Este Programa é o resultado de uma parceria pedagógica público-privada entre o governo estadual e a fundação Roberto Marinho, pautado na metodologia do telecurso 2000. Dentro desta metodologia, o mesmo professor trabalha por dois anos com uma única turma, com carga horária de 20 horas semanais, em regime de unidocência, tendo suporte pedagógico especializado, cursos de formação específicos e material didático diferenciado (livros didáticos, DVDs, material do professor) fornecido pelo parceiro.

O referido programa foi implantado na Rede Estadual do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2009/2015 como estratégia para a redução dos elevados índices de repetência, baixo rendimento e evasão escolar obtidos pelos estudantes dos segmentos fundamental e médio, constatados ao longo do segundo quinquênio da década de 2000. Período de intensa crise no setor educacional estatal, inclusive com o alcance da segunda posição mais baixa no *ranking* do desempenho escolar público brasileiro, segundo os resultados apresentados pela avaliação do Índice de Desempenho da Educação Brasileira (IDEB) em 2010, ficando acima, apenas, do estado do Piauí.²⁴

²⁴ Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP do Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Disponível no site: <https://www.ideb.inep.gov.br>.

Tendo em vista este horizonte de realidade, tracei como objetivo para a pesquisa investigar como a utilização das propostas pedagógicas que, futuramente, iriam compor o **Balaio de Ideias**, enquanto recurso metodológico pode contribuir eficazmente na introdução à temática afro-religiosa, provocando atos hermenêuticos que aguçam o interesse dos educandos pelo conhecimento de sua história e cultura.

A pesquisa relatada na presente dissertação desenvolveu-se ao longo de cerca de três meses, da primeira semana de maio até a segunda semana de julho, tendo iniciado em 05 de maio de 2015 até sua finalização 07 de julho de 2015. Os encontros pedagógicos direcionados à aplicação da metodologia do Balaio de Ideias com os estudantes das duas turmas do Programa Autonomia aconteceram uma vez por semana, abrangendo o total de dez terças-feiras. As experiências vivenciadas foram registradas em meu memorial do professor, - uma exigência da própria metodologia do Programa Autonomia -, que foi utilizado como caderno de campo ao longo da pesquisa.

Na época em que ocorreu a pesquisa, a turma do Programa Autonomia do Ensino Fundamental (PAEF), era composta por dezesseis alunos com idades entre 14 e 19 anos e funcionava no turno da tarde, no horário das 13:00 às 17:00 horas. A turma do Programa Autonomia do Ensino Médio (PAEM) era formada por doze estudantes, com idades entre 19 e 24 anos, com aulas no horário noturno, entre 18:00 e 21:30 horas.

Cabe ressaltar que a aplicação da pesquisa não foi a primeira oportunidade para as duas turmas de interação com o tema, pois desde 2013, periodicamente, a escola tem realizado o projeto pedagógico: “Seminário sobre Diversidade Cultural e Inter-Religiosa”. A culminância deste projeto acontece anualmente no mês de novembro e vem complementar a “Semana da Africanidade”, em articulação com a proposta de implementação da legislação 11.645/08 e das diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, do Ministério da Educação e Cultura.

No evento do seminário inter-religioso são convidadas as lideranças de diversos segmentos religiosos, principalmente da própria comunidade local e do Município de Itaguaí para palestrar no auditório da unidade escolar, inclusive representantes do segmento afro-religioso como a Umbanda, o Candomblé e o Culto de Ifá. Também acontecem oficinas pedagógicas sobre diversidade cultura

e religiosa e apresentações artísticas variadas, sempre em articulação com o propósito de promover a cultura da tolerância e da convivência pacífica entre diferentes verdades religiosas. A frente deste projeto estão os professores de história, artes, animação cultural e ensino religioso, bem como a própria equipe diretiva da unidade que tem um perfil de comprometimento com a temática da diversidade cultural e religiosa.

Convém considerar que a aplicação da pesquisa não se deu no “vazio epistemológico”, os educandos, ainda que com níveis de envolvimento/participação distintos, já haviam tido algum contato prévio com a discussão sobre tolerância religiosa na própria unidade escolar nos dois anos anteriores, especialmente a turma do ensino médio. Um dos palestrantes do evento (Babalorixá Wagner Campinos, do Candomblé Angola) é pai biológico de dois estudantes do CIEP Irmã do Céu (um deles meu aluno do PAEM) e pai de santo de outros dois integrantes da turma do ensino fundamental do Programa Autonomia. Fatos estes que somente fui descobrindo aos poucos, conforme o desenvolvimento da própria pesquisa.

Voltando à aplicação da pesquisa, esta ocorreu em três etapas: A) diagnóstico, B) aplicação da metodologia e C) avaliação de resultados. Na primeira parte (primeira semana), foi aplicado um questionário individual com perguntas objetivas sobre a opção religiosa dos alunos, se ele já sofreu algum tipo de preconceito/discriminação religiosa e se ele já havia presenciado alguma situação envolvendo intolerância religiosa.

De posse dos resultados da primeira etapa, durante os nove encontros seguintes, apliquei em cada uma das turmas um conjunto de atividades pedagógicas diversificadas com a temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Além das atividades, também promovi frequentes debates com os estudantes, de forma a verificar os resultados obtidos ao fim de cada encontro pedagógico. Com exceção de algumas diferenças com relação à linguagem e ao nível de aprofundamento dos debates, procurei utilizar as mesmas atividades, vídeos e textos na aplicação da metodologia com ambas as turmas.

No primeiro encontro da etapa de aplicação da metodologia, foi realizado um debate sobre racismo, preconceito/discriminação afro-religiosa e intolerância onde procurei ouvir e diagnosticar as principais dificuldades dos alunos com relação ao tema. Através da escuta das falas dos estudantes, ficou patente a

diferença de percepção da questão entre estudantes mais jovens (do PAEF) e os mais maduros (do PAEM).

Tratar do assunto religiosidade afro-brasileira no grupo de estudantes mais velhos era uma tarefa mais complexa, principalmente com dois estudantes maiores de 20 anos, - filiados ao neopentecostalismo -, que apresentavam uma postura mais conservadora e intolerante. No início desta etapa, algumas vezes me vi monologando, sem uma participação mais ativa dos estudantes no processo. Não houve embate, ou rejeição direta ao tema, porém a postura de alguns dos estudantes deste segmento foi mais “fechada” e apática, nos momentos de debate.

Como um todo, a turma de ensino médio respondeu bem às propostas, porém sem demonstrar o mesmo entusiasmo e motivação da turma mais jovem do ensino fundamental. A referida turma apresentou maior interesse por assistir a filmes e documentários, do que em relação à execução das atividades. Preferiam ouvir mais do que compartilhar. Acredito que, pelo perfil mais maduro da turma, - onde a metade dos alunos já se encontrava no mercado de trabalho formal, casados e com filhos -, algumas atividades não causaram o efeito esperado, seja pelo cansaço ou pelo condicionamento ao modelo “aula-expositiva”. Também cabe observar que os efeitos positivos e o nível de receptividade em relação à metodologia variou de acordo com a vertente religiosa a que o estudante alegava pertencimento.

Entre os discentes que se autodeclararam “sem religião” ou “espíritas”, houve maior envolvimento do que com os dois que se denominaram “evangélicos”. É interessante destacar a dificuldade em alunos adeptos do candomblé (três pessoas), se autodefinirem enquanto tal. Sempre que perguntados sobre religião, alegavam ser “espíritas”. Somente um aluno, de família candomblecista, assumiu com naturalidade e se disse “macumbeiro” diante de mim e da turma.

No caso da turma do PAEF, mais jovem e imatura, ainda em processo de formação/definição de identidades, o envolvimento e a receptividade foram surpreendentes. No início, os alunos apresentaram certo medo/resistência, porém, ao longo das semanas, houve uma mudança significativa nas atitudes e comportamentos em direção à abertura para a tolerância religiosa. Também foi detectada a dificuldade dos dois estudantes candomblecistas da turma em se

assumirem para o coletivo. Foi muito interessante acompanhar o processo de empoderamento e autoconfiança por parte de ambos os discentes candomblecistas (dois rapazes da mesma família biológica, tio e sobrinho) que no início se escondiam, amedrontados, e ao final do processo, já falavam tranquilamente (e com orgulho) de sua religião.

Outro ponto relevante da pesquisa, com a turma do ensino fundamental, foi a receptividade alcançada com a aplicação da metodologia (futuro Balaio de Ideias). Os estudantes demonstraram curiosidade e empatia pela temática, faziam perguntas, teciam seus comentários e reflexões com o grupo, enfim, tiveram uma participação bastante ativa e protagonista, diferente da postura mais contida e passiva do outro grupo.

Os dois estudantes mais rebeldes e indisciplinados do grupo (um autodeclarado “sem religião” e o outro “evangélico”) demonstraram grande afinidade com a metodologia, realizando as atividades sobre religiosidade afro-brasileira com mais empenho e dinamismo do que normalmente com os conteúdos programáticos das disciplinas. Nas terças-feiras, os estudantes do PAEF já iniciavam a aula perguntando qual seria a atividade do dia, sobre qual orixá seria falado, e, principalmente se haveria desenho.

As atividades envolvendo narrativa mítica e recriação artística dos deuses do panteão afro-brasileiro através de desenho, foram de longe, as mais populares com a turma. Os momentos de debate, compartilhamento de ideias também foi bastante produtivo. No decorrer das discussões começaram a emergir desabafos, confidências, compartilhamento de memórias e experiências vividas com relação à diversas formas de preconceito e intolerância, não apenas ligadas ao tema afro-religioso. Este foi um momento importante de catarse coletiva e de fortalecimento dos vínculos de solidariedade, afetividade e empatia. Mesmo sendo bastante jovens, os estudantes se mostraram capazes de exercitar a autorreflexão e enfrentar seus próprios preconceitos.

No último encontro, para finalização da pesquisa, foi feita uma retrospectiva do processo, onde os estudantes se colocaram, avaliando a relevância da temática da intolerância religiosa na visão de cada um. Todos tiveram seu momento de fala e expressão de seus sentimentos e pensamentos. Diante das falas do grupo ficou evidente, o consenso com relação à atitude de respeito às diferenças. Ao término, realizei uma entrevista individual, com cada

estudante, a fim de ouvir e registrar seus depoimentos sobre a metodologia vivenciada.

A composição do **Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula** foi fruto desta experiência pedagógica. Através das interações com a metodologia vivenciadas pelos estudantes do Programa Autonomia, da observação de suas reações e comportamentos, da escuta e do compartilhamento de vivências, tornou-se possível a elaboração do dispositivo de ensino explicitado nesta dissertação.

O **Balaio de Ideias** é o resultado do aperfeiçoamento das atividades realizadas no período de testagem da metodologia, da avaliação dos resultados obtidos, das soluções pensadas para o enfrentamento dos desafios surgidos no decorrer do processo. Por isso a opção de escolha da faixa etária e nível de ensino correspondentes ao segundo segmento do ensino fundamental para público-alvo de nosso produto, preferencialmente destinado aos discentes do 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Não foi possível executar a testagem de todas as atividades complementares do **Balaio de Ideias**, inclusive porque, algumas delas surgiram depois de encerrada a pesquisa escolar de inspiração etnográfica. Todavia, todos os mitos e imagens compilados nas dezesseis pranchas foram utilizados na pesquisa. Procurei reunir, em nosso produto, as narrativas e imagens que mais causaram impactos positivos nos alunos, as aventuras dos orixás foram escolhidas, também, pelos próprios participantes.

Na dimensão dos resultados, ao longo do processo, houve uma mudança evidente nos comportamentos e posturas dos estudantes em relação ao tema afro-religioso e também, por extensão ao componente curricular história e cultura africana e afro-brasileira como um todo. Os alunos das duas turmas passaram a demonstrar maior interesse pela história africana e afro-diaspórica, bem como também da cultura ameríndia. Houve pedidos de empréstimo de livros desta temática, solicitação para assistirem filmes históricos, melhora na produção de textos e pesquisas históricas, além de muitas, muitas perguntas.

Um dos momentos mais emblemáticos desta mudança paradigmática foi a solicitação, por parte de um estudante de família evangélica do PAEF, num dia em que não havia pesquisa, para assistir ao filme “Besouro” (Tikhomiroff, 2009). Foi surpreendente a atitude do aluno, pois trata-se de um longa-metragem polêmico por abordar alguns deuses do panteão iorubano, cultuados pelo

protagonista da narrativa, um famoso capoeirista baiano dos anos 1920. Ao indagar o porquê da sugestão do aluno para assistirmos ao filme “Besouro” na sala de aula, ele explicou que já havia visto o filme antes e que se interessou pelas histórias dos orixás. O jovem queria que eu aprofundasse a abordagem sobre mitologia dos orixás e encontrou um referencial imagético na narrativa fílmica, marcada pelo misticismo afro-religioso.

A história dos povos africanos e ameríndios deixou de ser compreendida como a história do “outro”, do escravo torturado no tronco das gravuras dos livros didáticos tradicionais e/ou do índio exterminado, para ser identificada/apropriada como patrimônio dos estudantes. Ao longo da pesquisa, a autoestima dos estudantes melhorou, passando a predominar uma visão positiva da herança diaspórica, de si mesmos como descendentes de homens e mulheres portadores de valores civilizatórios, cultura, arte, ciência, conhecimento, religião, enfim, em nada “inferiores” aos colonizadores europeus.

Na esteira deste processo libertador da fala e do pensamento crítico do estudante, de rompimento com a apatia, emergiram outras pautas e discussões reprimidas no ambiente escolar, todas elas relacionadas à questão da aceitação/rejeição das diferenças. Questões polêmicas ligadas ao racismo, identidade de gênero, orientação sexual, machismo, violência doméstica, entre outros tabus inseridos em nossos fóruns de debate.

A aplicação da metodologia do **Balaio de Ideias** fortaleceu os vínculos de confiança, união e solidariedade entre os estudantes participantes da pesquisa, por isso a ênfase com que reforço a importância da afetividade e da empatia no processo de desconstrução do preconceito. As atividades realizadas com as duas turmas contribuíram para consolidar o trabalho que já estava em andamento com o “Projeto Africanidade” e o “Seminário sobre Diversidade Cultural e Inter-Religiosa”, do qual faço parte da comissão organizadora.

Enfim, nossas aulas de história tornaram-se mais dinâmicas, pois havia sido rompido o paradigma do silêncio, da vergonha e do preconceito. Mesmo entre os estudantes mais velhos, do PAEM, - onde o processo foi mais difícil e vagaroso -, significativas mudanças também aconteceram. A maior de todas foi a superação do tabu da invisibilidade: agora meus alunos conseguiam enxergar a importância da convivência com as diferenças, expressar seu pertencimento

religioso sem medo da reação preconceituosa dos colegas de turma, algo nunca antes testemunhado por mim no magistério.

Capítulo II

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: FORMAÇÃO HISTÓRICA E COSMOVISÕES

Apesar de constituir um Estado laico desde a primeira constituição republicana (1891), até presentemente na Carta Magna de 1988, percebe-se que a “liberdade de opção religiosa” no Brasil, muitas vezes, foi um privilégio das religiões “brancas” tradicionais, enquanto outras denominações não-cristãs como o Candomblé e universalistas/ecléticas como a Umbanda permaneceram marginalizadas.

Estas não são as únicas vertentes da religiosidade afro-brasileira presentes na contemporaneidade, existem variadas denominações difundidas em diferentes espaços geográficos do país, tanto urbanos como rurais apresentando vários níveis de hibridização em relação a outras matrizes religiosas provenientes das influências indígenas, kardecistas, esotéricas e do catolicismo popular. No quadro sinótico apresentado seguir procurei organizar os segmentos religiosos de matriz africana, descrevendo suas principais subcategorias:

Segmentos Afro- Religiosos	Descrição	Denominação	Procedência
CANDOMBLÉ	Também denominado “culto de nação”, Xangô na região de Pernambuco ou Batuque no Rio Grande do Sul. É composto por tradições de forte influência de africana das matrizes iorubá, ewé-fon (daomeana) e bantu. O Candomblé subdivide-se de acordo com a nação de procedência étnica e linguística da qual provém a tradição ritual. Nesse grupo é privilegiado o culto aos orixás, voduns e inquices.	KETU	Nagô-Iorubá, do antigo Reino de Ketu, localizado na fronteira dos atuais República do Benim e Nigéria. Seu patrono é o orixá Oxóssi.
		IJEXÁ	Nagô-Iorubá, da antiga Confederação de Cidades-Estados de Ijexá, localizada na região oeste da atual Nigéria. Hoje esta tradição localiza-se no Rio Grande do Sul, sob a denominação genérica de “Batuque”. Sua rainha é a orixá Oxum.
		EFOM/EFAM	Originário da região nigeriana de Ekiti-Efom. Sua padroeira é a orixá Oxum
		JÊJE	Sistema religioso trazido pelos grupos etnolinguísticos Ewe-Fon e Fanti-Achanti originários da África Ocidental, principalmente da região do antigo Daomé, atual República do Benim, também do Togo e Gana. Subdivide -se em Jêje Mahin, Jêje Mina, Jêje Suvalu, Jêje Fanti-Achanti, Jêje Modubi, Jêje-Daomé entre outros. Seu patrono é o vodum Dã, serpente do arco-íris.

		CONGO-ANGOLA	Proveniente do tronco entolinguístico Bantu, dos povos originários dos atuais Congo, Angola e Moçambique. Seu patrono é o inquice Tempo ou Kitembo.
ENCANTARIA	Vertente religiosa afro-indígena marcada pela presença dos “encantados”, seres espirituais que são objeto de culto e incorporados pelos iniciados em práticas próximas do xamanismo. Alguns são ancestrais ilustres que viveram na terra, portadores de poderes mágicos e dons especiais, de origem tanto indígena e africana quanto europeia. Outros encantados nunca tiveram existência humana, sendo espíritos elementais e/ou divindades da natureza.	Catimbó	Espírito Santo e Rio de Janeiro
		Pajelança	Região amazônica.
		Jurema	Região Norte
		Toré	Região Nordeste
		Terecô	Maranhão
		Babassuê	Região amazônica
		Tambor de Mina	Maranhão e Pará

UMBANDA	Categoria marcada pelo culto aos ancestrais ilustres e espíritos desencarnados de origem indoeuropeia, africana e ameríndia. Esses seres são divididos em falanges denominadas: exus e pombagiras (povo de rua), caboclos (indígenas), pretos-velhos (africanos), erês (crianças), boiadeiros, marinheiros, ciganos, povo do oriente entre outros. Caracteriza-se pelo seu ecletismo.	Umbanda Branca ou Cristã, Umbanda Esotérica ou Iniciática, Omolocô, Quimbanda, Umbanda Traçada, Umbandaime, Encantaria Cigana, Umbanda Oriental.	Proveniente do sincretismo entre elementos religiosos africanos de matriz bantu, ameríndios (xamanismo) e indoeuropeus (catolicismo popular e espiritismo kardecista), também permeados pela influência do esoterismo e do ocultismo. Sua influência predomina no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.
RELIGIÕES AFRICANAS NO BRASIL	Diferentemente das categorias anteriores, este grupo engloba duas religiões de origem africana e não afro-brasileira. Ou seja, não são fruto da diáspora, tal como o candomblé, pois foram	Culto a Egungum (Sociedade secreta exclusivamente dedicada ao	Originário da África Ocidental, a modalidade de culto aos ancestrais adotada no Brasil foi trazida da cidade iorubana de Oyó, (Nigéria) no final do século XIX. É praticado na Ilha de Itaparica, na Bahia, com algumas ramificações em estados no sudeste.

	tradições implantadas no continente americano por sacerdotes originários da Nigéria e Benim. São sociedades secretas de culto existentes em solo iorubano, dedicadas a apenas uma divindade específica ou ancestral ilustre da comunidade.	culto dos ancestrais masculinos divinizados).	
		Culto de Ifá/Orunmilá (Sociedade secreta de culto exclusivo ao orixá Orunmilá, senhor do oráculo sagrado de Ifá).	Proveniente da África Ocidental, o culto de Ifá desenvolveu-se entre os povos iorubas e ewé-fons, na região dos atuais Benim, Nigéria, Togo e Gana. Esta tradição chegou recentemente ao Brasil através da influência de sacerdotes nigerianos e cubanos, a partir da década de 1980. Especialmente nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo.

O recorte temporal-espacial desta pesquisa privilegia discutir a questão das possibilidades e desafios atuais da abordagem das religiões afro-brasileiras no ensino de História, mais especificamente do Candomblé e da Umbanda. Todavia, este debate não pode iniciar-se sem uma (ainda que sucinta) sinopse do percurso histórico de formação destas religiões, suas singularidades, especificidades, estratégias de sobrevivência (muitas vezes via “invisibilização”).

Sobretudo diante do fenômeno sociológico recente de acirramento do preconceito afro-religioso, resultante do tensionamento ideológico e da discriminação sistemática a seus praticantes, em face do fortalecimento da “militância fundamentalista” empreendida por determinados grupos cristãos conservadores neopentecostais emergentes a partir da década de 1980. Este complexo fenômeno não restringe-se ao panorama religioso brasileiro contemporâneo, possuindo analogias na América Latina, Estados Unidos e Europa.

A “onda cristã-conservadora” é uma realidade preocupante assinalada por especialistas acadêmicos²⁵ e pela mídia que demonstram o crescimento estatístico da intolerância religiosa, propagada por denominações cristãs neopentecostais e católicas ortodoxas (embora não somente por estes dois setores) empreendida contra grupos não-cristãos (afro-religiosos, espíritas, neopagãos, daimistas muçulmanos etc) em diversas sociedades no Brasil e no mundo.

O “ancestral” dos sistemas afro-religiosos atualmente denominados de Candomblé e Umbanda, inicialmente chamado de “batuque de negros” e “calundu”, surgiu no processo diaspórico das populações africanas trazidas para o continente americano durante a escravidão, no contexto da experiência colonial europeia, a partir do século XVI. Esses homens, mulheres e crianças além de trazerem seus corpos para serem explorados como força de trabalho compulsória dentro da lógica econômica do colonialismo, também trouxeram sua fé, linguagem, memória, história, música, dança, arte, códigos de conduta e moralidade, culinária, costumes e tradições, filosofia, cosmologia, enfim toda a riqueza cultural herdada de seus territórios originários.

²⁵ Ver SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: EDUSP, 2011.

Sobre essa questão, os antropólogos Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006) apontam para o fato de que a religiosidade é um fenômeno ontológico inerente à nossa espécie. Desde o alvorecer dos tempos, homens e mulheres criam artefatos e códigos culturais, regras, leis que lhes possibilitam garantir sua sobrevivência e a manutenção de seu grupo. Cada sociedade produz sua cultura de acordo com suas necessidades e possibilidades, portanto não há como considerar uma expressão cultural superior ou inferior a outra, o mesmo se aplica à religiosidade.

Esta dinâmica própria da cultura acontece de várias formas de acordo com as especificidades de cada grupo cultural, contexto histórico, político e social em que se vive, o que explica a ampla diversidade de expressões mítico-religiosas, a pluralidade de formas de conexão com a dimensão do sagrado e modalidades de expressão da fé.

Tanto a religiosidade afro-brasileira como outras expressões do sagrado devem ser compreendidas como formas construídas, no interior da cultura, de estabelecimento de elos com o criador, com algo maior que está além da compreensão racional. Estas experiências de interligação com o divino devem ser vistas e respeitadas como “experiências religiosas”, e não menosprezadas como mero “credo religioso” ou como “seitas”, independentemente de sua origem ser diferente da matriz judaico-cristã, hegemônica no mundo ocidental.

Estas experiências religiosas plurais, oriundas de vertentes não-hegemônicas africanas, indígenas, ciganas, esotéricas, orientais, xamânicas, wiccanas, druidas, neopagãs, deveriam ser entendidas como produções culturais resultantes de formas distintas de se relacionar com a natureza, de ser e interagir no mundo, de buscar explicações sobre questões complexas que angustiam o ser humano e de construir sentido para sua existência na sociedade em que vivem.

Em contextos de dominação e opressão, os grupos constroem processos de resistência religiosa que são também parte da cultura. A deportação dos povos africanos e a imposição do regime escravista acarretaram um processo de resignificação mítico-religiosa, de atribuição de outros significados ao mundo frente a nova realidade colonialista (Munanga e Gomes, 2006, pág.76). Era preciso rearmar e reintegrar as partes fragmentadas pelo esfacelamento do sistema mundo e identidades africanas anteriores ao processo diaspórico. Esse

processo de reconfiguração do universo mítico-religioso é pertinente a situações de colonização ou dominação político-cultural.

Os povos dominantes e dominados passam por mudanças culturais e identitárias que afetam a todos de variadas formas, sofrendo alterações e interferências mútuas através de um processo dinâmico de interação/troca de saberes, práticas e crenças. Neste movimento de interpenetração cultural, colonizadores e colonizados recebem influências e modificam seus comportamentos sociais, mesmo que de forma assimétrica nas relações de poder.

Este processo de migração forçada e subjugação colonial política, social e econômica foi acompanhado pela tentativa de dominação cultural, ideológica e religiosa. Articulando política e religião para garantir o sucesso da empresa comercial ibérica na América, a imposição da religião católica e dos valores da civilização europeia ocidental contribuíram para assegurar a dominação da população escravizada via assimilação cultural. Era necessário pois, não apenas dominar os corpos, mas sobretudo controlar as mentes, exercendo uma dupla violência/coerção social, tanto física quanto simbólica.

A escravização dos povos africanos e seus descendentes no Brasil foi acompanhada pela aculturação. Ou seja, destruição sistemática da memória e da história, de suas identidades e culturas. Este mecanismo de subjugação total do outro começava na própria travessia a bordo dos navios negreiros, quando sem consentimento (e sem conhecimento) os escravizados eram batizados e convertidos ao cristianismo, substituindo seus nomes individuais e étnicos pelos atribuídos pelos conquistadores.

Separados de seus familiares e demais membros do grupo étnico-linguístico de nascimento, estas pessoas tiveram suas memórias e identidades anteriores apagadas, não eram mais:

I - Da África Saariana: A) mandingas, B) manjacos, C) quissis, D) diulas, E) balantas, F) saracolês, G) peules, H) serês, I) tenês, J) tuculeres, K) uolofes, L) vais; provenientes dos territórios atuais da Mauritânia, Senegal, Cabo Verde, Gâmbia, Guiné e Serra Leoa.

II- Sudaneses²⁶: A) ewes, B) fons, C) fantis-achantis, D) mahins, E) fulas, F) hauçás, G) yorubás, H) ibôs, I) ibibios, J) ekois, K) binis; provenientes dos atuais Nigéria, Togo, Gana e Benin.

III - Bantu²⁷: A) ambundos, B) jingas, C) quimbundos, D) ovimbundos, E) luandas, F) quiocos, G) bembas, H) lundas, I) congos, J) ndongo, K) casais, L) caçanjes, M) sengas, N) rongas, O) tongas, P) xopes, Q) angúnis, R) macuas, S) ajauas, vindos da África Central, especificamente do Congo, Angola e Moçambique, entre tantos outros.

Com a escravização europeia, suas identidades originárias simplesmente foram apagadas, a partir da diáspora, eram homogeneizados como “negros africanos” ou “boçais” em distinção aos “gentios” ou “negros da terra” (indígenas), dentro de uma visão racista eurocêntrica generalizante que construiu uma ideologia de superioridade/dominação social pautada e legitimada nas diferenças de tom de pele e origem étnica.

²⁶ O pesquisador Greenberg (1963), citado por BARROS, José D'Assunção. A Construção Social da Cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. 3ª edição, Petrópolis: Vozes, 2009, p:55-56, aponta para a existência de aproximadamente 1.900 dialetos africanos, divididos em quatro troncos linguísticos: congo-cordofaniano, nilo-saariano, afro-asiático e coissã. O tronco congo-cordofaniano divide-se em duas famílias: a níger-congo, que reúne cerca de mil línguas e o ramo cordofaniano. A maior parte do contingente populacional africano embarcado para o Brasil está relacionado a dois segmentos da família linguística níger-congo: o conjunto *bantu* e o *kwa* (ligado ao circuito sudanês, em suas zonas oriental e ocidental). A expressão “sudanese” está associada ao circuito linguístico e etnocultural sudanês (do árabe Bilab-El-Sudan ou “país dos negros”) que abrange as línguas africanas faladas da Etiópia ao Chade, do sul do Egito a Uganda, e no norte da Tanzânia, no qual estão incluídos os dialetos ioruba, fon, hauçá e dos povos acãs (região das atuais República do Gana, Togo, Costa do Marfim e Guiné-Conacri), dos quais fazem parte os Achantis, Fantis, Twis, Agnis e Baulés. Ver também LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2004, p:27 para acã e p: 634 para sudaneses e Sudão.

²⁷ A terminologia *bantu* refere-se a um amplo tronco étnico-linguístico que abrange centenas de grupos africanos disseminados do centro para o leste, sul e sudoeste do continente africano. Trata-se, pois, de um conjunto cultural e não uma única etnia ou povo. Falantes de línguas semelhantes, os povos de origem bantu migraram da região dos Montes Adamaua, na atual República de Camarões há cerca de 3.000 anos, num fenômeno denominado “expansão banta” para estabelecerem-se nos territórios do Congo, Angola, Moçambique, Tanzânia e África do Sul. Etimologicamente, o vocábulo “*bantu*” é o plural de “*muntu*” que significa pessoa, gente, indivíduo. Portanto a palavra “*bantu*” designa um conjunto de pessoas, de gentes. Outro dado relevante a ser observado nesta pesquisa é que esta zona cultural banta apresenta importância primordial para o mapeamento da afrodescendência das populações das três Américas. As recentes pesquisas de rastreamento de DNA da população afrodescendente no continente americano, lideradas pelo biólogo Antonio Salas da Universidade de Santiago de Compostela, apontam para a comprovação da predominância do segmento banto-congo-angolano na composição biológica da população escravizada trazida para nosso país. Já com relação aos Estados Unidos e América Central (Panamá, Belize e República Dominicana) evidenciou-se a preeminência do tronco étnico-linguístico sudanês ocidental e Golfo da Guiné (oeste africano). Por outro lado, o circuito sudanês forneceu maior contingente de trabalhadores escravizados na região da Bahia. Ver BARROS, José D'Assunção. Op. Cit, p:57-58; e LOPES, Nei. Bantos, Malês e Identidade Negra. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p:96.

Apesar da repressão legal e das proibições religiosas impostas pelo catolicismo aos africanos e afrodescendentes no Brasil, esta dominação cultural não foi completa. Os escravizados desenvolveram estratégias para preservações de sua memória e tradições, continuando clandestinamente a cultivar as divindades de seus ancestrais. O sincretismo e a dupla militância religiosa foram eficazes táticas de sobrevivência adotadas para burlar a repressão em face da situação extremamente vulnerável e precária do cativo.

De acordo com o sociólogo Reginaldo Prandi (1996, pág:19), a organização das religiões negras no Brasil aconteceu no decurso da primeira metade do século XIX. Uma vez que as últimas levas de africanos deportados durante o período final da escravidão foram fixadas, sobretudo nas cidades e em ocupações urbanas, os africanos puderam viver um processo de interação social que não conheceram antes. Nos centros urbanos do nordeste e sudeste, estabeleciam um maior contato uns com os outros, conseguindo maior mobilidade, além de certa liberdade de movimento e mesmo a possibilidade de emancipação pessoal e ascensão social.

Este fato propiciou condições favoráveis para a sobrevivência de algumas práticas religiosas de ascendência africana, com a formação de grupos de culto organizados. Ao final do século XIX, estas religiões estavam consolidadas, principalmente na Bahia e em Pernambuco, porém continuavam a ser consideradas religiões étnicas de grupos negros e pardos descendentes de escravos, frequentemente perseguidas pelas autoridades administrativas e condenadas pela Igreja Católica.

Somente a partir da segunda metade do século XX, as religiões afro-brasileiras começaram a alcançar maior legitimidade social, a partir da adesão de um público mais amplo, não-negro, proveniente de camadas socioeconômicas mais elevadas de alto nível de escolarização, artistas, intelectuais e personalidades políticas influentes que passaram a proteger e valorizar este segmento religioso, especialmente o candomblé.

Assim, as religiões afro-brasileiras começam a assumir um novo status, passando de “seita maligna” exclusiva do segmento negro e pobre da população, para “religião institucionalizada”, aberta a pessoas de todos os níveis socioeconômicos, culturais e origens étnico-raciais. Todavia, com o acirramento da competição pelo mercado religioso brasileiro, a partir da “onda evangélica”

iniciado na década de 1970, novamente as religiões de matriz afro-brasileira voltaram a ser atacadas pelo radicalismo religioso cristão.

2.1. A Formação do Candomblé

2.1.1. Entendendo o conceito

É um desafio compreender a história das religiões brasileiras de ascendência africana, sob o ponto de vista da pesquisa acadêmica, pois sua essência é a oralidade, a vivência empírica propiciada pela própria experiência de iniciação na comunidade de santo.

No caso do Candomblé especificamente, por ser um sistema religioso pagão, panteísta, fetichista e animista, distinto das doutrinas de origem judaico-cristã que cultivam um código moral e ético codificado através da escrita expressa num “livro sagrado” (religiões reveladas de caráter messiânico), inexistente uma homogeneidade/uniformidade de crenças e práticas. Cada casa de Candomblé possui um grau variável de autonomia para conduzir suas atividades religiosas, não há um profeta ou messias, tampouco um evangelho para serem seguidos.

Existe um cânone de tradições orais provenientes da linhagem (comumente designada por “nação”) ou ramificação à qual se filia a comunidade por ancestralidade, contudo, cada grupo segue regras específicas próprias, realizando adaptações de preceitos dentro das peculiaridades do próprio templo, mesmo pertencendo à mesma “nação” ou “raiz de culto”. Em outras palavras, cada terreiro é um universo espiritual distinto, vivo e dinâmico ficando, por isso, comprometida a veracidade de afirmações de caráter generalizante.

Cunhada na segunda metade do século XIX, a expressão bantu “Candomblé” (“kamdombe”) inicialmente designava festa, celebração ou reunião de negros com finalidades mágico-religiosas, envolvendo música e dança ritualísticas destinadas a atrair as divindades/espíritos ancestrais, promovendo intercâmbio entre os planos material e espiritual pela possessão/transe xamânico dos iniciados no culto.

Candomble também corresponde a um ritmo musical afro-sul-americano caracterizado pelo uso de atabaques nascido no Uruguai no século XVIII, através da fusão de várias sonoridades de origem bantu trazidas, a partir de 1750, por escravizados nativos da África Ocidental e Equatorial, com elementos europeus na região do Rio da Prata, então parte do Império ultramarino espanhol.

De acordo com a etnolinguista Yeda Pessoa de Castro (2001, pág:196), o termo “candomblé” refere-se ao verbete: “kandombele” ou “kandombe”, do dialeto umbundo, subdivisão do tronco etnolinguístico bantu. Basicamente, a palavra candomblé assume três significados: 1) Local de culto, adoração e práticas religiosas dedicado a divindades do panteão africano; 2) O próprio sistema de crenças afrorreligiosas resultante do processo diaspórico no Brasil em si; 3) Ato de rezar, invocar, rogar a intercessão divina promovido individualmente pelo adepto.

Presentemente, este termo designa as associações religiosas afro-brasileiras em geral, organizadas de maneira autônoma, em núcleos independentes dirigidos por um sumo-sacerdote (pai ou mãe de santo ou zelador de santo), chamado de Babalorixá (masculino) ou Ialorixá (feminino). Estas organizações autônomas são submetidas apenas à autoridade suprema dos deuses do panteão adotado pela nação ou linhagem de culto a qual o terreiro está filiado. No caso da nação Ewe-Fon ou Jêje são chamados de voduns, entre os Ioruba/Nagô são os orixás, e na tradição Congo-Angola, Nkisis ou Inquices.

No sentido pejorativo, o termo é visto como sinônimo de magia negra ou feitiçaria maléfica. Empregada dentro deste contexto deturpado de seu sentido original, candomblé deixa de simbolizar um rito de fé coletivo, reduzindo-se à uma prática mágica individual sem intenção religiosa, - ligada a ideia contida no verbo latino “religare”, da religião enquanto experiência espiritual de conexão com o divino -, mas de finalidades obscuras e negativas.

2.1.2. As Subdivisões ou Nações do Candomblé

A denominação Candomblé engloba uma variedade de cultos religiosos brasileiros herdeiros das tradições religiosas e culturais de três grandes grupos

étnico-linguísticos africanos. Dentro do candomblé, estas subdivisões são denominadas “nações”, a saber:

- 1) Ewe-Fon e Fanti-Achanti, proveniente do grupo de origem sudanesa redenominado no processo diaspórico como “Jêje”, das regiões da Nigéria, Gana, Togo e atual Benin (antigo Dahomé ou Abomhey);
- 2) Iorubá ou sudanesa-nagô, do sudoeste da Nigéria, Togo, Gana e Benin;
- 3) Bantu, proveniente da África Congo-Occidental, incluindo os atuais Congo, Angola e Moçambique.

O culto bantu é a modalidade de candomblé mais difundida no Brasil, podendo ser encontrado em Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul. Esta vertente está dividida em três subnações: Angola, Congo e Muxicongo, cuja principal diferença está no dialeto utilizado nos ritos religiosos. Apesar da diferença na linguagem, as cerimônias e rituais adotados são bastante semelhantes, predominando os terreiros de nação Angola, em suas ramificações tumba Junssara e Bate-Folha.

O modelo sudanês-nagô ou Iorubá é formado pelas seguintes subnações: Ketu, Efon e Ijexá. Praticado em quase todo o Brasil, especialmente no eixo nordeste-sudeste, o candomblé Nagô-Ketu é o que mais influenciou o imaginário cultural, artístico e religioso afro-brasileiro, especialmente baiano, principalmente devido à divulgação de sua história e tradições nos meios artístico e acadêmico. O culto de nação Efon, mais raro, localiza-se na Bahia e Rio de Janeiro, enquanto o Ijexá predomina na região sul.

Por último, a nação sudanesa-Jêje, classificada nas subnações: Mahin, Mina, Suvalu, Daomé e Mundubi, desenvolveu seu culto em Pernambuco, Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Cabe observar que denominações milenares de origem Iorubana como o culto de Egungun e o Culto de Ifá/Orunmilá, implantados no Brasil por sacerdotes nigerianos e cubanos (no caso do Culto de Orunmilá) na Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, - o primeiro a partir da década do final do século XIX e o segundo na década de 1980 -, não são considerados parte do Candomblé. Tais sistemas religiosos não se constituíram em solo brasileiro e tampouco no processo diaspórico, mas foram transplantados diretamente para o Brasil, da tradição africana. Tanto o Culto de Egungum, como o de Ifá possuem hierarquia,

preceitos e práticas litúrgicas distintas da religião dos orixás, além de formas de estruturação próprias.

Estes dois sistemas religiosos são organizados em sociedades secretas de culto de uma única divindade/ancestral, diferentemente do Candomblé brasileiro onde iniciam-se fiéis de todos os Orixás e não apenas de uma deidade exclusivamente. Tratam-se de *religiões africanas no Brasil*, mas não podem ser consideradas *afro-brasileiras* pelo fato de preservarem as tradições africanas de sua origem étnica quase totalmente preservadas, com poucas fusões, sincretismos e hibridizações.

É importante esclarecer que o termo “nação” adotado dentro do campo religioso afro-brasileiro não define um conceito político ou étnico, mas determina a nação religiosa ou modalidade específica de culto, vinculada a uma determinada tradição que confere características peculiares para cada segmento, uma vez que o candomblé, visto por dentro, não é uma estrutura religiosa homogênea.

A hierarquia, iniciações, linguagens, protocolos de conduta, cerimônias, vestimentas, objetos de culto, mitologias, procedimentos, métodos divinatórios e divindades são distintos entre cada nação. Caso o adepto queira fazer a transição de uma nação para outra é necessário refazer a iniciação e recomeçar na outra nação como noviço. Com a migração de populações africanas para o Brasil, ao longo de mais de três séculos de tráfico transatlântico de escravos, centenas de grupos étnicos distintos foram transportados para distintas regiões de nosso território, especialmente nordeste e sudeste.

Os comerciantes europeus responsáveis pela transferência destas populações não registravam estas pessoas de acordo com o grupo étnico-linguístico e cultural do qual realmente provinham, mas geralmente pelo local de embarque, regiões, cidades, reinos ou por denominações genéricas criadas no próprio processo de colonização, tornando muito complicado atribuir a nomenclatura correta para classificar as identidades e pertencimentos tribais originais dos africanos deportados. Trata-se de um quebra-cabeças complexo reconstituir este panorama devido à imensa diversidade de povos distribuídos nas regiões geográficas onde estendeu-se o comércio escravagista europeu.

A ideia de “nação” é uma concepção europeia de organização sociopolítica, este conceito remete aos estados nacionais absolutistas da idade

moderna que acabou sendo empregada para classificar outras modalidades de organização comunitárias e tribais que não estão inseridas neste paradigma. O modelo civilizatório africano ocidental segue outros sentidos de identidades coletivas, pautados nas relações de parentesco biológico e ancestralidade espiritual/religiosa.

Tratam-se de configurações geopolíticas e socioculturais multidimensionais distintas em vários níveis, - étnico, religioso, linguístico, territorial, político, - que não foram identificados pelos colonizadores portugueses, ingleses, franceses, espanhóis e holandeses. Por isso a invenção de identidades metaétnicas externas, próprias do contexto histórico do processo diaspórico que vão forjar novas identidades coletivas e pertencimentos étnicos reconfigurados dentro de uma categoria de “nação”.

Assim surgem os nomes de “nação”, uma forma de classificação administrativa e controle social utilizado de forma genérica e heterogênea pelos traficantes e senhores de escravos. A partir daí formam-se as categorias Mina, Angola, Congo, Moçambique, Benguela, Nagô, Jêje, entre outras para designar pessoas que não se autoidentificavam originalmente desta maneira, mas que, com o passar do tempo passaram a assumir estas definições como identidade coletiva na nova realidade do cativo.

As denominações Jêje e Nagô, por exemplo, já existiam em África há séculos, estavam sendo empregadas com sentido pejorativo conferido aos “inimigos” por seus rivais, no cenário das disputas políticas, militares e territoriais internas entre daomeanos e iorubás, em andamento no período da expansão colonial europeia.

No contexto diaspórico, porém, estes termos foram evoluindo. Expressões de caráter local e restrito expandiram sua abrangência semântica e conceitual, agregando uma multiplicidade de grupos étnicos no Brasil que passaram a ser classificados a partir de componentes culturais, linguísticos, tradições e costumes supostamente partilhados. Classificação identitária bastante ambígua e superficial, feita a partir do olhar e os critérios do colonizador.

Em outras palavras, identidades étnicas internas e heterogêneas transformaram-se, por meio de extensões e generalizações, em identidades metaétnicas externas que passaram a ser assumidas por esses grupos em solo brasileiro. Com, por exemplo, as denominações “Jêje” e “Nagô”, utilizadas na

classificação de duas subvertentes do candomblé. O termo “Nagô”, “Anagô” ou “Anagonu” era o etnônimo ou autodenominação do grupo de fala ioruba denominado Egbado, na atual Nigéria, mas que emigrou e se disseminou por várias partes da atual República do Benim.

Com o tempo, os habitantes do reino vizinho e rival de Dahomé passaram a utilizar o vocábulo “Nagô”, que na língua fon possuía um sentido pejorativo, para designar uma pluralidade de povos ioruba-falantes, distribuídos em reinos e cidades distintos como Oyó, Ketu, Ilê-Ifé, Egbá, Ijebú, Ibadan, Oshogbo etc. Desse modo, uma autodenominação étnica passou a ser utilizada por membros alheios a essa comunidade para assinalar um grupo de povos mais amplo. Este processo enfatiza a formação das “nações africanas” no Brasil como resultado de um processo dialógico, relacional e de contraste cultural, ocorrido entre os diversos grupos englobados sob categorias metaétnicas.

O termo Jejê aparece documentado pela primeira vez na Bahia setecentista para designar um grupo de povos provenientes da Costa da Mina. Esta região abrangia uma vasta área populacional ou área “vodum”, - devido à onipresença do culto aos voduns enquanto principal traço comum -, com tradições culturais e instituições sociopolíticas semelhantes, além de afinidades linguísticas (dialetos provenientes do tronco linguístico gbé), porém distintos do ponto de vista de sua composição étnica.

Sobre o surgimento da palavra Jêje, o antropólogo Luís Nicolau Parés apresenta duas hipóteses: 1) o aportuguesamento do etnônimo “idjé” empregado para designar uma etnia ewe-fon localizada na área de Porto Novo (Adjatché), na margem oriental do rio Ouemé, entre Pobé e Ketu; 2) o topônimo adjatché ou ajaché, região onde a etnia arda de Allada se instalou após conflitos militares com o grupo agaja, assim “jêje” significaria “lugar conquistado pelos adjas”.

2.2. Batuques, Acotundás e Calunduzes: os cultos afro-brasileiros no período colonial.

Segundo o artigo “Do Calundu ao Candomblé”, do antropólogo Renato da Silveira (2005), as primeiras referências sobre cerimônias afro-religiosas em solo

brasileiro: os denominados “calundus coloniais” (no plural: calunduzes)²⁸ remontam a primeira metade do século XVII na Bahia e ao início do século seguinte em Minas Gerais.

Os calunduzes coloniais envolviam um conjunto heterogêneo e difuso de ritos, práticas e comportamentos mágico-religiosos variados que envolviam desde cerimônias coletivas de transe e possessão espiritual envolvendo música e dança, até práticas individuais como adivinhação por meio de conchas e caroços de árvores sagradas (como o jogo do “opelê” utilizando o “ikin”, fruto do dendezeiro), curas pela medicina tradicional africana (herbalismo), realização de feitiços e encantamentos (confeção de fetiches para finalidades variadas, preparo de amuletos e beberagens), entrega de oferendas votivas ou “ebós” (flores, alimentos, bebidas, sacrifícios de animais, principalmente de galináceos) em locais considerados propícios como encruzilhadas, rios, cachoeiras, matas, pedreiras, entre outras práticas devocionais.

De acordo com Renato da Silveira (2002, pág:23), uma das primeiras referências trazida à público sobre rituais de fé introduzidos pelos escravos africanos, tem como protagonista as atividades do sacerdote congolês Domingos Umbata, registradas em 1646 por visitantes da inquisição portuguesa na capitania de Ilhéus. Outra líder de culto citada nos autos do Santo Ofício foi a angolana Branca, atuante na cidade baiana de Rio Real já no século XVIII.

Uma das mais notórias “calundunzeiras” (ou calundunzeiros, no masculino), - termo utilizado nos documentos setecentistas portugueses para designar os praticantes de atividades mágico-religiosas de procedência africana em território colonial -, foi a angolana Luzia Pinta da freguesia de Sabará, cujas atividades ligadas à tradição ritual da etnia bantu xinguila foram muito bem-sucedidas e toleradas pelas autoridades locais entre 1720 a 1740. Misturando

²⁸ Segundo a etnolinguista Yeda Pessoa de Castro, o verbete setecentista “calundu” é o aportuguesamento do termo bantu “Kalundu”, derivado da junção entre as palavras “Kamdombe” e “lundu”. A expressão “calundu” é a designação mais antiga encontrada na literatura para os cultos afro-baianos, tendo inclusive sido utilizada na poesia barroca de Gregório de Matos Guerra no século XVII. Significa: obedecer a um mandamento, realizar um culto invocando os espíritos (“kandombe”: reza, louvação), utilizando para isso música e dança (“lundu”). A autora comenta que o termo “calundu”, a partir do século XVII passa a significar, também, o rictus facial de uma pessoa amuada, mal-humorada (do original banto “kialundu”: estar “com a macaca”, zangado, agressivo e de mau humor). Adotar a expressão “calundu” para indicar alguém amuado traçava um paralelo com o semblante contraído e o comportamento taciturno do praticante dos rituais mágico-religiosos de ascendência africana, em “estado de santo” ou seja, possuído em transe pela divindade. Ver CASTRO, Yeda Pessoa. Op. Cit, p:192 para calundu e p:266-267 para lundu.

tradições mágicas africanas, ibéricas e indígenas em seu ofício espiritual, Luzia Pinta realizava uma forma de sincretismo religioso próxima do que contemporaneamente é desenvolvido pela Umbanda.

Um dos casos mais emblemáticos, registrado pelos autos inquisitoriais portugueses no século XVIII, foi o da calundunzeira/vidente/escritora/prostituta Rosa Maria Egipcíaca. Proveniente da Costa da Mina, desembarcada no Brasil em 1725, a ex-escrava da etnia courana tornou-se célebre pelas artes mágicas praticadas no Rio de Janeiro, além de ter sido uma das primeiras escritoras negras da história do Brasil, ao narrar sua autobiografia que misturava fatos reais e ficção com delírios místicos. Infelizmente sua obra não existe mais, pois foi destruída a mando das autoridades inquisitoriais²⁹.

Outro relato está relacionado à Josefa Maria ou Josefa Courá, também da etnia courana (Golfo da Guiné), estabelecida no arraial mineiro de Paracatu a partir de 1747 e famosa praticante de calundu. Josefa Courá era sacerdotisa de um culto afrorreligioso coletivo que realizava uma dança ritualística chamada de “dança da tunda” ou “acotundá”³⁰.

Ela e seus adeptos reverenciavam a deidade “Kourana”, provavelmente uma divindade totêmica ligada às raízes étnicas guineanas. Na cidade de Cachoeira, no Recôncavo bahiano, destacou-se o sacerdote daomeano Sebastião, estabelecido na região desde 1785.

Para completar esta pequena “lista de celebridades” do calundu colonial, encontra-se o “ogã” Joaquim Baptista (cargo masculino de autoridade dentro da hierarquia religiosa na tradição Nagô/Iorubá) que presidia o culto ao “deus Vodum”, na região do Accu de Botas freguesia situada na periferia de Salvador, por volta do ano de 1829. Ao contrário dos anteriores, predominantemente rurais,

²⁹Ver Silveira (2002, p. 25).

³⁰ O acotundá ou “dança de tunda” era uma das múltiplas expressões afrorreligiosas existentes no Brasil colonial. De ascendência coureana (da etnia africana Courá, da região do Golfo da Guiné), O acotundá surgiu nas Minas Gerais a partir do século XVIII. Caracterizava-se basicamente por um ritual envolvendo danças ritualísticas realizadas principalmente por mulheres negras vestidas de branco, com o rosto coberto, em estado de transe (possessão espiritual), ao som de atabaques. A cerimônia acontecia em residências humildes cobertas de capim, paredes de barro, geralmente próximas a rios ou córregos, onde eram erigidos altares com banquetas de ferro onde eram dispostas cabaças, panelas, alguidares com oferendas votivas de alimentos e bebidas (incluindo galos e galinhas sacrificados), pedras e símbolos/imagens antropomorfas representando divindades africanas. Ver MOTT, Luiz. O Calundu-angola de Luiza Pinto: Sabará, 1739. Revista do Instituto de Arte e Cultura. Ouro Preto, volume 1, p:73-82, dez/1994.

o calundu Jêje do Pasto de Cachoeira era uma organização tipicamente urbana, e o primeiro a ter como endereço uma rua, embora de periferia.

Já o candomblé do Accu é um dos vários cultos Jêje que começaram a funcionar no Recôncavo Baiano em meados do século XIX, situados em freguesias urbanas apenas no nome – eram, na verdade, chácaras cercadas de mata atlântica. Inclusive, este último exemplo já denota a fusão entre elementos religiosos de matrizes africanas distintas, característica da formação do candomblé brasileiro. Observe-se que ele exercia o cargo religioso de “ogã” (tradição iorubana) mas cultuava uma deidade de ascendência daomeana (Jêje).

Finalizando, vale ressaltar a aquarela representando uma cena de celebração religiosa do calundu, pintada pelo artista holandês Zacharias Wagener, que viveu em Pernambuco entre 1634 e 1641. A obra é uma importante fonte histórica pois revela valiosas informações visuais sobre as características dos rituais afro-religiosos do período colonial brasileiro, retratando os gestos, a disposição dos atores, figurinos e instrumentos musicais utilizados.³¹

Todavia, cabe ressaltar que os calundus não “evoluíram diretamente” para tornarem-se o que hoje é o candomblé, ao contrário, algumas práticas arcaicas assemelhavam-se mais propriamente com o que viria a tornar-se a moderna Umbanda e outras simplesmente deixaram de existir devido à repressão/perseguição das autoridades políticas e eclesiásticas.

Para evitar uma leitura anacrônica continuísta do processo de formação do campo afro-religioso brasileiro, deve-se ponderar as transformações históricas e sociológicas ocorridas ao longo dos mais de cento e cinquenta anos que separam os calundus coloniais, batuques, acotundás na Bahia e Minas Gerais, da fundação dos primeiros candomblés propriamente ditos, verificado somente na transição entre os séculos XVIII e XIX.

Durante este intervalo de tempo ocorreram fusões, readaptações e sincretismos em graus variados, - entre cultos afro-religiosos de distintas procedências geográficas e etnoculturais além do contato com as matrizes indígenas e do catolicismo brasileiro, já bastante diferente do ibérico-,

³¹ Ver SILVEIRA, Renato da. Do Calundu ao Candomblé. Op Cit.; p:26.

SOUZA, Laura de Melo e. Op.Cit. p:2-4.

_____. Deus e o Diabo na Terra de Santa Cruz. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p:335.

principalmente pelo deslocamento do eixo de fluxo migratório de escravizados africanos.

Na medida em que a região fornecedora de trabalhadores negros modificava-se na dinâmica do tráfico transatlântico, desembarcavam outras etnias na colônia portuguesa, que por sua vez eram direcionados para regiões com características socioeconômicas diferentes.

Conforme argumenta a historiadora Laura de Mello e Souza (2005), os calundus coloniais diferenciam-se profundamente do candomblé devido ao seu caráter de prática mágica individual, em contraposição ao aspecto coletivo, organizado e hierarquizado do candomblé como local e culto de um conjunto estruturado de crenças religiosas. Para esta autora, calundu é uma palavra de múltiplas acepções que ultrapassam o campo das crenças e comportamentos, entrando pelos humores e, em suma, pela alma e psique do indivíduo.

2.3. A fundação dos primeiros candomblés: raízes do Ketu, Jêje e Angola

A sistematização/organização de práticas mágico-religiosas difusas de ascendência africana em torno de uma religião estruturada e hierarquizada somente aconteceu entre o final do século XVIII e o início do XIX, com a fundação do primeiro terreiro de candomblé, pertencente à tradição Nagô-Ketu: O Ilê Axé Yá Nassô Oká ou Casa Branca do Engenho Velho da Federação, - situado no centro histórico de Salvador, Bahia, próximo à Igreja de Nossa Senhora dos Martírios da Barroquinha, por isso também conhecido como “candomblé da barroquinha”.

Segundo a tradição oral perpetuada pelas autoridades religiosas provenientes desse núcleo, supostamente a fundação do templo ocorreu ainda no final do século XVII, quando da chegada à Bahia da primeira leva de escravizados iorubanos proveniente do Reino de Ketu (cujo território situava-se entre Benin e Nigéria), de onde vieram seus fundadores em 1788.

Ainda hoje não há um consenso acadêmico sobre o período exato do início das atividades deste terreiro centenário cujas estimativas variam entre

1789 e 1830, de acordo com investigações de antropólogos e historiadores em andamento³².

Segundo Silveira (2005, pág:28) não há referências documentais sobre a verdadeira data de fundação da Casa Branca do Engenho Velho da Federação, entretanto a história de seu funcionamento foi demarcada por três importantes etapas. Primeiramente, a inauguração de um pequeno culto coletivo na casa de uma sacerdotisa filiada à irmandade e residente em uma das ruas do bairro. Posteriormente o arrendamento de um terreno situado atrás da igreja, onde foi fundado o candomblé propriamente dito, e num terceiro momento marcado pela perseguição policial, invasão do templo e expulsão do bairro.

Entre os primeiros escravos provenientes do reino de Ketu foram deportados para a Bahia alguns membros da família real Arô, capturadas na cidade de Iwoyê, saqueada em janeiro de 1789 pelo exército do reino Daomé (atual República de Benin). A mãe do Aláketu Akibiorru, o rei então entronado, era natural daquela cidade, que tinha relações rituais muito estreitas com a capital.

Tudo indica que a primeira das fundadoras do candomblé da Barroquinha, Iyá Adetá, veio nessa leva de escravos provenientes de Iwoyê. Após cerca de nove anos de cativo, Iyá Adetá teria conquistado a alforria e ido morar na Barroquinha, onde fundou, em fins do século XVIII, um culto doméstico a Oxóssi na sua casa, semelhante a alguns dos calundus coloniais.

No princípio do século XIX começa a crescer a população escrava baiana proveniente da região jeje-nagô, aumentando o contingente de frequentadores do calundu de tia Adetá e despertando o desejo, naquele grupo desenraizado, de possuir um espaço apropriado à fundação de um espaço de culto estruturado, mais adequado. Esta possibilidade existia no próprio bairro, pois as terras devolutas atrás da igreja se prolongavam em uma área arborizada e um pântano que confinava com as hortas do mosteiro de São Bento.

O terreno contíguo à capela pertencia a um casal filiado à irmandade branca de Nossa Senhora da Barroquinha, que dividia com a irmandade negra do senhor dos Martírios a administração da igreja. O arrendamento começou

³² Ver Silveira (2002, p. 27)

a ser negociado em 1804 e foi concluído em 1807, e é nesse momento que se concretizou a possibilidade de passar de culto doméstico a terreiro.

A virada do século XVIII para o XIX foi na Bahia uma época de prosperidade e certa liberdade política, porém, de 1805 a 1809, o governo autoritário do Conde da Ponte se lança em implacável perseguição de africanos, criando um clima de tensão na capitania, inadequado aos interesses dos grupos afro-religiosos.

Em 1810 começou, contudo, o governo reformista e liberal do Conde dos Arcos, enviado pela família real para modernizar a Bahia. O novo governador tornou-se irmão honorário da irmandade dos Martírios em 1811, era partidário da corrente moderada da ideologia colonialista, cuja estratégia era encorajar as manifestações culturais das diversas “nações” africanas, pequena liberdade que estimularia a diferença entre elas - pensava ele - impedindo-as assim de se unir contra a ordem colonial.

Nessa conjuntura, o projeto de fundação do terreiro da Barroquinha ganhou novo fôlego. Em 1812 um requerimento assinado pelos diretores da Irmandade religiosa de Nossa Senhora dos Martírios pediu licença à Câmara de Vereadores para construir um salão nobre, anexo à igreja, obtendo assim o consentimento oficial para manter um espaço para as suas reuniões.

A comunidade Jêje-Nagô, que estava crescendo na Bahia e provavelmente ganhando importância na irmandade dos Martírios, deve ter, se não comandado, pelo menos se associado a este esforço. Nesse momento de prosperidade o terreiro deve ter sido ampliado, ganhando mais equipamentos, mais espaço e mais confiança. Eis o cenário que viu surgir na Barroquinha o Iyá Omi Axé Airá Intile, dirigido por Iyá Akalá, a segunda das fundadoras apontadas pela tradição (Silveira, 2005, p:30).

O candomblé de Ilê Axé Yá Nassô Oká foi o espaço que abrigou um grande acordo político reunindo os nagô-iorubás da Bahia, sob a liderança dos partidários das divindades Oxóssi de Ketu e Xangô de Oyó, provenientes de diferentes cidades e etnias. Por essa razão, simbolicamente, as festividades mais importantes do calendário da Casa Branca que comemoram sua fundação: a principal, dedicada a Oxóssi, no dia de Corpus Christi, e a segunda, dedicada a Xangô, no dia de São Pedro.

A formação dos primeiros terreiros de candomblé baianos teve, entre seus protagonistas, africanos e seus descendentes provenientes dos reinos nigerianos de Ketu e Oyó. Um dos principais motivos desta predominância étnica foi sua maciça presença demográfica entre a população africana deportada para a Bahia nas últimas décadas de vigência do comércio internacional de escravos. O afluxo de sudaneses nagôs no final do século XVIII e início do século XIX ocorreu principalmente em consequência do acirramento dos conflitos bélicos entre daomeanos e iorubás. Os inimigos derrotados eram vendidos aos portugueses e trazidos para o nordeste brasileiro.

Em suma, chegando ao Brasil, sobreviventes da antiga elite política e religiosa das cidades-estados iorubanas aniquiladas procuraram se reorganizar em solo baiano, formando novas alianças, principalmente através das irmandades religiosas negras. Assim, foi firmado um compromisso na estrutura espacial básica do candomblé: o terreiro, no seu conjunto, pertence a Oxóssi, o onilé, o senhor da terra, enquanto que o barracão central, lugar da festa pública, pertence a Xangô, o onilé, o senhor do palácio.

Do ponto de vista ritual, o caráter fundamentalmente inovador do candomblé da Casa Branca foi que, pela primeira vez na história da religião africana, o culto a todos os orixás foi reunido no mesmo templo, o que pressupõe uma ordem unificada das hierarquias dos diversos cultos, sob o comando da ialorixá, a sacerdotisa suprema. Além do mais, as lideranças dos egbés (líderes de sociedades de culto africanas sediadas no Brasil) iorubanos da Bahia foram convocadas, recebendo títulos no culto dos principais orixás.

Estas lideranças eram eventualmente dirigentes de organizações oficiais, como a Irmandade dos Martírios ou a devoção feminina da Senhora da Boa Morte, fundada na Igreja de Nossa Senhora da Boa Morte da Barroquinha. O candomblé deixou, portanto, de ser apenas uma casa de culto coletivo para tornar-se uma organização político-social-religiosa complexa.

No caso da formação nação religiosa Jêje, pelos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil, de origem daomeana (antigo reino situado entre os atuais Nigéria, Benin, Togo e Gana que se manteve de meados do século XVII até o final do XIX) que abarcava os grupos entolinguísticos ewe-fon, fanti-

achanti e mahin (gbé-falantes), os primeiros terreiros deste culto foram inaugurados em São Luís do Maranhão e na Bahia.³³

No Maranhão foi inaugurada a Casa das Minas ou Querebendã de Zomadônu pela ex- escrava sul - daomeana chamada Maria Jesuína, por volta de 1847, pertencente à linhagem Mina-Jêje. Este templo continua em funcionamento nos dias atuais, porém não reconhece outros afiliados dentro de sua tradição, mas lançou suas influências, moldando as características do candomblé maranhense, também denominado tambor de mina.

Existe a versão de que a fundadora deste que é um dos mais antigos e reservados candomblés Jêjes brasileiros fosse uma sacerdotisa iniciada pela rainha Na-Agotimé, viúva do rei Agonglô do Reino de Dahomé, mãe do futuro rei Ghuezô, falsamente acusada do crime de feitiçaria e vendida como escrava por um enteado e rival de seu filho na sucessão do trono.

A rainha supostamente teria sido levada para o Maranhão e lá organizado o culto às famílias de voduns: Quevioossô (relacionadas ao reino das águas e dos astros), dambirás (deidades ligadas à terra, combate de doenças e medicina) e o grupo de divindades-ancestrais pertencentes à nobreza (os davices, ligados ao clã real daomeano). Segundo Pierre Verger Na-Agotimé teria sido mãe biológica, parenta ou a própria Maria Jesuína rebatizada³⁴.

Em salvador, na antiga freguesia da Vitória (atualmente bairro do Engenho Velho da Federação) a líder de culto (gaiaku) daomeana da etnia mahin Ludovina Pessoa, juntamente com seu marido Manoel Ventura e dois compatriotas, Tio Xarene (Vicente Ferreira) e José Maria Belchior (Zé do Brechó) fundaram o Terreiro do Bogum da “Roça de Baixo” ou Zoogodô Bogum Malê Rundô, em 1830 numa fazenda de sua propriedade.

Conjuntamente com a inauguração de outro terreiro, o Zoogodô Bogum Seja Hundé ou candomblé da “Roça de Cima”, localizado em Salvador próximo ao núcleo urbano de Cachoeira, na Fazenda Ventura. Fundado em 1860, este templo também estava sob a lideraderança da gaiaku Ludovina Pessoa e do

³³ Para maiores detalhes sobre a origem do candomblé de nação Jêje, ver PARÉS, Luis Nicolau. A Formação do Candomblé - História e ritual da nação Jêje na Bahia. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 2007.

³⁴ Sobre este tema, ver Verger, Pierre. Apud FERRETI, Sérgio. Estórias da Casa Grande das Minas Jêje In IPHAN. Casa das Minas: Querebentã de Zomadônu. São Luís: IPHAN, 2008, p:15-24.

humbono (sacerdote) Tio Xarene. Ambos os candomblés foram pioneiros na criação/organização de um modelo de culto para a nação religiosa Jêje Mahin na Bahia.

Em relação à investigação da história de formação dos candomblés de origem bantu (Congo, Angola e Moçambique), cabe ressaltar, que a mesma ainda está em andamento na atualidade, pois durante muito tempo este segmento foi excluído das primeiras pesquisas acadêmicas sobre religiões afro-brasileiras. Até o momento, tem-se notícia da fundação do primeiro terreiro de nação angola pelo tata nkisi (pai de santo) Roberto Santos Reis que, em 1850, estabeleceu as bases do culto angola na sua forma institucionalizada.

Sua descendente, a sacerdotisa Maria Genoveva do Bonfim (Maria Neném), falecida em 1945, deu origem à divisão do rito angola em duas linhagens, a partir de seus filhos de santo: Manuel Bernardino da Paixão, inaugurador da subnação do Candomblé Bate-Folha (1916), e Manuel Francisco de Jesus, fundador da tradição do Tumba Junssara (1919).³⁵

Ao longo do século XX as pesquisas de cunho sociológico e antropológico sobre o Candomblé elegeram os cultos de origem Jêje – Nagô, especialmente os terreiros baianos da nação Quetu, mais tradicionais, herdeiros da Casa Branca do Engenho Velho da Federação – o Ilê Asé Opó Afonjá e o Gantois - como foco para suas análises, alijando os cultos de matriz banta.

Este processo denominado de “nagoização” do candomblé levou à reificação dos ritos iorubanos como paradigma hegemônico para as religiões afro-brasileiras, por muito tempo a legitimidade do candomblé esteve associada à uma ideia de suposta “pureza” das raízes africanas em contraposição às práticas crioulas.

Assim, as casas fundadas por sacerdotes africanos e seus descendentes que muitas vezes alegavam ainda manter intercâmbio direto com o continente africano, através de viagens ou contatos com lideranças iorubanas, alcançavam uma posição de prestígio e destaque no meio religioso, cristalizando uma ideia de originalidade, pureza e legitimidade de culto, geralmente associada a cultura

³⁵ Ver FIGUEIREDO, Jananaína e ARAÚJO, Patrício Carneiro. Nksisi na Diáspora in FIGUEIREDO, Janaína (org.). Nikisi na Diáspora - raízes religiosas Bantu no Brasil. São Paulo: ACUBALIN, 2013, p:34

religiosa Nagô. Inclusive porque, do outro lado do atlântico, emergiam movimentos nacionalistas anticoloniais.

Em Lagos, capital da Nigéria, por exemplo, ocorreu um fenômeno de renascimento cultural, em contraposição ao domínio colonial da Grã-Bretanha, que propunha a revalorização das expressões identitárias da “raça-nação” iorubana como a linguagem, o vestuário, a sabedoria ancestral, a arte e a poesia.

Articulada com esse nacionalismo pan-iorubano, a elite do candomblé e da sociedade negra baiana buscou fortalecer contatos culturais, familiares, econômicos e afetivos na região do Golfo da Guiné, cuja valorização da tradição nagô no Brasil era o discurso predominante (Figueiredo, 2013, pág:37).

O antropólogo Luís Nicolau Parés (2007) destaca que o processo de nagoização está associado a um conjunto de fatores que levou não apenas à invenção de um mito de origem e pureza que enaltecia as contribuições religiosas de ascendência iorubana, mas silenciou a contribuição de outros ritos na história da formação do candomblé.

Tanto que as expressões nagôs acabaram universalizando-se no imaginário cultural afro-brasileiro, impondo sua influência sobre outros segmentos afro-religiosos, até mesmo na Umbanda. O termo orixá (orisa) é imediatamente reconhecido, tanto por iniciados como pelos leigos, para designar os deuses de qualquer segmento afro-religioso, sendo as expressões equivalentes bantas (nkisi, em português inquite) e daomeanas (vodum) reconhecidas apenas internamente pelos praticantes ou estudiosos de Candomblé.

Parés (2007, pág:105) argumenta que as origens desse fenômeno podem ser localizadas no contexto pós-abolição, em que o número de terreiros baianos multiplicou-se e sua liderança passou ao domínio de mulheres mestiças. Essa difusão parece estar, em parte, associada aos processos de exclusão e racismo vivenciados pela população afrodescendente na transição para o século XX.

Tal marginalização contribuiu para a construção de uma identidade social e cultural em torno do mito de origem africano, bem como para a afirmação de um discurso que via no candomblé um espaço de resistência negra contra a opressão de uma sociedade eurocêntrica.

As identidades assumidas pela população afrodescendente, sobretudo mestiça, estruturavam-se em torno de uma “raiz africana” revitalizada pela mística do candomblé. Não foi por acaso que em fins do século XIX surgiram várias manifestações culturais, como os grupos carnavalescos, inspirados numa ideia de resgate da africanidade como os célebres: “Grupo pândegos da África” e “Embaixada Africana”.³⁶

Dentro desse processo de enaltecimento da “identidade africana”, terreiros históricos como O Ilê Apô Afonjá e o Gantois passaram a reivindicar e disputar uma posição hegemônica, utilizando sua suposta “pureza ritualística” como capital simbólico para enfrentar a concorrência de casas de fundação mais recente.

Esta supremacia dos terreiros tradicionais nagôs era reforçada pela crença de as práticas mágico-religiosas genuinamente “africanas” eram mais eficazes e poderosas do que as discriminadas práticas “crioulas”, diluídas pelos sincretismos dos especialistas religiosos mestiços (Parés, 2007, pág:106).

A construção de uma supremacia nagô dentro do cenário afro-religioso brasileiro, no século passado resultou no apagamento das contribuições bantas na formação do candomblé. Este quadro está sendo revertido hoje, porém ainda é uma área de pesquisa em processo de consolidação.

Atualmente já é consenso no meio acadêmico que as influências culturais africanas da zona cultural bantu estão fortemente arraigados na cultura brasileira, principalmente nas contribuições linguísticas advindas de dialetos como o Kimbundo e o Kikongo, e nas manifestações artísticas, musicais e corporais como as congadas, reizadas e a capoeira.

Assim como é evidente, através de pesquisas envolvendo mapeamento de DNA, a predominância da população bantu na composição étnica dos afrodescendentes brasileiros, especialmente na região sudeste. Somente em áreas específicas como a Bahia e no Maranhão houve o predomínio demográfico do fluxo migratório Jêje-Nagô.

Diante destes fatos, fica evidente a ambiguidade entre a preponderância dos ritos iorubanos no imaginário religioso brasileiro e a variedade de marcas simbólicas, linguísticas e de práticas litúrgicas que se remetem a uma

³⁶ Ver FIGUEIREDO, Janaína (org.). Nkisi na Diáspora: Raízes Bantu no Brasil. São Paulo: ACUBALIN, 2013, p:54-55.

participação banta no universo religioso afro-brasileiro, colocando em questionamento a concepção nagocêntrica no processo formativo do candomblé.

Em suma, a religiosidade foi uma das expressões culturais mais marcantes e duradouras de resistência cultural frente ao processo histórico da diáspora negra, atuando como elemento agregador de identidades fragmentadas/desterritorializadas pela escravidão, permitindo o reordenamento das estruturas sociais/culturais/políticas “perdidas” na África e reorganizadas no Novo Mundo, no interior das comunidades de santo.

Por meio da fé religiosa “transplantada” e revivida no novo território, africanos e seus descendentes puderam reconstruir suas identidades étnicas pela via espiritual como elemento social aglutinador da resistência cultural e psicológica diante da opressão do jugo colonizador.

Ao longo do tempo recriadas, reinventadas, reconstruídas, sincretizadas, hibridizadas, modernizadas, as religiões de matriz afro tornaram-se cada vez mais brasileiras, distanciando-se do formato tradicional “puro ou original” anterior à diáspora.

Acompanhando as mudanças da nossa sociedade, o Candomblé passou por transformações no século XX, englobando pessoas de diferentes origens étnico-raciais, socioeconômicas e culturais (incluindo até mesmo não-brasileiros), cuja conexão identitária com a África é muito mais espiritual do que histórica. Porém sem perder os vínculos de ancestralidade -, mesmo que imaginados ou idealizados - com o continente mítico de seus orixás, voduns e nkisis. Atualmente, com o fenômeno da globalização existem comunidades de Candomblé em outras partes do mundo, fundadas por brasileiros e seus descendentes em vários países como: Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Colômbia, Panamá, México, Espanha, Portugal, França e Alemanha.

2.4. Fundamentos filosóficos e cosmovisão do Candomblé:

Sob o ponto de vista histórico, a África negra é o continente de origem dos grupos étnico-linguísticos que inventaram o Candomblé dentro do contexto socioeconômico e político da escravidão colonial. Esta religião originou-se no

processo diaspórico de migração de cerca de dez milhões de pessoas trazidas de diferentes regiões geográficas para as terras brasileiras, pertencentes a centenas de grupos étnico-linguísticos e culturais completamente distintos.

Refletir sobre a formação das religiões afro-brasileiras, especialmente do Candomblé precisa partir da premissa que a África e os africanos não podem ser compreendidos como uma unidade, mas como um conjunto multifacetado, um gigantesco mosaico de povos, etnias e tradições religiosas.

As religiões afro-brasileiras são o resultado de três séculos de fluxo migratório propiciado pelo tráfico transatlântico de escravos. Ao longo deste período ocorreram mudanças socioculturais, geopolíticas e populacionais significativas propiciadas pelo intercâmbio com outras civilizações, principalmente a europeia dentro da África, modificando as próprias religiões autóctones, a partir do contato com o cristianismo e também com o avanço do islamismo.³⁷

Analizando este panorama de ampla diversidade, o teólogo e doutor em Ciência da Religião Volney J. Berkenbrock (2012) apresenta de maneira simplificada alguns padrões comuns no pensamento religioso encontrados tanto no Candomblé brasileiro como nas religiões ancestrais nativas do continente africano. Destacando que dentro da cosmovisão panteísta tradicional africana a religião está imbricada a todos os aspectos da vida da comunidade e do indivíduo, ela não é uma esfera separada (transcendental) mas imanente ao cotidiano.

Uma das características do pensamento afroteológico é o fato de sua cosmologia, crenças e práticas não estarem organizadas em torno de um eixo binário, como é o caso das religiões de matriz judaico-cristã. No candomblé, enquanto sistema religioso herdeiro da espiritualidade africana tradicional, não há uma oposição entre vetores contrários: luz x trevas, céu x terra, bem x mal, certo x errado, sagrado x profano. Ao contrário, a concepção afro-religiosa concebe sua cosmovisão em termos de articulação e complementaridade entre opostos, assumindo uma perspectiva totalizante, complexa, dinâmica e não - dualista do universo.

³⁷ Ver BERKENBROCK, Volney J. A Experiência dos Orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2012, p: 62-63.

Na perspectiva afro-religiosa, a religião não é uma forma de religar o ser humano à divindade, pois o divino é imanente e não apenas transcendente. Tudo que existe no mundo é sagrado, nada é profano, separado de Deus. Portanto, a religião é mais do que uma busca por conexão com o divino, mas um modo de vida que honra e respeita a sacralidade do mundo, de harmonização com o cosmos. Segundo o doutor em filosofia Wanderson Flor do Nascimento (2016, pág:7), para os candomblés tudo é instância das manifestações dos orixás, inquices e voduns: o chão, as encruzilhadas, o mato, a água, os corpos, os cemitérios, o vento, as transformações da natureza, a tecnologia etc.

Não há dimensão profana para os candomblés. O “culto” é mais um recorte na dimensão temporal da experiência (já que não se se come, não se dança o tempo inteiro, por exemplo), que um recorte ontológico ou místico. Tudo participa dos inquices, orixás e voduns e estes estão presentes em tudo o que existe no mundo. O corpo, nesse contexto, não é um território do sagrado, como se pudéssemos recortar o sagrado e encontrar nele o corpo. O corpo é, ele mesmo, como todas as coisas, parte e participado dessas figuras primordiais dos candomblés. O corpo é reflexo deles. Formado de elementos que pertencem tanto a ancestralidade histórica, e natural. Os corpos carregam a história que constituiu nossa família, carrega o tempo da memória, os acordos e alianças que fizeram com que nossa existência se desse. Carregam também a água, os metais, os sais minerais, o sangue e os ossos, trazem o ar e o fogo que nos aquece: todos elementos ligados com os orixás, inquices e voduns. Os corpos trazem em si a divindade e permitem o trânsito delas entre Duílo (Orun) e o Mungongo (Aiyê) para estabelecer uma das formas de contato que orixás, inquices e voduns têm com o restante das comunidades (Flor do Nascimento, 2016, pág:7).

A seguir, apresento, resumidamente, alguns aspectos fundamentais da cosmovisão afroteológica:

2.4.1. A “religião” está centrada na vida

Todas as atividades sociais, individuais e coletivas, estão permeadas por concepções, crenças e regras de caráter sagrado. Uma separação entre as

dimensões sagrada e profana das atividades humanas é inconcebível. O natural e o sobrenatural coexistem no aqui e agora. Seres humanos, animais, minerais, vegetais e objetos inanimados estão impregnados de energia vital, denominada asé (em português, axé) entre os iorubás ou de ngunzo pelos bantus, emanada do ser supremo.

Tudo o que existe possui uma energia vital que faz parte da energia fundamental da vida. O mundo é entendido como resultado do fluxo, combinação e interação destas energias que estão constantemente em movimento e em transformação. Estas energias precisam estar em equilíbrio, através dos rituais religiosos, oferendas, celebrações e sacrifícios para que a ordem cósmica seja perpetuada.

O ser humano é responsável pela manutenção da vida de toda a natureza, através da realização dos ritos sagrados é garantida a felicidade dos seres humanos e a fertilidade/abundância da terra, bem como a preservação do ecossistema, impedindo a ocorrência de secas, enchentes, epidemias, escassez alimentar e outros eventos destrutivos.

Segundo a cosmovisão iorubá, por exemplo, o fato do ser humano achar-se imerso numa ambiência sagrada (espaço do terreiro) dilui as linhas divisórias entre o domínio da matéria e o reino dos espíritos. Por isso, em sua concepção teológica, não se fala de “religião”, mas de “vida”, onde a chave para o equilíbrio ecológico e psicossocial está no culto aos orixás, vínculo indispensável para a manutenção do fluxo da energia vital que move e sustenta o próprio mundo.

2.4.2. Sacralidade da natureza.

Na cosmovisão africana existe a indissociabilidade do vínculo religião-ecologia, a adoração aos deuses é feita na natureza, utilizando-se seus elementos em todo o processo litúrgico (folhas, frutas, sementes, animais, alimentos, água, fogo, pedras, elementos minerais). A natureza percebida como a face do criador supremo e é uma fonte inesgotável de energia vital (axé, ngunzo).

Todo o meio ambiente é passível de sacralização e é profundamente respeitado enquanto manifestação visível do divino. Os deuses são

representações antropomórficas de forças ou elementos da natureza e para reverenciá-los é necessário acessar estas energias presentes no mundo natural e canalizá-las para o bem-estar individual e comunitário.

Através da entonação de fórmulas e orações específicas (orikis), somente conhecidas por pessoas iniciadas no culto, retira-se a energia que está impregnada na essência espiritual das plantas, pedras, alimentos, na água e no próprio sangue dos animais sacrificados, possibilitando o acesso às bênçãos divinas. O próprio corpo do iniciado torna-se um templo das divindades, assim como são as florestas, montanhas, ventos, chuvas, relâmpagos, lagos, rios, mares, plantas, minerais e a própria terra.

2.4.3. Existência de um ser supremo

Fé em um ser supremo que pode ser caracterizado de formas muito diversas, podendo assumir a forma de uma divindade ou um ancestral divinizado. Para alguns povos esta figura pode ser masculina em outros feminina, ou mesmo hermafrodita. Esta deidade suprema é vista como demiurgo, criador do mundo, do universo e de todos os seres vivos, por via direta ou indireta (seus “filhos” ou representantes).

Pela ligação com o ser supremo a vida na terra se manifesta, reproduz e a ordem cósmica é garantida, refletindo-se na manutenção da ordem social da comunitária. Na religião tradicional Iorubá o ser primordial é chamado Olórun/ Olodumare entre os daomeanos é Mawu o pai de toda a criação e entre os grupos étnico-linguísticos de origem banta é conhecido como Zambi, Mvidi e Kalunga³⁸.

Portanto, podemos perceber que, em última instância, as religiões tradicionais africanas são monoteístas e ao mesmo tempo politeístas. A miríade de deuses, espíritos e ancestrais são expressões da energia do supremo ser criador que não interfere diretamente nos destinos humanos, atuando através de seus emissários.

³⁸ Ver FIGUEIREDO, Janaína (org.) Op. Cit.; p:61.

Porém, a meu ver, a ideia de monoteísmo africana nada tem em comum com a concepção teológica judaico-cristã pois: 1) não apresenta características dualistas, de eterno conflito entre bem e mal absolutos, 2) não prega uma escatologia salvaçãoista, um céu ou inferno destinados aos justos e pecadores como resultado do julgamento divino, 3) não concebe a interferência do ser supremo diretamente na vida de toda humanidade, mas aproxima-se do politeísmo monoteísta presente em religiões como a hinduísta que também concebe um único criador (Brahman, o absoluto e impessoal) com infinitas manifestações ou emanções (devas e devis, os deuses e deusas) que atuam nas questões humanas como seus mensageiros e representantes

2.4.4. Animismo e Panteísmo

Crença na existência de uma vida após a morte ou pós vida num “mundo superior”. O culto aos ancestrais mortos é um dos cerne dos sistemas de crenças africanos. Os mortos são cultuados pelos vivos, individual ou coletivamente, muitas vezes sendo viabilizada, em cerimônias e rituais específicos, a experiência de transe e possessão de um membro da comunidade (sacerdote iniciado do culto) por um espírito ancestral que faz o intercâmbio entre os dois mundos, orientando o grupo.

Porém diferentemente do cristianismo, a crença na vida após a morte não envolve salvação escatológica, não há recompensa ou castigo após a morte. As punições por desvios de conduta são infligidas pelos deuses aos indivíduos nesta própria vida e não na próxima.

Na afroteologia, o ser supremo é uma fonte única e infinita de poder, misericórdia e bondade, portanto não há uma força maligna absoluta e antagônica ao criador, semelhante ao conceito do demônio judaico-cristão. Todos as pessoas, ao morrer, fazem a transição do aiyê (terra) para o órun (morada divina), não existe a ideia de inferno ou purgatório, pois todos nascem abençoados pela salvação, fruto da bondade do criador

Diferente da teologia judaico-cristã, a cosmovisão africana tradicional agrega de forma coerente e não conflitante elementos filosóficos tanto politeístas como monoteístas, bem como panteístas. A expressão panteísmo (formada pela

aglutinação dos termos gregos “pan”: tudo, “theos”: Deus, ou seja: “Deus está em tudo”) define a crença de que todos os seres da terra, animados e inanimados possuem energia vital emanada do ser supremo - onipresente, imanente e ao mesmo tempo transcendente-, estando interligados e fazendo parte do delicado equilíbrio cósmico.

2.4.5. Crença na palingenesia

Existência de sucessivos retornos da mesma alma ou espírito em corpos distintos, inclusive de animais ou vegetais. Diferentemente da concepção kardequiana de reencarnação como ferramenta para aperfeiçoamento e evolução moral e espiritual do indivíduo, a ideia africana de transmigração dos espíritos humanos em diferentes corpos não está atrelada aos princípios do *karma* e do *dharma*³⁹, pois as punições e recompensas das ações humanas ocorrem na própria existência terrena atual do indivíduo.

A reencarnação nas religiões ancestrais africanas é um processo natural de eterno retorno e um presente do criador (benção), não uma forma de resgate de dívidas anteriores de vidas pregressas, para que o indivíduo possa reingressar no seio de sua família, perpetuando-se através de seus descendentes.

2.4.6. Crença na existência de espíritos

Estes são compreendidos como forças ou entidades intermediárias entre o ser superior e os seres humanos. As pessoas podem através de práticas mágicas como a consulta ao oráculo (sistema divinatório) ou o transe xamânico (incorporação/possessão/canalização da energia) acessar estes seres para pedir sua intervenção/proteção em situações cotidianas da comunidade.

Pela inexistência de uma visão maniqueísta de dualidade absoluta entre bem e mal, ambos não são entendidos como princípios antagônicos e conflitantes na cosmovisão africana. Pelo contrário, estes seres tanto podem realizar ações

³⁹ Lei de ação e reação, oriunda da filosofia religiosa oriental budista, apropriada pelo espiritismo europeu no século XIX,

maléficas ou benéficas, dependendo das intenções de quem os invoca e da observância do protocolo litúrgico a ser seguido, pois a quebra de preceitos ou tabus pode levar a sérias consequências negativas para as pessoas envolvidas.

Do ponto de vista da origem, pode-se distinguir duas espécies distintas de espíritos: os que foram criados como espíritos (como é o caso dos Orixás iorubanos, dos voduns sudaneses e nkisis bantus que são desdobramentos da energia criadora primordial) e aqueles que tiveram uma existência humana pregressa e após a morte tornaram-se espíritos sábios e poderosos que inclusive podem ser objeto de culto e algumas vezes metamorfoseados em divindades semelhantes aos orixás.

Como, por exemplo, o caso da tradição religiosa iorubá ligada ao culto dos egunguns que são antepassados masculinos divinizados (todavia não confundidos com orixás) e cultuados individualmente, presente oficialmente na Bahia desde 1940⁴⁰. Além do culto das Elémy ou Iya Mí Oxorongá (literalmente “Nossas mães ancestrais”) que são entidades femininas ancestrais dotadas de grande poder espiritual, cultuadas coletivamente na cidade de Ketu numa sociedade civil-religiosa fechada composta apenas por sacerdotisas mulheres denominada Géléde⁴¹.

2.4.7. Ontologia antropocêntrica.

O ser humano ocupa uma posição-chave em relação a todos os outros elementos da criação. Em outras palavras, o ser humano é o elemento central num sistema de ordenação do mundo ao qual ele mesmo impõe uma orientação centrípeta. Contrariamente à concepção teocêntrica judaico-cristã, dentro da ótica afro-religiosa, a humanidade não foi feita para a glória de Deus ou do universo, ele existe por si mesma e carrega em si sua autojustificativa.

⁴⁰ Ver: SANTOS, Juana Elbein dos e SANTOS, Deoscóredes M. dos. O Culto dos Ancestrais na Bahia: o Culto dos Égun. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes (org.). O Culto aos Orixás: voduns e ancestrais nas religiões afro-brasileiras. Rio de Janeiro: Pallas, 2011, p:225 a 258.

⁴¹ Ver: <http://toluaye.wordpress.com/2008/01/26-culto-a-gelede-iya-mi-osorong-a-opaoca-iya-mi> > acessado em 28/04/2016 às 15:25hrs.

Conforme pode-se apreender pelo ditado iorubá: “Onde não há ser humano não há divindade” (*“Ibiti enià kò si, kò si imalè”*)⁴². Através das ações humanas, no sentido de realização das cerimônias religiosas, os deuses são investidos de poder, alimentados, adorados e continuam a existir, numa relação de troca e reciprocidade, de respeito, porém sem subserviência.

Essencialmente, o candomblé baseia-se no culto aos orixás, voduns ou nkisis que são energias espirituais e incorpóreas, somente acessadas no plano físico através do fenômeno da incorporação ou estado de transe. Por intermédio do qual o iniciado (adoshu), entra num estado alterado de consciência, propiciado por cerimônias, danças e cânticos específicos, permitindo que “outra personalidade” (orixá) assuma temporariamente o domínio de seu corpo e mente durante o rito.

Enquanto experiência do sagrado ao mesmo tempo transcendente e imanente, onde a integração com o divino ocorre pela incorporação da divindade pelo iniciado, o candomblé está fundamentalmente ligado a ideia do retorno, da metamorfose, do renascimento e da transformação. De interconexão entre as dimensões natural e sobrenatural, entre o mundo humano e o domínio dos orixás e antepassados.

Ponderando sobre a cosmovisão do candomblé, acrescenta Prandi (2008, pág:11):

(...) Os deuses não estão separados dos seres humanos num espaço inalcançável mas são a própria manifestação da alteridade do devoto. O rito, que permite teatralizar e reviver o mito, põe em movimento um tempo circular de renascimentos sucessivos, um tempo de morrer para nascer de novo (...) permite a reafirmação das origens, do mito manifestado, da identidade fundada no sagrado. Garante ao humano vivente o gozo da eternidade. A divindade se faz presente em seu corpo, em seus movimentos, em sua dança ritual (...).

Através das complexas cerimônias, carregadas de simbolismo mítico que compõem a liturgia do candomblé, seus adeptos tornam-se suportes, veículos para que os deuses (orixás) possam percorrer o caminho entre os planos material e espiritual, manifestando-se dentro da comunidade. Conforme afirma Augras (2008), os praticantes do candomblé assumem um duplo papel em sua

⁴² Ver RISÉRIO, Antônio. Utopia da Resistência Negra. São Paulo: Editora 34, 2007, p:162

vivência religiosa: são sujeitos de uma busca espiritual e suportes da manifestação divina.

2.5. Candomblé e Ética

O Candomblé é uma religião que afirma a sacralidade do mundo natural e do corpo, sem dicotomias entre sagrado e profano, seus valores éticos são diferentes da moral judaico-cristã e esta não serve como parâmetro para compreender as especificidades de sua cosmovisão, pois são sistemas distintos (porém não opostos ou antagônicos).

O código de conduta ético do candomblé reveste de estima muitos elementos que as religiões abraâmicas consideram pecaminosas como o dinheiro, a sexualidade, o êxtase espiritual, a dança e a música, a conexão com o mundo dos espíritos, a vaidade corporal, o sucesso pessoal e profissional, a dominação e o poder.

O candomblé não distingue o bem do mal, da maneira dualista cristã, por isso, a religião tende a atrair também indivíduos discriminados e excluídos socialmente, comumente marginalizados por outras denominações religiosas e instituições sociais em geral. Trata-se, pois, de um sistema religioso que aceita indivíduos rejeitados socialmente de todos os setores, acolhendo negros, pobres, homossexuais, travestis, prostitutas, sem discriminação.

É uma religião que se preocupa, sobretudo, com aspectos muito concretos da vida: dor, desemprego, deslealdade, doenças, falta de dinheiro, comida, abrigo, - mas sempre tratados individualmente, caso a caso, indivíduo a indivíduo, - pois nele não se trabalha com interesses coletivos, mas com o destino individual (odu) que não é entendido como imutável.

Contudo isto não significa que dentro da cosmovisão do candomblé inexista a ideia de ética. Simplesmente o código de conduta do candomblé, distinto de outras religiões, não está pautado nos princípios da moral judaico-cristã. No pensamento teológico afro-brasileiro, ética e moral não são compreendidos enquanto sinônimos.

No pensamento religioso afro-brasileiro não há uma concepção maniqueísta/dualista, de antagonismo entre bem e mal como forças distintas,

cujo campo de disputa seria a alma humana. Para o adepto das religiões de herança africana o mundo material e o espiritual estão impregnados pela energia dos deuses, portanto, em última instância tudo é sagrado e deve ser respeitado como emanção do supremo criador do universo.

Para entender a ética do candomblé é preciso despir-se psicologicamente dos preconceitos imbuídos pelos valores de nossa sociedade eurocêntrica, de forma a discernir entre moral -, relativa aos códigos de conduta específicos de uma sociedade num determinado tempo-espço -, e ética, entendida como caráter individual, capacidade de escolha consciente pela prática da virtude e da honra.

Atos aparentemente corriqueiros como cozinhar, alimentar-se, banhar-se, vestir-se, enfeitar-se com adereços, falar, cumprimentar familiares e amigos, narrar um fato sobre o passado, dançar, cantar, tocar um instrumento, são extremamente carregados de simbolismos religiosos, seguem preceitos, tabus e regras transmitidas somente aos iniciados, pela convivência entre novatos e os mais antigos “no santo”. Saber ouvir, obedecer, memorizar e aprender sem perguntas, mas seguindo o exemplo dos mais velhos são fundamentais para a construção e o fortalecimento do caráter dos indivíduos.

O adepto do Candomblé propicia os deuses na constante procura do melhor equilíbrio possível (mesmo que temporário) entre o que ele tem e aquilo que ele gostaria de ser e ter. Nesta busca por uma vida mais plena e feliz, ele é guiado pelo pai de santo ou mãe de santo, no decorrer de um longo aprendizado de no mínimo sete anos, as fórmulas iniciáticas para a manipulação adequada do axé, força vital responsável pela realização da existência.

Ele aprende que os ritos são uma forma de manter a ordem do universo e preservar ou restaurar o equilíbrio entre as três forças primordiais da vida, chamadas na cosmovisão iorubana de: Iwá, Axé e Abá.

A primeira, Iwá é o ser, o princípio da existência em geral, da ordem divina estabelecida pelo criador Olórun ou Olodumare que deve ser respeitada através de uma conduta honrada, pois só possui iwá a pessoa de caráter honrado. O segundo princípio é o Axé, a força dinâmica presente em todo o universo que possibilita o desabrochar da existência, de tudo o que pode vir a ser em suas infinitas possibilidades.

O axé é a capacidade de realização, a vontade e a ação. Segundo José Beniste (2000) é um fluido mágico que não tem forma, mas é sentido e que dá vida e forma a tudo o que existe. Se a pessoa está viva é porque está respirando o axé emanado do ser supremo. A própria casa de candomblé é definida como Casa de Axé (Ilê Àse). O Abá é o terceiro princípio que sustenta e possibilita a conexão entre Orun-Ayê, permitindo o fluxo de energias entre o plano material e o espiritual (Beniste, 2014, pág:276).

Concluindo este tópico, as religiões afro-brasileiras, nascidas no processo diaspórico da escravidão colonial, são herdeiras do legado de crenças e tradições trazido pelos negros de seu continente originário. A análise comparativa dos pontos-chave elencados por Volney J. Berkenbrock (2012) leva a perceber analogias evidentes entre os sistemas arcaicos das matrizes religiosas iorubanas, sudanesas e bantas e o que conhecemos hoje como Candomblé.

Quando afirmo a possibilidade de traçar paralelos entre ambos os sistemas, - africano e afro-brasileiro - não estou postulando que houve uma continuidade direta destas crenças originárias do outro lado do atlântico em nosso país. Apenas assinalo a existência de princípios teológicos e filosóficos comuns e algumas permanências em práticas litúrgicas, - principalmente pela preservação da estrutura linguística africana através das cantigas, orações e poemas míticos, denominados ìtáns na tradição iorubana -, dentro de um conjunto ritualístico mais amplo de sincretizações e hibridizações. Processo este decorrente da necessidade de sobrevivência em uma outra dinâmica social que vai produzir diferenças e conferir um caráter único aos cultos afro-brasileiros.

As religiões de matriz afro-brasileira contemporâneas possuem suas especificidades em relação a outras religiões exclusivamente africanas bem demarcadas. Frequentemente observa-se que uma nação aderiu a preceitos, terminologias e rituais de outra nação de origem étnico-linguística e geográfica distinta, em consequência da miscigenação, em solo brasileiro, entre africanos e seus descendentes provenientes de múltiplas matrizes que vão construir o Candomblé a partir da fusão entre elementos iorubanos, sudaneses e bantus.

A realidade desagregadora de identidades étnico-culturais do processo de escravização resultou na invenção do Candomblé como estratégia de sobrevivência/resistência cultural e histórica de indivíduos de diferentes grupos

que forjaram em suas práticas religiosas novas identidades, nações de culto e pertencimentos, reinventando suas africanidades perdidas e apagadas pela opressão colonial.

Assim como a escravidão negra no Brasil foi um processo histórico marcado por especificidades próprias que geraram uma modalidade de organização/estruturação da sociedade distinta de outros projetos civilizatórios coloniais no continente americano, as religiões afro-brasileiras, formadas em seu interior, distinguem-se dos cultos tradicionais ainda existentes no continente-mãe, bem como de outros sistemas religiosos de ascendência afro-latina como a *santería* (também subdividida em nações bantu-angolanas-congolesas e nagô-iorubanas como no caso do candomblé brasileiro)⁴³, o *vodu*⁴⁴ e demais fenômenos originados em outras regiões do continente americano ao longo da diáspora cultural negra.

2.6. A Formação da Umbanda

A categoria conceitual “sincretismo”, no campo religioso, representa o fenômeno sociológico e antropológico de fusão, simbiose entre elementos teológicos diferentes e incompatíveis em suas origens e fundamentos. Em outras palavras o sincretismo é a justaposição de fundamentos e práticas de vários sistemas religiosos em uma só religião.

⁴³ De acordo com as informações pesquisadas, os termos corretos e utilizados por seus adeptos seriam *Lukumi, Palo Monte ou Mayombe, Regla de Arará, Regla do Congo e Regla de Ocha*, dependendo da vertente seguida. Já a palavra *santería* expressa uma forma depreciativa usada pelos colonizadores espanhóis e seus descendentes para designar o conjunto de crenças sincréticas afro-diaspóricas de ascendência iorubana e bantu mescladas ao catolicismo popular, adotado como religião por afrodescendentes em países como Cuba, República Dominicana, Porto Rico, Panamá e em centros de população afro-latina nos Estados Unidos como Florida, Nova Iorque e Califórnia. Sua formação remonta à segunda metade do século XVIII, resultante da miscigenação cultural entre elementos religiosos provenientes das matrizes bantu (*Regla do Congo, Palo Mayombe e Palo Monte*) e iorubana (*Lukumi, Regla de Arará e Regla de Ocho*). Ver: <http://www.es.santeria.fr> acessado em 28/04/2016, às 16:19 hrs.

⁴⁴ Este vocábulo refere-se ao sistema de culto afro-haitiano aos loás (divindades de origem africana) desenvolvido no contexto da escravidão nas Ilhas do arquipélago Caribenho, especialmente em Saint-Domingue (atual Haiti) por negros procedentes das etnias iorubá (Togo, Gana e Nigéria) e baongo (Congo e Angola), mesclado à elementos religiosos indígenas tainos e do catolicismo popular francês e espanhol. Além do Haiti, a religião Vodou está também presente atualmente na República Dominicana, em Cuba e no sul dos Estados Unidos. Ver: HURBON, Lâenec. *O Deus da Resistência Negra*. São Paulo: Edições Paulinas, 1987.

A aproximação entre a prática politeísta do culto aos deuses africanos e a adoração aos santos do catolicismo em sua dimensão popular, ocorrida ainda na época do escravismo em todo o continente americano não representa exatamente um sincretismo, porém figura como uma estratégia de sobrevivência de um sistema religioso proibido pelas autoridades civis e eclesiásticas, dentro de uma ótica de dominação colonialista. Os iniciados em candomblé sabiam que seus deuses não eram santos da Igreja Católica e vice-versa (Lopes, 2008).

Esta prática funcionava como uma tática de dissimulação contra a imposição forçada do cristianismo e a perseguição aos cultos pagãos de ascendência africana organizados pelos escravizados no interior da sociedade colonial. Contudo, isto não significa que não ocorreram sincretismos ao longo do processo de formação das religiões afro-brasileiras, tanto entre elementos de crenças africanas provenientes de matrizes etnoculturais distintas, bem como em relação ao catolicismo e, em menor escala, com as religiões indígenas.

Acredito que, em certa medida, todas as religiões, - enquanto artefatos socioculturais simbólicos historicamente constituídos, - realizam assimilações e fusões em sua construção, independentemente de sua origem. As religiões são instituições sociais dinâmicas e recebem múltiplas influências externas, estando em constante processo de reelaboração em função de interações políticas, econômicas, sociais e culturais com outros grupos sociais e sistemas simbólicos distintos.

Ainda que, em seu discurso, frequentemente mantenham uma ideia de “pureza dogmática” e imutabilidade. Isto aconteceu na antiguidade, onde os gregos e romanos adotavam deuses estrangeiros (de povos conquistados) em seu culto; na aproximação entre tradições ancestrais do paganismo e o catolicismo romano em sua expansão entre povos europeus na alta idade média; e também com a catequização das populações ameríndias na modernidade.

Desde o início de sua formação, as religiões afro-brasileiras se constituíram em sincretismo, na fusão entre elementos culturais provenientes do catolicismo, e em menor proporção com as religiões indígenas. Este processo de hibridização cultural se ampliou ainda mais a partir do surgimento da Umbanda, fundada pelo Médiun Zélio Fernandino de Moraes (1891 a 1975), membro dissidente da Federação Espírita Brasileira, no bairro de Neves, Município fluminense de São Gonçalo (Rio de Janeiro) em 15 de novembro de 1908.

Assim como o vodu haitiano e a santería cubana, sistemas afro-religiosos sincréticos caribenhos, a Umbanda brasileira recebeu influência de três vertentes distinta em sua estruturação teológica: africana, europeia e ameríndia.

No caso da Umbanda, sua composição foi influenciada especialmente pelo espiritismo kardecista francês, associada às heranças africanas bantu, indígenas e do catolicismo popular. A pesquisadora Olga Gudolle Cacciatore (1988) define a Umbanda como uma religião formada por uma seleção de valores doutrinários e rituais oriundos do candomblé, da pajelança, do catolicismo, do espiritismo kardecista, da maçonaria e da teosofia.

A este conjunto heterogêneo acrescento também a influência das crenças orientais como o hinduísmo, do esoterismo e da encantaria cigana. Já a antropóloga Maria Helena V. B. Cancone (1987) apresenta uma versão de que a Umbanda atual deriva de um extinto culto afro-brasileiro de raízes bantas chamado “cabula”, cujos vestígios são encontrados em certas práticas mágico-religiosas do sudeste brasileiro, denominadas depreciativamente de “macumba”⁴⁵. A historiadora Mary Karash alega que esta baseia-se, em parte, das tradições religiosas angolanas de cura espiritual, trazidas para o Brasil com os cativos trazidos desta região.⁴⁶

Segundo uma das narrativas sobre sua criação, o jovem comerciante Zélio de dezessete anos, durante uma sessão kardecista na sede da Federação Espírita Brasileira de Niterói teria incorporado o espírito de um cacique indígena denominado “Caboclo das Sete Encruzilhadas”.

Ao ser advertido pelo dirigente da sessão de que a presença deste espírito não era bem vista devido à sua origem racial, associada à ideia de “atraso espiritual”, Zélio optou por desligar-se do espiritismo kardecista e fundar uma nova religião onde entidades de outras procedências étnico-raciais não europeias pudessem realizar sua “missão espiritual” de “prática da caridade”.

⁴⁵ Segundo CASTRO, Yeda Pessoa de. Op. Cit., p:270, a expressão “macumba” deriva da palavra “Makuba”, reza ou invocação, dos dialetos bantu Kikongo e Kimbundo. O uso desta expressão tem sentido pejorativo, mesmo assim ainda é empregado preconceituosamente por leigos para nomear os variados rituais afro-brasileiros, associando-os a superstições ou práticas de magia negra.

⁴⁶ Ver CANCONE, Helena V. B. Umbanda: uma religião brasileira apud SANTOS, Milton Silva dos. Afinal, o que são religiões afro-brasileiras? In: FELINTO, Renata (org). Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012, p:15.

Dentro deste contexto foi inaugurado o primeiro templo umbandista, a “Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade” como uma alternativa dentro do segmento do espiritismo para o desenvolvimento das atividades mediúnicas sob um outro paradigma de aceitação de entidades espirituais e seguidores provenientes das diferentes matrizes entoculturais formadoras do povo brasileiro.

Lembrando o fato de que dentro do kardecismo tradicional imperava o discurso eurocêntrico, segundo o qual não eram aceitos espíritos de africanos, indígenas, crianças, ciganos vistos como “inferiores”, “primitivos” e “atrasados” e suas práticas taxadas de “baixo espiritismo”.

Segundo seu fundador (sob a orientação de seu mentor espiritual Caboclo das Sete Encruzilhadas) a essência da nova religião, denominada de Umbanda, seria “ a manifestação do espírito para a prática da caridade”, sintetizada sob o lema da humildade, caridade e amor.

Inicialmente a nomenclatura da nova religião era Allabanda, de acordo com Zélio Fernandino, derivava da junção das palavras “Allah” (Deus, em árabe) e “banda” (ao lado, em português), ou seja: “Deus ao seu lado” ou “Deus conosco”. Porém como a sonoridade do termo não funcionou, a expressão original foi substituída por “Aumbanda”, mais tarde transformada em “Umbanda”, porém mantendo o conceito original⁴⁷.

Ao longo das décadas seguintes esta nova religião rapidamente difundiu-se pelo Rio de Janeiro e outros estados brasileiros, especialmente Rio grande

⁴⁷ Existe uma grande polêmica em torno do correto significado da palavra “Umbanda” criada por Zélio Fernandino de Moraes, supostamente sob inspiração de seu mentor espiritual a entidade Caboclo das Sete Encruzilhadas, porque existem outras versões e traduções para o termo, apresentadas por adeptos da religião e por estudiosos. Uma das versões apoia-se na etnolinguística, afirmando que a expressão Umbanda é uma adaptação do bantu, possuindo equivalentes nos dialetos Kimbundo, Kikongo e Umbundu. De acordo com CASTRO, Yeda Pessoa de. Op. Cit, p: 347, o termo Umbanda proveio do bantu M'banda, cujo significado é: tabu, coisa sagrada, bruxedo. Para a pesquisadora Janaína Azevedo (2010, pág:35) a palavra M'banda quer dizer “o além, lugar aonde moram os espíritos”. Após a realização do I Congresso Nacional da União Espírita de Umbanda do Brasil de 1941, ficou estabelecido por seus dirigentes que a expressão Umbanda provinha da justaposição dos vocábulos sânscritos: “Aum” e “Bandha”, livremente traduzido por seus adeptos como “limite no ilimitado”, “princípio divino”, “luz radiante, fonte de vida eterna e evolução constante”. Entretanto, tomei como referência a definição conforme apresentada pelo próprio médium fundador da religião que originalmente batizou de Allabanda, sem estabelecer nenhuma conexão com a terminologia bantu, uma vez que o mesmo desconhecia qualquer um destes idiomas. A família de Zélio, ainda hoje à frente da centenária Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade, alega a veracidade da primeira versão (Allabanda). Ver NUNES, Jorge Cesar Pereira. O Pai da Umbanda in: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigo/o-pai-da-umbanda>

do Sul, no ano da morte de seu fundador (1975) existiam cerca de 10.000 templos umbandistas registrados pela federação nacional de Umbandistas, criada em 1941 (União Espírita de Umbanda do Brasil).

Seu público-alvo consistia em adeptos principalmente da classe média brancos e mestiços que se identificavam com o discurso nacionalista de apologia à ideia do “mito da democracia racial” no campo religioso, da Umbanda como religião para todos, sem preconceitos ou discriminação de cor, raça e posição social, porém mantendo os valores éticos e morais do cristianismo.

Diferentemente do discurso afrocêntrico candomblecista, desde o início a Umbanda assume-se como religião cristã/sincrética, seguidora da doutrina proposta no evangelho de Jesus Cristo, particularmente inspirando-se nos ensinamentos do Evangelho Segundo o Espiritismo, - compilado no século XIX pelo pedagogo francês Hippolyte-Léon Denizard Rivail (Allan Kardec) -, todavia sem limitar-se exclusivamente a eles, congregando ensinamentos religiosos esotéricos e orientais.

Zélio de Moraes, sob inspiração de seu mentor e dirigente espiritual da Umbanda, estabeleceu as diretrizes do culto como religião universal para todos os povos, raças e nacionalidades, através de regras rígidas e simples como:

-
- 1) Aceitação de todas as pessoas, independente de raça, cor, religião ou posição social.
 - 2) Incorporação de comportamentos morais cristãos;
 - 3) Proibição de cobrança monetária pelas atividades;
 - 4) Uso de vestimentas singelas na cor branca;
 - 5) Prática da caridade, realização de obras filantrópicas e assistencialistas;
 - 6) Utilização da língua portuguesa nas preces e cantigas litúrgicas
 - 7) Culto a entidades ancestrais de origens diversas como os pretos-velhos (antepassados africanos), caboclos (ameríndios), erês (crianças), exus e pomba-giras, espíritos masculinos e femininos desencarnados em evolução.
 - 8) Proibição de sacrifícios de animais;
 - 9) Proibição de práticas mágicas maléficas e feitiçaria;
 - 10) Existência de um único Deus transcendente e perfeito;

- 11) Culto aos santos católicos, a Jesus Cristo e à Virgem Maria entre outras.

Paulatinamente, o culto umbandista foi se imbuindo de vários sincretismos, particularmente absorvendo e valorizando práticas espirituais indo-europeias esotéricas e hinduístas. Esta absorção de um novo capital cultural levou a reelaboração de seu “mito de origem”, onde, afastando-se de sua proposta inicial de “religião legitimamente brasileira”, algumas lideranças umbandistas, - particularmente sacerdotes com alto nível socioeconômico e de instrução formal -, passaram a preconizar uma suposta raiz oriental ligada à filosofia védica hindu, buscando legitimar sua superioridade espiritual em relação às crenças africanas, classificadas como “bárbaras e primitivas”.

Ao mesmo tempo em que seu discurso cada vez mais se distanciava dos elementos afro-religiosos presentes em sua formação histórica, a Umbanda passou a assumir uma identidade branca, frequentemente condenando o candomblé por sua suposta “inferioridade evolutiva”.

Com o tempo, a composição étnica e socioeconômica desta religião, predominantemente branca de classe média urbana, levou ao gradual afastamento com os vínculos culturais e ritualísticos de ascendência africana, considerados, por sua vez “mais primitivos” e menos “científicos” e “racionais” do que a Umbanda pretendia ser.

Assim, Umbanda e Candomblé afastaram-se cada vez mais na contemporaneidade, produzindo discursos divergentes, pois na medida em que a primeira passou a repudiar sua herança africana, o segundo adotou uma diretriz teológica totalmente contrária, reafirmando seus laços identitários e míticos com o continente-ancestral.

Este fenômeno levou ao enfraquecimento do segmento afro-religioso como um todo, pois já sendo uma minoria religiosa dentro de uma sociedade racista e eurocêntrica, de bases judaico-cristãs, a fragmentação do setor dificulta o consenso e a elaboração de estratégias políticas de proteção ao direito constitucional à liberdade religiosa, ameaçado diariamente pelos ataques realizados pelo neopentecostalismo e pelo catolicismo conservador.

O embranquecimento sociológico, cultural e filosófico da Umbanda, levou à rejeição de suas raízes negras, e conseqüentemente, ao abandono da religião por pessoas de camadas sociais mais humildes e origens étnico-raciais não-

brancas que não conseguiam mais se identificar com seu novo perfil elitista. A perda de fiéis dentro da Umbanda é uma das consequências deste processo, além da concorrência do neopentecostalismo, a valorização da etnicidade negra propugnada pelo candomblé atua como catalisador, atraindo os simpatizantes do segmento afro-religioso para sua área de influência.

Contudo é preciso enfatizar que ambas as religiões possuem, em maior ou menor proporção, tanto elementos africanos de diversas etnias, assim como aspectos sincréticos em sua formação porque são artefatos culturais historicamente construídos numa sociedade miscigenada.

Portanto nem o candomblé é o reduto de resistência cultural de uma monoidentidade negra essencializada, nem tampouco a Umbanda é uma religião completamente branca-cristã-ocidental, sem raízes da espiritualidade africana em sua composição. Mesmo porque dentro desta religião também existem subdivisões com gradações distintas de “embranquecimento” e “africanização”, pois assim como o Candomblé, a Umbanda não é um bloco homogêneo.

Os setores umbandistas de classes populares, menos escolarizados e favorecidos socioeconomicamente, tendem a desenvolver práticas mais heterodoxas, mobilizando elementos africanos e ameríndios, em detrimento da doutrina kardecista e do esoterismo, atuando com maior autonomia em relação às diretrizes ortodoxas da federação.

Paralelamente, a Umbanda sofre rejeição por parte de outras religiões cristãs, notadamente sendo criticada pelo segmento protestante, pois estes não reconhecem sua legitimidade como religião cristã devido ao caráter universalista/eclético de seu discurso teológico. Para o setor neopentecostal radical, a Umbanda se resume numa prática de feitiçaria, idolatria e magia negra denominada genericamente de macumba, sendo classificada de forma inadequada como sinônimo de candomblé e outras denominações afro-religiosas.

2.7. Apresentação das Principais Divindade do Panteão Afro-Brasileiro

Segundo a cosmovisão iorubana, os orixás são potências cósmicas que regem elementos da natureza, funções biológicas e atividades sociais dos seres

humanos. Estas divindades são emanções do Deus supremo (Olodumare ou Olórun), incumbidas por ele para governar o mundo, auxiliando os seres humanos em sua luta pela sobrevivência. Da mesma maneira como Olódùmarè criou os céus e a terra e todos os seus habitantes humanos, animais, vegetais, minerais, igualmente criou as divindades - denominadas òrìsà, irunmalè ou imalé/ebora e espíritos, - personificações de forças naturais, dos ancestrais, dos poderes influenciadores da vida terrena que não são deuses, - para atuarem como seus representantes (Beniste, 1997, pág:56).

Os adeptos do Candomblé reverenciam um amplo conjunto de divindades, cujos aspectos e representações podem ser conhecidos através de uma infinidade de narrativas poéticas (os ìtáns) que descrevem suas histórias, características particulares e seu relacionamento com outros deuses, muitas vezes complexo e conturbado. Além de reunirem atributos, personalidades, comportamentos, conflitos, sentimentos e paixões próximos daqueles vividos pelos seres humanos.

Os orixás representam a antropomorfização dos fenômenos biológicos. Além de personificarem elementos e forças da natureza, tais como: água, terra, fogo, ar, montanhas, pedras, lama, minérios, florestas, plantas, animais, rios, mares, arco-íris, orvalho, lagoas, chuvas, ventos, relâmpagos.

Paralelamente, os deuses do panteão afro-brasileiro regem atividades/funções biológicas e culturais relacionadas ao ser humano: sexualidade, virilidade, feminilidade, gestação, maternidade, morte, doença, infância, velhice, maturidade, agricultura, metalurgia, guerra, cura, liderança, justiça, magia, sabedoria, adivinhação (artes oraculares), dança, música, poesia, pesca, comércio. Distinguindo-se uns dos outros por suas origens, atribuições, vestimentas, cores, tabus (proibições), preceitos e emblemas rituais.

Na religião tradicional iorubana, acredita-se que os homens e mulheres descendem dos orixás, não tendo, pois, uma origem única como no caso do cristianismo. Cada ser humano herda da divindade da qual provém suas marcas e características, propensões e desejos, conforme descrito nos mitos. Os orixás são seres antropomórficos, semelhantes à humanidade, compartilhando seus vícios e virtudes.

Vivem em luta uns com os outros, defendem seus governos e procuram ampliar seus domínios, valendo-se de todos os artifícios e artimanhas, da intriga

dissimulada à guerra aberta e sangrenta, da conquista amorosa à traição. Os deuses iorubanos alegram-se e sofrem, vencem e perdem, conquistam e são conquistados, amam e odeiam. Os seres humanos são cópias esmaecidas dos orixás dos quais descendem (Prandi, 2001, pág:28).

A energia vital ou axé é parte dos orixás, porque seu culto está ligado às forças, elementos e fenômenos naturais. Eles são a parte disciplinada, antropomórfica destas forças, podendo ser adoradas para consolidar a formação de um elo entre a humanidade e o ser supremo. Alguns orixás são descritos como deidades primordiais, enviados diretamente do órun para o aiyê pelo criador. Outros surgiram primeiramente na forma seres humanos excepcionais e heroicos que viveram na terra em eras remotas, e mais tarde foram divinizados, sendo objeto de culto e adoração (Beniste, 1997, pág:57). Conforme sintetizado de forma poética por Pierre Verger (1987, pág: 5), a partir dos ensinamentos aprendidos de um sacerdote de Ifá africano (babalawô).

“ Antigamente, os orixás eram homens.
Homens que se tornaram orixás por causa dos seus poderes.
Homens que se tornaram orixás pela sua sabedoria.
Eles eram respeitados por causa de sua força.
Eles eram venerados por causa de suas virtudes.
Nós adoramos suas memórias e os altos feitos que realizaram.
Foi assim que estes homens se tornaram orixás.
Os homens eram numerosos sobre a terra
Antigamente, como hoje,
muitos deles não eram valentes nem sábios.
A memória destes não se perpetuou.
Eles foram completamente esquecidos.
Não se tornaram orixás.
Em cada vila um culto se estabeleceu
Sobre a lembrança de um ancestral de prestígio
E lendas foram transmitidas de geração em geração
Para render-lhes homenagem.”

Ao término desta seção apresento, resumidamente, os dezesseis principais deuses do panteão do candomblé afro-brasileiro, seu local de procedência, nação religiosa e atribuições. Em África, existem centenas de outros Orixás, nkisis e voduns que não tiveram seu culto adotado em nosso país, por várias razões, dentre elas o fato de que o culto de algumas dessas deidades estava restrito a uma etnia, cidade, aldeia ou a um local geográfico específico (rio, montanha, floresta) não possibilitando seu deslocamento para outro continente.

Outro motivo está ligado à formação histórica das religiões de ascendência africana no Brasil que se desenvolveram nos centros urbanos e não em áreas rurais, fazendo com que divindades importantes em solo africano, como o iorubano orixá Ocô, patrono da agricultura, se tornassem cada vez menos importantes nas cerimônias.

Também ocorreu a fusão de várias divindades similares ligadas a um determinado elemento da natureza num mesmo culto, assimiladas por uma única figura central, a qual são atribuídas diversas “qualidades” ou “caminhos do orixá”. Assim, no Candomblé brasileiro de tradição iorubana e congo-angola, diferentemente, do culto aos orixás africano, existem diferentes qualidades ou subdivisões dentro da figura da mesma divindade, com exceção dos voduns da nação Jêje.

Por exemplo, no caso da divindade iorubana Oxum, mãe das águas doces, ligada à feminilidade, riqueza e fertilidade que possui dezenas de qualidades como Abalu, Opará, Onirá, Okê, Odó, Ajagunrá, Omerín, Ominibú, Ijemú, Osogbô, Carê, Ipondá, Nissim, Ipetu, Èwuji, Miwá entre outras. Assim, a orixá Oxum é cultuada a partir destas subcategorias, onde cada qualidade possui comportamento e temperamento distintos, está associada a uma passagem/local mítico específico, dança usando apetrechos e gestos diferentes, apresenta preferências distintas por determinadas oferendas alimentares e vestuário enfim, são múltiplas facetas dentro de um mesmo arquétipo.

A descrição na tabela a seguir está organizada a partir da ordem hierárquica em que os orixás se apresentam no xirê (cerimônia festiva de danças sagradas) tradicionalmente adotado na maioria dos candomblés, especialmente na nação Ketu da qual as informações foram retiradas.

É oportuno lembrar que os panteões Bantu e o Jêje possuem suas especificidades próprias com relação ao iorubano, portanto, a presente tabela foi organizada por aproximação entre as características das divindades cultuadas nas três matrizes do candomblé, tendo em vista que orixás, nkisis e voduns não são idênticos ou equivalentes, possuindo apenas algumas similaridades entre si.

Também houve preocupação em inserir um pouco da teogonia da Umbanda, sendo que nesta religião apenas oito Orixás são cultuados (Ogum, Oxossi, Xangô, Omolu, Oxum, Iansã, Iemanjá, Nanã). É pertinente destacar que dentro da cosmovisão umbandista, os orixás não são divindades ou ancestrais

divinizados, mas energias incorpóreas ligadas às forças da natureza, emanadas do ser supremo (Oxalá). Os orixás, na Umbanda são pura energia, não incorporam nos seres humanos.

Na Umbanda, quem incorpora nos médiuns são “chefes de falange” (ou falangeiros dos orixás), espíritos desencarnados de grande evolução espiritual que exercem o papel de liderança, atuando dentro de uma das oito linhas de vibração chamadas orixás, a saber: Ogum, Oxóssi, Omolú, Iansã, Oxum, Iemanjá, Nanã e Oxalá. Neste segmento Exu não é concebido como orixá, mas um conjunto específico de espíritos masculinos desencarnados, denominado “povo de rua” ou “povo em evolução”, assim como Oxalá não é propriamente um orixá, mas está situada numa posição hierárquica superior enquanto personificação do Deus criador ou, em alguns casos, de Jesus Cristo.

Por último, porém não menos relevante, destaco a questão de personagens polêmicos dentro do panteão candomblecista, como Exu, orixá do movimento, mensageiro do deus supremo. É preciso que fique perfeitamente esclarecido no entendimento de quem pretende abordar esta temática no ambiente escolar o fato de que, dentro das concepções religiosas tradicionais africanas, inexistente a concepção do “demônio” ou princípio maléfico absoluto, inimigo e antagonista do criador supremo.

Este é um conceito forjado pela teologia judaico-cristã ocidental e não faz parte do conjunto de crenças e práticas de matriz africana, apesar de toda uma ideologia ter sido construída, desde o passado colonial, em torno desta figura, primeiramente pelo catolicismo e atualmente com a campanha de “satanização” empreendida pelo segmento neopentecostal. Fora do contexto das religiões de matriz abraâmica, - a saber judaísmo, cristianismo e islamismo-, a ideia de dualismo maniqueísta entre dois princípios antagônicos ligados à luz e às trevas não faz sentido, por mais que o discurso destas muitas vezes enxergue o mundo desta forma e procure enquadrar todos os outros sistemas religiosos partir desta ótica dicotômica.

O foco deste trabalho não é discutir diferenças teológicas entre os sistemas de crenças judaico-cristãos e o paganismo, porém diante do crescimento da intolerância afro-religiosa e dos ataques diários sofridos por seus adeptos, veiculado pelo neopentecostalismo e pelo catolicismo conservador, torna-se

necessário entender a cosmovisão do “outro” para desconstruir discursos forjados pela ignorância.

Pelo seu caráter ambíguo, sua ligação com forças primárias como a sexualidade e a fertilidade masculina, Exu acabou tornando-se o alvo ideal para as campanhas de desmoralização dos cultos afro-brasileiros, o principal foco do medo e das críticas infundadas dos segmentos cristãos conservadores. Desde o início da colonização europeia do continente africano, os primeiros missionários cristãos a visitar os territórios fon-iorubá no século XVI viram nesta figura a personificação do mal, denominando-o de “príapo negro”. Sua cor negra (associada às trevas e ao mal), seus objetos de culto como o tridente, os chifres e o símbolo fálico, os animais sacrificados em seu culto (bode, galo, porco) foram associados/sincretizados com o estereótipo do demônio medieval.

Contudo, dentro da perspectiva das sociedades fon-iorubá da África ocidental, fonte do culto a Exu/Legbá, esta é uma divindade de grande relevância, responsável pela ligação entre o mundo espiritual e o mundo material, pois é o mensageiro entre os deuses e os seres humanos. Senhor da fertilidade e do dinamismo, participou da criação do mundo e da humanidade. É o guardião da ordem e do equilíbrio universal, porém enquanto princípio do movimento, também gera o caos e a desordem, para que o mundo possa sempre se renovar e nada permaneça estagnado. Devido ao seu papel primordial, era uma das poucas deidades a serem cultuadas em todas as comunidades das etnias fon-iorubá. Era sempre saudado, respeitado e reverenciado em primeiro lugar, antes da realização de qualquer cerimônia religiosa, atividade oracular ou no início de qualquer empreitada ou empreendimento⁴⁸.

O pesquisador Nelson Fernando Inocência da Silva (2005, pág:126) apresenta uma interessante reflexão sobre o processo de “demonização” deste polêmico orixá fon-iorubano no trecho destacado a seguir:

“ (...) As interpretações acerca de Exu são paradigmáticas, pois elas denunciam o nível exacerbado de mediocridade e pavor que perdura na sociedade brasileira sobre as cosmovisões africanas ressignificadas no contexto do novo mundo. Na representação visual dessa divindade, dois símbolos insurgem-se contra o pensamento conservador das religiões abraâmicas. Um deles

⁴⁸ Ver SILVA, Vagner Gonçalves da. Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos. In Revista de Antropologia. São Paulo: USP, 2012, v:55, nº: 02, p: 3.

seria o tridente portado por Exu, via de regra, na estrutura do raciocínio do oponente, está sempre conectado às dimensões demoníacas que reiteram a valorização do mal como caminho preferencial ou única perspectiva a ser construída. O outro diz respeito à imagem fálica também alusiva a esta divindade, que imediatamente remete aos leigos, a ideia de perversão, de comportamento amoral e devasso. Portanto, em relação a essa divindade não haveria qualquer outra associação condizente a não ser vinculando-se a referenciais os mais negativos possíveis dentro da lógica dicotômica e antagônica que demarca de modo extremamente simplificado os territórios entre o bem e o mal.

Caso nos lançássemos ao desafio de tentar compreender a estrutura de pensamento que dá forma e conteúdo às elaborações simbólicas específicas, poderíamos notar que tanto o tridente quanto o falo remetem a uma filosofia que desconhece a polarização entre o bem e o mal, até porque busca transcender qualquer dicotomia que se imponha. É absolutamente importante entender, por exemplo, que estes símbolos podem apresentar diferentes significações culturais, haja vista as conotações que objetos semelhantes adquirem em contextos distintos entre si. Existe também a necessidade de considerar as particularidades do contexto de origem, premissa básica para início de qualquer abordagem mais séria sobre o tema que procure compreender as especificidades das tradições religiosas de matrizes africanas. Exu, o mensageiro entre o *aiyê* e o *orum*, ou seja, entre o plano espiritual e o material, porta um tridente que identifica suas atribuições enquanto tal. A representação fálica afirma os vínculos deste orixá masculino com a fertilidade, com a vida que se renova. (...)”

No pensamento iorubá, Exu é o paradoxo da transcendência, ele é o bem e o mal em equilíbrio, e não pode ser compreendido dentro dos parâmetros judaico-cristãos. Este orixá, mais do que qualquer outro de seu panteão, é tão complexo como a própria natureza humana, - pleno de contradições e ambiguidades. Ora é um *trickster* brincalhão, astucioso e ardiloso, - às vezes enredando-se nas tramas de suas próprias intrigas - em outros momentos é violento e vingativo, principalmente com relação as promessas não honradas. Porém, ao mesmo tempo, é fiel ao compromisso assumido enquanto guardião do mundo material, amigo de Oxalá/Obatalá e Orunmilá, mensageiro do supremo criador Olorun/Olodumarê.

Tabela com descrição dos principais deuses do panteão Iorubano/Jêje/Bantu:

Divindade	Origem	Atribuições	Alimentos/ Cores
1) Exu (Jêje-Nagô) Aluváia (Angola)	Originário da cidade iorubana de Igbeti. Cultuado em todas as nações de Candomblé como um orixá. Na Umbanda não é uma divindade, mas uma categoria numerosa de espíritos masculinos desencarnados, chamada de “povo de rua”. Esta religião possui uma categoria de contrapartes femininos dos exús, as pomba-giras.	Filho primogênito de Oxalá e Iemanjá, irmão de Ogum e Oxóssi. Mensageiro dos deuses, rege as comunicações, a vida material e a energia sexual, dono dos caminhos. Protege o início de todos os empreendimentos. Seu nome, em Iorubá, significa “esfera”, o que reafirma a natureza desta divindade enquanto movimento, circulação, coesão e infinitude. Domínios: elemento fogo e as encruzilhadas.	Farofa de dendê (padê), galo, carne bovina, bebidas alcoólicas (gim). Cor: Vermelho, preto e colorido.

2) Ogum (Ketu) Ogú, Togum (Jêje) Nkosi , Mukumbe (Angola)	Cidade de Ìré (Nigéria).	Herói civilizador, orixá da guerra, patrono da metalurgia. Senhor das viagens e das estradas. Elemento: ferro.	Milho de galinha, galo, cabrito, cará (tipo de inhame), cerveja (na Umbanda) Cor: azul e branco. Na Umbanda é vermelho.
3) Oxóssi ou Odé (Ketu) Otolú (Jêje) kabila , Mutalambô (Angola)	Reino de Ketu (Iorubá)	Rei da nação de Ketu. Senhor da fartura e da prosperidade. Deus-caçador. Domínio: floresta.	Milho de galinha com coco picado, frutas, cabrito e coelho. Cor: Azul, verde (Umbanda).
4) Ossaim (Ketu) Agué (Jêje) Katende, (Angola)	Cidade ioruba de Ìràwò, na fronteira entre Benim e Nigéria.	Deus curandeiro, senhor das folhas e da medicina tradicional africana. Filho de Nanã. Domínio: flora.	Frutas, fumo de rolo, galo, galinha d'angola, pombo. Cor: Verde.
5) Iroko (Ketu) Loko (Jêje) Kitembo (Angola)	Reino de Dahomé (atual Benim)	Árvore sagrada dos deuses (gameleira-branca ou Chlorophora excelsa) personificada em orixá masculino. É o padroeiro da nação Angola e representa o tempo, as estações e mudanças climáticas. Domínio tempo biológico e climático.	Somente frutas. Cor: branco
6) Obaluayê (Ketu) Sakpatá (Jêje)	Reino de Dahomé.	Rei da cidade daomeana de Suvalu, senhor da terra, orixá das riquezas do subsolo. Dono dos frutos da terra (alimentos). Deus da varíola e da cura. Filho de Nanã e Oxalá, criado por Iemanjá.	Pipoca, feijão preto, cabrito, galinha d'angola. Cor: branco

Kaviungo, Kinkongo (Angola)		Associado ao elemento terra.	
7) Oxumarê (Ketu) Bessem/ Frewquem (Jêje) Angorô/ Angoroméa (Angola)	Mahi, cidade do antigo Reino de Dahomé.	Patrono da nação Jêje, na qual são cultuadas dezenas de divindades pertencentes à família dos voduns dans (deuses-serpentes), tanto masculinos quanto femininos. Orixá que rege as mudanças e transformações. Representado pelo arco-íris, faz a interligação entre a terra e o céu, é dono do dinheiro e do poder da adivinhação. Filho de Nanã, irmão de Obaluayê e Ossaim. Elemento: águas pluviais.	Ganso, cabrito, galinha, salada de frutas, banana da terra frita com acarajé. Cor: colorido
8) Ewá (Ketu) Não é cultuada em outras nações.	Divindade de origem Nagô-vodum, patrona do rio que corta a cidade de Danboji (Benim). Não é cultuada atualmente na nação Jêje, apesar de suas origens daomeanas.	Deusa de grande encanto e beleza, representa a pureza e castidade. Ela é o crepúsculo e a névoa. Também filha de Nanã. Ligada às águas fluviais.	Galinha d'angola, cabrito, feijão fradinho, banana da terra frita. Cor: branco, em algumas qualidades, vermelho e amarelo.
9) Xangô (Ketu) Sogbô ou heviossu (Jêje)	Originário de Nupé ou Tapa, região ao norte da Nigéria.	Obá de Oyó (rei da cidade de Oyó). Senhor da justiça, dono dos raios e trovões. Filho de Oxalá e Iemanjá. Regente do elemento fogo.	Cágado, cabrito, amalá (quiabo com peito de boi). Cor: Marrom.

Nzazi, Loango (Angola)			
10) Iansã ou Oyá (Ketu) Vodum-Jó (Jêje) Kaiango, Matamba, Bamburussema (Angola)	Originária da cidade nigeriana de Irà, no estado de Kwará, a sudoeste de Oyó.	Rainha dos ventos e das tempestades, senhora da guerra. Primeira esposa de Xangô. Mãe dos eguns. Na África, Oyá era a deusa padroeira do rio Níger. Domínio: Vento e tempestade.	Cabra, acarajé (feijão fradinho temperado com cebola e camarão, frito no azeite doce ou dendê). Cor: vermelho, em algumas qualidades, branco.
11) Obá (Ketu) Não é cultuada em outras nações.	Divindade do rio com o mesmo, seu culto começou na cidade de Elekò (Nigéria). Não é cultuada na nação Jêje.	Terceira consorte de Xangô, deusa guerreira e caçadora. Domínio: corredeiras dos rios, quedas d'água e enchentes.	
12) Oxum (Ketu) Naé Aziri (Jêje) Dandalunda, Kissimbi (Angola)	Cidade de Ijexá (Ilésà), no estado de Ósùn, na Nigéria	Segunda esposa de Xangô. Deusa da beleza, amor, gestação e fertilidade feminina. Mãe das águas doces dos rios, lagos e cachoeiras. Filha de Iemanjá e Oxalá. Elemento: águas doces.	Galinha d'angola, pomba-rola, peixes de água doce, cabra, omolocum (feijão fradinho com cebola, camarão seco e ovo de galinha cozido, com azeite doce ou dendê), quindim. Cor: Dourado e amarelo.
13) Logum-Edé (Ketu) Averekete (Jêje) Gongobirá (Angola)	Cidade iorubana de Ijexá (Ilésà).	Filho de Oxum e Oxóssi, é um orixá adolescente que rege a caça e a pesca, pois atua nos elementos de seus progenitores. Está associado à juventude, beleza e prosperidade. Domínio: rios e florestas.	Milho, peixe de água doce, omolocum, periquito, pavão. Cor: azul e amarelo-dourado.

14) Iemanjá (Ketu) Aziri Togbosi (Jêje) Kaitumbá, Mikaia (Angola)	Originária da cidade nigeriana de Abeokutá.	Grande-mãe dos Orixás, protege a maternidade e as crianças, dona de todas as cabeças (orís), deusa das águas salgadas. Filha de Olokun, deus do oceano. Domínio: águas salgadas	Peixes de água salgada, frutas, Eloiá (canjica com azeite doce e temperada com cebola e camarão seco), manjar de coco, Pato, galinha d'angola. Cor: branco e prata.
15) Nanã ou Nanã Buruku (Jêje e Ketu) Zumbarandá, Lemba-Dilê (Angola)	Originária da região de Dassa Zumé, no atual Benim.	Anciã dos orixás, mãe de Oxumarê, Ossaim, Ewá e Omolu. Primeira consorte de Oxalá. Rege a vida e a morte, senhora dos pântanos e águas paradas. É a dona da lama que dá origem à vida e dá forma à morte. Seu nome significa "respeitável senhora". Elemento: lama	Feijão preto, pipoca, preá. Cor: branco e lilás.
16) Oxalá (Ketu) Lissá (Jêje) Lembarenganga, Lembá Dilê (Angola)	Oxaguiã, na cidade iorubana de Ègìgbò. Oxalufã, na cidade de Ifón (Nigéria).	No Candomblé divide-se em duas qualidades: Oxaguiã (jovem) e Oxalufã (velho). Oxoguiã é um grande guerreiro, Rei de Ègìgbò Fundador de cidades e inventor do pilão. Oxalufã é o mais antigo e respeitado dos Orixás masculinos, Rei de Ifón, progenitor dos deuses, criador de todos os seres humanos. Em seu aspecto idoso, representa a sabedoria, paz e benignidade. Domínio: órum	Canjica, galinha d'angola branca, caramujo (igbin), inhame (oxaguiã) Cor: branco

Capítulo III

TECENDO UM BALAIO DE IDEIAS

3.1. O que é o Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula?

A dimensão propositiva desta dissertação consiste na formulação do **Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula** como recurso metodológico facilitador para a aplicação prática das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, no tocante à abordagem da temática da diversidade cultural e religiosa afro-brasileira em ambiente escolar, especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental. O público-alvo, portanto, está focado em docentes e discentes nas etapas do 6º ao 9º Ano do referido segmento, especialmente para as séries finais deste segmento.

O **Balaio de Ideias** é um produto voltado para a introdução da temática das religiões afro-brasileiras nas aulas de História, objetivando promover o questionamento crítico e reflexivo sobre as origens e implicações da intolerância religiosa na sociedade brasileira contemporânea, entendida como um desdobramento do racismo epistemológico herdado de nosso passado colonial e escravista.

Este produto foi pensado como uma estratégia pedagógica para a sensibilização de docentes e discentes do segundo segmento do Ensino Fundamental com relação a temática do preconceito e discriminação afro-religiosos que é um problema recorrente nos ambientes escolares, frequentemente silenciado pelos educadores, seja por despreparo, formação acadêmica insuficiente, por medo/receio da rejeição manifestada pela comunidade escolar e/ou pela falta de apoio estrutural da própria unidade de ensino e do sistema educacional em sua localidade.

Sei que frequentemente o educador está sozinho e despreparado, contando com recursos didático-pedagógicos limitados, insuficientes, ou muitas vezes inexistentes em sua unidade escolar, principalmente em se tratando da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro que nos últimos anos vem sofrendo os impactos avassaladores de uma grave crise econômico/administrativa que se estende nos níveis estadual e federal.

Acredito que a utilização consciente do **Balaio de Ideias**, enquanto ferramenta didática para o exercício da ética da alteridade, possa propiciar o debate e a desconstrução de visões estereotipadas e equivocadas veiculadas pelo senso comum alimentado pelo discurso neopentecostal ortodoxo, sobre os valores culturais e filosóficos das religiões brasileiras de ascendência africana.

O presente produto foi pensado para aplicação nas aulas de História, por professores graduados na área, todas as propostas de atividades elencadas que integram o Balaio foram elaboradas para atender às demandas específicas deste público-alvo. Demandas estas detectadas pela própria autora da proposta, em minha experiência enquanto docente na Educação Básica, bem como através da pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica empreendida na unidade escolar na qual atuo desde 2008.

O conjunto de informações obtidas através das entrevistas, aplicação das atividades pedagógicas do **Balaio de Ideias** e análise de resultados, efetuada ao longo do primeiro semestre do ano de 2015, quando do início da pesquisa de campo, corroboram a relevância da temática afro-religiosa na área de História como uma estratégia para o adensamento de reflexões críticas que possibilitem a desconstrução de preconceitos naturalizadores/reprodutores da intolerância.

Por isto, considero um trabalho essencial dentro da perspectiva de uma educação histórica crítica, desenvolver dispositivos de ensino voltados para uma educação efetivamente inclusiva, democrática e cidadã. Por isso a importância de voltada para a construção coletiva de valores éticos e humanistas, - preservando os princípios constitucionais de liberdade religiosa e laicidade do Estado -, dentro de uma sociedade multiétnica e multicultural como a nossa.

O **Balaio de Ideias** é um material de apoio didático idealizado para fomentar a aplicação da legislação 10.639/03, explicitada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação/CP 003/2004, referendado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP 001/2004 no ensino de História, sendo direcionada para a modalidade previamente especificada e destinado ao uso pelo professor em sua prática docente.

Este dispositivo de ensino parte da utilização do repertório mítico-teológico Jêje-Iorubano -, preservado e, ao mesmo tempo, recriado pelas comunidades de santo brasileiras, - para propor uma experiência pedagógica de

imersão dos adolescentes de doze a quinze anos neste universo cultural. Mediada pela orientação do professor -, que também é convidado a assumir um papel de “contador de histórias”, inspirado na tradição africana dos “griots” -, esta proposta procura resgatar a oralidade enquanto modalidade ancestral de transmissão de saberes, construídos em espaços de educação não-formais (terreiros) que podem ser agregados às práticas do cotidiano escolar e contribuir na aprendizagem histórica.

Portanto, a proposta do **Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula** foi confeccionar um material interativo que propicie a articulação entre educação escolar e tradição oral afro-religiosa, entretecendo saberes e práticas oriundos das áreas acadêmicas de História, Artes e Linguagem com outras matrizes epistemológicas provenientes do *ethos* civilizatório africano reconstruído na diáspora colonial. Duas fontes distintas de produção/difusão de saberes, porém não necessariamente excludentes ou antagônicas que podem dialogar dentro do currículo e da cultura escolar.

Postulamos a viabilidade do diálogo entre os saberes formais e informais nas aulas de História enquanto estratégia para superação do preconceito afro-religioso e do racismo epistemológico ainda cristalizados em nossa sociedade, pela aproximação com o repertório mitológico africano, suas alteridades e especificidades, via sensibilização ética e estética, interligando a cultura dos terreiros (espaço de educação não-formal) e o cotidiano escolar.

A vivência de imersão na cosmovisão “do outro” possibilita a perspectivação das supostas verdades absolutas enraizadas no indivíduo formatado numa sociedade de valores hegemônicos eurocêntricos, de forma a relativizá-las e entende-las como uma dentre várias possibilidades cognitivas, mas não exclusivamente como único parâmetro legítimo para interpretar a realidade.

As narrativas míticas selecionadas/compiladas no **Balaio de Ideias** e as atividades sugeridas/descritas para realização ao término de cada encontro pedagógico, assim como as orientações contidas no “**Material do Professor**” concorrem para o enfraquecimento das resistências psicológicas dos participantes, cristalizadas por estereótipos negativos reproduzidos pelo senso comum, despertando a criticidade dos educandos afim de que possam superá-los.

O aluno se expressa nos seus próprios termos, interpretando o mundo a partir dos parâmetros de sua própria leitura da realidade. Contudo, dentro da proposta metodológica apresentada, ele é direcionado ao deslocamento do olhar (perspectivação) por intermédio dos atos hermenêuticos de sensibilização crítica, provocados pela interação com as atividades pedagógicas sugeridas pelo **Balaio de Ideias**.

Trata-se aqui de uma postura de sensibilização pelo deslocamento crítico do olhar, mediado e modulado pelo educador em interação com o recurso imagético – textual proposto. Esta mediação/modulação se realiza pela proposição interpretativa através de um processo reflexivo – investigativo que pressupõe o protagonismo tanto do aluno como do professor.

O papel do professor/modulador de atos hermenêuticos consiste na utilização da didática como caminho para a problematização/provocação controlada de estranhamentos/deslocamentos teórico-epistemológicos que levam a constituição da aprendizagem histórica.

Em suma, o contato com a mitologia afro-brasileira e com o vasto universo religioso - cultural a que eles se remetem é uma aventura intelectual, ao mesmo tempo fascinante e inquietante, provocadora de deslocamentos internos e externos que leva ao despertar da sensibilidade analítica, ao repensar sobre os próprios valores e preconceitos de forma a relativizá-los.

3.2. Como Funciona o Balaio de Ideias?

O presente recurso didático foi estruturado da seguinte forma: trata-se de um aparato metodológico apresentado em formato de dois produtos articulados que compõem o **Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula**. O fruto de nossa pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História é constituído por duas partes distintas integradas dentro de uma mesma proposta:

A primeira parte do produto é o “**Material do Professor**”. Este material funciona como apoio ao docente para introdução à temática das religiões afro-brasileiras, trazendo uma sinopse da formação histórica da Umbanda e Candomblé, suas características específicas, organização, modalidades de culto

e cosmovisão, além de sugestões de fontes bibliográficas para posterior aprofundamento dos conteúdos abordados por parte do docente.

O conteúdo textual constitutivo do material do professor está nos dois últimos capítulos desta dissertação, que foi organizado de forma a articular, em seu conteúdo, tanto o componente teórico (“**Material do Professor**”) bem como a dimensão prática, ou seja, o objeto **Balaio de Ideias** propriamente dito.

Através do material de apoio, o docente poderá obter informações sobre o processo histórico de formação das religiões afro-brasileiras, especificamente do Candomblé e Umbanda, os princípios teológico-filosóficos fundamentais destes dois sistemas de crenças, sugestões de filmes, vídeos e músicas relacionadas ao tema para serem utilizadas para enriquecimento dos encontros pedagógicos.

A segunda parte do produto é o próprio objeto **Balaio de Ideias** em si. O Balaio de Ideias é formado por um artefato típico do artesanato afro-brasileiro, especialmente encontrado na região nordeste do país, em formato de cesto com tampa removível, confeccionado em palha de coqueiro envernizada, em seu interior estão acondicionadas as “ideias”, as propostas de atividades pedagógicas com finalidade de abordagem histórica da temática afro-religiosa em sala de aula.

As propostas de atividades são apresentadas de uma forma diferenciada, através do conjunto de dezesseis pranchas de papel cartão no formato A4 plastificado. Em cada uma das referidas pranchas encontra-se uma narrativa mítica extraída do repertório do afro-religioso, em estilo de verso livre, protagonizada por um dos dezesseis principais orixás reverenciados no panteão Jêje-Nagô. Além das narrativas míticas, as pranchas também contêm ilustrações representando cada uma a imagem de uma divindade diferente.

Após a narrativa de cada mito, seguem-se sugestões de atividades pedagógicas complementares diversificadas e interdisciplinares, envolvendo as áreas de História, Artes e Linguagem. Ao todo serão dezesseis propostas de atividades, cada uma planejada em articulação com o conteúdo mitológico ao qual está associada, tendo em vista as atribuições e características peculiares a cada uma das dezesseis deidades elencadas para compor o Balaio.

Tais como: desenho (reinterpretação artística); produção textual (reescrita, redação, poesia, memorial); artesanato; pesquisa histórica; apresentação de

seminário; produção de painéis/cartazes; dança/expressão corporal; dinâmicas de grupo; oficina de teatro; debates; exibição de filmes e documentários.

Enfim todo um conjunto de ideias que o docente pode apropriar-se/adaptar/reinventar afim de explorar conteúdos e conceitos históricos ligados à temática da cultura e religiosidade afro-brasileira. O conjunto de propostas de atividades complementares que acompanham as pranchas serão apresentadas no próximo item, no qual descrevo pormenorizadamente o conteúdo do **Balaio de Ideias**.

3.3. Qual o conteúdo do Balaio de Ideias?

3.3.1. A Escolha das Imagens

Neste item apresentarei os conteúdos imagéticos e textuais contidos no conjunto de dezesseis pranchas que compõem a parte prática de nosso dispositivo metodológico. Antes de abordar as fontes e a escolha dos textos, faz-se necessário explicar a função das gravuras dos orixás que acompanham as narrativas míticas.

Ainda na fase inicial da etnografia escolar, quando comecei a testagem de várias propostas de atividades pedagógicas voltadas para o objetivo desta pesquisa, afim de selecionar quais futuramente integrariam o **Balaio de Ideias**, percebi que os alunos participantes se interessaram sobremaneira pelas imagens de orixás, insistindo em desenhá-los ao final de todos os encontros.

Percebendo o poder de sedução das imagens dos deuses afro-brasileiros sobre os educandos, a atenção que despertavam e a facilidade com que aceitavam realizar as atividades propostas quando ligadas aos textos imagéticos, passei a levar várias opções de imagens de orixás. Desde desenhos para o público infantil, passando por ilustrações de artistas profissionais mais estilizadas, outras bem realistas, até fotos de pessoas reais paramentadas em estado de santo.

Observando as reações dos alunos diante desses materiais, cheguei à conclusão da necessidade de inserir imagens de orixás estilizadas produzidas

por artistas profissionais, pois foram estas que causaram maior empatia com o público discente analisado. As representações imagéticas muito realistas, próximas de seres humanos e as fotos reais de praticantes incorporados, causaram certo incômodo e desconforto no grupo pesquisado, sobretudo entre os alunos mais jovens.

De todas as imagens mostradas aos alunos, as que mais destacaram-se, causando maior curiosidade e abertura positiva foram as do artista argentino Hector Julio Páride Bernabo, internacionalmente conhecido como Hector Caribé. Esta foi uma das razões pelas quais optei por utilizar as famosas gravuras da série “Iconografia dos Deuses Africanos” deste brilhante artista plástico radicado na Bahia, falecido em 1997.

Além da técnica apurada inspirada na estética abstrata, da expressividade e espontaneidade de seus traços, Caribé também possuía o conhecimento iniciático necessário para representar os deuses do Candomblé. Era ogã (cargo sacerdotal exclusivamente masculino) de uma das mais tradicionais casas baianas: o Ilê Axé Apô Afonjá, onde recebeu o título honorífico de Ojuobá (Olhos do Rei Xangô), alto cargo na hierarquia da nação Ketu.

Em suma, a belíssima iconografia dos orixás de Caribé ilustra as pranchas do Balaio de Ideias porque houve profunda empatia entre as mesmas e os alunos pesquisados. Suponho que a ampla divulgação pela mídia, em livros didáticos, revistas e na internet possa ter levado os estudantes, mesmo que de forma inconsciente, a identificarem-se prontamente com estas imagens.

Por outro lado, foi uma grata surpresa descobrir, contactando o Instituto Caribé na Bahia a fim de obter autorização para confecção deste produto, tempos depois, que as ilustrações dos orixás feitas pelo artista estão em domínio público. Portanto o uso pedagógico e sem fins lucrativos das iconografias do artista Caribé em meu trabalho foi permitido.

3.3.2. A Escolha dos Narrativas Míticas dos Orixás

Quanto aos textos narrativos reproduzidos no **Balaio de Ideias**, optei pelo uso de mitos ligados ao culto dos orixás pela riqueza simbólica deste vasto repertório cultural, herdado da África ancestral, essencial para a imersão no

complexo universo espiritual afro-religioso. Além de sua beleza poética, a mitologia iorubana foi uma das tradições espirituais de ascendência africana melhor preservadas no Candomblé brasileiro, primeiramente pela oralidade e posteriormente através de obras acadêmicas e literárias fundamentadas em pesquisas antropológicas, sociológicas e etnográficas junto a seus praticantes.

O *ítàns* (narrativas míticas) exercem um papel primordial no culto aos deuses iorubanos, pois cada narrativa carrega em si uma mensagem codificada, ensinamentos destinados a orientar o ser humano em sua trajetória existencial, indicando quais caminhos e escolhas o indivíduo deve assumir para alcançar plenitude e felicidade em todos os setores da vida: pessoal, profissional, financeiro, familiar, saúde e equilíbrio emocional etc.

Na cosmovisão iorubana o tempo não é linear, pelo contrário, é um tempo cíclico e sagrado. Onde tudo é um eterno recomeço, sendo o passado um exemplo para o presente. Nada é novidade, cada fato atual já ocorreu num passado remoto, no início dos tempos, época em que se passam os eventos relatados pela tradição mítica. Por isso a profunda interconexão entre mito e religião, através dos rituais realizados no culto coletivo, as narrativas são recriadas, os orixás refazem sua jornada do órum ao aiyê, trazendo a energia do axé para renovação do mundo num ato de ressacralização da vida cotidiana, indispensável para a manutenção da ordem cósmica. Pela religião o mito se recria, reatualiza, se torna história novamente pela atuação dos seres humanos.

Na sociedade tradicional iorubana, a concepção de tempo histórico não segue um padrão linear ou escatológico típico do pensamento ocidental moderno. Na afroteologia, o tempo é transcendental, pois segue uma lógica divina, de formato circular, seguindo o padrão dos ciclos naturais e biológicos. O passado sempre retorna, com outros personagens e situações, mas o mesmo enredo se reproduz no presente, enquanto o futuro nada mais é do que a continuidade da realidade do presente.

É através da mitologia que se alcança o passado e se explica a origem de tudo, por meio dos *ítàns* se compreende as questões do presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida (Prandi, 2009, pág:16). Os acontecimentos do passado revivem através do mito, da narrativa dos *ítàns* de Ifá. Orunmilá não é apenas a divindade do oráculo, ele é a personificação da própria história, pois o

tempo é sagrado, gravado pelos deuses no tempo antes do tempo, anterior à criação dos próprios seres humanos, perpetuado pelos ítãs.

Esse passado remoto, de narrativa mítica, é coletivo e fala do povo como um todo. Passado de geração a geração por meio da oralidade, é ele que dá o sentido da geral da vida para todos e fornece a identidade grupal, moldando os valores e normas essenciais para a ação naquela sociedade, confundindo-se plenamente com a religião. O tempo cíclico é o tempo da natureza, o tempo reversível, e também o tempo da memória, que não se perde mas se repõe. O tempo histórico, na perspectiva ocidental, em contrapartida, é o tempo irreversível, um tempo que não se liga à eternidade nem ao eterno retorno (Prigogine,1991, pág:59 apud Prandi,2001, pág:7).

O tempo do mito e o tempo da memória descrevem um mesmo movimento de reposição; sai do presente, dirige-se ao passado e retorna ao presente – não há uma ideia de futuro enquanto ruptura ou descontinuidade com o passado e o presente. A religião é a ritualização desta memória, desse tempo cíclico, ou seja, a reatualização, no tempo presente, através de símbolos e encenações ritualizadas, desse passado que garante a manutenção da identidade do grupo, - quem somos, de onde viemos, para onde vamos? - . Em suma, é o tempo da não-mudança, da continuidade, da eternidade da tradição, da manutenção da ordem e da autoridade. Tempo sagrado que reitera no cotidiano a memória coletiva, perpetuada pela tradição religiosa (Prandi, 2001, pág:8).

No Candomblé cada elemento ritual, liturgia, oferenda, oração, cerimônia, interdição (èèwò), preceito, gesto, dança, cantiga segue uma tradição oriunda de um passado mítico, das histórias primordiais que aconteceram num tempo divino antes do tempo humano. Os mitos conferem explicação e sentido para as práticas e concepções do candomblé, justificando a composição dos atributos dos orixás e os tabus presentes no cotidiano. Os mitos estão impregnados marcadamente nos arquétipos ou modelos de comportamento dos filhos de santo, os quais herdam as características de seus deuses (Prandi,2009).

Na concepção iorubana os mitos são a chave para desvendar os segredos e mistérios que regem o destino (odu) dos seres humanos. Ser um “guardião dos mitos” é um ofício sagrado exercido pelos “pais conhecedores do segredo” (babalaôs), sacerdotes dedicados ao culto do deus Orunmilá, senhor do destino,

da sabedoria e da adivinhação, inventor do sistema de adivinhação denominado Ifá.

Dentro da teologia nagô, Orunmilá possui uma posição de grande destaque. Considerado o senhor do destino e detentor do saber transcendental, possui culto próprio e independente do culto dos orixás. Ele conhece o destino (odu) escolhido por cada pessoa antes do nascimento e o orixá pessoal que irá acompanhá-la por toda a vida. Portanto, Orunmilá é a única divindade que conhece a vontade de Olórun e transmite, por meio do oráculo, as recomendações necessárias que devem ser cumpridas através de oferendas (ebo) adequadas ou o atendimento às interdições (Jagum, 2015).

Diferente do jogo de búzios (mérìndílógún) praticado por babalorixás e ialorixás no Candomblé brasileiro, o sistema de Ifá é uma arte divinatória mais complexa que envolve a manipulação de um colar de coquinhos de dendezeiro (opelê)⁴⁹, restrito apenas aos membros da confraria dos babalaôs (bàbáláwo), tradição ligada ao culto dos orixás iorubanos, existente apenas em território africano, porém possuindo hierarquia e organização independentes. Embora Orunmilá e o sistema de Ifá sejam partes importantes da religião iorubana dos orixás, eles compõem um complexo oracular-filosófico-religioso tão detalhado e peculiar, que originou um culto à parte. Desde a África, havia uma iniciação para Ifá, distinta da iniciação para os demais deuses, é o chamado “Culto de Ifá” (Jagum, 2015).

Atualmente, em decorrência do fenômeno da globalização, o Culto de Ifá tem atravessado o atlântico em direção ao continente americano. Renomados sacerdotes provenientes da Nigéria e outras regiões de população iorubana tem promovido a expansão do Culto a Orunmilá entre outros povos e culturas, por meio de cursos, iniciações e publicações literárias na América Latina, sobretudo no Brasil e em Cuba.

Através do processo de decifração oracular que envolve numerologia e geomancia, o babalaô identifica no passado mítico qual passagem está associada aos problemas vivenciados pelo consulente em seu dia a dia, de

⁴⁹ Segundo PRANDI (2009, pág:568), o opelê é um instrumento de adivinhação específico do sistema iorubano de Ifá, composto por oito metades de caroços de dendê (chamados de ikins) unidos numa cadeia de palha da costa trançada ou fios de algodão. O babalaô lança esta cadeia ao chão e a configuração obtida, - quantidade de faces côncavas ou convexas formadas em cada caída -, determina o odu (destino) do consulente.

maneira a orientar quais as providências (realização de oferendas e rituais específicos propiciatórios) devem ser tomadas para resolução das dificuldades e restauração do equilíbrio.

Os ìtáns estão organizados em dezesseis capítulos, cada qual subdividido em dezesseis partes, totalizando 256 narrativas míticas, memorizadas pelos babalaôs no decurso de sua longa formação sacerdotal, tendo em vista que o culto tradicional aos deuses iorubanos permaneceu na oralidade até recentemente. Durante sua formação para o exercício da atividade oracular, o sacerdote de Ifá aprende todos os poemas míticos primordiais que estruturam o sistema religioso iorubano.

Os capítulos destas narrativas correspondem aos signos de odu resultantes do jogo de Ifá. Os odus são os signos representativos deste sistema oracular africano, é através deles que os babalaôs conectam-se a Orunmilá e aos orixás. Cada odu está correlacionado aos ìtáns que são interpretados pelos iniciados em Ifá, indicando a origem e o destino do consulente.

Os ìtáns não devem ser lidos ou interpretados cegamente, todavia, devem ser entendidos por uma ótica metafórica, profundamente impregnada de conteúdos e sentidos simbólicos. Dentro destas narrativas míticas, quando interpretadas corretamente, pode-se extrair mensagens de profunda sabedoria filosófica que em nada perdem em grandeza e complexidade para outras mitologias como a grega, a romana, a egípcia ou a escandinava.

Por esta razão, a interpretação dos ìtáns não é um exercício fácil, pois não se tratam simplesmente de lendas folclóricas de fundo pitoresco. Sua verdadeira finalidade consiste em explicar os mistérios ligados à existência humana e ao universo dos deuses, inspirando o autoconhecimento e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

O sistema de Ifá é o livro sagrado da tradição espiritual e filosófica iorubana, porém ao invés de palavras escritas, ele utiliza a memória e a oralidade para registrar sua sabedoria ancestral, gravado na mente dos iniciados. Os ìtáns de Ifá, ou narrativas sagradas, contam a história do universo (cosmogonia), desde a criação dos deuses (teogonia), passando pela criação dos seres humanos (antropogonia) até a criação das leis e códigos de conduta coletivos (conduta moral) e individuais (caráter ético).

O Ifá é composto por dezesseis odus ou caminhos. Cada odu representa um capítulo desta imensa narrativa épica que remonta aos tempos imemoriais, às origens do universo, dos deuses e seres humanos. Por sua vez estes odus subdividem-se em dezesseis versos (esé), totalizando 4096 versos. Estes servem para explicar a realidade, a sociedade, a ritualística, a teologia, a filosofia e a ética do modo de vida tradicional iorubano.

O odu é obtido ao acaso, pelo lançamento de dezesseis cocos de dendê, ou pela cadeia de adivinhação do opelê. Na África, os odus estão relacionados a histórias em forma de poemas recitados de memória pelos iniciados de Orunmilá. Em Cuba, os babalaôs mantêm os mitos dos odus escritos em cadernos secretos denominados de pataquis.

Em nosso país, muitos poemas estão esquecidos, conservando-se apenas o nome dos odus, dos orixás que regem o signo e fazem parte da narrativa, e os presságios ligados a eles. Segundo a mitologia iorubana, os odus são divindades enviadas por Orunmilá, muitas vezes representados nos ìtáns como seus filhos, para auxiliar os seres humanos a encontrarem e cumprirem seu destino na terra (Prandi, 2009).

Resumidamente, o mito desempenha um papel estruturante no sistema sociopolítico e religioso iorubano tradicional. As narrativas míticas conferem racionalidade, legitimidade e sentido ao universo, tendo em vista que, de acordo com o pensamento iorubá, todas as ações individuais e coletivas presentes no cotidiano social estão permeadas pela religiosidade. Os mitos exercem funções indispensáveis: A) exprimem, enaltecem e codificam as crenças; B) salvaguardam e impõem princípios de conduta ética e moral; C) garantem a eficácia dos rituais religiosos; e D) moldam as regras sociais que pautam as ações individuais e coletivas do grupo. Portanto, o mito é um elemento essencial no sistema de crenças. Não é absolutamente uma teoria abstrata ou uma fantasia artística, mas codifica em seu cerne toda a sabedoria deste sistema religioso (Beniste, 1997).

Os mitos selecionados para compor o **Balaio de Ideias** narram as aventuras vivenciadas deuses pelos iorubanos, utilizando uma linguagem simples, direcionada ao público adolescente. São histórias para serem narradas pelo professor aos alunos de uma forma descontraída (porém sem banalizações), recriando as estratégias pedagógicas ancestrais dos antigos babalaôs e griots

africanos, em círculo, ao redor de uma fogueira imaginária, aos pés das árvores de irokô nos bosques oníricos. Selecionei apenas uma pequena amostra deste imenso repertório mítico que compreende uma infinidade de histórias envolvendo deuses e seres humanos, animais e plantas, elementos da natureza e a vida em sociedade.

As narrativas reproduzidas em nosso trabalho foram extraídas e adaptadas por mim a partir dos relatos presentes na magnífica coletânea de 301 mitos africanos e afro-americanos, compilada pelo sociólogo Reginaldo Prandi no livro “Mitologia dos Orixás”, a maior coleção de mitos relacionados aos orixás iorubanos já realizada em língua portuguesa.

Além da utilização desta fonte, também selecionei alguns mitos coletados pelo etnólogo e fotógrafo Pierre Fatumbi Verger, organizados na maravilhosa obra: “Lendas Africanas dos Orixás”, publicada em 1985. Ao apresentar cada narrativa mítica que compõe nosso dispositivo de ensino, cito a fonte da qual a mesma foi retirada.

Em alguns mitos, minha interferência foi além de simplesmente adaptar para prosa as narrativas em verso livre selecionadas como fontes para o **Balaio de Ideias**, uma vez que na tradição iorubana, os ìtáns sempre apresentam-se em formato de poemas. Em algumas histórias ousei assumir uma certa liberdade poética, entretecendo outras fontes das minhas memórias pessoais e vivências estéticas/literárias/espirituais. Pois, apesar de não ser uma iniciada nos cultos afro-brasileiros, venho de uma família multiétnica com várias influências afro-religiosas, fui uma criança e adolescente “de terreiro” e li/ouvi muitos mitos dos orixás antes de me dedicar ao presente trabalho.

Evidentemente, ao escrever os textos que acompanham as ilustrações do mestre Heitor Caribé, outras palavras e outros discursos emergem, misturando-se à base, que são os dois autores supracitados: Verger (1985) e Prandi (2001).

A seguir, estão reproduzidas as pranchas dos orixás que compõem o Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula, dispostas na ordem em que estes aparecem no xirê da tradição Jêje-Nagô, conforme consultoria recebida por duas pessoas iniciadas no candomblé Jêje-Mahin que me ofereceram o suporte para que esta pesquisa possa refletir tanto o olhar acadêmico e pedagógico, mas também a perspectiva de quem vive a religião no seu cotidiano.

Esta foi uma das minhas maiores preocupações metodológicas ao tecer este Balaio de Ideias: era necessário enxerga-lo como fazem os deuses indianos, - utilizando três olhos na mesma frente-, ao invés de apenas dois -, afim de ensinar história com o corpo, a mente e o coração. Enxergar a minha pesquisa como historiadora, educadora e amiga do axé. Sem esquecer ou desrespeitar as regras e preceitos de nenhum dos três universos distintos: escola, academia e terreiro.

Prancha I - Exu

Exu/Eleguá/Bará

Também conhecido como Legbá, Bará e Eleguá, é o primeiro orixá a ser reverenciado, pois o culto de cada um deles depende do seu papel de mensageiro. Exú é o responsável pela conexão entre o mundo material e o espiritual, conectando órum e aiyê. Ele representa o movimento, a mudança, a transformação, necessários para que o mundo continue existindo. De nenhuma forma está associado a ideia de mal absoluto ou antagonista do criador, pelo contrário, é entendido como emissário divino. Sem ele não existe reprodução e abundância, nem econômica ou biológica. Sua saudação, em língua iorubá é: “Laáròyè! ”. Seu instrumento mágico é o ogó (porrete em formato fálico).

As Façanhas de Exú⁵⁰

Exu é o mais sutil e ardiloso de todos os orixás. Ele sabe muito bem como usar destas qualidades para impor a ordem no mundo e fazer justiça. Por isso se diz que Exu pode fazer as coisas mais extraordinárias, virando o mundo pelo avesso.

Ele carrega, numa peneira, o óleo que comprou no mercado, sem deixar que este se derrame de seu estranho recipiente. Este orixá é capaz de matar um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje!

Exu é muito temperamental, gosta que suas regras sejam cumpridas à risca, se for desobedecido, fica muito zangado.

Sua vingança é tão grande quanto o poder de ajudar aqueles que o tratam com o devido respeito. Se está irado, Exu sapateia uma pedra até ela sangrar. Ele merece ser homenageado com respeito.

Numa segunda-feira, - dia consagrado a Exu -, dois vizinhos lavradores, muito amigos, deixaram de realizar as oferendas devidas.

O orixá ficou furioso, pois sempre fora bondoso, enviando chuvas e abundantes colheitas para os ingratos.

Tramando sua vingança, Exu colocou em sua cabeça um chapéu pontudo, em formato de barrete, do lado direito ele era da cor branca, do outro, vermelho.

⁵⁰ Narrativa adaptada de VERGER, Pierre Fatumbi. Lendas Africanas dos Orixás. São Paulo: CXorruptio, 1985, p:11-13.

E partiu disfarçado para o encontro com os dois na roça em que trabalhavam. Chegando lá, passou entre os dois lavradores e, muito educadamente, cumprimentou-os:

- Saudações e bom trabalho, meus amigos!. Estes, gentilmente, responderam:

- Bom passeio, nobre estrangeiro!.

Assim que Exu se afastou, o homem que trabalhava no lado direito do campo comentou com seu vizinho:

- Quem será este sujeito distinto de chapéu branco?. O amigo respondeu:

- Que nada, vizinho, era um homem de chapéu vermelho que acabou de passar.

- Você está equivocado, meu amigo, tenho certeza que o chapéu dele era branco, do mais belo tecido branco que existe. Retrucou o outro lavrador.

- Ora, você não enxerga direito? É certo que o homem estava de chapéu vermelho, do tecido vermelho mais escarlate de todos. “

- Mas então eu agora sou mentiroso, vizinho! Insisto que era branco!

- Então eu é sou cego? Era VERMELHOOO !!!!!

Cada vez os dois amigos ficavam mais irritados com a teimosia do outro, pois achavam que tinham razão. A discussão não tinha fim.

Furiosos, passaram a se xingar, agarraram-se e começaram a agredir um ao outro. Por fim mataram-se a golpes de enxada.

Sorrindo, escondido atrás de um tronco de bananeira, Exu a tudo observava: estava vingado!

Isso não teria acontecido se os lavradores não tivessem negligenciado as oferendas a Exu. Porque ele pode ser o mais benevolente dos orixás se tratado com a consideração e generosidade que merece.

Às vezes para conseguir o que se quer deste orixá, é preciso ser tão engenhoso quanto ele. A história a seguir mostra como isto aconteceu.

O fazendeiro Aluman estava desesperado por chuva, suas terras estavam estéreis pois havia mais um ano de seca em suas terras. O rio secou, os animais e plantas definhavam. Ele rogou ajuda aos deuses, porém sem resposta alguma. Então armou uma armadilha para Exu.

Aluman ofereceu a este orixá um delicioso banquete de carne de bode, seu prato favorito, temperado com bastante molho de pimenta fortíssimo. Exu devorou tudo, deliciado com a iguaria.

Depois teve uma sede terrível, sua boca parecia queimar como se tivesse brasas na língua. Ele bebeu toda a água que tinha em casa, depois pediu aos vizinhos, mas nada foi suficiente para saciar a tortura de sua sede atroz.

Exu, então, abriu as torneiras de chuva do órum. A chuva torrencial caiu dias e noites sem parar.

Os campos de Aluman e de todos no seu povoado voltaram a ficar verdes, as plantas reviveram, os rios voltaram a correr velozmente, para não transbordar. Até as rãs e sapos coaxavam, felizes pelo retorno do líquido precioso.

Por fim, o astuto Aluman, em reconhecimento aos favores de Exu, ofereceu outro banquete, com a carne de bode temperada com molho no ponto certo da pimenta. Já havia chovido o suficiente, mais seria perigoso. Assim, houve o retorno do equilíbrio e da abundância, através dos favores de Exu.

Atividades Complementares

Tema: Conhecendo a história das religiões brasileiras de matriz africana (1ª parte)

Objetivos: Abordar a história das religiões de herança africana, destacando seu legado cultural, artístico e filosófico para a sociedade brasileira.

Problematizar a questão da intolerância e do preconceito afro-religioso na atualidade como fruto do racismo e da ignorância sobre o tema.

Desenvolver o respeito pelas religiões afro-brasileiras.

Procedimentos Didáticos:

Organização da turma em círculo.

Narrativa do mito da Prancha I: “As Façanhas de Exu”.

Exibição integral ou de um trecho importante do vídeo escolhido pelo docente.

Debate, a partir das questões trazidas pelo mito, em interface com o documentário assistido, sobre o legado cultural, artístico e filosófico das religiões afro-brasileiras, destacando a importância do conhecimento sobre sua história para superação dos preconceitos que levam à intolerância.

Confeccionar, juntamente com os alunos um pequeno “Caderno-Memorial” personalizado para cada estudante com folhas de papel ofício grampeadas. A capa fica a critério da criatividade de cada um. Este memorial servirá para que cada discente/docente registre suas impressões, reflexões e ideias ao longo do processo de interação com a metodologia do Balaio de Ideias. O professor deverá zelar para que o memorial seja utilizado apenas pelo próprio aluno, com privacidade, sem que outros tenham acesso ao mesmo. A sugestão é que o mesmo possa ser guardado pelo docente, ao término de cada encontro pedagógico, para que o estudante possa sentir-se confiante para expressar seus pensamentos através dele e partilhá-los com ele .

Solicitar aos alunos que respondam, no caderno-memorial, às seguintes perguntas (é interessante que o próprio professor também participe da atividade, lendo o seu memorial):

- Como surgiram as religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda, entre outras) que conhecemos hoje?
- Elabore uma tabela caracterizando as duas principais religiões de matriz africana:
 - A) Umbanda
 - B) Candomblé
- Você já assistiu a alguma cerimônia das religiões de herança africana? Como foi esta experiência? Qual impacto ela causou em você?
- Comente sobre alguns exemplos de influências culturais e artísticas que vieram das religiões afro-brasileiras:

Discutir as respostas dadas pelos alunos às questões.

Recursos Didáticos: Além do próprio Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula e da utilização do material do professor, o docente poderá também empregar como suporte um dos vídeos selecionados a seguir.

Como esta é uma proposta de atividade dividida em duas partes, a sugestão é que o professor selecione o material audiovisual pensando em uma continuidade das discussões nos encontros pedagógicos seguintes, sem esgotar o tema, possibilitando a seus estudantes um tempo para amadurecimento/assimilação dos conteúdos abordados. Uma possibilidade interessante é a divisão do vídeo/documentário em duas partes, ou a exibição de um episódio por encontro.

- Documentário Mojubá do Projeto “A Cor da Cultura” – Episódios I: Origens, II : Fé e III: Influências. Mojubá é uma série televisiva exibida pelo Canal Futura em 2006, produzido pela parceria entre MEC/Fundação Roberto Marinho/CIDAN/Canal Futura/Fundação Palmares. Dividido em doze episódios, organizados em três blocos. O primeiro bloco narra a origem histórica, mitologia, a relação com a natureza e a formação das religiões afro-brasileiras, valorizando seu legado cultural. Disponível no site: www.acordacultura.org.br.

- As Religiões de Matriz Afro-Brasileira com o Historiador Rogério Capelli. Produzido pelo curso PENESB/UFF em 2013. Disponível no endereço eletrônico: https://youtu.be/uHNRpKQT_14. Duração: 23:24min.
- Documentário Especial ONU/Brasil: A Intolerância Contra as Religiões de Matriz Africana no Brasil. Produzido pela ONU Brasil/UNESCO em 2013. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/?=86901>. Duração: 11:58 min.
- Episódio Religiões afro-brasileiras da série Sagrado, com mediação de Makota Valdina Pinto, mãe de santo do terreiro Tanuri Junsara, de Salvador (Bahia). Série televisiva exibida pela TV Brasil, produzida em parceria com a UNESCO/Fundação Roberto Marinho em 2009. Disponível em: <https://youtu.be/BVU7qcmBAX0>. Duração: 07:35min.
- Documentário Raízes Sagradas: o Terreiro de Ilê Ajunsum. Produzido pela parceria entre a produtora cultural colaborativa da Fundação do Caminho, de Alagoinhas (Bahia) e o Estúdio Criatividade Visual, em 2015. Este documentário mostra o cotidiano de um terreiro de candomblé, mediado pelas explicações do babalorixá Ajaundé, de Alagoinhas. Disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://youtu.be/12e4XBiVqgQ>. Duração: 11:12min.

Memorial confeccionado pelos alunos.

Material de papelaria.

Prancha II – Ogum

Ogum/Togum

Ogum governa a arte da guerra, desconhece o medo e a derrota. É o orixá regente das estradas, das demandas, da metalurgia e da tecnologia. É aquele que abre os caminhos para as oportunidades de realização pessoal. Suas saudações são: “Pàtákòrí!” e “Ògún yè!”. Sua ferramenta ritual é àdà (espada).

Como Ogum se tornou um Orixá ⁵¹

Ogum era o primogênito do poderoso rei de Ifé, Odudua. Ele era irmão do caçador Oxóssi e do ardiloso Exu. Ogum era um grande general, guerreiro invencível e um brilhante estrategista militar. Seus feitos heroicos e sanguinários enchiam o coração de seus inimigos de terror.

Somente ele dominava a arte da metalurgia, da criação de armas e ferramentas de ferro, instrumentos indispensáveis para as conquistas e para a agricultura, garantindo a riqueza e abundância do povo.

Numa de suas campanhas militares, Ogum conquistou a cidade de Irê. Em combate matou o rei Onirê e tomou para si o trono e o título, sendo designado como Ogum Onirê.

Tempos depois, cansado de governar sua cidade, o guerreiro partiu para novas conquistas militares, deixando seu filho como regente de Irê. Após longa ausência, Ogum retornou a sua cidade, mas não reconheceu o lugar.

Por infelicidade, neste dia estava sendo realizada uma importante cerimônia religiosa que impunha jejum e completo silêncio a toda a população. Ogum estava cansado, tinha sede e fome. Ele viu jarros de alimentos e vinho de palma, porém não recebeu oferenda alguma.

O silêncio geral e a falta de hospitalidade para com o herói, pareceu-lhe um sinal de desprezo. Ogum, cuja paciência é curta, enfureceu-se com o povo de Irê. Quebrou os jarros com golpes de espada, depois cortou as cabeças das pessoas. Restaram somente alguns habitantes que se refugiaram de sua cólera na floresta.

⁵¹ Narrativa mítica adaptada de VERGER, Pierre Fatumbi. Op Cit.; p:15-16.

No dia seguinte, passadas as interdições da cerimônia religiosa, Ogum recebeu as homenagens devidas e as oferendas de suas comidas e bebidas prediletas pelo povo de Irê.

Através do relato de seu filho, Ogum soube da proibição do dia anterior, percebendo o erro cometido. O guerreiro ficou profundamente envergonhado e arrependido de seu ato violento. Pois agrediu seu próprio povo que jurou proteger.

Descontente consigo mesmo, Ogum despediu-se de seu filho e de sua gente, dizendo que já vivera bastante e era chegado o tempo de descansar. Ele finca sua espada no solo e desaparece sob a terra. A partir de então não era mais um homem, tornara-se um orixá.

Atividades Complementares

Tema: Conhecendo a história das religiões brasileiras de matriz africana (2ª parte).

Objetivos: Abordar a história das religiões brasileiras de matriz africana, destacando seu legado cultural, artístico e filosófico para a sociedade brasileira. Problematicar a questão da intolerância e do preconceito afro-religioso na atualidade como fruto do racismo e da ignorância sobre o tema. Desenvolver o respeito pelas religiões afro-brasileiras.

Procedimento didático:

Organização dos alunos em círculo.

Narração do mito da prancha II – Como Ogum se tornou um orixá.

Exibição integral ou de um trecho importante do vídeo previamente escolhido pelo docente, a partir das sugestões de material audiovisual proposta nas atividades da Prancha I.

Debate sobre as questões suscitadas pelo mito de Ogum (que também foi um homem intolerante, que julgou as ações das pessoas antes de conhecer os fundamentos religiosos de sua verdade), em articulação com o documentário, com destaque para a legislação brasileira no que tange ao direito de liberdade de expressão religiosa, garantida pela Constituição Federal de 1988.

Divisão da turma em grupos.

Entrega de texto, aos alunos, contendo trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal Brasileira de 1988 com referência à temática do direito à liberdade religiosa e do Código Penal Brasileiro que preveem a criminalização da intolerância/discriminação religiosa.

Leitura e debate sobre o texto.

Solicitar, aos discentes, que conversem entre eles e respondam, no mamorial às seguintes perguntas:

- O que é diversidade religiosa?
- O que é intolerância religiosa?
- O que é preconceito e discriminação?
- Alguma vez você já sofreu ou presenciou alguma situação envolvendo preconceito/discriminação religiosa?
- O que pode ser feito para superar a intolerância religiosa?
- Se a história das religiões afro-brasileiras for ensinada na escola, o preconceito e a discriminação religiosa poderiam ser superados pelos estudantes?

Socialização das respostas dos estudantes.

Recursos Didáticos: Além do Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula e do memorial do aluno, também poderá ser utilizado o material audiovisual sugerido na Prancha I. Particularmente o documentário ONU/Brasil Especial: A intolerância contra as Religiões de Matriz Africana no Brasil.

Outro vídeo interessante para enriquecimento do debate é o Diversidade Religiosa e Direitos Humanos no Brasil, produzido em 2007 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da ONU/Brasil. Disponível no site: <https://youtu.be/QeTkdpcO2TY>. Duração: 11 min.

Para o trabalho com a legislação, sugerimos a reprodução e a leitura conjunta do artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do artigo 5º da Constituição Brasileira atual e do artigo 208 do Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei:2848/40).

Sobre legislação e garantia de liberdade religiosa no Brasil, sugerimos o livro do jurista GUALBERTO, Márcio Alexandre M. Mapa da Intolerância Religiosa: Violação ao Direito de Culto Religioso no Brasil – 2011. Disponível no site: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/mapa-da-intolerancia-religiosa.pdf

Prancha III - Oxóssi

Oxóssi/Otolú/Azaká

Rei da cidade iorubana de Ketu. Oxóssi é o deus caçador, provedor da alimentação e protetor da fauna e da flora. Patrono da agricultura, da caça e da pesca, atividades essenciais para a sobrevivência dos antigos povos africanos. É o orixá da fartura e da prosperidade material. Saudação: “Okê arô!”. Seu símbolo é o ofá (arco e flecha).

Como o caçador Oxotokanxoxô se torna Oxóssi⁵²

Olofin era um rei africano da cidade sagrada de Ifé, berço de todo o povo iorubá. Anualmente, na época da colheita, o povo de Ifé organizava uma grande comemoração: a Festa do Inhame. Ninguém na cidade poderia comer dos inhames novos antes da celebração, era tabu.

Nesta data, o monarca instalou-se no pátio de seu magnífico palácio, com toda a sua corte: esposas, nobres, ministros, sacerdotes, guerreiros e servos. As mulheres sentavam-se à sua esquerda, e os homens, à direita. Os escravos do Olofin sentavam-se atrás dele, agitando leques e espanta-moscas. Tambores e cânticos se elevavam para saudá-lo.

Toda a população compareceu ao palácio para festejar, beber vinho de palma e degustar os inhames recém colhidos. O povo dançava e comemorava com alegria. Todavia, inesperadamente, um gigantesco pássaro surge voando sobre a festa. Uma monstruosa ave de penas negras, olhos vermelhos e garras afiadas, apavorante de se ver, pousou no teto do palácio. Sua sombra era como uma nuvem maligna cobrindo a cidade.

O estranho ser fora enviado pelas ajés (feiticeiras), despeitadas e furiosas por não terem sido convidadas para a festa. O pássaro era obra de sua magia maléfica.

A festa tornou-se um caos, as pessoas, aterrorizadas, fugiram tentando se esconder. O rei ordenou que fossem convocados os melhores caçadores (odés) para matar o pássaro das ajé. De Idô, trouxeram Oxotogun, o caçador de vinte flechas. Ele disse: “Que me cortem a cabeça se eu não o matar!”. O caçador

⁵² Narrativa adaptada da obra de VERGER, Pierre Fatumbi. Op. Cit.; p:19-20.

lançou todas as suas flechas mas nenhuma acertou o monstro, pois ele estava protegido pelos encantamentos das ajés. O rei mandou, então, prendê-lo.

De Morê, chegou Oxotogí, o caçador das quarenta flechas. O rei lhe ordenou matar o monstro com suas quarenta flechas. Oxotogí bradou: “ Se eu não o matar que me cortem a cabeça!” e lançou suas quarenta flechas, mas não acertou a criatura encantada. Indignado, o Olofín mandou prendê-lo.

De Iremã, finalmente, chegou Oxotokanxoxô, o Caçador de uma só flecha. Orei lhe ordenou matar o pássaro com sua única flecha. Ele gritou “- Que eu seja cortado em pedaços se não matá-lo!”.

Ouvindo isso, a mãe de Oxotokanxoxô, ficou preocupadíssima. Ele era seu único filho e precisava protegê-lo. Rapidamente, ela se dirigiu à casa de um babalaô (adivinho) para saber como proceder para ajudá-lo. Durante a consulta, o babalaô disse que seu filho estava a um passo da morte ou da riqueza. Se ela fizesse uma oferenda, a morte se transformaria em riqueza. O adivinho, então, ensinou à mãe do caçador como realizar uma oferenda que apaziguasse o ódio das feiticeiras.

A mãe prontamente sacrificou uma galinha, abrindo-lhe o peito e foi rápido colocar na estrada, rogando três vezes: “ Que o pássaro aceite este presente!”. Foi exatamente no momento em que Oxotokanxoxô atirava sua única flecha. O feitiço pronunciado por sua mãe chegou ao grande pássaro. Ele quis receber a oferenda e relaxou o encanto que o protegera até o momento.

Aproveitando este momento de descuido, o caçador mirou bem no peito da criatura e acertou. O pássaro caiu pesadamente, se debateu e morreu. As pessoas da cidade viram o sucedido e a notícia espalhou-se. Eles comemoravam, aliviados: “Foi Oxotokanxoxô, o caçador de uma só flecha que matou o pássaro das ajé. Ele é nosso herói!”

O Olofín de Ifé ficou muito agradecido pelo trabalho do caçador de uma flecha só e, como reconhecimento, presenteou Oxotokanxoxô com metade de sua fortuna e terras, casando-o com sua filha mais jovem. A pedido do caçador, o rei mandou libertar os outros caçadores que, em sinal de gratidão, ofereceram também terras e riquezas a seu salvador.

Assim, o caçador Oxotokanxoxô se tornou famoso entre os iorubás, sendo conhecido como Oxowusi (Oxóssi), que significa: O caçador Oxô é popular”.

Atividades Complementares

Tema: Oficina de teatro.

Objetivos: Ampliar o repertório de conhecimentos dos educandos com relação à mitologia iorubana através das artes cênicas.

Apresentar a mitologia dos orixás, de forma criativa, utilizando a linguagem teatral.

Despertar a sensibilidade ética e estética para o reconhecimento positivo da alteridade.

Procedimentos Didáticos:

Organização da turma em círculo.

Narrativa do mito da Prancha III – Como o caçador Oxotokanxoxô se tornou Oxóssi.

Debate sobre o significado do mito de Oxóssi.

Separar a turma em cinco grupos.

Entregar as pranchas com os mitos dos deuses do panteão afro-brasileiro que compõem o Balaio de Ideias aos alunos.

Solicitar que cada grupo escolha um mito diferente.

Convidar os estudantes de cada um dos grupos a elaborar uma dramatização para apresentar, de forma livre e criativa, o mito escolhido por eles dentro do Balaio de Ideias.

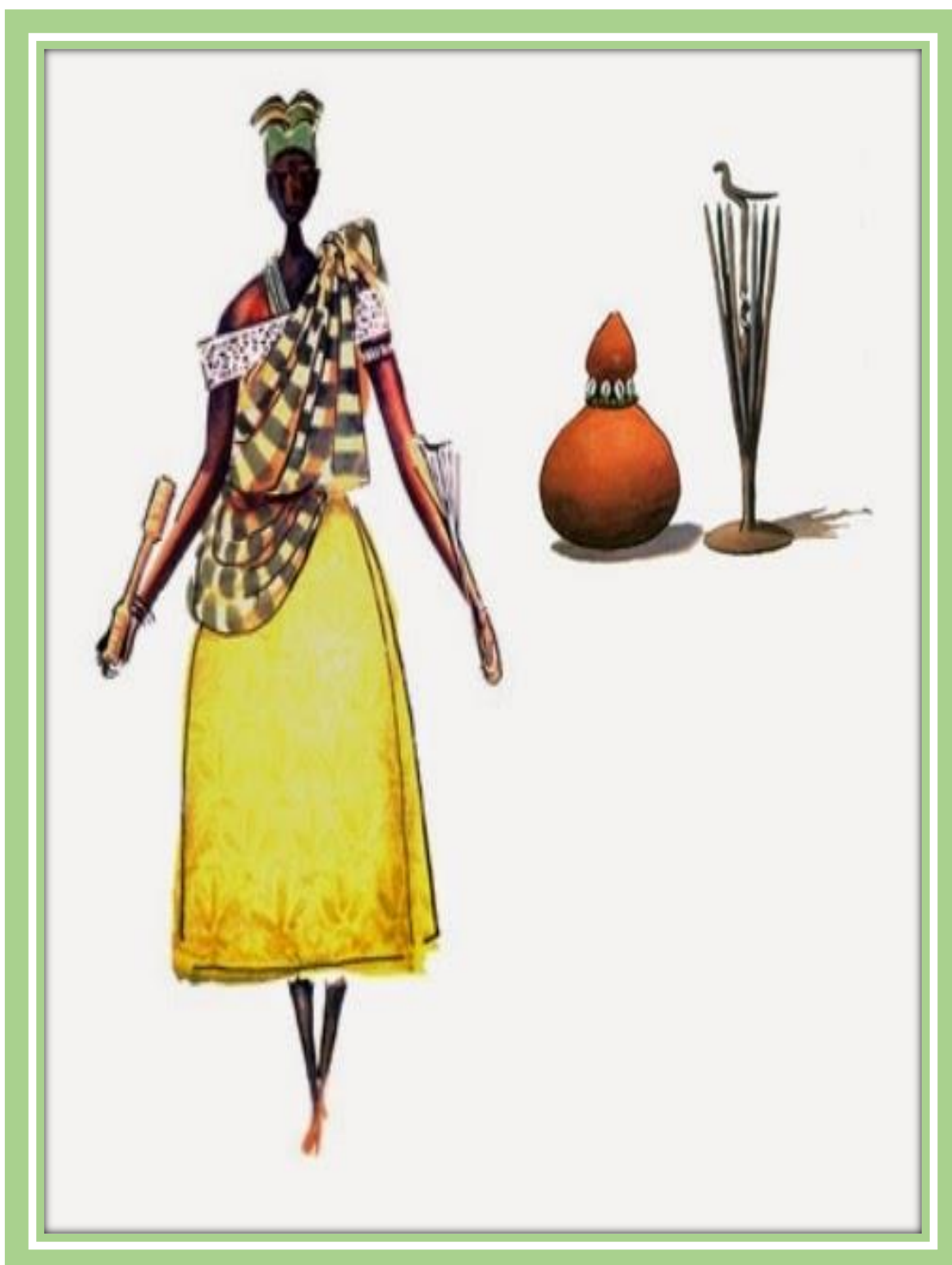
Explicar que cada grupo deverá narrar a sua história de uma maneira diferente, interpretando os personagens envolvidos na narrativa, sem, contudo, utilizar o recurso da leitura do mito diretamente do Balaio de Ideias. O estudante precisará empregar habilidade e competências ligadas à memorização.

Apresentação das performances dos alunos.

Recursos Didáticos: O próprio Balaio de Ideias. Outros recursos poderão ser empregados pelo professor para incrementar a apresentação teatral, na improvisação de figurinos e cenários como: cartolina, hidrocor, lápis de cor, giz de cera, cangas e tecidos coloridos, TNT, entre outros.

Sugestões de livros de mitologia africana acessíveis ao público adolescente:

- PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás.
____. Ifá, o Adivinho. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- VERGER, Pierre Fatumbi. Orixás.
- SEGANFREDO, Carmem e FRANCHINI A.S. As Melhores Histórias da Mitologia Africana. São Paulo: Artes e Ofícios, 2011.
- JEFFREY, Gary. Mitos Africanos. São Paulo: Scipione, 2011.
- OLIVEIRA, Kiusan de. Omo Obá: histórias de princesas. São Paulo: Mazza Edições, 2009.
- ORLOW, Lara. A Saga de Orun: os guerreiros sagrados. São Paulo: Anadarco Editora, 2011.
- BARBOSA JÚNIOR, Ademir. Mitologia dos Orixás: lições e aprendizados. SÃO Paulo: Anúbis, 2014.
- PEREIRA, P.J. O Livro do Silêncio. Série Deuses de Dois Mundos. São Paulo: Editora Boa Prosa, 2013.
____. O Livro da Traição. Série Deuses dos Dois Mundos. São Paulo: Editora Boa Prosa, 2014.
____. O Livro da Morte. Série Deuses dos Dois Mundos. São Paulo: Editora Boa Prosa, 2015.

Prancha IV – Ossaim

Ossaim/Agué

Ossaim é o senhor dos vegetais, das ervas medicinais e litúrgicas, dono dos segredos da cura e da magia. Sem seu conhecimento não existe o culto aos orixás. Saudação: “Ewé ó! ”. Instrumento ritual: haste de ferro encimada por um pássaro, cercada por seis lanças apontadas para cima.

Ossain, o senhor das folhas⁵³

Ossaim era filho de Nanã, irmão de Oxumarê, Obaluayê e Ewá. Ele recebeu do Deus Supremo, Olodumarê, o segredo das folhas, o conhecimento sobre seus usos mágicos e medicinais.

Ele era o senhor da cura, das ciências e das ervas sagradas. Sem seu poder não existe o culto aos orixás. Ossaim sabe as propriedades misteriosas do reino vegetal, quais plantas trazem a calma ou o vigor, a saúde ou a morte, a alegria ou a tristeza, a boa ou a má sorte.

No início, nenhum outro orixá detinha poder sobre elas, somente Ossaim. Todos dependiam dele para manter a saúde ou para garantir o sucesso de suas iniciativas. Ossaim vivia sozinho na floresta, sem dividir com ninguém seu saber. Os outros deuses tinham que ir à sua morada e oferecer sacrifícios afim de receberem os preparados mágicos do curandeiro.

Certa feita, Ossaim resolveu percorrer o mundo, por onde ele andava, sempre acompanhado de seu empregado Aroni, - um anãozinho de uma perna só que fuma um cachimbo e usa um gorro engraçado na cabeça-, era tratado com grande respeito como o maior curandeiro do mundo.

Até mesmo chegou a salvar a vida de um rei que estava desenganado, que em recompensa lhe ofereceu imensas riquezas, porém só aceitou como pagamento os honorários devidos a um médico.

Tempos depois, sua mãe adoeceu. Sendo procurado por seus irmãos, e para espanto destes, Ossaim exigiu pagamento de sete cauris para atendê-la, pois era sua regra de que não poderia trabalhar para ninguém neste mundo, sem receber nenhum pagamento em troca.

⁵³ Narrativa adaptada obra de VERGER, Pierre Fatumbi. Op. Cit.;p:24.

Um dia, Xangô, que era o Orixá da justiça e rei de Oyó, deliberou que todos os orixás deveriam compartilhar o imenso poder de Ossaim, conhecendo os segredos das ervas e o dom da cura.

Em sua impaciência, Xangô ordenou a Ossaim que partilhasse seus conhecimentos medicinais com os outros deuses. Entretanto este recusou-se a dividir o awó (segredo) de suas preciosas folhas.

Então, Xangô solicitou que sua esposa Iansã, senhora dos ventos e tempestades, liberasse seu poder sobre as folhas de Ossaim. Assim, Iansã invocou seus ventos e formou um furacão que derrubou as folhas das plantas, carregando-as até o palácio de seu marido.

Ossaim, assim que percebeu o roubo de suas folhas, gritou: “Euê uassá!” . Chamando de volta para si as folhas levadas pelo vento de Iansã. Imediatamente, as folhas retornaram para as matas, obedecendo o comando de seu senhor. As que ficaram em poder de xangô perderam toda sua eficácia, seus poderes mágicos de cura.

O rei de Oyó, que era um orixá justo, - apesar de seu temperamento forte -, reconheceu a supremacia de Ossaim, admitindo que o poder dele sobre as folhas deveria ser respeitado.

Todavia, percebendo seu egoísmo, Ossaim decidiu conceder uma folha diferente para cada orixá, ensinando aos deuses como retirar todo o axé (força vital) nelas contido.

Os orixás ficaram gratos a Ossaim e continuaram a reverenciá-lo ao usar suas folhas e partilhar alguns de seus segredos. Apenas alguns segredos, os outros ele ainda guarda somente para si mesmo.

Atividades Complementares:

Tema: A Importância do meio ambiente na cosmovisão tradicional africana (1ª Parte).

Objetivos: Discutir a relação entre a cosmovisão das religiões de matriz africana e o meio ambiente.

Demonstrar que temas atuais como a preservação dos ecossistemas, a etnobotânica e a sustentabilidade são parte importante da tradição religiosa afro-brasileira.

Procedimentos Didáticos:

Disposição da turma em círculo.

Narrativa do mito da Prancha IV – Ossaim, o senhor das folhas.

Apresentação do episódio III: Meio Ambiente e Saúde da série Mojubá do Projeto “A Cor da Cultura”.

Debate sobre o conceito de etnobotânica, citado no vídeo, que é uma proposta inspirada na cosmovisão das sociedades tradicionais, como a iorubana, em articulação com o mito de Ossaim que ensina que: “sem folhas não existem Orixás.” A etnobotânica é o estudo científico dos usos das plantas e ervas medicinais pelas culturas tradicionais. Esta vertente da botânica valoriza e reconhece a diversidade vegetal e cultural, na relação entre o ser humano e as plantas.

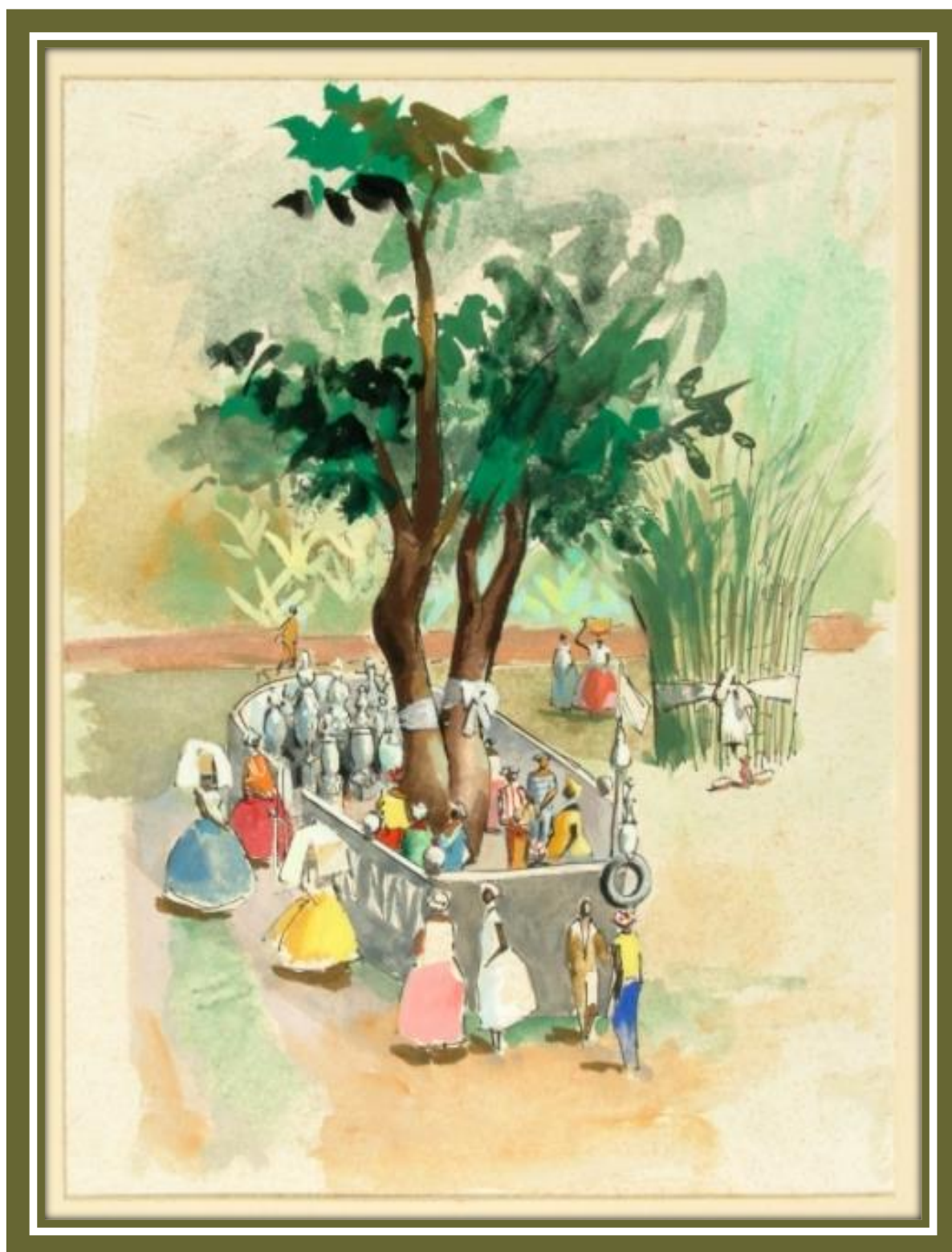
Solicitar aos alunos que se organizem em grupos para responder às seguintes questões:

- Explique, com suas palavras o que é etnobotânica e qual a sua importância:
- Como é a relação entre as religiões afro-brasileiras e a natureza?
- Qual o significado do ditado iorubá: “sem folhas não há orixás”?
- O que nossa sociedade contemporânea pode aprender sobre preservação do meio ambiente com a tradição africana?

Socialização das respostas dos estudantes.

Recursos Pedagógicos: Além do Balaio de Ideias, o professor poderá utilizar o Episódio III: Meio Ambiente e saúde, da série Mojubá - projeto “A cor da Cultura”. Disponível no site: www.acordacultura.org.br/mojuba/programa/meio-ambiente-e-saude=0.

Sobre o conceito de etnobotânica, sugerimos a visita ao site do Centro de etnobotânica e etnofarmacologia da UNIFESP: www.cee/unifesp.br/etnicofamacia

Prancha V – Irokô

Irokô

Iroko é a divindade que habita a árvore sagrada do mesmo nome, protege todas as árvores seculares, bosques e florestas. Na África, Irokô é a *Milicia Excelsa*, no Brasil ele mora na gameleira branca (*Ficus Insipida*). Rege o tempo bilógico e as mudanças climáticas. Não possui forma humana. Saudação: “Igi Órun!”. Tem como ferramenta sagrada o òkò (lança de metal).

Irokô, a árvore sagrada⁵⁴

Irokô é a divindade que habita a gameleira branca, a primeira árvore que surgiu no mundo. Ele possui ligação com os espíritos ancestrais femininos (as lá Mí Oxorongá), as senhoras do pássaro da noite, em cujos galhos centenários fazem sua morada. Este orixá pertence à família da deusa-mãe Nanã, alguns afirmam que é seu filho.

O orixá da gameleira branca era capaz de realizar magias, controlava as mudanças climáticas e era muito reverenciado entre os iorubás. Todos temiam e respeitavam seus poderes, dizia-se até que quem olhasse em seus olhos enlouqueceria até a morte.

Há muito tempo atrás, as mulheres de certa aldeia não conseguiam engravidar. Nenhuma concebia, por isso já não existiam crianças no povoado e todos ficaram desesperados.

As mulheres se reuniram e decidiram recorrer aos poderes mágicos de Irokô, juntaram-se em círculo ao redor da árvore sagrada, sem encará-la. Não ousavam jamais olhar em sua face, temendo a morte e a loucura.

As mulheres dançaram e cantaram em sua homenagem. Depois suplicaram a Irokô, implorando que lhes desse filhos e as curasse de sua esterilidade.

Prontamente Irokô respondeu ao seu chamado, indagando o que receberia em troca. As mulheres, em sua maioria esposas de lavradores e pastores, ofereceram milho, inhame, frutas, cabritos e carneiros. Cada uma oferecia o produto que seu marido produzia.

⁵⁴ Narrativa adaptada da obra de PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p:164.

Entretanto, Olurombi, uma das suplicantes, era esposa de um entalhador e não tinha nenhum alimento a oferecer. Em sua angústia, ofereceu entregar a Irokô o primeiro filho que tivesse.

Depois de alguns meses, a aldeia se alegrou com o nascimento de crianças saudáveis. Todas as mulheres casadas, em idade fértil, tiveram seus filhos, conforme prometido por Irokô. Em agradecimento, as jovens mulheres presentearam Irokô com as oferendas prometidas, selando o acordo.

Menos Olurombi, que ficou observando de longe a cerimônia, abraçando seu bebê, temerosa de entregá-lo ao espírito da árvore. Por amor ao seu filhinho, a jovem mulher decidiu não cumprir a sua parte do acordo.

Cinco anos se passaram, o filho de Olurumbi era um garotinho lindo e esperto, sua mãe estava sempre vigilante para que ele não fosse brincar no bosque de Irokô.

Entretanto, um dia, quando Olurumbi estava passando pelas imediações do bosque sagrado, vinda do mercado, eis que o espírito aparece. Furioso pelo descumprimento da promessa feita a ele, Irokô transforma a mulher em um pássaro, para viver aprisionada em sua copa. E assim aconteceu.

Olurumbi nunca voltou para casa, seu marido, o entalhador, procurou inutilmente em todos os lugares da aldeia.

Os que passavam ao pé da árvore, viam um pássaro triste cantando uma canção sobre uma promessa quebrada a Irokô. Certa tarde, passando por ali, o entalhador ouviu o canto do pássaro:

“Uma prometeu milho e deu o milho,
outra prometeu inhame,
e deu inhame, outra prometeu frutas
e trouxe frutas,
uma deu cabrito, a outra, carneiro,
sempre conforme a promessa foi feita.

Só a que prometeu a criança não cumpriu o prometido.”

Prontamente, o entalhador entendeu a mensagem: aquele pássaro melancólico era sua amada esposa, assim enfeitiçada por Irokô como punição por não lhe ter entregue seu filho.

Ele precisava salvá-la deste destino cruel. Mas como, se nem ele tinha coragem de entregar seu único filhinho ao espírito da árvore? Foi então que surgiu um plano.

Ele foi à floresta, escolheu o mais belo lenho de Irokô, levou-o para casa e começou a entalhar primorosamente. Da madeira ele fez uma cópia perfeita de seu primogênito.

O mais perfeito boneco já esculpido por ele. Tinha o mesmo sorriso inocente e os belos traços de seu menino. Ele poliu, vestiu e enfeitou o boneco. Depois levou sua obra-prima para oferecer aos pés da árvore sagrada.

Irokô adorou o presente! Era o menino que ele tanto esperava! Ao contrário das outras crianças que lhes tinham pavor, aquele menino lhe sorria sempre com doçura e amor.

Embalando seu menino de pau como se fosse seu próprio filho, Irokô abrandou a mágoa em seu coração e restituiu a forma humana à Olurombi.

Ela retornou à sua família e viveu feliz com seu esposo e filho até o fim de seus dias.

Atividades Complementares

Tema: A Importância do meio ambiente na cosmovisão tradicional africana (2ª parte).

Objetivos: Discutir a relação entre a cosmovisão das religiões de matriz africana e o meio ambiente.

Demonstrar que temas atuais como preservação dos ecossistemas, etnobotânica e sustentabilidade são parte importante da tradição religiosa afro-brasileira.

Procedimentos Didáticos:

Disposição da turma em círculo.

Narrativa do mito da prancha V- Irokô, a árvore sagrada.

Debate sobre a mensagem do mito de Irokô sobre a importância do cumprimento da palavra (promessa) dada, na concepção de honra dos iorubás.

Debate sobre a relação entre a cosmovisão tradicional das religiões afro-brasileiras e a ecologia.

Proposta de pesquisa para os alunos sobre a biodiversidade vegetal e animal do continente africano, destacando as espécies trazidas para o Brasil originárias do outro lado do atlântico.

Elaboração de cartazes e painéis informativos apresentando o resultado da pesquisa.

Montagem de um jardim africano, com árvores típicas do continente feitas de jornal e revistas reciclados.

Recursos Didáticos: Balaio de Ideias.

Eventualmente, trabalhando com turmas de estudantes maiores de quatorze anos, o docente poderá exibir um trecho do filme “O jardim das Folhas sagradas”. Este filme aborda a relação entre o candomblé e a natureza, entendida como algo sagrado, pois um não pode existir sem o outro. Disponível no site: www.portalumbanda.com.br. Direção: Pola Ribeiro, 2011. Duração: 90 min.

Prancha VI - Omolú/Obaluayê

Omolu/obaluayê/Ajunsum

É o misterioso senhor das doenças e da cura, controla a varíola e as epidemias. Obaluayê é o dono de todas as riquezas do subsolo e de todos os frutos que brotam da terra, pois é o “Rei da Terra”. Saudação: “Atótó! “. Instrumento ritual: sàsàrà (bastão feito de nervuras da folha do dendezeiro, usado para afastar o mal e as doenças).

Obaluayê, o senhor da Terra⁵⁵

Obaluayê, também conhecido como Omolu ou Xapanã, é o filho primogênito da deusa Nanã Burucu. Quando nasceu, Obaluayê tinha uma doença terrível na pele, era coberto de chagas, de feridas purulentas, além disso era manco de uma perna. Sua condição causou repulsa em Nanã, que o abandonou numa gruta perto da praia.

Ouvindo o choro da criança, Iemanjá, - a rainha das águas salgadas -, se aproximou do local e acolheu o enjeitado. Compadecida com os sofrimentos do menino, Iemanjá levou-o consigo para viver em seu palácio de coral, no fundo do oceano. Ela se tornou sua mãe adotiva e cuidou das feridas de Obaluayê até que cicatrizassem.

Ele cresceu tornando-se um homem forte e valente, porém ainda guardava em seu coração a mágoa pelo abandono e na pele as marcas feias da varíola. Para ocultá-las Iemanjá confeccionou uma vestimenta toda em ráfia, decorada com búzios, que cobria as marcas de sua vergonha.

Obaluayê transformou-se num guerreiro habilidoso, conquistador de cidades e também um poderoso curandeiro. Ele dominava as artes mágicas da cura das doenças contagiosas, especialmente da varíola. Por onde passava, deixava um rastro ora de cura, ora de saúde, ora de doença. Pois da mesma forma que sabia ser misericordioso e benevolente com os seres humanos, quando desrespeitado sua vingança era implacável.

Um dia, em suas andanças pelo mundo, Obaluayê chegou a uma cidade onde realizava-se uma grande festa com a presença de todos os orixás.

⁵⁵ Esta é uma versão minha, livremente adaptada a partir da narrativa compilada na obra de PRANDI, Reginaldo. Op. Cit.; p:206.

Relutantemente, Obaluyê entrou no salão, logo sendo convidado por Ogum para entrar e desfrutar a alegria dos festejos. Apreensivo com sua aparência, o orixá ficou sentado num canto, pois ninguém se aproximava dele.

Iansã, que a tudo observava, compreendeu a situação embaraçosa do deus solitário, compadecendo-se de seu infortúnio. Ela esperou que ele se levantasse e passasse, mancando, pelo meio do barracão.

A dança estava animada, os orixás bailavam alegremente com suas sacerdotisas, ao som frenético dos atabaques. A deusa chegou bem perto dele e soprou sobre as vestes que o ocultavam, levantando as palhas que encobriam suas feridas.

Nesse momento de encanto e ventania, as feridas de Obaluayê pularam para o alto, transformaram-se numa chuva de pipocas que se espalharam brancas pelo barracão.

Pela magia de Iansã, o deus da varíola transformou-se num jovem saudável, belo e encantador, sem nenhum vestígio de seus males físicos e deformidades. Obaluayê e Iansã Igbalé tornaram-se grandes amigos e reinaram juntos sobre o mundo dos eguns (espíritos), compartilhando o poder único de abrir e interromper as demandas dos mortos sobre os homens.

Atividades Complementares

Tema: Arte Africana em Máscaras.

Objetivo: Apresentar a arte em máscaras como uma das mais importantes expressões culturais e religiosas da tradição africana Jêje-iorubá.

Procedimentos Didáticos:

Disposição da turma em círculo.

Narrativa do mito da prancha VI – Obaluayê, o senhor da terra.

Debate sobre o mito de Omolu, destacando a importância de não julgar os outros pela aparência e/ou por suas deficiências físicas.

Exibição do vídeo: “Arte Africana - Máscaras”.

Debate sobre a importância do uso das máscaras na arte e religião tradicional dos povos africanos.

Divisão da turma em grupos.

Confeção de máscaras inspiradas na arte africana, representando os orixás afro-brasileiros, de acordo com a visão e interpretação dos estudantes.

A sugestão de material para confecção das máscaras é a cartolina, que deverá ser recortada e colada em um molde também em cartolina (branca) previamente desenhado à lápis, de forma a facilitar a produção.

Caso seja do interesse do professor as máscaras poderão ser confeccionadas utilizando outras técnicas e materiais mais sofisticados, como por exemplo a papietagem.

Dramatização do mito da prancha VI, utilizando as máscaras confeccionadas pelos alunos.

Exposição dos trabalhos realizados.

Recursos Didáticos: Balaio de Ideias. Material para confecção das máscaras: cartolinas coloridas, tesoura, lápis, barbante.

Vídeo Arte Africana – Máscaras, com a professora Tatiana Cobucci. Disponível no site: <https://youtu.be/0cgQLfOL38k>

Prancha VII - Nanã



Nanã/Abáim

Deusa anciã dos orixás femininos. Senhora dos mistérios da vida, morte e renascimento. É a grande-mãe ancestral, genitora dos deuses Obaluayê, Ossaim, Oxumarê e Ewá. Seu culto surgiu no antigo Reino Dahomé (atual República do Benim). Nanã é a guardiã dos saberes antigos, das tradições ancestrais transmitidas de geração em geração. Seu domínio é o elemento terra, o barro primordial que moldou os seres vivos no aiyê. Ela rege especialmente as águas paradas, pântanos e lagoas. Saudação: “Sàlúgbá Nanã!”. Insígnia: Ibiri que representa a vida indestrutível que sempre retorna.

Nanã, a Venerável Senhora⁵⁶

Nanã é uma das divindades mais antiga, temidas e respeitadas no panteão Jêje-Nagô, ela rege os mistérios da vida, morte e renascimento. Estava junto de Oxalá, decanos dos orixás, quando da criação dos primeiros seres humanos.

É sabido que, quando Olorum, senhor do universo, conferiu a seu primogênito Oxalá, a árdua tarefa de criar o mundo material, com todos os seres animais e vegetais e, em seguida, moldar os primeiros homens e mulheres destinados a habitar o aiyê, ele teve dificuldade em selecionar o material adequado para esculpir os corpos de nossos ancestrais.

No início, Oxalá tentou moldar os humanos a partir de ar, mas eles logo se desvaneceram. Não deu certo. Em seguida, o grande orixá talhou as pessoas a partir de pedaços de madeira, mas a criatura ficou toda dura. Mais uma tentativa frustrada. Na terceira vez, a experiência teve resultado ainda pior, pois ele tentou moldar os indivíduos em pedra. Desastre total!

Persistente, tentou criar os seres a partir do fogo, e eles se consumiram. Tentou fazer os humanos utilizando água, eles escorreram para a terra e evaporaram. Nada estava dando certo em sua empreitada.

Ainda tentou outros materiais exóticos como azeite, noz de cola, conchas, vinho de palma, folhas de palmeira, mas só obteve consequências catastróficas ou hilárias.

⁵⁶ Esta é minha versão, adaptada livremente a partir do ìtàn narrado por PRANDI, Reginaldo. Op. Cit; p:196-197.

Abatido com seus repetidos insucessos, Oxalá ficou desanimado, sem mais inspiração para realizar seu propósito. Foi então que apareceu em seu socorro a venerável dama Nanã Buruku, uma anciã imponente e majestosa, trajando sua coroa e magníficos vestidos na cor lilás.

Ela apontou com seu cetro, chamado Ibiri, para o fundo da lagoa onde morava, de lá retirando uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama à Oxalá, o barro do fundo da primeira lagoa surgida no mundo, em cujas profundezas habitavam a anciã e seus filhos.

Utilizando a lama primordial, retirada de seu reino sagrado, Nanã ajudou Oxalá a moldar os primeiros seres humanos, misturando, nas proporções corretas, quantidades adequadas de água e barro em sua mistura. A partir da cooperação entre os poderes masculino e do feminino, juntos, em equilíbrio, foi possível a concretização do projeto da existência material humana, idealizado pelo ser supremo.

Reconhecendo a eficiência do paciente artesanato de Oxalá e a excelência da matéria prima fornecida por Nanã, Olodumarê considerou a criação terminada. Insuflou as narinas de cada homem e mulher com o emi (sopro do espírito), assim, finalmente, a humanidade pode receber o dom da vida, povoando a terra.

Mas existe o dia em que os seres humanos morrem, todos eles, ricos e pobres, humildes e poderosos, jovens e idosos, homens e mulheres são levados deste mundo para o órun, a morada dos deuses. Essa é a lei de Olodumarê: tudo deve nascer, viver e morrer, para renascer. Todos os corpos, feitos de lama, devem retornar à terra primordial, voltar aos braços de Nanã Buruku. Para que esta possa, com seus mistérios, sua magia, transmutar a matéria morta em uma nova e pulsante vida, renovando o ciclo da natureza.

Imersa sob as lagoas salgadas, pântanos e manguezais, - locais aparentemente sombrios e “sem vida”, mas que na realidade são berçários naturais das aves e da fauna marina -, reina a deusa-anciã, senhora da vida-morte-vida. Nanã, venerável senhora, a avó de todos nós!

Atividades Complementares

Tema: Oficina de artesanato em argila.

Objetivo: Sensibilizar os educandos para a valorização da arte e cultura afro-brasileira através do artesanato em argila.

Procedimentos Didáticos:

Levar os alunos para o ambiente externo da escola, de preferência e se for possível, um local arborizado como o jardim ou quintal.

Organização dos discentes em círculo.

Narração do mito da prancha VII – Nanã, a venerável senhora.

Debate sobre a lição do mito de Nanã que fala sobre persistência, determinação e, principalmente, humildade em reconhecer a necessidade de buscar ajuda de alguém mais experiente para alcançar seus objetivos.

Forrar o chão com jornal e dispor, no centro do círculo, os materiais necessários para confecção de artesanato em argila.

Organizar os alunos em grupos.

Convidar os alunos para realizarem o trabalho de “modelagem” de Oxalá, esculpindo seres humanos e animais em argila, assessorados pelo professor.

Organizar uma dramatização, representando o mito da criação dos seres humanos por Oxalá e Nanã.

Recursos Didáticos: O Balaio de Ideias. Material para artesanato: argila, espátula, tinta guache, pincel, pote com água e jornal.

Sugestão de vídeos que ensinam a fazer artesanato com argila:

- Aprendendo a fazer um trabalho com argila – esculpindo animais pelo professor Décio Júnior Carvalho. Site: <https://youtu.be/6d6Af2zz2Gs>.
- Como fazer figura humana com professor Décio Júnior Carvalho. Site; <https://youtu.be/KlkO7gMWi7s>.
- Como fazer Argila. Site: <https://youtu.be/5YESLq0KrDM>.

Prancha VIII – Oxumarê/Bessem

Oxumarê/Bessem

Oxumarê é um deus-sepente, regente das transformações, da chuva, da fertilidade da terra, da magia e da adivinhação. Sob o nome de Dan/Bessem ele é o patrono da nação Jêje (Dahomé). Possuidor de grande sabedoria, tem o dom de prever o futuro. Este orixá se apresenta na forma da serpente celeste cujas escamas refletem o arco-íris, as vezes assume forma masculina e em outras feminina, fazendo a interligação entre o céu e a terra. Saudação: “Axógbóbóyi!”. Porta como símbolo uma dan (serpente de metal).

Oxumarê, o grande adivinho⁵⁷

Antigamente, Oxumarê, - também conhecido por Bessem na terra dos daomeanos (República do Benim) -, era um talentoso adivinho do grande rei de Oni-Ifé, ele era um “pai do segredo” (babalaô) que dominava as técnicas do Oráculo de Ifá.

No dia propício ao jogo do Ifá, - que é o primeiro dia da semana de quatro dias dos iorubás -, ele se dirigia ao suntuoso palácio para consultar o destino reservado pelos deuses ao reino de Oni-Ifé.

Entretanto, apesar de sua importância, Oxumarê recebia apenas uma quantia irrisória do monarca em troca de seu trabalho, vivendo em profunda miséria com sua família.

Por sua condição de pobreza e desprestígio, Oxumarê não era respeitado na cidade, todos o menosprezavam. Magoado com a situação, o adivinho consultou o Ifá. Orunmilá, deus da sabedoria, patrono deste oráculo, aconselhou seu devoto a oferecer algumas oferendas. Ifá aconselhou Oxumarê a oferecer uma faca de bronze, quatro pombos e quatro sacos de búzios da costa.

Quando estava realizando sua oferenda, o rei de Oni-Ifé mandou convocá-lo. Mas ele pediu a seus emissários que aguardassem o término da cerimônia. Irritadíssimo com a desfeita de seu súdito, o rei avarento humilhou Oxumarê ainda mais. Recusou-lhe a remessa de seus pagamentos habituais.

⁵⁷ Narrativa adaptada da obra de VERGER, Pierre Fatumbi. Op. Cit.; p:56.

O babalaô ficou em situação calamitosa, porém Orunmilá não abandonou seu devoto. Voltando a casa, Oxumarê recebeu um recado de que a rainha Olokum, de um país vizinho, precisava de seus serviços, pois seu filho estava muito doente.

Rapidamente o adivinho se dirigiu à corte da poderosa rainha Olokum e consultou o Ifá para ela. Seguindo as recomendações do oráculo, as moléstias do jovem príncipe foram curadas.

Em agradecimento, a rainha recompensou generosamente Oxumarê, com roupas, dinheiro, cavalos e até servidores. O adivinho retornou à sua terra triunfalmente como se fosse um grande senhor.

Vendo a entrada triunfal do adivinho, o rei de Oni-Ifé quis saber como ele, um pobre-coitado, conquistou tantas riquezas. Oxumarê explicou que eram presentes da rainha Olokum, rival do monarca. Enciumado pelos favores concedidos por sua inimiga a seu súdito, o governante não se permitiu ficar em desvantagem.

No mesmo dia, o monarca mandou seus servos entregarem na casa do adivinho um pesado fardo de tecidos e brocados finos, acompanhado de presentes dignos da mais alta nobreza.

Desde esse episódio, o rei de Oni-Ifé passou a recompensar Oxumarê com grande opulência, oferecendo-lhe um pagamento ainda maior do que a recompensa dada pela rainha Olokum.

Assim Oxumarê conseguiu mudar sua sorte e alcançar uma vida próspera. Sempre que era requisitado para atender à rainha Olokum, quando retornava a seu país, o rei de Oni-Ifé também solicitava consulta, cumulando-o de magníficas riquezas. Oxumarê tornou-se, pois, o adivinho mais rico e respeitado de todas as terras iorubás.

A única coisa de que Oxumarê não suportava era a chuva. Quando as nuvens escuras se reuniam para produzi-la, o adivinho erguia seu facão mágico de bronze, e o apontava em direção ao céu, como se o riscasse de um lado a outro. A chuva, assustada, fugia. E o arco-íris aparecia. Todos passaram a louvar Oxumarê como o “fazedor de arco-íris”.

Atividades Complementares

Tema: Conhecendo nossos ancestrais africanos (1ª parte).

Objetivos: Demonstrar a importância do conhecimento sobre a história das sociedades africanas, sobretudo daquelas que contribuíram para a formação étnica e cultural brasileira.

Apresentar aos educandos a história e geografia dos grupos étnicos africanos cujas tradições religiosas e culturais serviram de matriz para a formação das religiões afro-brasileiras.

Procedimentos Didáticos:

Disposição da turma em círculo.

Narrativa do mito da prancha VIII- Oxumarê, o grande adivinho.

Exibição do documentário: “Atlântico Negro: a rota dos orixás” (direção Renato Barbieri, 1998). Duração: 58 min. Disponível no site: <https://youtube.com/watch?v=5h55TyNcGiY>

Debate sobre as questões suscitadas pelo filme, com destaque para a origem geográficas e a história dos povos africanos e seus deuses que foram trazidos para o continente africano, ao longo da dominação colonial europeia.

Dividir a turma em grupos, distribuindo para cada grupo textos históricos sobre a diáspora africana, especialmente sobre: A) o antigo Reino de Dahomé (atual República do Benim), origem do grupo étnico Jêje, uma ramificação do tronco linguístico Ewe-Fon, B) Os Iorubás, grupo etnolinguístico sudanês conhecido no Brasil como Nagô, proveniente das regiões da Nigéria, Benim, Togo e Gana, C) Os povos Bantos, segmento etnolinguístico oriundo da África Central.

Solicitar aos alunos que elaborem um resumo com as informações mais relevantes sobre os textos.

Montagem de cartazes informativos sobre a vida destas sociedades africanas

Recursos Didáticos: O Balaio de Ideias, incluindo o material do professor.

Paralelamente, o professor poderá utilizar os seguintes materiais paradidáticos: LOPES, Nei. Bantos, Malês e Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

____. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

GOMES, Nilma Lino e MUNANGA, Kabengele. O Negro no Brasil Hoje. São Paulo: Global, 2006.

SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil Africano. São Paulo: Ática, 2007.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. Memória d'África: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2008.

Prancha IX - Ewá



Ewá

Ewá é uma belíssima jovem que rege o pôr do sol, a névoa e a evaporação. Ela é a parte branca do arco-íris. Esta orixá transforma a água líquida em gasosa, gerando as nuvens e a chuva. Em alguns relatos é considerada a contraparte feminina de Oxumarê. Ela governa os cemitérios e acompanha os mortos até sua morada. Saudação: “Rírò!”. Instrumento ritual: cobra de metal (dan).

A História de Ewá⁵⁸

Ewá era uma imponente rainha, filha da sábia Nanã, irmã de Obaluayê, Oxumarê e Ossaim. Ela era viúva de um poderoso rei, possuía poder e imensas riquezas. Sua única infelicidade era não conseguir gerar filhos, por mais que oferecesse sacrifícios aos deuses não conseguia engravidar.

Um dia Orummilá, que era um habilidoso babalaô, criador do oráculo de Ifá. Fugindo da perseguição de Icu, a morte, veio parar nas terras da rainha Ewá. Tentando se esquivar da morte, Orunmilá atravessou muitos países distantes, desertos e florestas até chegar às margens de um rio sagrado, onde Ewá e suas damas de companhia lavavam as roupas dos nobres da corte.

Desesperado, com a própria morte em seu encalço, Orunmilá deparou-se com aquele séquito de formosas damas, cumprimentando respeitosamente a rainha. Percebendo a aflição no rosto inteligente do jovem, Ewá indagou o motivo de sua aflição. O babalaô explicou que fugia de Icu, a qual obstinadamente estava em seu encalço há vários anos.

Compadecida com a narrativa do jovem babalaô, a rainha prometeu auxiliá-lo, inventando um ardiloso estratagema. Ewá escondeu Orunmilá no fundo do enorme cesto de roupas, cobrindo-o com as vestes que trouxera para lavar no rio. Depois, como se nada houvesse acontecido, continuou a atividade interrompida, ensaboando as peças e cantando com suas aias.

Daí a pouco chegou Icu, esbaforida. Cadavérica, toda vestida de preto. Ela era feia, nojenta, com moscas voando ao redor do corpo, sangue gotejava de

⁵⁸ Narrativa adaptada da obra de PRANDI, Reginaldo. Op. Cit.;p:235.

sua pele em putrefação, exalando um odor desagradável de carne em decomposição.

Rispidamente, a morte saudou a rainha, perguntando se ela havia visto um homem vestido de branco passado por ali. Ewá respondeu que vira um sujeito vestido de branco atravessar o rio e fugir para dentro da mata. Ela disse que naquela altura, já devia estar muito, muito longe dali. Exausta, a morte desistiu da perseguição e saiu dali resmungando.

Passado um tempo, Ewá e suas servas retiraram Orunmilá do cesto, levando-o para seu palácio são e salvo. Lá, ela preparou um suntuoso banquete em homenagem ao senhor do Ifá, oferecendo-lhe refinadas iguarias regadas ao vinho mais delicioso. Seduzido pela bondade e beleza da rainha Ewá, Orunmilá passou a noite em sua agradável companhia.

A rainha engravidou, sua infertilidade foi curada por Orunmilá e ela rendeu oferendas a ele. Passados alguns meses, Ewá deu à luz um menino saudável, parecidíssimo com o pai. Orunmilá, apaixonado, com ela se casou numa grande festa, na qual compareceram todos os orixás.

Atividades Complementares

Tema: Oficina de releitura dos mitos

Objetivo: Reproduzir os mitos do Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula de forma criativa e inovadora, utilizando outros recursos narrativos como a poesia, o desenho, a expressão corporal entre outros.

Procedimento Didático:

Disposição da turma em círculo.

Narrativa do mito da prancha IX- A história de Ewá.

Conversar sobre o significado do mito que está relacionado ao medo da morte, que não pode ser enfrentada, apenas “enganada” (adiada).

Divisão da turma em quatro grupos, cada um relacionado a um dos elementos da natureza: água, ar, fogo e terra.

Solicitar aos estudantes que utilizem sua criatividade para fazer a releitura criativa de um dos mitos do Balaio do Ideias, sendo que cada grupo terá que construir sua releitura a partir do orixá relacionado ao seu elemento.

Ou seja, o grupo do elemento “água” terá que adaptar um mito relacionado aos deuses do elemento água, a saber: Iemanjá, Obá, Oxum e Logum-Edé. O grupo do elemento fogo, terá como protagonistas os deuses deste elemento, como: Exu, Ogum e Xangô. O grupo do elemento terra deverá se inspirar nos deuses: Ossaim, Omolu, Irokô, Oxóssi, Nanã. Por último, o grupo do elemento ar fará sua adaptação a partir das narrativas dos orixás: Oxalá, Oxumarê, Ewá, Iansã.

O docente solicitará que cada grupo elabore sua recriação do texto do mito e da imagem da prancha de forma livre e criativa, utilizando outros recursos narrativos como a linguagem poética, a expressão corporal, o teatro, o desenho, o cordel, o HQ entre outras.

Apresentação da forma narrativa de recriação dos mitos do Balaio de Ideias elaborada pelos grupos.

Os resultados apresentados pelos alunos poderão ser expostos numa árvore de mitos ou formar um outro balaio, personalizado pelos estudantes.

Recursos Didáticos: O próprio Balaio de Ideias, incluindo o material do professor e artigos de papelaria.

Prancha X – Xangô

Xangô/Badé

Rei da cidade-estado iorubana de Oyó, é um poderoso guerreiro. Senhor do fogo e dos raios. Governa as questões relacionadas à justiça e ao poder. Xangô é uma das divindades mais importantes e respeitadas nas religiões afro-brasileiras, seu nome originou o Candomblé Xangô Pernambucano, do qual é o patrono. Possui três belas rainhas como esposas: Iansã, Oxum e Obá. Saudação: “Káwò ó o kábiyèsi le!”. Ferramentas: osé (machado de dois gumes) e séré (chocalho que representa o som do trovão).

Como Xangô tornou-se rei de Oyó⁵⁹

Xangô era filho caçula da princesa Torosi, do povo Nupé e do príncipe Oraniã, um dos herdeiros de Odudua, patriarca da nação iorubá e fundador da cidade sagrada de Ilê-Ifé (Nigéria), capital do poderoso reino de Oyó.

Ele era um valoroso guerreiro, senhor do fogo, do raio e do trovão. Dentro de um misterioso saco de couro, pendurado em sua espádua, o herói guardava seu arsenal mágico: o pó vermelho que fazia cuspir fogo e as pedras que produziam o raio.

Quando, em combate, brandia seu machado de dois gumes (oxê), o medo se instaurava no coração dos inimigos, envenenando-lhes o sangue. Xangô era viril, apreciava a beleza das mulheres, as festas e a boa mesa. Mas ao mesmo tempo era implacável no cumprimento das leis, dos códigos que regem a ética, a moral e a justiça. Ele punia severamente os mentirosos, covardes e criminosos.

Quando morreu o venerável Odudua, - avô de Xangô -, o primeiro Alafim ou grande rei do estado de Oyó, a terra dos iorubás, seus sete filhos dividiram seus bens entre si.

Acambi, o primogênito ficou sendo o regente do império até sua morte, sem, contudo, ser empossado com o título de Alafim de Oyó. Depois de algumas disputas pela sucessão do trono, o vencedor foi Oraniã, o filho mais jovem do falecido patriarca Odudua.

⁵⁹ Narrativa adaptada da obra VERGER, Pierre Fatumbi. Op. Cit.; p:33.

Oraniã foi coroado o segundo Alafim de Oyó, administrando o império com inteligência e justiça. Durante seu governo o poderio do país se ampliou, anexando outras cidades que passaram a ser suas tributárias.

Houve muitas guerras, pois o rei Oraniã era um grande conquistador militar. Num desses conflitos, o Alafim veio a falecer, sendo substituído por seu filho mais velho, Ajacá, coroado o terceiro Alafim de Oyó, também apelidado de Dadá, pelo seu cabelo encaracolado.

Diferentemente de seu meio irmão Xangô, - um célebre guerreiro e monarca da pequena cidade vassala de Kossô -, Dadá Ajacá era de índole pacífica, gostava de artes e poesia, mas não tinha nenhuma habilidade para o governo.

Um dia, cansado do fardo de administrar um país com tantos problemas e sempre em guerra com seus vizinhos, Dadá Ajacá percebeu que estava ficando cada vez mais impopular junto ao povo de Oyó, devido à sua incapacidade política.

Então ele lembrou-se de Xangô, rei da aldeia vassala de Kossô e resolveu convocá-lo para ser seu primeiro ministro, pois conhecia sua reputação como um monarca justo e benevolente.

Após sete anos de excelente administração por parte de Xangô como representante de seu irmão Dadá Ajacá, o terceiro Alafim de Oyó, o reino prosperava mais do que nunca. O povo estava satisfeito, as fronteiras foram ampliadas e as nações vizinhas, subjugadas, pagavam vultuosos tributos à capital.

Era chegado o momento de Xangô assumir o lugar que lhe era devido por sua inteligência e capacidade liderança.

E assim foi feito, reconhecendo seu fracasso, Dadá Ajacá renunciou ao trono de Oyó em favor de seu meio irmão Xangô, exilando-se numa pequena cidade sob o título de Dadá Baiani.

Finalmente o destino de Xangô se realizou: tornar-se um monarca supremo e reinar sobre as terras de seus ancestrais. Agora ele era o quarto Alafim de Oyó.

“Kabiyesi Xangô Alafin Oyó Alayeluwa!”

“Viva o Rei Xangô, dono do palácio de Oyó e Senhor do Mundo!”

Atividades Complementares:

Tema: Conhecendo nossos ancestrais africanos (2ª parte).

Objetivos: Demonstrar a importância do conhecimento sobre a história das sociedades africanas, sobretudo daquelas que contribuíram para a formação étnica e cultural brasileira.

Apresentar aos educandos a história e geografia dos grupos étnicos africanos, cujas tradições religiosas e culturais serviram de matriz para a formação das religiões afro-brasileiras.

Procedimentos Didáticos:

Organização dos estudantes em círculo.

Narrativa do mito da prancha X - Como Xangô tornou-se rei de Oyó.

Debater sobre o significado do mito, que explica, de forma mítica, a origem da linhagem real de Oyó, poderosa cidade-estado iorubana (1400-1835).

Divisão da turma em grupos.

Solicitar aos grupos que pesquisem sobre a história das diferentes sociedades africanas pré-coloniais, com destaque para os grupos sudaneses (iorubás e daomeanos) e bantos, por sua significativa presença na composição étnica e cultural da identidade brasileira.

Organizar um seminário, no qual cada grupo apresentará o resultado de suas pesquisas para a turma.

Propor aos discentes a produção de um painel representando, através de mapas, desenhos e imagens a trajetória dos três principais segmentos etnolinguísticos trazidos para o continente americano no contexto diaspórico (daomeanos, iorubás e bantos), bem como suas características socioeconômicas, políticas e religiosas.

Propor aos estudantes que pesquisem sobre a biografia de personalidades negras e afrodescendentes influentes na história brasileira e mundial, do passado e da atualidade.

Montagem de um portfólio com imagens e textos biográficos produzidos pelos alunos que destaquem a participação dos negros como protagonistas do processo histórico.

Recursos Didáticos: Os mesmos utilizados na prancha VIII. Além da internet.

Prancha XI - Oyá/lansã



Oyá/Iansã/Vodum-Jó/Kaiango

Iansã também conhecida por Oyá é a deusa do ar em movimento, dos ventos em todas as suas intensidades, das tempestades e do poder feminino de luta. É uma orixá guerreira que desconhece o medo e a derrota. Senhora dos raios, rege e controla os espíritos dos mortos (eguns), guiando-os para o outro mundo. Primeira consorte do deus Xangô. Saudação: “ Eépàà hey:Oya!” . Insígnias de poder: ìrùkèrè ou irùesin, espanador feito da cauda do cavalo, eèlè (alfanje curto e curvo).

Oyá transforma-se num búfalo⁶⁰

Ogum estava caçando na floresta, as margens do rio. De repente ele avista um imenso búfalo de chifres retorcidos, ficando escondido, atrás das árvores, espreitando o momento certo para abater a presa. Quando já estava mirando o coração da fera com suas flechas certeiras, eis que teve a maior surpresa de sua vida!

De sob o couro do animal bravio surgiu uma formosa mulher negra como o ébano, com rosto de deusa, cabelos ornados de joias e amendoados olhos amarelos de pantera: era Oyá!

Sem suspeitar que estava sendo observada, a beldade mergulhou nas águas cristalinas, banhando-se sensualmente. Após refrescar-se, Oyá pendurou sua pele de búfalo na copa de uma árvore e caminhou em direção ao mercado. Ogum ficou cego de paixão, nunca havia visto tantos encantos físicos reunidos numa única mulher: ele precisava possuí-la!

Aproveitando-se de seu anonimato, o apaixonado orixá roubou a pele de Oyá, levou para sua casa e escondeu dentro de uma arca de madeira no quarto. Feito isto, arrumou-se todo e depois dirigiu-se ao mercado, sem perda de tempo.

Chegando ao local, procurou a mulher-búfalo, cumprimentou-a, perguntou seu nome e começou a cortejá-la. Impaciente como sempre, Ogum logo pediu Oyá em casamento. Sem responder, ela voltou à floresta. Chegando lá, constatou que a pele havia sido roubada. Desconfiada, retornou prontamente.

⁶⁰ Esta é uma versão livre inspirada na narrativa compilada por PRANDI, Reginaldo. Op. Cit.:p:297.

No mercado, reencontrou seu admirador que, cinicamente fingiu nada perceber. Oyá indagou se Ogum havia furtado algo dela na floresta, ao que ele negou com a expressão mais inocente no rosto. De novo, ele insistiu com seu pedido de casamento. Astuta, a deusa concordou em se casar.

Realizada a cerimônia de praxe, Oyá foi viver na casa de seu novo marido que já possuía três outras esposas, conforme o costume entre os iorubás. A nova esposa começou a fazer suas exigências, a impor seus tabus: ninguém na casa poderia referir-se a ela fazendo qualquer alusão a seu lado animal, não se poderia usar a casca de dendê para fazer fogo e, por fim era proibido rolar o pilão pelo chão da casa.

Ogum ouviu seus apelos e expôs aos familiares da casa as condições para conviverem em harmonia com sua nova consorte. A vida no lar de Ogum prosseguiu sua rotina. Oyá teve nove filhos de Ogum, por isso, ficou sendo conhecida como Iansã, “a mãe dos nove filhos”. Todavia, ela nunca ficou plenamente satisfeita em sua vida de casada, Iansã não era dessas que se contentam em viver há sombra do domínio masculino. Ela sentia falta da vida selvagem na floresta, de sua antiga liberdade quando era uma mulher-búfalo, por isso, continuava procurando sua pele.

Por outro lado, Ogum cada dia ficava mais apaixonado por Iansã e seu espírito independente, deixando suas outras esposas enciumadas, pois estas sempre ficavam em segundo plano.

Certa feita, quando Ogum saiu para cultivar os campos, as esposas mais velhas se reuniram para arquitetar um plano de vingança contra a preferida do marido. As mulheres rejeitadas planejaram uma forma de descobrir o segredo da origem de Iansã e assim humilhá-la. Naquela noite, elas embriagaram Ogum e tanto insistiram que ele lhes revelou o esconderijo da pele de búfalo de Iansã.

Pela manhã, quando Ogum retornou ao trabalho, em tom de deboche, elas cantarolaram para Iansã o que ouviram de Ogum. Disseram que ela era um animal horrível da floresta e sua pele fora roubada por ele e estava na arca de madeira. Depois, aos risos, jogaram cascas de dendê no fogo e para completar, rolaram o pilão de amassar inhame no chão da cozinha.

Iansã ficou possessa! Foi até o quarto, abriu a arca de madeira do marido, pegou a sua pele de búfalo e vestiu. Na mesma hora transformou-se no magnífico animal e saiu derrubando tudo. Atropelou e perfurou as mulheres

invejosas com seus chifres afiados, matou todas elas. Só poupou seus queridos filhos.

Passada sua fúria assassina, Iansã voltou à forma humana, porém sabia que já não poderia mais viver com Ogum, ela era livre e deveria seguir sua verdadeira natureza dali por diante. Ninguém poderia controlá-la, ela era como o próprio vento!

Para as crianças que teve com Ogum, Iansã deixou seus chifres como talismã encantado. Para que no momento de necessidade, com eles invocassem sua presença, esfregando um no outro. Ela prometeu que de onde estivesse viria em seu socorro pois é uma mãe que jamais abandona seus filhos amados.

Atividades Complementares

Tema: O Protagonismo das mulheres negras na história do mundo (1ª parte).

Objetivos: Destacar a importância do gênero feminino, especialmente das mulheres negras ao longo da história.

Fortalecer a autoestima das estudantes afrodescendentes, valorizando a participação das mulheres enquanto protagonistas históricas em diferentes tempos, espaços e setores da vida social.

Procedimentos Didáticos:

Organização da turma em círculo.

Narrativa do mito da prancha XI – Oyá transforma-se em búfalo.

A partir do mito narrado, discutir a importância do protagonismo feminino ao longo da história mundial, destacando o papel desempenhado pelas mulheres negras e afrodescendentes no Brasil e no mundo. Também destacar os riscos da desunião e da disputa entre as mulheres, quando estas não têm consciência de sua condição feminina e não se unem em torno dela.

Parte 1) Apresentar a biografia de algumas personalidades femininas influentes africanas e afrodescendentes. Do passado, tais como, por exemplo: Rainhas Nefertite, Nefertari e Hatsepsut (Egito Faraônico); rainhas Aminarene e Aminashakete (Candaces do Reino de Méroe, da Núbia Antiga); princesa Aqualtune (Reino do Congo, antepassada de Zumbi dos Palmares); rainha Nangah de Daomé, princesas Ya Nassô, Yá Detá e Yá Oká (Reino de Ketu); rainha Njinga a Mbande (Reino de Ndongo e Matamba), Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Tia Simoa, princesa Anastácia, Chica da Silva, Afra Joaquina Silveira Moniz, Luiza Pinta, Ludovina Pessoa, Luiza Mahin, Chiquinha Gonzaga, Teresa do Quariterê, Zeferina, Maria Felipa de Oliveira, Mariana Crioula, Marcelina Obatossi, Maria Julia Figueiredo, Mãe Aninha, Mãe Senhora, Mãe Menininha, Tia Ciata, Antonieta de Barros entre outras lideranças femininas.

Parte 2) Apresentar a biografia de algumas personalidades femininas influentes africanas e afrodescendentes, da atualidade como: Michele Obama, Oprah Winfrey, Ellen Johnson Sirleaf, Winnie Mandela, Wangari Maathai, Rosa

Parks, Maya Angelou, Angela Davis, Zenzili Miriam Makeba, Coretta King, Annie Lumpkins, Katherine Dunham, Jackie Joyner-Kersey, Toni Morrison, Carolina Maria de Jesus, Aracy de Almeida, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Alzira Rufino, Ruth de Souza, Aizita Nascimento, Pinah Ayoub, Zezé Mota, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Mãe Beata de Iemonjá, Mãe Stella de Oxóssi, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, entre centenas de mulheres que marcaram a história brasileira e mundial

Entregar uma tarjeta para cada estudante da turma com o nome de uma das personalidades femininas negras nacionais e internacionais, selecionadas pelo professor. É importante que cada aluno receba uma tarjeta contendo o nome de uma figura histórica diferente.

Solicitar aos estudantes que pesquisem em livros e pela internet, a biografia destas personagens, registrando no memorial de cada um(a) as informações encontradas, fotos/imagens e detalhes das atividades realizadas por elas.

Recursos Didáticos: Balaio de Ideias.

Memorial do aluno.

Indicações bibliográficas sobre a temática:

- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global Editora, 2006.

SCHUMACHER, Schuma e VITAL BRAZIL, Érico. Mulheres Negras do Brasil. São Paulo: SENAC Nacional/REDEH, 2014.

- GOMES, Fávio (org.). Mulheres negras no Brasil escravista e no pós-emancipação. Rio de Janeiro: Selo Negro Edições, 2012.

- MARCONDES, Mariana Mazzini (org.). Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013. Disponível para download no site: <https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial>

- BRANDÃO, Ana Paula (org.) Saberes e Fazeres - Modos de Ver. Volume 1. Kit A Cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível para download no site: acordacultura.org.br

- RUBEL, Sascha (org.) Njinga a Mbande: rainha do Ndongo e Matamba. Série UNESCO Mulheres na História de África. Paris: UNESCO, 2014. Disponível para download no site: unesdoc.unesco.org/images/0023/002309/230931POR.pdf .

Esta sugestão é particularmente interessante para ser utilizada no presente

encontro pedagógico (e/ou na 2ª parte do mesmo, na prancha XIII-Oxum) pois se trata de um material biográfico da rainha Nzinga em formato de história em quadrinhos, próprio para o público adolescente. O emprego deste material abre outras possibilidades criativas, como a elaboração de um HQ pela turma, inspirado no original ou de uma peça teatral, por exemplo.

Prancha XII - Obá



Obá

Magnífica guerreira, Obá também é exímia caçadora. Seu nome provém de um rio sagrado da cidade nigeriana de Elekò. Esta deusa rege as correntezas dos rios, as quedas d'água e as enchentes. Obá é protetora das mulheres casadas e dos relacionamentos conjugais. Foi a terceira esposa mítica do Rei Xangô. Saudação: "Obá si!". Insígnias rituais: ofá (arco e flecha), idá (espada) e escudo.

Obá e Oxum disputam o amor de Xangô⁶¹

Obá era uma exímia guerreira e caçadora, seu maior prazer estava nas artes militares. Por muito tempo ela permaneceu casta, sem nenhum interesse pelo contato amoroso com os orixás masculinos.

Um dia ela conheceu o encantador Xangô, rei de Oyó, tornando-se sua terceira esposa. Xangô tinha músculos de aço, era atraente, conversador, gostava de músicas, danças, festas e comidas refinadas. Enfim era um orixá irresistível e ela apaixonou-se completamente por ele.

Obá vivia disputando as atenções de Xangô com a sedutora Oxum, deusa da beleza. A cada semana, uma das duas esposas cuidava do rei, preparava suas refeições, competindo com a rival no preparo das receitas mais criativas e apetitosas. Nessa competição doméstica, geralmente a vitoriosa era a astuciosa Oxum, e Obá acabava ficando em desvantagem.

Oxum era a esposa mais amada e Obá tentava imitar sua rival em tudo, inclusive nas artes culinárias, pois o amor de Xangô pela boa comida era notório. E o estômago era a porta de entrada para o coração (e para o leito) de Xangô. Percebendo as intenções de sua rival, Oxum, que era muito inteligente, decidiu dar um basta na rivalidade de Obá.

Um dia, aparentando cordialidade, Oxum convidou Obá para sua casa, a fim de ensinar-lhe uma nova receita maravilhosa de guisado. Para surpresa de Obá, Oxum a recebeu com um torço enrolado na cabeça, escondendo totalmente as

⁶¹ Narrativa adaptada da obra de VREGER, Pierre Fatumbi. Op. Cit.;p:48.

orelhas. No alguidar onde estava sendo preparado o fumegante guisado de quiabos, boiavam dois enormes e apetitosos cogumelos.

Oxum explicou à curiosa Obá que o segredo de sua nova receita era acrescentar suas duas orelhas ao cozido de quiabos de xangô, pois assim ele ficaria completamente apaixonado pela dona das orelhas.

Para confirmar suas palavras, Oxum pegou seu prato e imediatamente levou à presença de seu esposo, que devorou a iguaria com apetite memorável, derramando-se em ternos elogios à talentosa cozinheira.

Obá, que assistiu à cena com o coração apertado de ciúmes, não titubeou. Na semana seguinte fez conforme ensinado por sua rival: cortou sua orelha esquerda com uma faca e cozinhou junto com o cozido de quiabos do marido.

Quando Xangô viu a orelha sangrenta da esposa boiando em sua refeição sentiu aversão total. Enojado, jogou a vasilha de comida no chão e quis agredir Obá, que começou a chorar.

Coincidentemente, Oxum chegou neste momento, elegantemente trajada, com as duas orelhas de fora, cada uma adornada com lindas argolas de ouro.

No mesmo momento, Obá percebeu a trama de sua rival, sentindo por ela um ódio insuperável. Envergonhada e enraivecida, partiu para cima de Oxum e ambas se engalfinharam numa briga sem fim.

Xangô, por sua vez, não suportou ver suas duas esposas envolvidas em tanta discórdia por sua causa, sentiu muita raiva das duas, expulsando-as de casa e ameaçando-as de morte.

Vendo que a luta entre as esposas não terminava, o marido mandou um raio contra elas, mas elas rolavam pelo chão, deslizavam nos matos, ficando cada vez mais distantes, inalcançáveis.

Conta-se que as duas rainhas acabaram transformando-se em rios. E, de fato, onde se encontram os rios Oxum e Obá, correnteza é uma feroz tormenta de águas que disputam o mesmo leito.

Atividades Complementares

Tema: Cozinhando com os orixás.

Objetivo: Conhecer alguns exemplos da deliciosa influência das culturas Jêje-Nagô e Bantu na culinária brasileira.

Procedimentos Didáticos:

Organização da turma em círculo.

Narrativa do mito da prancha XII – Obá e Oxum disputam o amor de Xangô.

Debate sobre as questões suscitadas pelo mito, enfatizando as especificidades da cultura tradicional iorubana que possui uma outra estrutura familiar centrada no patriarcalismo e na poligamia, diferente do modelo ocidental contemporâneo. Posteriormente, o docente poderá discutir com os estudantes quais as influências da cultura africana marcaram a formação da identidade brasileira, sobretudo nos hábitos alimentares e na culinária, solicitando que eles citem exemplos dessa herança, presentes no cotidiano deles.

Solicitar aos alunos que se organizem em grupos para pesquisar sobre a culinária afro-brasileira, analisando a origem dos pratos e alimentos utilizados em nossa cultura alimentar ligada ao continente africano e ao processo diaspórico.

Organizar um livro de receitas afro-brasileiras, com a coletânea dos pratos pesquisados pelos estudantes.

Para finalizar, os estudantes, sob a supervisão do professor, podem organizar uma degustação de receitas afro-brasileiras escolhidas e preparadas pelos grupos, cada uma representando uma influência étnica diferente dentro do universo cultural africano.

Recursos Didáticos: Balaio de Ideias, internet e artigos de papelaria.

Exemplos de pratos tradicionais das religiões de matriz africana que também são, em outro contexto, com algumas adaptações, comidas típicas brasileiras: Manjar de coco, peixada (Iemanjá); farofa com carne bovina ou de frango (Exu); quindim, omolocum (Oxum.); feijoada (Ogum); acarajé (Iansã); amalá (Xangô); canjica doce (Oxalá); pipoca salgada (Omolú).

Prancha XIII - Oxum



Oxum/Aziri/Dandalunda

Deusa-mãe da beleza, senhora das águas doces, dos rios, lagos e cachoeiras. Seu nome deriva de um rio sagrado da região de Ijexá (Ilésà) na atual Nigéria. Ela rege o poder da fecundidade e da fertilidade das mulheres, a feminilidade, a maternidade, a sedução amorosa e a magia, pois também é rainha das feiticeiras. Foi a segunda esposa de Xangô. Saudação: “Oore yèyè, o!”. Insígnias de poder: abèbè (leque-espelho) e èlè (alfange).

Oxum prova a importância do poder feminino⁶²

Na primavera do mundo, todos os orixás foram convocados pelo senhor supremo, Olodumarê, para realizarem juntos sua missão no aiyê. Houve um grande concílio, no qual foram deliberadas as atribuições de cada divindade e o destino dos seres humanos recém-criados.

Entretanto, somente os oborós (deuses do sexo masculino) resolveram participar da assembleia, pois acreditavam que a supremacia estava no poder deles, sendo as yabás (divindades femininas) consideradas menos capazes de tomar decisões importantes, principalmente as que envolvessem o futuro dos deuses e da humanidade.

Oxum não se conformou com essa exclusão, ficou inconformada com a injusta divisão dos poderes entre homens e mulheres. Se todos os orixás foram enviados pelo supremo criador do universo para garantir o equilíbrio da criação, então todos eram importantes, tantos os de energia feminina quanto masculina.

Oxum, como é sabido, é a deusa mãe que governa as águas doces do planeta terra, o poder feminino da criação, a fonte da fertilidade de todos os seres femininos, indispensável para que a existência possa se renovar. Ela é eternamente bela, jovem e atrativa porque ela carrega em si o mistério da vida imortal.

⁶² Esta é minha versão, livremente inspirada no ìtàn compilado por PRANDI, Reginaldo. Op. Cit. p:345. Além da inspiração na obra citada, busquei referência no episódio “Oxum” da Minissérie Mãe de Santo. Dirigida por Walter Avancini, exibida em 1991, pela extinta emissora televisiva Rede Manchete. O episódio ainda está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://.youtube.com/watch?v=ceS0Cmxr8k4>

Desrespeitada, Oxum utilizou-se de seus imensos poderes para vingar-se do desprezo dos orixás oborós. A partir daquele momento, a deusa das águas condenou a terra a uma grande seca, os rios minguaram até reduzirem-se a nada.

As fontes, cachoeiras e nascentes secaram. Parou de chover. Os alimentos escassearam, porque a terra parou de produzir, devido à escassez de água potável. Todos se desesperaram diante da vingança terrível da deusa.

Para completar, os seres femininos ficaram estéreis. As mulheres não engravidavam, as que já estavam grávidas tinham bebês sem vida.

As fêmeas do reino animal também não pariam, já não nasciam pintinhos, bezerrinhos ou carneirinhos para alimentar a população faminta. Nenhuma fêmea reproduzia mais.

Foi um caos generalizado. Fome, sede, guerras, pilhagens, desordens, banditismo e até canibalismo.

Apavorados, os deuses masculinos não conseguiam manter o mundo em ordem, as pessoas não queriam mais seguir as regras e tradições, era cada um por si. Ninguém respeitava mais os deuses, governantes ou leis, nem a sabedoria dos mais velhos. O mundo começou a morrer.

Quando Olodumarê soube da situação de risco na qual se encontrava sua criação mais preciosa, ele rapidamente aconselhou os oborós a permitirem o acesso das yabás em seus concílios, bem como recomendou que entre eles houvesse uma divisão justa de poder sem privilégios ou exclusões, pois para ele a cooperação de todos era fundamental para a manutenção do delicado equilíbrio da vida.

Ouvindo as sábias advertências de seu pai, finalmente, os orixás masculinos reconheceram que aquela triste situação em que o mundo se encontrava era obra de sua arrogância e poderia ter sido evitada antes mesmo de acontecer.

Bastava que tivessem permitido a participação de todos os orixás, independentemente de seu sexo, nas decisões importantes que envolviam as questões de poder, sem menosprezar as mulheres.

Arrependidos, os oborós organizaram uma comissão e foram procurar pela orixá rancorosa em seu palácio. Reverentemente, os deuses masculinos cumprimentaram Oxum, elogiaram suas qualidades, os poderes imensos que as

yabás traziam dentro de si, reconhecendo a importância do sagrado feminino para a manutenção da criação divina.

De início Oxum, não aceitou as desculpas dos oborós, porém eles insistiram, argumentando que sem sua intervenção, em breve, o mundo deixaria de existir, tornando-se um imenso cemitério.

Percebendo que o arrependimento dos orixás era verdadeiro, e que realmente ela havia conseguido comprovar que o poder feminino era tão imprescindível para a continuidade da existência quanto o masculino, a deusa das águas deu-se por satisfeita. Sua maldição foi revogada.

Para a renovação da alegria dos seres da terra, as águas doces voltaram a fluir em generosa abundância e o ventre das fêmeas, - humanas e animais-, voltou a frutificar com as bênçãos de Oxum, como sempre foi e sempre será.

E os deuses masculinos mantiveram sua solene promessa, garantindo a participação feminina das yabás em todas as suas reuniões e conciliábulos, dali por diante, pondo fim à segregação.

Atividades Complementares

Tema: O protagonismo das mulheres negras na história do mundo (2ª parte).

Objetivos: Destacar a importância do gênero feminino, especialmente das mulheres negras, ao longo da história.

Fortalecer a autoestima das estudantes afrodescendentes, valorizando a participação das mulheres enquanto protagonistas históricas em diferentes tempos, espaços e setores da vida social.

Procedimentos Didáticos:

Organização da turma em círculo.

Narrativa do mito da prancha XIII – Oxum prova a importância do poder feminino. Debate sobre as questões suscitadas pelo mito, correlacionadas à temática do protagonismo feminino, com aprofundamento da discussão já iniciada na 1ª parte da atividade, com o mito da prancha XI – Oyá/Iansã.

Socialização dos resultados das pesquisas biográficas solicitadas aos estudantes.

Montagem de um memorial coletivo da turma com o resultado das pesquisas realizadas pelos alunos sobre as mulheres negras que fizeram e fazem a história do Brasil e do mundo.

(Para os meninos): Pesquisa sobre as protagonistas femininas da comunidade: solicitar aos estudantes que realizem uma pesquisa de campo, entrevistando mulheres de seu próprio bairro que exercem um papel de liderança, de inspiração para outras pessoas, incluindo aquelas de seu próprio círculo familiar ou de convivência (mãe, avó, tia, madrinha, vizinha, irmã, madrastra, professora, amiga, vizinha). Orientar o aluno como escrever uma “matéria” sobre esta personalidade feminina, destacando sua importância para comunidade e o quanto ele (o aluno) se orgulha dela.

Exercício Autobiográfico no memorial pessoal (para meninas): Como eu posso me inspirar no exemplo dessas grandes mulheres para também me tornar uma grande mulher no futuro? Quais são meus projetos de vida? Com qual dessas mulheres eu mais me identifico? Por quê?

Recursos Didáticos: Balaio de Ideias e os mesmos da Prancha XI – Oyá/Iansã.
Memorial individual.

Prancha XIV – Logum Edé



Logum-Edé/Averikete

Orixá adolescente, príncipe das águas doces. Deus da beleza e da jovialidade. Em alguns mitos, durante seis meses apresenta-se na forma feminina e nos outros seis meses sob a forma masculina. Logum-Edé rege a caça e a pesca, possuindo atributos de seus pais Oxóssi e Oxum. Saudação: “Lò sí lò sí!”. Ferramentas mágicas: ofá (arco e flechas) e abèbè (leque-espelho).

A origem de Logum- Edé⁶³

Um dia, a jovem deusa Oxum conheceu um poderoso caçador chamado Oxóssi ou Erinlé, e por ele se enamorou perdidamente. Entretanto, Oxóssi não correspondeu a seus interesses amorosos, ele preferia a solidão da floresta.

Persistente, Oxum foi consultar um babalaô (adivinho) para saber como resolver sua situação. Ele explicou que Oxóssi não se sentia atraído pelas mulheres do rio, mas pelas belezas da floresta. Sabendo disso, a ardilosa deusa arquitetou seu plano de sedução.

Oxum untou todo seu corpo com o mel dourado e depois rolou sobre as folhas secas no chão da mata, cobrindo-se totalmente. Ela ficou irreconhecível, coberta de folhagens, havia se tornado uma mulher da floresta.

Feito isto, ela se encaminhou até a morada de Oxóssi, no coração verde da floresta e começou a dançar languidamente. Imediatamente o caçador ficou fascinado com tamanha beleza e decidiu viver um relacionamento com ela.

Passado algum tempo, esquecendo-se das palavras do adivinho, Oxum propôs a seu amado um delicioso banho de cachoeira. Mas a força das águas lavou o mel de seu corpo, fazendo as folhas de seu disfarce se desprenderem.

Com isso, Oxóssi finalmente percebeu a verdade: sua mulher não era uma deusa da mata, mas uma rainha das águas do rio. Ele se deu conta de que fora enganado por um estratagema de Oxum, e ela havia mentido para ele. Ressentido, Oxóssi abandona Oxum para sempre, sem sequer olhar para trás.

⁶³ Narrativa adaptada da obra de PRANDI, Reginaldo. Op. Cit.p:136.

Contudo, Oxóssi havia deixado sua semente no ventre da deusa, e após alguns meses, Oxum deu à luz uma criança. Seu nome era Logum-Edé, príncipe das águas doces, que havia herdado a beleza de sua mãe e a altivez de seu pai.

Por isto, Logum-Edé é metade Oxum, - criatura do rio, - e metade Oxóssi, - filho das florestas -. Como seus pais são separados e pertencem a domínios diferentes da natureza, o jovem orixá recebeu o dom de se transformar, adaptando-se à vida em distintos elementos.

Por seis meses ele permanece na companhia de sua mãe, rainha em um palácio submerso no fundo das águas do rio, assumindo a forma feminina. E nos seis meses restantes ele vive na floresta, aprendendo os segredos da caça com seu pai, assumindo a forma masculina.

Atividades Complementares

Tema: Desenhando os deuses do panteão afro-brasileiro.

Objetivo: Sensibilizar os educandos para a valorização da arte e a cultura afro-brasileira através dos desenhos de mestre Caribé.

Procedimentos Didáticos:

Organização da turma em círculo.

Narrativa do mito da prancha XIV- A origem de Logum-Edé.

Exibição do episódio: “Caribé” da série em animação “Traçando Arte” do Programa Castelo Rá Tim Bum.

Organização da turma em quatro grupos: água, fogo, terra e ar.

Breve apresentação sobre a biografia e a obra do artista argentino Hector Caribé, autor das imagens dos orixás presentes no Balaio de Ideias.

Convidar os alunos a desenhar os orixás representados no Balaio de Ideias, fazendo a releitura das gravuras de Caribé.

A distribuição das pranchas entre os quatro grupos de alunos deverá ser feita em função do elemento da natureza que cada um dos deuses personifica.

Organização de uma exposição com os desenhos produzidos pelos estudantes, que poderão ser dispostos em um “varal dos orixás” ou numa “chuva de orixás”, onde a arte dos alunos poderá ser pendurada num barbante, pendendo do teto da sala de aula.

Propor aos alunos o aprofundamento do tema, solicitando que pesquisem, pela internet e através de livros sobre outros artistas brasileiros que representaram, em suas obras, a mitologia afro-brasileira. Pedir aos alunos que façam releituras das obras destes artistas para exposição.

Recursos Didáticos: As pranchas do Balaio de Ideias.

Material para desenho, barbante, fita adesiva, cola, tesoura, régua.

Cartolinas coloridas para servir de “moldura” aos desenhos dos alunos.

Vídeo do episódio Caribé, da série em animação: “Traçando Arte”, exibido pela TV Castelo Rá Tim Bum. Disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=7IVbTtDaj0c>. Duração: 05:57 min.

Prancha XV – Iemanjá



Iemanjá/Aziri Tobosí

Iemanjá é a dona das cabeças (orís) de todos os seres humanos. Grande deusa das águas primordiais, está presente em muitos mitos de criação, sendo mãe de diversos orixás. Rege as famílias, a harmonia do lar, o equilíbrio emocional e a sanidade mental. Originalmente, na África, era uma deusa das águas doces do rio Níger, no Brasil tornou-se soberana do oceano. Saudação: “Odò íyá!”. Ferramentas sagradas: abèbè (leque) e alfanje (èlè).

Iemanjá participa da criação do mundo⁶⁴

Olodumarê-Olofin, criador do universo, vivia sozinho no infinito cósmico, sem matéria sólida e sem forma. Por incontáveis eras, ele viveu cercado, apenas pela matéria gasosa, pelo fogo, vapores e pelas chamas. A terra ainda não havia sido criada, nem as águas em sua forma líquida. O ser supremo quase não podia caminhar em meio ao caos primordial.

Entediado neste prelúdio da criação, o Senhor do órun não tinha com quem conversar, nem em quem mandar, nem com quem brigar. Enfim, ele decidiu que era necessário acabar com seu isolamento. Libertando seus ilimitados poderes, Olodumarê, violentamente fez jorrarem as águas celestes sobre o solo recém-criado.

As águas impactaram-se sobre as rochas que nasciam no solo terrestre, abrindo profundas fendas e cavidades. O líquido preencheu estas fendas, fazendo surgirem os mares e oceanos, em cujas profundezas salgadas e escuras nasceu uma gigantesca deusa - serpente chamada Olokum. Da união entre a titânica Olokum e Olodumarê, nasceu Iemanjá. Seu nome, no dialeto do povo egbá, da etnia iorubá, é: “Yèyé omó ejá”, ou seja: “mãe cujos filhos são peixes”.

A bela Iemanjá cresceu feliz, aos ternos cuidados de Olokum em uma imensa caverna nas profundezas abissais do oceano, ornamentada de corais, pérolas, conchas, estrelas do mar e todos os mais exóticos tesouros que só existem no reino das águas salgadas. Iemanjá estava sempre adornada em azul e prata

⁶⁴ Esta versão é minha, livremente adaptada dos ìtàn narrado e compilado por PRANDI, Reginaldo. Op. Cit; pp:380-381.

como convinha a uma princesa do mar, juntamente com sua irmã caçula Ajê Xalugá.

Já adulta, Iemanjá desposou Oxalá-Obatalá, senhor das vestes brancas, primogênito da família dos orixás. Oxalá-Obatalá foi designado por Olodumarê para moldar os seres humanos a partir do barro, em cada homem e mulher esculpido por ele, o criador soprava seu emi, o sopro vital, concedendo o dom da vida.

Iemanjá tornou-se a deusa-mãe dos orixás, de seu ventre sagrado nasceram os orixás Ogum, Oxóssi, Xangô-Aganju, Ocô, Oxum, Oyá e Eleguá-Exu. Cada um deles sugou o leite de seus imensos seios tornando-se deuses imortais. Por essa razão ela é por todos amada e respeitada, é senhora de todas as cabeças. Olodumarê e Iemanjá, matriarca dos Orixás, dominaram o fogo do interior da terra e o entregaram ao poder de Xangô-Aganju, o mestre dos vulcões, por onde ainda respira o fogo aprisionado.

O fogo que ainda se consumia na superfície terrestre eles apagaram e com suas cinzas orixá ocô fertilizou os campos, inventando a agricultura, propiciando o nascimento das árvores, bosques, florestas que foram dados aos cuidados do orixá-caçador Oxóssi. Nos locais onde havia abundância de minérios, Iemanjá entregou aos cuidados de seu talentoso filho Ogum, senhor da metalurgia, hábil na guerra e no domínio das tecnologias.

Onde existiam mananciais de águas doces, entregou à sua filha Oxum, tão parecida com ela mesma, para que nelas pudesse reinar.

Percebendo o poder dos ventos e raios, concedeu-os à Oya, sua filha, independente e destemida guerreira que era poderosa como as tempestades.

Por fim, percebendo que seu caçula, Eleguá-Exú o mais parecido com os seres humanos, conhecia melhor do que ninguém suas fraquezas e qualidades - pois partilhava tanto da natureza humana quanto da divina-, preferiu fazer dele o mensageiro entre órun e aiyê, deixando-o entregue aos serviços de seu pai Olodumarê que em sua infinita sabedoria, saberia encarregar-se de utilizar seus talentos para garantir o equilíbrio do universo.

Afinal Exu é o único Orixá capaz de se dividir em infinitas partes e estar em todos os lugares ao mesmo tempo, ele, portanto, é os olhos e ouvidos de todos os orixás.

Atividades Complementares

Tema: Poetizando os mitos.

Objetivo: Promover a sensibilização ética e estética dos estudantes em relação à alteridade através da música e da poesia.

Procedimento Didático:

Disposição da turma em círculo.

Narrativa do mito XV- Iemanjá participa da criação do mundo.

Debate sobre o significado do mito.

Solicitar aos alunos que se dividam em duplas (ou trios, dependendo do quantitativo de estudantes da turma).

O docente deverá colocar no centro da sala, dentro do Balaio de Ideias (junto das pranchas com as ilustrações dos orixás e dos mitos) ao menos dezesseis tarjetas com trechos de poemas e/ou letras músicas da MPB cujo conteúdo, de alguma forma, remeta ao enredo das histórias dos orixás.

O professor pedirá a cada dupla ou trio para pegar uma tarjeta, analisar a letra da música/trecho do poema e tentar associá-lo (a) a um dos mitos do Balaio de Ideias, justificando sua escolha.

Ao final, o educador poderá solicitar aos alunos que: A) pesquisem e baixem músicas tradicionais africanas e realizem uma coreografia representando o mito de Iemanjá, de forma artística e estilizada (Ballet Afro); B) organizem um sarau com declamação das poesias sugeridas nesta atividade, ou de poemas africanos, uma vez que existem cinco nações lusófonas em África (São Tomé e Príncipe, Cabo verde, Guiné Bissau, Angola e Moçambique).

Não é recomendada a utilização de músicas e coreografias específicas das religiões afro-brasileiras, pois as mesmas fazem parte de cerimônias ritualísticas apropriadas para serem executadas somente por pessoas iniciadas em ambientes sagrados destinados a esse fim. A proposta deste recurso didático é estritamente pedagógica-cultural.

Outra possibilidade interessante e desafiadora consiste na entrega de tarjetas para as duplas/trios apenas com o número da prancha e a solicitação para que os estudantes escolham a livremente a “trilha sonora” ou a “trilha poética” que

melhor se adequa às aventuras vividas pelo orixá correspondente, inclusive criando seus próprios poemas/letras de música com suas versões poéticas das narrativas do Balaio de Ideias.

Recursos Didáticos: O Balaio de Ideias.

Sugestões de músicas/poemas/Intérpretes/Autores:
- Metamorphose Ambulante/Gita (Raul Seixas): Exu
- Carta de Amor (Maria Bethânia): Iansã
- Iansã Cadê Ogum? (Clara Nunes): Iansã/Ogum
- Tempo Rei (Gilberto Gil): Irokô
- Oração ao Tempo (Caetano Veloso): Irokô
- Canto de Oxum (Maria Bethânia): Oxum
- Iemanjá A Rainha do Mar (Maria Bethânia): Iemanjá
- Dandalunda (Margareth Menezes): Oxum
- Revolta (Olodum): Ogum
- Semente (Dan Silva): Ossaim
- Metade (Osvaldo Montenegro): Logum-Edé
- Soneto do Amor Total (Vinicius de Moraes): Obá
- Soneto do Amor Maior (Vinicius de Moraes): Iansã
- Receita de Mulher (Vinicius de Moraes): Oxum
- Sexy Iemanjá (Vitor & Leo): Iemanjá
- Cavaleiro Natural (Elba Ramalho): Oxóssi
- Eligibô (Margareth Menezes): Oxalá
- Caçador de mim (Milton Nascimento): Oxóssi
- Terra (Caetano Veloso): Nanã

Prancha XVI – Oxalá/Obatalá**Oxaguiã**

Oxalufă



Oxalá/Obatalá

Oxalá ou Obatalá é o decano dos orixás, filho primogênito do deus supremo (Olodumarê), único a partilhar seus segredos. Ele é o grande princípio masculino da criação, líder de todos os outros deuses, pai da humanidade. É o senhor absoluto do princípio da vida, da respiração, do ar, o “grande orixá”. No Brasil, este orixá é representado em duas formas ou qualidades distintas: como um ancião respeitável e sábio, denominado Osàlúfón e também como um poderoso e jovem guerreiro, Òsàgiyán. Oxalá rege a fertilidade masculina, a bondade, a sabedoria, a pureza de caráter, zelando pela manutenção da ordem moral e ética da comunidade. Saudação “Eépáá Baàbá!”. As ferramentas de culto usadas por Oxaguiã são odò (pilão) e idá (espada). O instrumento de Oxalufã é o cetro dado por Olodumarê, chamado ópá sóró.

Oxalá e a criação do mundo⁶⁵

No início dos tempos, quando o mundo tal como o conhecemos, ainda não havia sido criado, existiam apenas o firmamento, onde vivia Olodumarê-Olorun e a imensidão do oceano, em cujas profundezas abissais habitava a deusa-serpente Olokum. Ambos tinham a mesma idade e compartilhavam os segredos do passado e do futuro.

Cada qual reinava em um dos elementos primordiais: éter e água. A terra ainda não existia, era apenas um deserto escaldante, completamente desprovido de vida. Olorún, o senhor dos céus, e Olokum, rainha dos oceanos, tiveram dois filhos. O primeiro chamava-se Oxalá-Obatalá, o grande orixá. O segundo, Odudua.

Olorun-Olodumarê encarregou seu primogênito da criação da terra e de seus futuros habitantes, vegetais, animais e humanos, conforme imaginado pelo ser supremo, concedendo-lhe poderes para realizar tal empreitada. Para realizar o plano divino, Oxalá recebeu de seu pai um misterioso saco de couro marrom, com a boca amarrada, contendo dentro de si a própria criação.

⁶⁵ Narrativa adaptada da obra de PRANDI, Reginaldo. Op. Cit.;p:502.

Antes de iniciar sua jornada, conforme recomenda a tradição, Oxalá foi consultar o oráculo de Ifá. Orunmilá, deus-patrono do Ifá, recomendou que ele fizesse uma grande oferenda. Alertou, ainda, que caso desobedecesse aos preceitos recomendados pelo oráculo, seu projeto fracassaria vergonhosamente.

Oxalá, teimosamente, recusou-se a efetuar as oferendas prescritas por Orunmilá. Acreditou que seus poderes bastavam, não necessitava de ajuda de mais ninguém. E assim procedeu, cego por sua arrogância.

No dia determinado para o início da viagem ao aiyê, Oxalá organizou os preparativos da sua forma, sem o planejamento adequado, não ouvindo a opinião de seus companheiros de jornada.

Caminhando com seu grupo até as fronteiras do além, passou orgulhosamente pelo guardião do ayê, Exu, sem prestar qualquer homenagem ao nobre orixá ou oferecer algum presente, conforme prescrito pelas leis de Olodumarê.

Sob um sol inclemente, pisando nas areias de um imenso deserto, - pois a terra ainda era estéril, - partiu a comitiva do senhor da veste branca. Com pouca água e provisões, os orixás, liderados por Oxalá, tendo o destemido Ogum à frente seguiram seu longo trajeto.

Aos poucos, os deuses foram ficando esgotados e exaustos. Um por um, desistiram da empreitada, retornando ao órun. Oxalá ficou sozinho no deserto sem água ou alimentos, ardendo debaixo do sol causticante.

Exu, magoado com a insolência do grande orixá, seguiu a comitiva em segredo, observando os insucessos da empreitada. Quando percebeu a situação vulnerável em que se encontrava Oxalá, arquitetou seu plano de vingança. Exu fez surgir um pequeno grupo de palmeiras de dendezeiro no meio daquele cenário desolador.

Quando Oxalá viu as palmeiras ficou aliviado. Com seu cajado, bateu no tronco de uma das árvores, fazendo jorrar vinho de palma em abundância. O senhor do pano branco, devido às privações sofridas em sua jornada, bebeu além da conta, embriagando-se e adormecendo ao pé do dendezeiro. Temendo sua ira, ninguém ousou despertá-lo e ali ficou, em sono profundo por três dias.

Percebendo a oportunidade de completar sua desforra, Exu pegou o saco da criação de Oxalá, enquanto este dormia, levando-o consigo. Regressando ao

orun, contou toda a saga do orixá orgulhoso para Olodumarê, entregando-lhe o saco da criação como prova de sua negligência.

Sabendo que seu filho mais velho desobedeceu suas regras ao não realizar as oferendas prescritas pelo oráculo de Ifá, o deus supremo convocou seu filho mais novo, - aliado de Exu neste pequeno complô familiar -, Odudua para completar a missão.

Feliz da vida, o caçula de Olodumarê não desperdiçou sua oportunidade. Consultou o oráculo de Ifá. Realizou corretamente as oferendas prescritas pelo adivinho Orunmilá: quatrocentas mil correntes de ouro, uma galinha com cinco dedos em cada pé, um pombo e um camaleão, além de quatrocentos mil búzios. Ele pagou a parte devida a Exu e tudo funcionou corretamente.

Auxiliado por Exu e orientado por Orunmilá, Odudua pegou as correntes todas e transformou-as em uma só. Desceu por essa corrente até a superfície de ocum, o mar. Sobre as águas, abriu o saco da criação e deixou cair a terra mágica contida nele.

Depois soltou a galinha de cinco dedos para que nela ciscasse à vontade, espalhando a água pela superfície da terra. Também soltou o pombo e o camaleão. Esses animais deram origem aos demais de suas respectivas espécies.

Odudua, exultante pela conclusão de sua obra, chamou a terra recém-criada de: “Ilè nfé”, ou “a terra se expande”. Esta foi a primeira cidade a ser criada pelos deuses, por isso ela é a cidade mais sagrada para os povos iorubas. Ali é o umbigo do mundo.

Quando, ao cabo de três dias, Oxalá acordou de sua bebedeira, o mundo já havia sido criado por seu irmão mais novo. Ele ficou furioso e envergonhado consigo mesmo.

Todavia Olodumarê que é o todo benevolente e onisciente, já havia reservado outra missão para seu amado filho. Uma dádiva ainda mais árdua e complexa: a criação da humanidade. Seres tão próximos dos orixás que seriam seus filhos e filhas, sua encarnação no mundo material.

Dessa vez sem falhas, respeitando fielmente os preceitos de seu pai, Oxalá cumpriu sua divina missão de modelar os corpos dos seres humanos a partir do barro. Até os dias de hoje...

Atividades Complementares

Tema: Oficina de Teatro.

Objetivos: Ampliar o repertório de conhecimentos dos educandos com relação à mitologia iorubana e outros sistemas mitológicos através das artes cênicas. Apresentar a mitologia dos orixás de forma criativa, utilizando a linguagem teatral.

Procedimentos Didáticos:

Organização da turma em círculo.

Narrativa do mito da prancha XVI – Oxalá e a Criação do Mundo.

Debate sobre o mito da criação na cosmovisão iorubá, como uma das múltiplas narrativas construídas sobre o tema universal da origem do mundo e do universo, presente em todas as culturas, sistemas de crenças e sociedades humanas, sob diferentes aspectos: indígenas brasileiros, incas, astecas, nativos norte-americanos, inuítes (esquimós), maias, astecas, ainos (japoneses), chineses, coreanos, tailandeses, egípcios, gregos, romanos, celtas, germânicos, escandinavos, aborígenes australianos, maoris (Nova Zelândia), indianos, persas, hebreus, fenícios, sumérios, babilônios etc. É importante ressaltar para os estudantes que cada grupo social, a partir de suas percepções e especificidades culturais, filosóficas e religiosas construiu narrativas distintas sobre a origem da vida como ela é atualmente no planeta. Cada mito reflete a forma como a sociedade que o concebeu pensa, sente e vive sua relação consigo mesma e com o universo. Sua visão de mundo deve, portanto, ser respeitada para além do julgamento (externo) de certo ou errado.

Divisão dos alunos em grupos de até cinco estudantes.

O professor poderá solicitar aos estudantes de cada grupo que pesquisem, em outros sistemas mitológicos, de sociedades distintas, no tempo e no espaço, narrativas míticas sobre a criação do universo, do mundo e do ser humano.

Apresentação dos mitos da criação pelos grupos de estudantes, de forma criativa: painéis, teatro, cartazes, maquetes, história em quadrinhos, desenhos entre outras possibilidades.

Encerramento: Encenação do mito iorubano da criação pela turma.

Recursos Didáticos: Balaio de Ideias, internet, artigos de papelaria.

3.4. Utilizando o Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula: Algumas possibilidades

O presente dispositivo didático foi pensado como uma ferramenta para a abordagem do repertório histórico, filosófico e cultural das religiões afro-brasileiras, no intuito de aproximar o ambiente escolar das epistemologias oriundas da cosmovisão tradicional africana. Ele é um instrumento facilitador deste intercâmbio entre saberes distintos, aos moldes do paradigma do multiculturalismo interativo.

Cabe a cada professor (a) que decidir utilizá-lo, aceitar o desafio de assumir-se enquanto pioneiro na militância político-pedagógica pela descolonização curricular, pelo ensino de outra (s) história (s), saberes e epistemologias fora de sua “zona de conforto”, e olhar para além dos limites impostos pela tradição curricular hegemônica e eurocêntrica preponderante em nossa cultura escolar.

As propostas de atividades complementares sugeridas em nosso **Balaio de Ideias** não estão engessadas, não consistem em fórmulas prontas para serem reproduzidas pelo docente e aplicadas em sala de aula. A partir dos dezesseis itãs dos orixás compilados neste trabalho e dos temas de discussão advindos do conteúdo simbólico/cultural a que eles se remetem, naturalmente, surgirão outras práticas pedagógicas, inspiradas no repertório mítico ligado à natureza arquetípica de cada divindade.

O docente não precisa, necessariamente, utilizar todas as pranchas do Balaio de Ideias com a mesma turma, ele pode elencar as narrativas/temas/atividades adequadas para a sua realidade e adaptá-las de acordo com os conteúdos/objetivos planejados para suas aulas.

O objetivo do trabalho com a mitologia Jêje-Nagô é inspirar e sensibilizar os docentes da área quanto às infinitas possibilidades de articulação entre ensino de história e religiosidade afro-brasileira. Por isto a escolha intencional de formular um repertório de mitos, imagens e atividades pedagógicas composto por dezesseis deuses.

Dezesseis é um número místico dentro da cosmologia iorubana, ele abarca o conjunto dos dezesseis odus primordiais. Divindades responsáveis por auxiliar o criador Olorún/Olodumare na criação/ordenação do universo. Além de

conterem dentro de si os segredos cósmicos, encerrados de forma alegórica dentro da narrativa mítica evocada pelo odu. O que se quer expressar com este número, é a concepção de que existe todo um universo inexplorado (nas aulas de história da educação básica) que é a mitologia afro-brasileira.

Acessá-lo é permitir-se a si mesmo e ao educando a oportunidade de mergulhar nestas águas profundas e sagradas, fonte inesgotável de sabedoria que alimenta a humanidade há milhares de anos. Valorizar a ancestralidade negra é conhecer-se e reconhecer-se, tornar-se mais completo enquanto ser humano, em suas dimensões éticas, estéticas e socioafetivas. Como no antigo ditado congolês: “Uma árvore que não possui raízes, não fica de pé.”

Recomendo que os encontros pedagógicos com o uso do **Balaio de Ideias** aconteçam de forma natural, descontraída (o que não significa descomprometimento), acompanhado de música étnica ambiente, de forma a propiciar a abertura psicológica do educando pela afetividade, pois frequentemente os mesmos chegam ao ambiente escolar impregnados de resistências e preconceitos raciais e religiosos. Se for possível, seria interessante que alguns encontros acontecessem na área externa da unidade escolar, em contato com a terra e a natureza do entorno, se houver.

A produção do memorial, tanto do individual (do docente e do discente), quanto do coletivo (da turma como um todo) é uma ferramenta indispensável dentro da metodologia do Balaio de Ideias, pois ele é um canal de comunicação entre professor/estudante, principalmente para os indivíduos mais introvertidos expressarem seus sentimentos e pensamentos. Também é um instrumento valioso para desenvolver a autorreflexão, o letramento histórico, a memória e a orientação temporal dos estudantes ao longo do processo de interação com o dispositivo de ensino.

É um importante “termômetro” para perceber os deslocamentos hermenêuticos e os estranhamentos diante de uma nova abordagem epistemológica de descolonização do olhar sobre a alteridade. Por isso destaco a relevância tanto da valorização da escrita como momento importante de registro das experiências vividas na interação com o produto e posterior leitura, pelo professor, dos memoriais produzidos pelos estudantes. O *feedback* trazido pelos estudantes, certamente, enriquecerá a aplicação de nosso produto, gerando novas ideias e propostas de atividades, num movimento circular e

espiral de renovação do axé pelo fluxo criativo da prática pedagógica em sala de aula. É com esse intuito que o Balaio de ideias foi desenvolvido.

Considerações Finais

No decorrer desta pesquisa profissional e acadêmica na área de Ensino de História, postulei como hipótese central pensar as efetivas possibilidades de abordagem da cosmovisão, filosofia e repertório cultural afro-religioso nas aulas de história da educação básica, sulizadas por uma perspectiva teórica de educação multiculturalista interativa.

Mascaradas pelo “mito da democracia racial”, as ideologias racistas sobrevivem até hoje, perpetuadas pela ação (ou omissão) de instituições como a escola. Para que este ciclo possa ser rompido e a educação exerça seu papel de transformação paradigmática, faz-se mister adotar uma perspectiva de formação para as relações étnico-raciais, pautada por relações dialógicas e plurais. Um modelo educacional voltado para a convivência ética na pluralidade cultural deve, primordialmente, incluir investimentos na capacitação/instrumentalização dos docentes.

No caso específico dos professores da área de história, convém observar que uma parcela significativa destes profissionais não recebeu uma formação adequada ao cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 em sua formação docente, pois, infelizmente, o texto da legislação não inclui a obrigatoriedade deste componente curricular na educação superior.

Com relação à implantação da lei, na realidade da maioria das escolas, ainda predomina a precarização, o voluntarismo e a iniciativa individual dos docentes engajados em movimentos sociais e/ou autodidatas. Constata-se a escassez de ações sistemáticas das secretarias de educação municipais e estadual na promoção de uma formação pedagógica sólida, através de cursos de extensão e pós-graduação, voltados para a capacitação de seus professores no sentido de aplicabilidade da referida legislação.

A escola tanto pode compactuar com a manutenção de uma concepção curricular racista, legitimada pelo discurso epistemológico unívoco de orientação eurocentrista, assim como pode assumir uma perspectiva pluralista e contra-hegemônica, de reflexão crítica, desconstrução e superação da hierarquização dos saberes que subalterniza/invisibiliza/folcloriza as contribuições civilizatórias dos povos colonizados.

No enfrentamento deste tema sensível e polêmico que envolve a problematização da intolerância, do preconceito e da discriminação religiosa, especialmente com relação às tradições de matriz africana, - frequentemente negligenciado pelas escolas -, foi feita a articulação com a questão mais ampla do fenômeno sociológico do racismo, herdado de nosso passado colonial e escravagista. É notória a estigmatização social sofrida pelos adeptos do segmento afro-religioso brasileiro, tanto no passado, como na atualidade: ser tachado de “adorador do demônio” por estar à margem de um sistema-mundo que nos exige um padrão de conduta e normalidade identitária branco-heterossexual-cristão-patriarcal.

Enquanto cidadã multiétnica, livre-pensadora e docente da educação básica sempre me indignei perante cenas como essas, presenciadas no ambiente escolar e fora dele. A oportunidade para entender as raízes da intolerância afro-religiosa como objeto de pesquisa surgiu no programa ProfHistória, e eu não consegui ignorar o chamado em meu coração, uma voz vinda da África ancestral impressa em meu DNA, me impulsionando a escrever e a questionar. A colocar minhas mãos numa casa de vespas e esperar para ver o que iria se suceder, sem retroceder...

Enfim, apesar das dificuldades e inquietações geradas pelo teor polêmico do tema, pela bibliografia incipiente, pelo preconceito acadêmico em relação ao religioso, a pesquisa sobreviveu. O trabalho aconteceu, aos poucos revestindo-se de carne e sangue, conceitos, teorias e experiências. Até se chegar à categoria de pensamento da *ética da alteridade*, gestada durante este árduo processo.

A formulação do conceito foi a chave-mestra deste trabalho, uma vez que a ideia de tolerância não é, a meu ver, suficiente para a efetivação de uma educação democrática e plural. Enxergar com a lente conceitual da *ética da alteridade* me permitiu (re) pensar para além de apenas ensinar a tolerância nas práticas educativas. A trajetória destas reflexões possibilitou vislumbrar uma educação histórica voltada para o respeito e valorização crítica das diferenças, - inclusive relacionadas ao pertencimento religioso e à pluralidade cultural -, como um dado antropológico/ontológico inerente à condição humana.

E para além de apenas reconhecer/valorizar a pluralidade, trabalhar com a *ética da alteridade* pressupõe assumir uma postura proativa e crítico-reflexiva

das diferenças enquanto processos historicamente construídos. A *ética da alteridade* aponta em direção a uma educação mais solidária que estimule a preocupação, o cuidado e a responsabilidade para com o outro. Por isso a importância do diálogo com saberes e epistemologias, provenientes de outras modalidades de educação não formais, de fontes tradicionais africanas (recriadas nas comunidades de santo) e ameríndias, entre outras matrizes epistêmicas relegadas ao silenciamento nos currículos escolares.

A *ética da alteridade*, neste trabalho, foi elaborada enquanto concepção balizadora para a proposição de um projeto de formação de sujeitos capazes de viver e conviver com suas próprias identidades e as alteridades alheias, em diálogo e abertura exotópica. Por isso o destaque ao papel da educação escolar, e da História enquanto disciplina do currículo básico, sua responsabilidade social no tocante à formação de valores éticos e socioemocionais que vão além da mera reprodução do *status quo* vigente, inspirado no paradigma curricular colonialista monocultural.

A metodologia empregada em nosso **Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula** partiu deste fio condutor, ao convidar docentes e discentes da educação básica à aproximação com ao repertório mitológico e cosmológico das religiões de matriz afro-brasileira, especialmente do Candomblé, vertente mais temida e odiada pelos grupos intolerantes. A utilização do **Balaio de Ideias** enquanto dispositivo de ensino foi construído como um recurso para fortalecer o diálogo necessário entre este vasto universo e a escola.

A confecção de nosso **Balaio de Ideias: Axé na Sala de Aula**, desde sua idealização, testagem empírica, até o acabamento final no formato de dispositivo de ensino apresentado na presente dissertação, consiste numa contribuição no sentido de possibilitar a abordagem da temática afro-religiosa no ensino de história. O **Material do Professor**, formado pela segunda parte da dissertação, e o **Balaio de Ideias** propriamente dito configuram-se enquanto ferramentas teóricas e metodológicas moduladas para despertar atos hermenêuticos que ampliem os horizontes de criticidade dos docentes e discentes da educação básica.

A proposta metodológica do **Balaio de Ideias** procurou reforçar o papel da escola como um local de reconhecimento da coexistência de construções ideológicas heterogêneas na formação da identidade cultural da população

brasileira, propondo reflexões que contribuam para a construção de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de exclusão e discriminação. Conhecer as especificidades dos diferentes contingentes culturais de nossa sociedade é uma condição fundamental para estabelecer um diálogo intercultural, que é o ponto de partida para o exercício pleno da cidadania e democracia.

Por isto, a relevância das discussões teórico-epistemológicas no âmbito do ensino de história, realizadas no decorrer da primeira parte da dissertação (capítulo I). Entendo a inserção deste tema sensível e polêmico como parte do Ensino de História devido ao seu potencial perspectivador e relativizador espaço-temporal enquanto área de pesquisa e de formação cultural, sendo capaz de abordar trajetórias formativas que auxiliem, ao evidenciá-las como processos históricos socialmente construídos, na desconstrução de preconceitos e estereótipos, assim como, de visões a-históricas essencializantes de identidade, religião e cultura.

Afinal, a área de ensino de história é um território curricular privilegiado para o questionamento crítico do discurso pedagógico colonialista. Trata-se de um campo de conhecimento que tem importantes subsídios epistemológicos para contribuir para a formação da consciência crítica e reflexiva sobre as relações passado/presente.

Entender a dinâmica excludente da colonização dos saberes oriundos de matriz hegemônica permite desconstruir visões estereotipadas sobre a cultura, religiosidade e filosofia dos povos colonizados, possibilitando o resgate e a positivação de seus valores e práticas dentro do ambiente escolar. Passo inicial para a construção de uma educação intercultural que possa dialogar com cosmovisões provenientes de diferentes matrizes étnicas e culturais.

Enfim, o percurso reflexivo desta dissertação está concluído, porém não encerrado. Ao contrário, espero que a interface das temáticas: ensino de história, racismo epistêmico, interculturalidade e religiosidades de matriz africana seja revisitada constantemente pelas discussões acadêmicas. Acredito na relevância da abordagem pedagógica da epistemologia e cosmovisão afro-religiosa em sala de aula sem conotações proselitistas/sectaristas, porém partindo de uma proposta informativa e sempre respeitando a laicidade do estado brasileiro.

Mesmo diante dos imensos obstáculos interpostos ao longo do processo de desconstrução paradigmática de preconceitos mantenedores do racismo e da intolerância, reitero tratar-se de uma demanda que precisa ser urgentemente debatida no ambiente escolar, sob mediação do conhecimento histórico. O silenciamento, a negação e o preconceito que excluem estes saberes do ambiente escolar devem ceder o lugar ao diálogo intercultural e inter-religioso a fim de estabelecer um consenso para a tensa cruzada religiosa que tem polarizado “cristãos “ e “outros” em nossa sociedade atualmente. Contudo, sei que esta é uma longa jornada que apenas está começando. Esta é apenas uma semente sendo plantada.

Referências Bibliográficas:

- AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contextos, 2006.
- ANHORN, Carmem Teresa Gabriel e COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas de Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v: 36, nº1, 2011.
- ARROYO, Miguel. Ações Coletivas e Conhecimento: outras pedagogias? _____. Currículo: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- AUGRAS, Monique. O Duplo e a Metamorfose: a identidade mítica em comunidades nagô. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História Ensinada: produção de sentido em práticas de letramento. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Tradução de Ermantina Galvão G. Ferreira. São Paulo: Fontes, 1997.
- ____e VOLICHÍNOV, Valentin N. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: João & Maria, 2011.
- BAKKE, Raquel Rua Baptista. Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras no contexto da lei 10639/03. Tese de Doutorado em Antropologia pela USP, São Paulo, 2011.
- BARROS, José D'Assunção Barros. A Construção Social da Cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BENISTE, José. As águas de Oxalá. 9ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- _____. Òrun Àiyé: o encontro de dois mundos. 11ªed. Rio de Janeiro, 2014.
- BERKENBROCK, Volney J. a Experiência dos Orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. Belo Horizonte: EDUFMG, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SEPPIR, junho de 2009.

_____. Orientação e Ações para a educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Rio de Janeiro, Revista Currículo sem Fronteiras, v:11, nº 2, PP:240-255, julho/dezembro/2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>

____ (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

____ e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 7ª ed., 2011.

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

CARNEIRO, João Luiz. Religiões Afro-Brasileiras: uma construção teológica. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato e SALES, Sandra Regina (orgs.). Relações Étnico-Raciais e Educação: contextos, práticas e pesquisas.

COSSARD, Gisèle Omindarewá. Awô: O Mistério dos Orixás. 2ªed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

COSTA, Warley da. Conhecimento Escolar e Política da Diferença no Ensino de História: um olhar sobre as últimas produções no âmbito da academia In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – UNICAM, Campinas, 2012.

CASTRO, Maria Yeda Pessoa de. Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de JANEIRO: Academia Brasileira de Letras/Topbooks, 2001.

DUPRET, Leila (org.). Transdisciplinaridade e Afrobrasilidades. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

_____. Pele Negra Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELINTO, Renata (org.). Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

- FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joana de Angelis Lima e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). Educação e Axé: uma perspectiva intercultural na educação. Rio de Janeiro. Editora Imperial Novo Milênio, 2015.
- FERRETI, Sérgio. Estórias da Casa Grande das Minas Jêje In IPHAN. Casa das Minas: Querebentã de Zomadônu. São Luís: IPHAN, 2008, p:15-24.
- FIGUEIREDO, Janaína (org.) Nkisi na Diáspora; raízes bantu no Brasil. São Paulo: ACUBALIN, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais e Descolonização dos Currículos In: Revista Currículo sem Fronteiras, São Paulo, v: 12, nº1, Jan/Abr 2012.
- ____ e ABRAMOWICZ, Anete (orgs.). Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ____ (org.). Um Olhar Além das Fronteiras: educação e relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende e RIBEIRO, Ana Paula Alves (orgs.). A Lei 10.639 e a Formação de Educadores: Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro. Rio de Janeiro: UERJ / Outras Letras, 2012.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O Jogo das Diferenças: O multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: Ciência e Cultura, Campinas, nº2, v: 59, 2007a.
- ____ e CASTRO-GÓMEZ, Santiago (orgs.). El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007b.
- HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Minas Gerais: UFMG/ UNESCO, 2003.
- ____. Identidade Cultural na Pós - Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11ªed., 2006.
- JAGUM, Márcio de. Orí: a cabeça como divindade. Rio de Janeiro: Litteris, 2015.
- JOAQUIM, Maria Salete. O Papel da Liderança Religiosa Feminina na Construção da Identidade Negra. Rio de Janeiro: EDUC/Pallas/FAPESP.

LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do ser, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOPES, Nei. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. São Paulo: Barsa/Planeta, 2008.

_____. Bantos, Malês e Identidade Negra. 3ªed. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

_____. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MACEDO, Elisabeth. Currículo: política, Cultura e Poder. In: Currículo Sem Fronteiras, v: 6, nº2, p:98-113, Jul/Dez 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In CASTRO GOMES, Santiago e GROSGOUEL, Ramón (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana – Instituto Pensar/ Universidad Central – IESCO/ Siglo dos Hombres Editora, 2007, p:172-167.

MIGNOLLO, Walter. Histórias Globais, Projetos Locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte cultural da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do ser, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Ensino de História: entre saberes e práticas. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2002.

MOORE, Carlos. Racismo & Sociedade: novas bases para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de Moura (org.). Voduns e Ancestrais nas Religiões Afro-brasileiras. Rio de Janeiro: Pallas: 2011.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil Hoje. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os Candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. In. Ensaios Filosóficos, volume 13, Agosto/2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012.

ORO, Ari Pedro e BEM, Daniel F. A Discriminação contra as religiões Brasileiras; Ontem e Hoje. Porto Alegre: Ciências e Letras, nº: 44, julho 2008. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>

OXALÁ, Adílson de. Igbadu: A Cabaça da Existência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PACHECO, José Augusto. Escritos Curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHÓN SOTO, Damián. Nueva perspectiva filosófica em America Latina: El grupo Modernidad/Colonialidad. In Peripecias, nº63, ago/ 2007. Disponível em: <http://www.peripecias.com/ciudadania/351pachonsotomodernidadcolonialidadA.L.html>. Acessado em 15/06/2015.

PARÉS, Luis Nicolau. A Formação do Candomblé - História e ritual da nação Jêje na Bahia. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 2007.

PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

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

_____. O Candomblé e o Tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras in Revista Brasileira de Ciências Sociais, v:16. nº: 47, São Paulo, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. Disponível em:

http://WWW.ediucadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RISÉRIO, Antônio. Utopia da Resistência Negra. São Paulo: Editora 34, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal. In: Novos Estudos, v: 07, nº:03, p:71-94, nov/2007.

_____. Um discurso sobre as ciências. 7ªed., São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2011b.

____e MENEZES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Formação de Professores e Religiões de Matrizes Africanas: um diálogo necessário. 2ªed., Belo Horizonte: Nandyala.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. Memória D'África - a temática africana em sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SILVA, Tomás Tadeu (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 3ªed., 2013.

____. Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 7ªed., 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.) Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-Brasileiro. São Paulo: EDUSP, 2011.

SILVEIRA, Renato da. Do Calundu ao Candomblé. Dossiê África Reinventada. Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano I, nº 06, dezembro de 2005.

SÍVERES, Luiz e SOUSA SANTOS, José Roberto de. O conhecimento como princípio da colonialidade e da solidariedade. In: Conjecturas: filosofia e educação, Caxias do Sul, v: 08, nº03, p:120-127, set/dez 2013.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância. Tese de Doutorado em Ciências Humanas - Educação, Orientador Leandro Konder, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, Maria Elena Viana (org.). Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei qo.639/03. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

VERGER, Pierre Fatumbi. Lendas Africanas dos Orixás. Salvador: Corrupio, 1985.

WALSH, Catherine. Inreculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
