



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**CARLOS MARLEY MATEUS CORREIA**

**NO REPIQUE DO AGOGÔ, NA BATIDA DO ATABAQUE:  
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DESDE AS EPISTEMOLOGIAS  
DE TERREIRO**

**FORTALEZA**

**2024**

CARLOS MARLEY MATEUS CORREIA

NO REPIQUE DO AGOGÔ, NA BATIDA DO ATABAQUE:  
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DESDE AS EPISTEMOLOGIAS DE  
TERREIRO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

C847r    **Correia, Carlos Marley Mateus.**  
    *No repique do agôgô, na batida do atabaque : Perspectivas para o ensino de história desde as epistemologias de terreiro / Carlos Marley Mateus Correia. – 2024.*  
    127 f. : il. color.

    Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2024.

    Orientação: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus.

    1. Ensino de História. 2. Epistemologias de Terreiro. 3. Candomblé. 4. Tambor. I. Título.

CDD 907.220711

---

CARLOS MARLEY MATEUS CORREIA

NO REPIQUE DO AGOGÔ, NA BATIDA DO ATABAQUE:  
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DESDE AS EPISTEMOLOGIAS DE  
TERREIRO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 29/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribard  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Leonardo Oliveira de Almeida  
Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP)

À Obaluaiye, dono e senhor do meu destino.  
À minha mãe, que de muitas maneiras  
permitiu que hoje esse trabalho pudesse existir.  
À minha egbé, que me acolheu e me acolhe  
todo os dia nos mistérios do encanto.

## AGRADECIMENTOS

Quando concluí a graduação, em 2014, tive planos de seguir minha formação e cursar o mestrado em História. A vida, no entanto, me levou por outros caminhos. Nesses caminhos, me descobri homem negro, conheci os batuques, a capoeira, a ginga e o axé. Renasci, em 2021, como ogã de Obaluaiye e tive a chance de, em 2022, começar a cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História. Pude, no processo da pesquisa, discutir temas que me são pessoalmente caros e alinhar, ainda que pelo instante de uma batida de atabaque, Terreiro e Escola, hoje os lugares onde mais me sinto humano. Muitas energias e muitas pessoas foram parte integrante e fundamental nesta caminhada, sem os meus, eu jamais chegaria onde cheguei, a eles e elas, toda minha gratidão.

Agradeço primeiramente à Exu, senhor da comunicação e do movimento, pelo dom da palavra, pelos caminhos abertos e pelo encanto do tambor. À Ogum, que me protegeu, inspirou e me deu ímpeto em toda a jornada. À baba mí Obaluaiye, que está comigo desde antes eu me lembrar de mim, me guia, me protege e irradia, sob as palhas do senhor do Azè eu sou realizado.

Agradeço ao ProEB pelo financiamento desta pesquisa.

À minha égbé, minha família de axé, pelas partilhas, pelos risos, pelos abraços e por todo o axé partilhado, este trabalho também é de vocês. Agradeço especialmente ao meu Babalorixá Shell Santos de Obaluaiye, pelo carinho, pelo incentivo e pelas sabedorias partilhadas, à minha Yakekerè Lu Santos de Xangô, pela força do tambor, por me dar a honra da partilha dos segredos dos atabaques, ao Babalayin Nere de Agué, pela escuta carinhosa e pelos ensinamentos gentis. Shell, Lu e Nere, se o Ilè Ibá Asé Kpòsú Aziri está de pé hoje, e eu aqui, é graças a vocês.

Aos meus irmãos Ogãs, minhas irmãs Ekedis, meus irmãos e irmãs Egbomis, minhas irmãs e irmãos Yaohs. Sou muito grato e feliz por constituir com vocês uma comunidade, uma família.

À minha mãe, Marta, pelo amor enorme, e ao meu irmão Habyinnael pela parceria.

Agradeço ao meu orientador, Professor Ogã, Leandro Bulhões por acolher esta pesquisa, pela gentileza nas orientações, por cada palavra de incentivo e afeto. Leandro é parte enorme desse trabalho. Leandro é generoso como são os ilhós de Logunedé e brilhante como são os nascidos sob o signo de câncer, suas indicações de textos, seus incentivos à escrita e a buscar o que de melhor poderia ser feito neste trabalho garantiram que me mantivesse firme na jornada. Sua benção, cumpade?

Aos professores e professoras que marcaram minha trajetória no ProfHistória, Ana Carla, pelo amor e dedicação que ela deposita irrestritamente no ProfHistória, sua dedicação também foi fundamental para que este trabalho fosse escrito, Jailson, pela gentileza com que olha a vida apesar dos combates contra a burocracia acadêmica, Adelaide, por partilhar de seu amor pelos livros e pela revolta, Ana Rita e Edmilson, pelas trocas de experiências e dedicação.

Aos professores Franck Ribard e Wanderson flor, pelas generosas contribuições feitas a meu trabalho, vocês foram de grande importância na concepção e execução desta pesquisa.

À professora Catherine Furtado, por ter me ensinado as primeiras letras dessa literatura da alegria que é o batuque.

Aos meus amigos e amigas da turma de 2022 do ProfHistória. Vocês foram por inúmeras vezes fortaleza, fuga e refúgio. O abraço fraterno de cada um, cada uma, me ajudou a suportar cada momento de dificuldade ao longo dessa pesquisa, muito obrigado Tayná, Beatriz, Germana, Isaac, Isick e Rodrigo. Agradeço especialmente a Fábio e Auriene. Auri, foi minha professora em 2008, foi uma grande referência em minha escolha de profissão e é uma honra poder concluir este curso ao seu lado, Fábio é meu amigo desde a graduação, gentil e atencioso, exemplo de homem e amigo, o mais nobre dos sambistas do Padre Andrade.

Às amigas e amigos que me deram dicas, críticas e colo em diversos momentos ao longo da jornada, Heric, Fran, Thiago, André e Lucas.

Aos muito amados Lucas Assis, Clarissa Franco, Rayanne Claudino e Adeliana Alves, pelo amor fraternal que nos mantém juntos já a tanto tempo.

A João Mateus, Murillo, Davi, Beatriz Nunes, Pedro e Lucas.

Aos professores e professoras que partilham da Escola comigo, Paulo, Olímpio, Natália, Micarla, Erica, Raul e Matheus.

Aos meus alunos e minhas alunas, que são o meio e fim desta pesquisa. Esse trabalho se tornou possível através da gentileza delas e deles.

Ao meu amigo e irmão George, hoje separado de mim pelo Atlântico mas unido pelas palhas de nosso pai. George é um dos homens mais sensíveis e luminosos que conheci, muito do que escrevo, do que leio, do que escuto e do que amo é partilhado com ele. Este trabalho também é seu, amigo.

À Mel, minha companheira de vida e de sonhos, minha esposa. Seu carinho, seu amor, sua admiração e generosidade intelectual foram cruciais para que este trabalho

nascesse. Partilhar de sua vida, de seu axé, de sua alegria, de seu amor é algo que me engradece e envaidece todo dia. Amo você e sou grato por sua existência e mais grato por você dividi-la comigo.

Por fim, agradeço ao tambor. Em cada terreiro, em cada esquina, em cada praça, em cada mesa de bar em todo lugar onde homens e mulheres são felizes ao som do couro do tambor, onde o corpo transgride a ordem do silêncio moribundo da máquina colonial, onde a batida preserva vivas as ancestralidades de todos nós, filhas e filhos da diáspora, onde o tambor se faz presente, a vida prospera.

“Oh velho Deus dos homens  
eu quero ser tambor  
e nem rio  
e nem flor  
e nem zagaia por enquanto  
e nem mesmo poesia.  
Só tambor ecoando como a canção da força e da vida  
Só tambor noite e dia  
dia e noite só tambor  
até à consumação da grande festa do batuque!  
Oh velho Deus dos homens  
deixa-me ser tambor  
só tambor!”  
(José Craveirna, 1982).

## RESUMO

A partir desta pesquisa proponho uma investigação das possibilidades em torno do uso de toques de Candomblé Ketu como recurso didático para o Ensino de História, desde os processos de construção, preservação e mediação de conhecimentos em Terreiros de Candomblé. Apreendendo que a Escola e o Terreiro compreendem espaços formativos, faço uma reflexão sobre as possibilidades de entrecruzamento entre os processos educativos destes territórios. Organizo o trabalho em três pontos gerais, indo de uma perspectiva mais ampla e agudizando o olhar ao longo da pesquisa. Discuto as especificidades da Escola e do Terreiro, observando divergências e convergências entre estes espaços, os suportes legais que, em um contexto de racismo epistêmico e religioso, garantem e protegem a importância do diálogo entre a instituição escolar e as comunidades afroreligiosas. Apresento também os debates em torno do Ensino de História e os conhecimentos elaborados desde o Terreiro, refletindo acerca das possibilidades de se apreender os ritmos de candomblé como fontes históricas. Por fim, trago uma análise dos toques em si e de seus usos em contexto escolar. Defendo, em termos gerais, que os toques percutidos nos atabaques configuram um sistema de preservação da memória dos ancestrais cultuados em comunidades de terreiro sendo, então, possível perceber a partir desta musicalidade um conjunto de aspectos inerentes a esses ancestrais. Proponho como produto pedagógico a aplicação de aulas oficinas, nas quais as/os estudantes tenham contato com a materialidade musical do terreiro, a partir dos instrumentos musicais utilizados, como atabaques e agogôs, bem como com os ritmos percussivos consagrados às/aos orixás específicos. Articulo na construção da pesquisa e na elaboração da aula oficina com autoras/es como Beatriz Nascimento, Vanda Machado, Leandro Bulhões, Wanderson Flor do Nascimento, Denise Botelho, Luiz Antônio Simas e Muniz Sodré.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Epistemologias do terreiro; Candomblé; Tambor.

## ABSTRACT

Based on this research, I propose an investigation of the possibilities surrounding the use of Candomblé Ketu ringtones as a teaching resource for History Teaching, from the processes of construction, preservation and mediation of knowledge in Terreiros de Candomblé. Understanding that the School and the Terreiro comprise training spaces, I reflect on the possibilities of intertwining between the educational processes of these territories. I organize the work into three general points, going from a broader perspective and sharpening the view throughout the research. I discuss the specificities of the School and the Terreiro, observing divergences and convergences between these spaces, the legal supports that, in a context of epistemic and religious racism, guarantee and protect the importance of dialogue between the school institution and Afro-religious communities. I also present the debates surrounding the Teaching of History and the knowledge developed since Terreiro, reflecting on the possibilities of understanding Candomblé rhythms as historical sources. Finally, I provide an analysis of the touches themselves and their uses in a school context. I argue, in general terms, that the touches played on drums constitute a system of preserving the memory of ancestors worshiped in terreiro communities, making it possible to perceive from this musicality a set of aspects inherent to these ancestors. I propose as a pedagogical product the implementation of workshop classes, in which students have contact with the musical materiality of the terreiro, based on the musical instruments used, such as atabaques and agogôs, as well as with the percussive rhythms dedicated to specific orixás. I participate in the construction of the research and the elaboration of the workshop class with authors such as Beatriz Nascimento, Vanda Machado, Leandro Bulhões, wanderson flor do natal, Denise Botelho, Luiz Antônio Simas and Muniz Sodré.

**Keywords:** Teaching History; Terreiro epistemologies; Candomblé; Drum.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 O TERREIRO COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>21</b>
2.1 Terreiro e a Escola.....	31
2.2 As epistemologias do Terreiro.....	36
<b>3 AS ENCRUZILHADAS DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>46</b>
3.1 Ensino de História entre crises e disputas.....	50
3.2 Uma história feita por mãos negras, caminhos e possibilidades para um Ensino de História afro-referenciado.....	52
<b>4 “EU QUERO SER TAMBOR”, AS MUSICALIDADES DO CANDOMBLÉ KETU COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE HISTÓRIA DESDE AS EPISTEMOLOGIAS DE TERREIRO.....</b>	<b>58</b>
4.1 O Tambor como discurso de vida.....	61
4.2 <i>Ofó</i> , o encanto como espada e escudo de uma educação pelos toques do atabaque..	71
4.3 Do <i>agueré</i> ao <i>ijexá</i> , alguns ritmos de Orixá para se pensar o terreiro na escola e a escola no terreiro.....	80
4.3.1 <i>O Agueré de Oxóssi</i> .....	81
4.3.2 <i>O Opanijé de Omolu</i> .....	86
4.3.3 <i>O Ijexá de Oxum</i> .....	89
<b>5 OFICINA: OS RITMOS DE CANDOMBLÉ COMO ELEMENTO DE PERCEPÇÃO DA HISTÓRIA DOS POVOS AFROBRASILEIROS.....</b>	<b>95</b>
5.1 O Candomblé, seus instrumentos e sua história - a força do tambor como chave para a reexistência.....	97
5.2 <i>Aguéré, opanijé e ijexá</i> : três ritmos para se conhecer os orixás.....	100
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO A - AGUERÉ.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO B - AGUERÉ (AGOGÔ).....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO C - AGUERÉ (HUN).....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO D - AGUERÉ (HUNPI).....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO E - AGUERÉ (LÉ).....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO F - IJEXÁ.....</b>	<b>117</b>

<b>ANEXO G - IJEXÁ (AGOGÔ).....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO H - IJEXÁ (HUN).....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO I - IJEXÁ (HUNPI).....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO J - OPANIJÉ.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO K - OPANIJÉ (AGOGÔ).....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO L - OPANIJÉ (HUN).....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO M - OPANIJÉ (HUNPI).....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO N - OPANIJÉ (LÉ).....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO O - ANEXO O – OFICINA: DO AGUERÉ AO IJEXÁ, OS RITMOS DE CANDOMBLÉ COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Bem sabem aquelas e aqueles que têm contato com os terreiros afro religiosos, marcadamente os de Candomblé, da existência de uma expressão usual sobre o processo iniciático e que diz haver dois caminhos para se entrar para uma comunidade de terreiro: pelo amor ou pela dor. Gosto de pensar que os caminhos que me trouxeram a este trabalho passam também por esta encruzilhada de dor e amor, e, tomando essa dinâmica como fundamento, me permito afirmar que até este ponto da jornada tenho sido guiado e motivado pelo amor. Não o amor bucólico e impessoal de quem vê a grama crescer no campo e a acha bela, mas o amor impulso e vontade, o amor pelos meus mais velhos, pelos que já foram e pelos que virão, o amor que move, mas que lembra do chão pisado e da raiz fincada. Um amor profundamente ligado às redes de afeto que me sustentam, protegem e orientam.

Tomo a liberdade de começar este texto de maneira mais pessoal por entender que este trabalho é fruto, entre outras coisas, de demandas que surgem de minha experiência individual frente a dois caminhos que se cruzaram e tornaram-se um, minhas vivências como professor e como Ogã<sup>1</sup>. Atuando como professor da educação básica desde 2014 tenho amadurecido neste período tanto a percepção de minha atuação como educador, pensando a partir de limites e possibilidades dentro da rede pública, como também a percepção de minha própria negritude. Embora, assim como tantos outros, tenha sido pobre a vida inteira e com consciência dessa pobreza, apenas mais velho entendi que também tenho sido negro por toda a vida. Essa percepção tardia da própria negritude não me é peculiar, muitos outros poderiam trazer o mesmo relato, o que nos leva a uma questão: como demorar tanto a notar algo que nos é lembrado a todo instante pelas estruturas racistas que fundamentam este país?

Uma das possíveis respostas a essa pergunta está no tratamento dado ao povo negro na educação brasileira e em especial no ensino de história. Aprendemos e ensinamos que o negro no Brasil é sinônimo de escravidão ou, quando muito, de resistência a escravidão. Nos dois casos o sujeito negro figura sempre como um passageiro da história de outrem. Que alternativas se fazem, então, possíveis para a construção de outras histórias, que tragam o povo negro como sujeito ativo de sua história? Este trabalho se preocupa, entre outras, coisas em buscar um caminho de reflexão para esta pergunta e tenho me detido a pensar sobre isso a partir dos terreiros de Candomblé e do conhecimento produzido e circulado nestes espaços,

---

<sup>1</sup> São chamados de Ogãs os homens iniciados na religião com funções de zelar pelo Ilê Axé, designação iorubana do Terreiro, através de atividades que envolvem desde a manutenção do espaço físico até a coordenação de ritualísticas internas.

seja nas práticas alimentares, na construção das sociabilidades ou nas vivências do cotidiano em geral.

Os terreiros afroreligiosos guardam consigo uma série de práticas, saberes, cosmovisões, histórias, memórias e tecnologias diversas que tem mantido vivas inúmeras tradições dos povos africanos e afro-brasileiros no Brasil. Muito além de comunidades religiosas, os terreiros são verdadeiros centros produtores de saberes. Os membros dessas comunidades ocupam funções diversas, de acordo com o tempo em que se frequenta o terreiro e com os desígnios próprios de cada tradição. Nos candomblés de nação Ketu, tradição a qual sou vinculado, os Ogãs cumprem diversas funções, desde as mais públicas até as mais internas, quase todas mediadas a partir dos toques ritualísticos percutidos pelos atabaques. Cumprindo as obrigações de Ogã desde 2020, tenho tido a chance de observar como os terreiros preservam funções formativas que são mediadas sob princípios diferentes daqueles que orientam a Escola. Se, por um lado, o espaço escolar se preocupa com a adequação do corpo para o trabalho, pregando o silêncio, a quietude e transmissão verticalizada do conhecimento no vetor professor-aluno/a, por outro lado os processos educativos no terreiro evidenciam o papel do corpo, através dos cânticos, dos toques e das danças os mais jovens também aprendem a tradição daquela comunidade.

Mas como escrever um trabalho que consiga articular dois modos de elaborar o mundo tão diferentes e aparentemente inconciliáveis entre si? Em que nível é possível elaborar os trânsitos de conhecimentos entre Escola e Terreiro sem descaracterizar um ou outro? Essas questões me mobilizaram durante todo o período de pesquisa e escrita do trabalho e ainda mobilizam, no sentido de que esta pesquisa é, mais que um fechamento de ciclo, uma parte significativa das atividades que venho desenvolvendo como professor da rede básica. Dessa maneira, os desafios apresentados aqui permanecem postos mesmo com a conclusão do trabalho, somados a outros que atravessam a atividade cotidiana do lecionar. Importa registrar também que antes de mim outras pessoas também pensaram nessas relações e têm pensado. Pois, com elas que também busquei aqui neste trabalho ter uma conversa!

Ainda que a perspectiva que penso aqui busque aproximações entre Escola e Terreiro, é importante considerar com muita atenção as questões que diferem os espaços, do ponto de vista ontológico principalmente. Ainda que ambos funcionem como espaços formativos, educacionais, o que se atribui a formação em um é distinto do outro, tanto no sentido de definição, o que é, quanto no sentido de proposição ou objetivo. O entendimento dessas diferenças interfere também, como é de se esperar, nas escolhas de abordagem que indiquei neste trabalho.

A abordagem que tomei em relação a escola foi mais prática, uma vez que a ampla bibliografia, técnica, institucional e acadêmica, sobre o tema, facilita a construção crítica da leitura de Escola e se articula de maneira mais pacificada com o Ensino de História. A implementação da disciplina histórica se deu no Brasil ainda no século XIX, no contexto de transição da monarquia para a República e, nessas circunstâncias, esteve voltada para a criação de um cidadão idealizado, vinculado a um entendimento muito específico de pátria, que privilegiava, como ainda privilegia, não só uma história nacional escrita sob uma proposta hegemônica, que se fundamenta no apagamento das populações afro-indígenas do Brasil. Neste sentido, o Ensino de História tem sido campo de disputas desde muito tempo, com novas propostas de abordagem sendo coordenadas por pesquisadoras e pesquisadores em História e em Educação, bem como, por professoras, professores, estudantes e comunidade escolar de um modo geral. É um campo rico de debates, desafios e possibilidades.

Falar sobre Candomblé, por sua vez, constituiu provocações muito instigantes para a pesquisa. Pensei e escrevi esse trabalho sempre a partir do lugar de minha experiência dupla, como professor ogã, e essa encruzilhada me permitiu fazer exercícios que, assim me parece, tornaram a escrita mais propositiva e orgânica. No entanto alguns cuidados precisaram ser tomados. Uma das preocupações que me atravessaram dizem respeito à natureza de minhas fontes: os ritmos de candomblé. Ora, as religiões de matriz africanas possuem algumas características muito fortes em sua constituição, para citar duas posso falar sobre a questão do segredo e da musicalidade. O Segredo é um aspecto de fundamento, certas cantigas, certas práticas, certos encantamentos dizem respeito somente àquelas e àqueles que estão integrados em comunidades afroreligiosas e isso inclui a questão da musicalidade. Determinados ritmos são muito específicos, utilizados em rituais fechados e ainda que, potencialmente, pudessem enriquecer bastante o trabalho foram deixados de fora. Escolhi trabalhar somente com ritmos que são entoados nos salões das festividades públicas, dentro de minha proposta essa escolha pareceu razoável. Como está posto nas páginas seguintes, esta é uma pesquisa em Ensino de História, pautada por uma proposta de se pensar a disciplina desde o que trato por epistemologias de terreiro.

Neste sentido, pensando no campo da experiência e das escolhas e renúncias feitas pela pesquisa é importante destacar que: ainda que Terreiro seja um termo genérico, que pode ser usado como referência à todas as comunidades que cultuam a ancestralidade desde as tradições afropindorâmicas, para usar o conceito proposto pelo quilombola e pesquisador Nego Bispo, me refiro neste trabalho especificamente aos terreiros de Candomblé Ketu, onde sou iniciado. Essa informação é relevante na medida em que escrevo este trabalho no Ceará,

onde as religiões de matriz afropindorâmica são majoritariamente ligadas às Umbandas, Juremas e aos Catimbós. Defendo, durante a escrita e na proposta da aula-oficina que os conhecimentos elaborados desde a musicalidade de terreiro encontram as trajetórias das/dos estudantes que em algum nível conhecem, se não o ritmo em si, as derivações musicais dos toques de terreiro, e por muitas vezes são variações de ritmos tocados usualmente nas Umbandas, como o samba por exemplo. Junto a isso, defendo que a proposta de trabalhar com as crianças o tema das religiões de matriz africana sob uma perspectiva histórica implica em desenvolver nas alunas e alunos uma percepção mais sensível com as pessoas que compõem as comunidades de terreiro.

Estes dois aspectos se cruzam em certa medida. Parte significativa desta pesquisa tem origem, para além de minhas próprias vivências e escolhas, nas observações que faço na escola enquanto professor e homem de axé. Não é raro, trabalhando em escolas localizadas em bairros periféricos, encontrar com estudantes filiadas/os à alguma religião de matriz africana, porém, na maioria dos casos, essas/esses estudantes escondem sua ligação com essas comunidades por medo de serem constrangidas/os publicamente. Assim, fios de conta e guias são escondidos sob as fardas, o ponto cantado é silenciado e o branco das roupas de sexta feira guardado. A situação se agrava quando os corpos do terreiro são negros, o que representa a grande maioria dos casos. Enquanto professor, penso que a escola deva ser um ambiente seguro para todas e todos que façam parte dela, se uma criança de axé não pode ser um ser humano em sua plenitude, o que inclui o direito de expressar sua fé, a Escola falha nessa função. A escrita desse trabalho também tem em vistas a possibilidade de criar um ambiente de plenitude de direitos e dignidade para a juventude dos terreiros que frequenta a escola. Dessa maneira, este trabalho embora esteja fundamentado em Ketu, por várias vezes precisou se articular as tradições conhecidas pelas turmas em que a oficina e os debates foram desenvolvidos.

É importante destacar que o que chamo de epistemologia de terreiro poderia estar vinculado, no sentido que estabeleci aqui, as experiências diversas da afroreligiosidade no Brasil, o que inclui as Umbandas, mas, reitero, pensarei sempre desde minhas vivências no Candomblé Ketu. Neste sentido uma outra problemática precisou ser resolvida ao longo do trabalho: a questão do idioma. As casas de Candomblé Ketu têm preservado em suas ritualísticas o uso do iorubá como língua principal. Em um sentido geral o uso dessa língua se restringe as questões litúrgicas e as filhas e filhos de Santo não necessariamente conhecem a tradução das cantigas e orações, mas compreendem seu sentido litúrgico, os momentos adequados a entoar esta ou aquela frase, as diferenças de sonoridade e os elementos que

fazem da língua um importante canal de comunicação com a ancestralidade. Evitei, em geral, usar termos muito específicos do idioma iorubá, considerando que esse texto deverá ser por colegas professoras e professores que pretendam debater os aspectos da musicalidade ketu em sala de aula, me abstive as nomenclaturas dos ritmos e a um outro termo que considerei fundamental na compreensão do texto.

Ainda nesta problemática, precisei escolher o modelo de escrita que julguei mais adequado ao uso de terminologias iorubanas. Enquanto idioma próprio o iorubá tem suas próprias regras de tonalidade e grafia. As peculiaridades do idioma, como a ausência de algumas letras como C e X, bem como as diferenças de sonoridades, como o S, que pode aparecer com som de s, como em saúde, ou com som de ch como em chave, são abordadas por autoras e autores que fizeram estudos sobre os Candomblés Ketu ou sobre a povo Iorubá como José Beniste (2009; 2011; 2022) e Juana Elbein dos Santos (2012). Optei neste trabalho pela escrita abasileirada das palavras, mais próxima da maneira como usamos o idioma em nosso cotidiano. Assim, palavras como Òrísá, Èsú e Sàngó, por exemplo, foram escritas como Orixá, Exu e Xangô. A exceção cabe aos nomes dos atabaques, Hún, Hunpi e Lè, que optei por escrever conforme a grafia oficial, ainda que sua pronúncia substitua o H por R, sendo pronunciados Rum e Rumpi.

Assim, levando em consideração os elementos supracitados, organizei os capítulos da dissertação de acordo com os temas que orientam este trabalho, indo dos mais abrangentes aos mais específicos. Cabe, porém, salientar que ainda que eu tenha optado por uma abordagem seccionada dos temas, todos eles se conectam no entendimento do trabalho em si, a leitura que se faz é circular e orgânica.

No segundo capítulo, **O terreiro como potência pedagógica**, trabalho as possibilidades de se pensar um ensino escolar desde as epistemologias de terreiro. Compreendendo a força das religiões afrobrasileiras no sentido de preservação e elaboração de conhecimentos, bem como dos métodos formativos que garantem essa preservação, busco refletir sobre os pontos de tangência entre escola e terreiro. Dialogando com a lei 10639/2003, com os processos e disputas em torno de sua implementação e com o histórico em torno da luta para garantir o ensino de história da África e da Cultura Afro-brasileira, traço caminhos que possibilitem os entrecruzamentos entre a instituição escolar e o Terreiro. Esta pesquisa se inscreve incontornavelmente aos desafios geracionais em qualificarmos a implementação da referida Lei. De várias formas!

Em dois tópicos articulei sobre legislação tanto no que tange as leis de educação em si, quanto as leis e diretrizes que normatizam o ensino de História da África e da cultura

afrobrasileira, refletindo sobre as conquistas dos movimentos sociais para o ensino e para o Ensino de História. Discuto também sobre as possibilidades formativas dos espaços, Terreiro e Escola, pensando sobre suas diferenças de propostas e caminhos para articular esses dois campos. Artigo com Denise Botelho, wanderson flor do nascimento, Erisvaldo Pereira dos Santos, Leandro Bulhões para discutir as possibilidades e a importância de se abordar os conhecimentos produzidos desde o terreiro dentro da cultura escolar, refletindo sobre as diferenças entre escolarização e educação. A abordagem do professor Erisvaldo ajuda a entender como a escola, se pretende de fato ter um papel transformador na vida dos sujeitos, não pode se esquivar do debate envolvendo as religiões de matriz africana. Compreendendo então, conforme wanderson flor e Denise Botelho, que os candomblés surgem “entremundos”, ou seja, dentro da necessidade de manutenção das memórias ancestrais que surge da convivência dos povos africanos de seus descendentes, os candomblés se organizam em torno das múltiplas heranças africanas, os legados indígenas e das ambiências ocidentais (Botelho, nascimento, 2020, p.101-102), defendo ser possível buscar chaves de diálogo entre esses dois espaços tão distintos, no que diz respeito aos processos educativos.

Trago, ainda no primeiro capítulo, destacar o trabalho ao longo do trabalho epistemologias de terreiro, que compreendo de maneira alinhada àquilo que Muniz Sodré chamou de “pensar nagô”, as diversas maneiras de dar significado ao mundo, de interagir com a realidade, operadas pela lógica do “dar-receber-devolver” (SODRÉ, 2017, p. 24). Ao longo do capítulo pretendo falar um pouco do Candomblé Ketu, num sentido de fornecer aos leitores informações básicas para a compreensão do trabalho e, a partir dessas informações, pensando com Beatriz Nascimento, retomar o debate da relevância dos saberes de terreiro para a construção de um ensino de história que perceba negros e negras como sujeitos ativos de suas próprias jornadas e integrantes fundamentais na formulação de uma identidade brasileira, ou seja, percebê-los não apenas como colaboradores, mas como elaboradores de projetos societários alternativos ao projeto de civilização colonial.

No terceiro capítulo, **As encruzilhadas do Ensino de História**, me debrucei sobre as questões que envolvem o Ensino de História no Brasil e as possibilidades para se pensar a aproximação entre escola e terreiro. Considerando as diversas transformações no Ensino de História, desde sua institucionalização no Século XIX, e pensando as crises do Ensino de História busco elaborar de que maneira professoras e professores de história podem abordar caminhos para se pensar a disciplina sob uma perspectiva que considere a pessoa negra e suas manifestações socioculturais, políticas e formativas como

Finalmente, como arremate desta segunda parte, trago uma discussão que aborda as fontes históricas produzidas pelo povo negro como elemento indispensável para se pensar as trajetórias desse povo. Aqui, me refiro não apenas a analisar essas fontes com as lentes frias da história, mas observá-las desde os referenciais elaborados pelo próprio povo negro, ou seja, entender a história, sob uma perspectiva cultural, que entenda que o sustentáculo de cada manifestação cultural do povo negro são os códigos elaborados dentro daquela manifestação.

Essa abordagem é primordial para a construção da aula oficina que proponho ao longo do capítulo três, onde a musicalidade é o elemento essencial como catalisador das discussões levantadas em sala de aula. O exercício de se trabalhar música como fonte histórica é comum nas salas de aula de História, dentro do esforço de professoras e professores de tornar as aulas “mais atrativas”, bem como no sentido de se pensar fontes históricas como algo a mais que a documentação escrita, no entanto minha proposta é olhar sobretudo para a sonoridade, o ritmo. No caso do Candomblé Ketu a musicalidade reúne grande parte dos elementos que dão significado as práticas sociais da comunidade. Cada ritmo, cada toque, preserva informações elementares dos ancestrais cultuados, assim, são fontes importantes para o estudo dessas comunidades e para levantar reflexões acerca dos métodos formativos nessas sociedades.

A reflexão sobre o uso das fontes musicais do terreiro está construída no quarto capítulo, **“Eu quero ser tambor”, as musicalidades do Candomblé Ketu como caminho para a construção de um Ensino de História desde as epistemologias de Terreiro.** Aqui eu faço dois exercícios, que ocorrem de maneira concomitante, apresento os referenciais básicos para se compreender a musicalidade do Candomblé Ketu, como os instrumentos, alguns toques e a representação gráfica destes toques, bem como os orixás que são representados pelos toques. Junto a isso, trago o debate em torno da aula oficina ministrada para turmas de oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental em uma escola da periferia de Fortaleza.

No quinto capítulo apresento o produto pedagógico desta pesquisa, uma proposta de aula oficina, **Os ritmos de candomblé como elemento de percepção da história dos povos de terreiro.** Aqui trago de maneira mais diretiva a oficina aplicada com turmas de oitavos e nonos anos do ensino fundamental. Destaco que o quarto e o quinto capítulos são bastante integrados, em um apresento os relatos e aplicações mais detalhadas da oficina, discutindo de maneira mais aprofundada os conceitos envolvidos em sua aplicação, no outro apresento a atividade de maneira mais propositiva, no intuito de que outros/as colegas possam replicar a oficina em suas aulas.

Apresentar às/aos estudantes a instrumentalidade do terreiro se faz importante no sentido de criar conexões da musicalidade do terreiro com outras manifestações musicais, que ultrapassam os muros das casas de axé, bem como tem origens em outras tradições afrodiáspóricas. Destaco que parte desse trabalho se ancora na noção de trabalhar a sensibilidade musical da juventude negra nas escolas, brincar em torno dos sentidos dos sons, da escuta e dos silêncios que intercalam cada batida do atabaque. Discutir como os ciclos musicais, embora específicos de cada tradição, encontram similaridades em outras tradições, a exemplo do trio de instrumentos principais, no candomblé são três tambores, na capoeira três berimbaus, no tambor de crioula três tambores. Debato também a função de cada instrumento e a relação de sacralidade do tambor para as comunidades afrorreligiosas: mais que um instrumento musical, o atabaque faz parte da comunidade.

Novamente precisei fazer escolhas ao longo da pesquisa, no sentido de melhor direcionar a aula oficina, coração deste trabalho. Ao escolher trabalhar com os ritmos, defendendo sua importância na manutenção da memória deste ou daquele ancestral, pensei inicialmente em trabalhar com vários ritmos diferentes, mas me deparei com dois problemas. O primeiro foi o tempo: no panteão Ketu cultuamos aproximadamente dezesseis orixás e, muito embora determinados toques sejam atribuídos a mais de uma dessas divindades, cada um desses orixás possui uma maneira própria de se movimentar ao som deste ou daquele toque. O melhor exemplo disso talvez seja o ritmo *vassi*, ou toque de nação como o chamam alguns ogãs, um toque percutido para quase todos os orixás, no entanto dançado de maneira diferente e com sentidos diferentes por cada um deles. Yemanjá, dança o *vassi* como se flutuasse pelas águas, seu domínio natural, já Omolu, dança o mesmo ritmo como, com as palhas que o cobrem, varresse as doenças e maus augúrios para longe.

O segundo problema foi o do sentido da atividade. Minha intenção foi a de discutir com as/os estudantes as potencialidades dos ritmos como fonte histórica. Durante as oficinas, produto pedagógico deste trabalho, as/os estudantes foram familiarizados com os instrumentos ritualísticos do Candomblé e aos seus sentido dentro das ritualísticas do terreiro, através da escuta e análise de ritmos de orixás previamente escolhidos. Busquei tratar os ritmos como fontes históricas na medida em que permitem identificar tradições das comunidades afrorreligiosas tanto no que diz respeito às suas cosmopercepções quanto no tocante as suas práticas formativas e de circulação de conhecimentos no terreiro. Como se sabe, o trabalho com fonte requer atenção, análise, discussão e questionamentos específicos a cada tipo de fonte, assim, trabalhar com vários ritmos diferentes poderia tornar a discussão apressada e sem profundidade. Meu propósito passava por pensar nos toques como elementos

de cognição, portadores de conhecimentos históricos, filosóficos, corpóreos e técnicos também, para isso optei por focar as aulas em três ritmos: o *agueré* de Oxóssi, o *opanijé* de Omolu e o *ijexá* de Oxum.

Escolhi esses ritmos por entender que a relação entre o toque e o ancestral, considerando os valores naturais e arquetípicos que lhes são atribuídos por suas comunidades, são mais diretas aqui. Em outras palavras, o *ijexá*, enquanto toque de Oxum, uma orixá ligada às águas, apresenta como característica musical um “balanço” que remete ao correr das águas, ainda que esse ritmo seja tocado para outros orixás e com objetivos diferentes, a aquosidade, o balanço, sempre está ali. Além disso, no caso principalmente do *ijexá e do agueré*, são ritmos que melhor transitaram além dos muros do terreiro, através tanto de blocos de rua como de grupos musicais que usam desses ritmos como base para suas composições.

Assim, no trabalho que se segue busquei elaborar maneiras de integrar os métodos de ensino e aprendizagem do Terreiro à sala de aula. A ideia era que alunas e alunos da rede básica pudessem perceber como as comunidades negras possuem códigos para manter vivas suas trajetórias, sistemas de conhecimento sofisticados, que pensam sobre o real a partir da lógica interna daquela comunidade. O toque do tambor, mais que imprimir uma sonoridade em um sistema onde a musicalidade é essencial, preserva as chaves de compreensão do ancestral cultuado e ao compreender o ancestral cultuado a comunidade fórmula maneiras de interagir com o mundo. É partindo dessas propostas de intervenção no mundo, centradas na ancestralidade que seguiremos.

## **2 O TERREIRO COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA**

No dia 09 de janeiro deste ano, 2024, completaram-se vinte um anos da promulgação da Lei nº 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Em 10 de março de 2008 a referida lei foi alterada e substituída pela Lei nº 11.645, que acrescenta o ensino de História e Cultura Indígena nas matrizes curriculares de escolas de ensino fundamental e médio. Desde então, uma série de iniciativas promovidas pelos movimentos negros e indígenas, instituições educacionais, ONGs e setores diversos da população vem lutando para garantir a implementação deste marco normativo entre outros. Mesmo com os avanços conquistados a partir da promulgação da lei, no entanto, ainda há muito o que ser feito para garantir sua implementação. Em um país de maioria populacional negra é imperativo garantir

que as instituições de ensino abordem a história dessas comunidades não como um anexo marginal de uma outra história pretensamente maior, heroica e unificadora, mas como aquilo que ela é: parte integrante da formação do nosso patrimônio e matrizes culturais.

É importante ressaltar ainda, neste contexto, que as lutas em torno de uma legislação que garanta ao povo negro o direito de ver suas trajetórias abordadas nas bases curriculares, são anteriores à promulgação da lei. A 10.639/2003 marca, então, uma culminância deste processo. Maria Cláudia Cardoso Ferreira, em sua tese de doutorado, faz um apanhado geral dos dispositivos legais que tratam ensino de história da África, bem como da trajetória dos negros brasileiros (2013). Em seu estudo, a professora elenca dispositivos legais que vão desde a Constituição Federal de 1988, nos Artigos 215 e 242, até legislações locais em estados e municípios como Bahia, Belo Horizonte e o Distrito Federal. O ponto defendido por Ferreira é que muito embora a Lei 10.639/2003 configure um importante dispositivo legal de garantia de direito à história dos povos afro-diaspóricos no Brasil, sua promulgação não representa uma surpresa, uma vez que esse debate já estava presente no

cotidiano político dos ativistas dos movimentos sociais negros. Do mesmo modo já ocorriam ações isoladas de professores e gestores educacionais que, por iniciativa própria, sensibilizados por alguma formação ou em resposta às leis parecidas aprovadas nos seus estados e municípios, realizavam atividades quase sempre nas datas comemorativas que tivessem a ver com o tema da história da África e da trajetória dos negros brasileiros (Ferreira, 2013, p. 71).

Destaco a construção coletiva e gradual dessa legislação no sentido de observar o que mudou e o que permaneceu ao longo dos anos de luta. Analisando as vitórias e derrotas no decurso do processo podemos elaborar melhor os caminhos a serem traçados no sentido de garantir a permanência desses dispositivos legais, sua efetiva implementação e a criação de novas políticas públicas. A Lei 10.639/2003 traz grandes impactos na educação brasileira, uma vez que normatiza e tem peso na elaboração dos currículos em todo o território nacional, no entanto é necessária uma análise acerca de seus desdobramentos práticos no cotidiano escolar.

Refletindo, então, acerca das transformações operadas na educação formal a partir da promulgação da lei e de seus desdobramentos, somos provocadas/os a fazer uma reflexão de natureza pragmática: admitindo que a implementação da lei seja uma realidade, de que maneira os povos africanos e afro-brasileiros têm sido retratados nos currículos escolares? Destaco novamente que a lei é uma grande conquista dos movimentos negros e indígenas, isso é indiscutível, e acrescento que as transformações operadas por essa legislação são sensíveis e podem ser observadas tanto em currículos e livros didáticos, por exemplo. No

entanto, ainda existem dissonâncias entre as diretrizes e o cotidiano escolar. Um exemplo desse desequilíbrio pode ser visto na questão dos livros didáticos. Anderson Ribeiro Oliva, em um ensaio que analisa a presença das cosmovisões africanas e afro-brasileiras em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, observa que a presença dessas visões de mundo, que não estão alinhadas com o tradicional eurocentrismo dos livros didáticos, está muito aquém daquilo que seria razoável em um contexto escolar que exige, por lei, que a história desses povos seja abordada em sala de aula (Oliva, 2019). Observamos então que, apesar da força da lei, ainda nos deparamos com muitas lacunas no que diz respeito a inclusão dos estudos dos povos negros.

Além dos vazios, como aqueles apontados por Oliva, somos confrontados com uma outra questão, que diz respeito às circunstâncias em que a história dos povos africanos e a cultura afro-brasileira é inserida na escola. É bastante comum que essa inclusão, quando acontece, ocorra de maneira pontual e superficial, reforçando estereótipos, diminuindo a importância desses povos no processo civilizatório do Brasil e, ao fim e ao cabo, corroborando para um entendimento de história que silencia, apaga ou deturpa a participação destes povos na construção do Brasil. Assim, podemos pensar em pelo menos dois grandes desafios, que me parecem ser complementares, na efetivação da Lei 10.639/2003.

O primeiro consiste nas disparidades entre o que a lei determina e o que, de fato, é experimentado nas escolas. Apesar dos temas pertinentes a história dos povos negros no Brasil terem ganhado bastante espaço no debate público e nas pesquisas acadêmicas nos últimos anos, os conteúdos em questão não têm encontrado a mesma repercussão nas instituições de ensino. Seja pela resistência de alguns professores; pelos conflitos com comunidades, escolares representadas nesse ponto sobretudo por pais, mães e responsáveis de estudantes; ou pela leniência de secretarias de educação, a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira ainda é trabalhada na Escola de maneira transitória, muitas vezes vinculada a este ou aquele feriado ou evento folclórico, restrita aos esforços de professores comprometidos com a construção de um espaço escolar antirracista e que tenha a pluralidade de matrizes de conhecimento como meta. Aponto a questão das dissonâncias entre a Lei e o cotidiano escolar entendendo que o esforço para a sua efetiva implementação é coletivo. Depende da comunidade escolar, mas depende também dos esforços do Estado. A professora Maria Clara Cardoso Ferreira, em diálogo com Hédio Silva Jr., aponta que

não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer, incumbe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos de beneficiar-se da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer

fonte de discriminação direta ou indireta. A isto dá-se o nome de ação positiva, compreendida como o comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar (Silva Jr., 2000, p. 380 apud Ferreira, 2013, p. 75).

Em outras palavras, a implementação da Lei está ligada também ao trabalho do Estado no sentido de garantir as condições para tal. Seja através de formações continuadas, promoções de eventos em que professoras e professores possam trocar experiências e propor ações conjuntas, incentivos a pesquisa na área de estudos da África e da cultura afro-brasileira, seja através de fiscalização e cobrança de ações e atividades que coloquem em prática a referida lei. Nesta perspectiva, cabe-nos problematizar as práticas de implementação em escalas federais, estaduais e municipais.

Neste sentido, pensando acerca das normatizações e trazendo a perspectiva do estado do Ceará observamos também a construção de bases legais na educação cearense e que deem conta das demandas da Educação para as Relações Étnico Raciais. Dois documentos normativos estabelecem os critérios no estado, o Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental (2019) e o Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio (2021). O Documento de 2019 se detém mais longamente a refletir acerca da relevância e dos impactos das legislações federais, afirmando que

Tais leis são ações afirmativas, pois fazem parte de um conjunto de medidas especiais, voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social. As ações afirmativas implantadas, na educação brasileira, têm como intuito fazer com que a sociedade, como um todo, por meio do estudo dessa temática, volte o seu olhar para o reconhecimento das experiências, ações e vivências desses povos, que, durante muito tempo, foram menosprezadas. Essa legislação traz, à escola, a oportunidade de repensar a sua ação pedagógica a partir de uma base epistemológica não apenas eurocêntrica. Necessitamos de considerar outras matrizes culturais, como, por exemplo, a afro-brasileira e a indígena. Esse posicionamento precisa ser urgentemente refletido, de maneira a repensar o olhar etnocêntrico presente no sistema educacional brasileiro (Ceará, 2019, p. 86).

Na mesma toada, de pensar impactos e possibilidades das legislações federais, o documento de 2021, embora muito mais conciso, observa um outro aspecto fundamental que diz respeito a presença da juventude negra na escola, e de como as mudanças de paradigmas epistemológicos são de interesse na manutenção dessa juventude na escola, conforme o Documento Referencial,

É nesse cenário que indicamos que a mudança passa, sobretudo, pela criação de políticas públicas específicas, bem como, pela educação. É, então, a partir das lutas desses movimentos que leis foram criadas para fomentar o respeito à diversidade racial e garantir a esses sujeitos o acesso e a permanência nos processos educacionais. Referimo-nos aqui às leis que dão origem à política de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura

africana, afro-brasileira e indígena em toda a extensão do currículo da Educação Básica. Entretanto, para além de temáticas no currículo, essas leis tratam mais profundamente do acesso, da permanência e do sucesso das/os alunas/os negras e negros na escola, e isso passa pela valorização de suas existências e de sua história. Assim, o estado do Ceará defende que a efetivação da cidadania passa, também, pelo reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem as diversidades do Brasil, sendo a escola uma das primeiras instituições que tem a função de formar cidadãs/ãos na perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero. Dessa forma, as culturas e os conhecimentos negros possibilitam às/aos negras/os e às/aos não negras/os a criação de uma nova história e de novas identidades, fortalecendo e valorizando a positividade, a beleza, a radicalidade e a presença africana em nossa formação cultural (Ceará, 2021, p. 54).

Destaco inicialmente que, apesar da existência destes documentos, desdobramentos da Base Nacional Curricular Comum de 2018, e de sua importância como base referencial legal para professoras e professores, em termos práticos os esforços e os investimentos no sentido de garantir sua efetiva implementação ainda são lentos. Se observarmos no caso do município de Fortaleza esses esforços são ainda mais esparsos, só muito recentemente foi aberta na Secretaria Municipal de Educação uma Célula de Diversidade Inclusão com o intuito de debater e acompanhar de maneira mais sistemática nas escolas a implementação da Educação para as Relações Étnico Raciais. Ainda assim, retornando aos Documentos Referenciais do estado, os pontos levantados acerca das mudanças epistemológicas curriculares que evidenciem a força dos povos negros e indígenas na formação do Ceará e do Brasil são imprescindíveis no que diz respeito entre outras coisas, e isto também consta no Documento, a manutenção de juventudes negras na Escola.

O segundo desafio consiste na abordagem dos temas afro diaspóricos de maneira criativa, comprometida com uma perspectiva da história desses sujeitos a partir dos elementos que eles próprios oferecem para sua compreensão. Ou seja, uma leitura da história dos povos negros que os traga como protagonistas, parte integrante e atuante na formação da chamada civilização brasileira e mais, uma leitura que compreenda a história das diversas comunidades negras a partir de seus elementos formativos e cognitivos, que contemple as diversas epistemologias a partir de seus lugares próprios, e não subjugadas a outras. Em resumo, uma percepção da história da cultura afro-brasileira e dos povos africanos que combata aquilo que Leandro Bulhões chamou de “paradigma da contribuição”, ou seja, um entendimento que “presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas ‘contribuíram’ com comidinhas, dancinhas e palavras” (Bulhões, 2016, p. 29).

Frente a estas provocações, que caminhos seguir no sentido de pensar a história dos povos negros no Brasil na educação básica de forma articulada às demandas da realidade

escolar, às Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e à tradição historiográfica? Os trajetos para responder a essa questão são muitos, não tenho o intuito de oferecer uma resposta única a essa problemática, mas penso que existam algumas trilhas possíveis para uma boa reflexão. Esses percursos, embora diversos, possuem alguns pontos de orientação importantes para um início de conversa. O primeiro, penso, é o entendimento de que as comunidades afro-brasileiras são intelectualmente autônomas, elaboram cosmovisões singulares, criando e recriando sistemas de interpretação e operação de mundo, por dentro de uma dinâmica própria de atualização de bases civilizacionais milenares, apesar do racismo brasileiro. Entendemos que refletir acerca da história desses povos implica, necessariamente, em reconhecer seus sistemas epistemológicos. É importante também a compreensão de que trabalhamos em um contexto de dupla crise, a crise no sistema educacional e no ensino de história, por extensão, e a crise que tem afetado povos negros indígenas desde o início da empreitada colonial moderna. Essa constante tensão tem negado a essas populações espaços importantes na sociedade e na tradição intelectual, refletir sobre caminhos formativos que integrem as bases de conhecimento afrodiaspóricas é, neste sentido, urgente.

Ressalto que o ímpeto por pensar modelos educacionais que se preocupem com a reflexão acerca da experiência afrodiaspórica no Brasil não é novo. Em artigo de 2019 as professoras Martha Abreu, Hebe Mattos e Keila Grinberg apontam que “nos últimos 15 anos, tem havido grande esforço de historiadores e professores de história no sentido de produzir reflexões sobre o passado escravista, o período pós abolição e o patrimônio cultural afro-brasileiro” (Abreu; Mattos; Grimberg, 2019). É possível também apontar trabalhos que, muito embora não se coloquem nominalmente enquanto ensino de história, findam por ajudar na edificação de um modelo de história pautado pelas experiências do povo negro. Um exemplo disso são as escolas organizadas desde o Teatro Experimental do Negro, de Abdias Nascimento, que entendiam e apostavam na educação como um elemento de fortalecimento e organização do povo negro (PEREIRA, 2012). Na mesma linha, Amailton Magno Azevedo (2016), chama atenção para a tradição intelectual negro brasileira que vem pautando o debate racial na Academia, pensando desde África, mas também, e principalmente, a partir do que era proposto pelas intelectualidades negras no Brasil. Nesse contexto Azevedo nos lembra que,

Cabe mencionar o papel dos centros de estudos sobre África/Brasil e as suas contribuições, no sentido de estimular pesquisas ancoradas numa disjuntiva periférica em diálogo com os estudos africanos. A partir desses centros o Brasil ocupou um papel de destaque nos estudos sobre a África. Desde 1959, o centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO-UFBA), por

intermédio e desejo de Agostinho Silva privilegiou estudos centrados nas populações negras. Cabe citar o papel de Edison Carneiro, estudioso da cultura negra no Rio de Janeiro desde os anos 1940, que nutria o desejo de fundar centros de pesquisa sobre o negro. O Centro de Estudos Afro-Asiáticos da USP, fundado, em 1965, transformou-se em outro importante polo no sentido de desenvolver pesquisas, cursos, debates etc; bem como o centro de estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes fundado, em 1973.

Mais recentemente, tivemos, nas décadas de 1990 e 2000, o surgimento dos NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) em inúmeras Universidades públicas, como núcleos vitais no estímulo às pesquisas em torno das heranças africanas (Azevedo, 2016, p. 237).

A partir dos elementos apontados por Azevedo, podemos notar que as disputas políticas em torno dos estudos sobre África atravessam a história do Brasil ao longo do século XX. Reconhecer essas disputas é um fator primordial na compreensão das disputas atuais em torno deste tema.

Em um contexto de crise do ensino de história, e da educação formal como um todo, cada vez mais voltada para um tecnicismo alinhado com os interesses do Capital, somos então instigados a pensar caminhos para refletir acerca das crises que afetam as populações negras no Brasil. Essas tensões atravessam a construção da civilização brasileira ao longo dos séculos e transcende a realidade escolar. Conforme wanderson flor e Denise Botelho,

A empreitada colonial escravista criou, para povos indígenas e africanos – no continente negro e na diáspora –, um incessante estado de tensão e instabilidade. Se entendemos *crise* como sendo uma conjuntura ou momento difícil, perigoso ou decisivo, desde o início da modernidade, os povos negros e indígenas vivem em crise. Mas como a ideia usual é de que a crise seja passageira, é importante frisar que ela esteja instalada *agora* nas estruturas ocidentais coloniais e que, em função de sua faceta racista, impactem os povos negros e indígenas de maneira mais incisiva (Botelho; nascimento, 2020, p. 259).

Diante desse cenário de tensões e violências, somadas as questões contemporâneas que envolvem diretamente os ataques a disciplina História<sup>2</sup>, como formular uma abordagem que dê conta de articular essas questões? Beatriz Nascimento, ao propor uma história feita por mãos negras, sugere que a reflexão sobre a história dos povos negros deve levar em consideração aspectos raciais em articulação com aspectos socioeconômicos (Nascimento, 2021). Assim, a produção de um trabalho que tenha por objetivo o antirracismo deve conseguir articular elementos que são caros a essas comunidades, partindo de elementos

<sup>2</sup> Refiro-me aqui ao estado de suspeição que paira sobre a disciplina nos últimos anos, marcado em grande medida pelo ataque a profissionais da área. Essa suspeição, construída no contexto de ascensão de uma extrema direita racista, misógina, homofóbica e agressiva, tende a caracterizar professoras e professores de história como “doutrinadores” que mentem e distorcem fatos em função da construção de um regime comunista no Brasil. Numa linha diferente, porém tão nociva quanto a primeira, temos reformas educacionais, como a implementação do Novo Ensino Médio, que reduzem o poder de ação dos professores através da redução de carga horária e da dissolução da disciplina História na Área de Ciências Humanas. Área esta que, a despeito de suas potencialidades ancoradas na noção de interdisciplinaridade, é convertida em uma série de generalismos que, se não conseguem debater aspectos socioeconômicos e culturais de maneira mais específica, tampouco consegue articular saberes de diferentes áreas de maneira mais abrangente.

que façam parte de suas vivências e que ajudem seus membros a perceberem a si próprios como sujeitos ativos de sua própria história. Esse entendimento, do protagonismo negro em sua história, é um componente muito importante do trabalho que venho desenvolvendo nesta pesquisa e em minhas atividades como professor. Compreendo que a observância de uma centralidade negra nos estudos históricos é uma retomada da história, da memória, um olhar que se opõe àquele imposto pela tradição historiográfica e escolar que tem nos colocado no local do objeto, da redução do sujeito ao número, num esforço de afastar de nós as nossas experiências ancestrais. Retorno a Beatriz Nascimento para apontar que “Somos a história viva do preto, não números” (2021, p. 45).

Existem muitas possibilidades de se operar conforme essa sistemática, uma vez que falamos de povos negros, com diferentes referenciais e vivências. Francisco Phelipe Cunha Paz, analisando a obra “60 dias” do artista Jaime Laureano, nos oferece um importante tensionamento ao levantar a questão do direito a memória, a quem é permitido lembrar? Quem tem o direito de narrar? (2019, p. 150). A partir desse questionamento, que alinho com as provocações de Beatriz Nascimento em “Por uma história do homem negro” (2021), defendo, em confluência com Cunha Paz, que abordar a história dos povos negros brasileiros, em contexto escolar

Passa por desfazer as naturalizações e generalizações dos manuais didáticos que insistem na narrativa de uma escravidão que começa com o açúcar, passa pelo ouro e termina com o café, passar por desvelar o cotidiano, as realidades sociais, culturais, as experiências de negras e negros escravizados e como estes produziram ou ajudaram a produzir paisagem urbanas e rurais singulares, onde vários símbolos e signos africanos foram sendo importados, criados e recriados (Cunha Paz, 2019, p. 149).

Em outras linhas, o trabalho de pensar a história de África e da cultura afro-brasileira na Escola requer um olhar crítico, atento aos silenciamentos impostos pelo racismo epistêmico que tem pautado a tradição historiográfica, mas também um olhar sensível (trago sensível aqui em um sentido de atenção, mas também de gentileza e proposição) para as diversas manifestações sociais, políticas e culturais que marcam a trajetória dos povos negros no Brasil. É possível, por exemplo, trabalhar a partir das redes de sociabilidade construídas a partir das comunidades quilombolas, das irmandades negras, dos grupos que se envolvem na formação das festividades populares e nos coletivos religiosos. Neste sentido, o caminho que proponho articula os conhecimentos desenvolvidos desde espaços de culto de matrizes afro-brasileiras, especificamente os Terreiros de Candomblé, e o ensino de história dentro dos espaços escolares formais.

O exercício não é usual, é verdade, mas ao mesmo tempo está muito distante de ser inviável. Durante minha trajetória no Mestrado em Ensino de História tive a oportunidade de apresentar minhas ideias em alguns eventos acadêmicos e, como é inerente a estes eventos, sempre recebi contribuições, indicações e fui confrontado com problemáticas que ajudam a enriquecer esta pesquisa<sup>3</sup>. Apesar das contribuições serem diversas, um questionamento que surge é: como, em um contexto de avanço do racismo religioso e de uma crise do ensino de história que limita as ações de professoras e professores, o tema dos saberes afroreligiosos, dos conhecimentos elaborados e circulados desde o terreiro pode ser trabalhado na Escola de uma maneira que seja segura para educadores/as e enriquecedora para estudantes? Um ponto importante no desenvolvimento desta questão passa certamente pela compreensão do que chamamos de racismo religioso. O primeiro aspecto importante na compreensão do conceito é a noção de que, em que pese a variedade de matrizes religiosas que atravessam o Brasil, quando nos referimos às religiões de matrizes africanas a ideia de intolerância religiosa não consegue dar conta das violências que afetam as pessoas de terreiro. Ao fazer uma reflexão sobre o tema, o professor Wanderson Flor do Nascimento afirma que

Minha suspeita é de que o que incomoda nas “religiões de matrizes africanas” são exatamente o caráter de que elas mantenham elementos africanos em sua constituição; e não apenas em rituais, mas no modo de organizar a vida, a política, a família, a economia etc. (FLOR DO NASCIMENTO, 2016). E como o histórico racista em nosso país continua, mesmo com o fim da escravidão, tudo o que seja marcado racialmente continua sendo perseguido, inclusive pelo Estado. Por isso, penso que a noção de intolerância religiosa não é suficiente para entender o que acontece com as comunidades que vivenciam as tradições de matrizes africanas, pois não é apenas, ou exclusivamente, o caráter *religioso* que é recusado efetivamente nos ataques aos templos e pessoas vivenciadoras dessas tradições. É exatamente esse modo de vida negro, mesmo quando vivenciado por pessoas não negras, que se ataca; ou seja, mesmo pessoas brancas que vivenciem as tradições de matrizes africanas podem ser vítimas de um racismo originalmente destinado a elementos negros dessas tradições (Nascimento, 2017, p. 54).

Assim, podemos afirmar ser fundamental o entendimento de que as violências direcionadas às pessoas de terreiro são caracterizadas como racismo religioso e que estas violências em particular, assim como outras em geral, afetam a comunidade escolar, uma vez que esta não se desliga da sociedade ao cruzar os portões da Escola. Neste caso, o debate sobre as espiritualidades afrodiaspóricas encontra espaço e relevância no ambiente escolar, o que nos leva de volta a problemática que aponto anteriormente. Essa temática pode ser

---

<sup>3</sup> Destaco especialmente o II Congresso Nacional do ProfHistória, realizado em outubro de 2022 na cidade do Rio de Janeiro, e o 32º Simpósio Nacional de História – ANPUH, realizado em São Luiz do Maranhão, em julho de 2023. Nessas duas ocasiões pude partilhar experiências e relatos com professoras/es do Brasil inteiro e colocar em perspectiva os trabalhos que envolvem a história da África e da cultura afro-brasileira, percebendo as nuances regionais do debate em torno da temática racial.

trabalhada na escola? Em que termos? Embora a dúvida seja pertinente e de fato requeira cuidado, é perceptível que existe um temor entre a comunidade de professoras/es, por vezes bem-intencionadas/as, que termina por funcionar como uma justificativa para uma certa má vontade em debater de maneira adequada as religiões de matrizes africanas, de modo que a discussão não é feita para evitar atritos com a comunidade escolar.

Enfatizo que trazer o debate das religiões de matrizes africanas na escola ganha relevância no contexto atual de aumento dos casos de racismo religioso no Brasil. O “II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe” (2023) aponta para um aumento dos casos de racismo religioso no Brasil, ainda que as religiões de matrizes africanas sejam minoritárias no que diz respeito ao número de adeptos. E no caso escolar? É possível afirmar que essa violência é reproduzida nas escolas, tornando-as ambientes hostis a crianças e adolescentes que frequentam, como adeptos ou visitantes, terreiros de Candomblé e Umbanda? Em minhas experiências tenho me deparado com crianças que escondem os Fios de Conta e as Guias<sup>4</sup>, por receio do ataque de colegas e mesmo de membros do corpo docente da escola. Em geral essas crianças ou não usam suas Contas ou as usam por baixo das roupas, não para proteger o colar que pode acidentalmente romper, mas para proteger a si mesmas de ataques. Assim, em grande medida não sabemos, num primeiro olhar, que jovens são adeptas/os de alguma comunidade afroreligiosa. Da mesma forma, jovens que, mesmo não frequentando, possuem amigos e familiares em terreiros negam essa proximidade com as religiões por medo ou constrangimento. Por vezes me deparei com alunas/os com pais ou mães em cargos de liderança em algum terreiro, mas que escondiam essa parte de suas vidas dos/as colegas e professoras/es por receio de reações negativas. Somente após alguma vivência em que a turma seja apresentada a um sistema de espiritualidade afroreligioso, onde eu também me coloco como enquanto adepto de um desses sistemas, o Candomblé no meu caso, é que alguns deles se sentem confortáveis em falar sobre as próprias vivências como pessoas de terreiro. Desta forma, pensar em momentos no cotidiano escolar onde as religiões de matrizes africanas sejam lidas de maneira positiva, comprometida com os saberes e fazeres elaborados desde os terreiros, e que consiga mediar debates pautados pelo respeito às diversas matrizes de conhecimento, ajuda a criar um ambiente seguro para as crianças e adolescentes vinculadas a estas religiões, por um lado e, por outro, qualifica a experiência cívica das e dos outros estudantes que não integram a comunidade do “povo de santo”.

---

<sup>4</sup> Fios de Conta, Guias, Xumbetás, entre outras denominações, são colares, confeccionados geralmente com miçangas coloridas e que simbolizam a relação de uma pessoa com esta ou aquela divindade ancestral. Podem ser entendidos como símbolos públicos de pertencimento a uma casa de Umbanda ou Candomblé, mas configuram também aspectos específicos de alguma espiritualidade afroreligiosa.

Permanece então, a questão sobre os caminhos a serem seguidos para garantir a importância de tratar da questão das religiosidades afro-brasileiras na Escola. Bem, num primeiro momento a resposta é simples: somos amparados pelos dispositivos legais, a Lei 10.639/2003, e pelos seus desdobramentos, como as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais. Uma das chaves apontadas pelas Diretrizes, por exemplo, passa pelo apoio as demandas da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, entendido no documento de maneiras diversas e entre elas a percepção de que

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p. 12).

Para além desses mecanismos estatais devem ser, penso, entendidos como espada e escudo de professores que guardem algum compromisso com as pautas antirracistas. A Lei, neste caso, é um aliado poderoso, mas não o único. É necessário refletir sobre o papel do/a professor/a enquanto agente na construção de uma sociedade mais equânime, de um ensino mais plural e dinâmico, que esteja atento às várias possibilidades epistêmicas de se pensar a história e as humanidades enquanto áreas do conhecimento. É um exercício ético, compreende um olhar que articule as elaborações de conhecimentos e cosmovisões do Povo Negro, especificamente aqueles projetados desde o terreiro, aos conhecimentos formulados a partir do ambiente escolar, de maneira equilibrada e comprometida com a Escola, com o Terreiro e com a juventude negra que constrói a escola. A proteção legal e o compromisso ético, no entanto, não justificam, por si, as possibilidades de confluência entre os saberes históricos escolares e os saberes do terreiro. Julgo ser necessário, então, um desdobramento maior de algumas categorias que articulo neste trabalho para melhor definir os termos dessa aproximação e, durante o trajeto, tentar compreender melhor de que maneira construir pontes de diálogo entre o Terreiro e a Escola. Caminhemos.

## **2.1 O Terreiro e a Escola**

Pensar sobre as possibilidades de entrecruzamentos entre Escola e Terreiro significa, como um exercício de abertura de caminhos, compreender que são dois espaços

bastantes diferentes entre si, tanto quanto aos objetivos quanto aos métodos dispensados em um e em outro. Uma chave de análise interessante para refletir acerca dessas diferenças pode ser a distinção feita por Leandro Bulhões e Patrícia de Barros Marques (2017) entre os processos de escolarização e educação. Escolarização estaria ligada a um aspecto normativo mais ocidentalizado, atravessado por silenciamentos diversos e pela reprodução das relações de poder coloniais, a partir das quais os povos brancos colocam em marcha seus projetos de sociedade. Ao falar em educação, porém, nos referimos a um aspecto mais profundo, presente em todas as sociedades, assim, ao pensar na educação de terreiro “significa situar processos educativos próprios de um povo que, diante de suas demandas e necessidades, elaboram seus mecanismos endógenos de construção e transmissão de conhecimentos” (Jesus, Marques, 2017, p. 260).

A Escola, apesar das tentativas de legitimação dos pressupostos hegemônicos, vem sendo disputada pelos grupos sociais. A principal dessas tensões gira em torno das mudanças, ou tentativas de mudança, dos paradigmas educacionais brasileiros. Se, historicamente, a educação formal por aqui tem sido também uma ferramenta de manutenção das estruturas dos projetos coloniais por meio em exclusões baseadas em critérios de raça, classe, gênero, território e demais desdobramentos das violências do capitalismo, temos acompanhado nos últimos anos uma série de esforços coletivos, individuais e institucionais, no sentido de dinamizar o conhecimento produzido e mediado nas escolas. Em outras palavras, vivemos em um momento no qual apesar dos desafios históricos impostos pelas repercussões do colonialismo, temos condições de reivindicar novas abordagens para se pensar o ensino como um todo e o ensino de história em particular. Nesse sentido, propor uma aproximação entre o terreiro e a escola pode ser um caminho bastante profícuo. É necessário, no entanto, traçar algumas delimitações sobre que aspectos dos terreiros são importantes para a trama deste trabalho, a primeira delas é compreender o que são e que modelos formativos são desenvolvidos nestes lugares.

As comunidades afroreligiosas que foram formadas no Brasil ao longo de sua história se tornaram grandes pontos de referência, manutenção e reconstrução de saberes dos povos africanos em diáspora. Cada qual a seu modo, os Terreiros constroem em seus espaços toda uma rede de sociabilidades pautadas pela preservação de valores e circulação de saberes junto aos sujeitos que são membros daquela comunidade (Botelho; nascimento, 2020). Assim, essas comunidades nascem como um esforço de preservação da própria vida de seus membros, vida entendida aqui no mais amplo sentido, compreendendo desde as existências materiais dos adeptos, passando pelos seus idiomas, suas cosmovisões, suas práticas

alimentares, corporais e musicais. São baluartes da preservação dos valores ancestrais africanos no Brasil e que envolvem um complexo modo de conservação e manutenção das heranças africanas aportadas no Brasil durante o processo escravagista (Botelho; nascimento, 2020).

Uma questão então fica em evidência, é possível tratar de temáticas espirituais dentro da Escola sem cair em proselitismos? Mais que possível, essa abordagem se faz cada vez mais necessária, principalmente quando pensamos em religiões de matriz africana como aquelas mais atacadas pela estrutura racista da sociedade brasileira, conforme já dito. As reflexões de Erisvaldo Pereira dos Santos ajudam a compreender que se as religiões fazem parte da experiência de estudantes e se esses são parte integrante dos processos educacionais, refletir sobre as experiências religiosas, então, ajuda a “oferecer elementos cognitivos e afetivos para a formação de atitudes de respeito, diálogo e acolhimento da diferença, visando a convivência pacífica no contexto da diversidade religiosa brasileira” (Santos, 2015). Em outras palavras, com o objetivo de garantir uma convivência pacífica, respeitosa, entre os diversos sujeitos que compõem a escola, compreendida como um lugar de produção e circulação de conhecimento, as experiências religiosas podem e devem ser abordadas, como inclusive previsto em lei<sup>5</sup>. Nesse contexto, o uso do dispositivo legal, alinhado com outros como a Lei 10.639/2003, favorece o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, onde o Ensino de História possa dialogar com o Ensino Religioso.

Neste mesmo sentido, penso que um estudo sobre as religiões de matrizes africanas encontra confluência com o ensino escolar na medida em que pensamos acerca dos princípios que orientam os processos educacionais. Ora, se a educação formal tem por fundamentação a formação cidadã, ainda que este princípio se perca em meio aos tecnicismos que ganham espaço na educação básica, e se a noção de cidadania deve abarcar todos e todas enquanto sujeitos de direito, é no mínimo bastante razoável incluir matrizes culturais e epistemológicas plurais no ensino escolar. Vanda Machado, pesquisadora especialista no assunto, apresenta um questionamento bastante significativo a este respeito, “Por que a escola se mantém ainda rotineira, mantendo a epistemologia dominante quando a vida, a cultura e a tecnologia invadem todos os cantos por onde deveria passar o processo educativo?” (Machado, 2019, p.24). Em outras palavras, não é possível falar em processos educativos que

---

<sup>5</sup> No caso de Fortaleza – CE, cidade onde atuo, a legislação em questão é determinada pela Resolução N° 404/2005, do Conselho de Educação do Ceará, que determina que as escolas de ensino fundamental devam ofertar obrigatoriamente a disciplina de Ensino Religioso.

sejam inclusivos, que respeitem a pluralidade de estudantes, se as matrizes epistemológicas são engessadas e profundamente eurocêntricas.

Destaco ainda, nesta mesma linha de pensamento que, se os percursos formativos escolares se pretendem inclusivos, eles devem atuar conforme a chave freiriana, que diz que ensinar exige pesquisa, rigor metódico e respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996) e atento as questões que envolvem as demandas sociais de grupos historicamente marginalizados (Silva; Fonseca, 2010) por protagonismo dentro do processo de ensino aprendizagem. Ou seja, é fundamental considerar, neste processo, as crianças e adolescentes que integram comunidades afro-religiosas. A escola é, geralmente, um ambiente hostil aos jovens de terreiro que usualmente precisam esconder sua fé como medida de autoproteção. A professora Stela Caputo em sua tese de doutoramento reflete justamente acerca da relação que se estabelece entre a escola e as crianças de terreiro no contexto carioca e aponta que

nas comunidades de terreiros existem inúmeras crianças e adolescentes. Elas ou pertencem à família do pai ou mãe-de-santo ou estão ligadas aos filhos e filhas-de-santo dos terreiros. Assim como os adultos, essas crianças são iniciadas no candomblé, desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião. Na escola, porém, essas crianças e adolescentes são invisibilizadas e silenciadas (Guedes, 2005, p. 37).

Dessa forma, um dos pontos que orientam esse debate se ancoram na necessidade de criar para estas crianças, que seguem alguma religião de matriz africana, um ambiente seguro. Assim, um modelo educativo que compreenda e pense o Terreiro enquanto força epistemológica ganha relevância em pelo menos dois aspectos fundamentais para um ambiente de formulação de conhecimento e formação cidadã. Por um lado, nos indica uma pluralidade de matrizes de pensamento, gerando fluidez no debate e uma compreensão mais alinhada com a pluralidade cultural brasileira, por outro, como um desdobramento do primeiro aspecto, contribuir para construir na escola um ambiente seguro e respeitoso para a juventude dos terreiros, por meio de ações que possam envolver toda a comunidade escolar.

Alguns pontos, no entanto, merecem um olhar mais atento. Ao trazer o Terreiro para a escola corremos o risco de, no anseio de uma defesa da laicidade no ensino, olharmos para os aspectos culturais, como a manutenção dos idiomas originais, as práticas culinárias e os ritmos musicais, de um modo artificialmente dissociado do aspecto religioso. É essencial que as questões de natureza religiosa sejam sempre abordadas como parte integrante, constitutiva, destas manifestações culturais. O idioma é preservado porque é o idioma do ancestral cultuado, a comida votiva é feita com base neste mesmo princípio, os ritmos musicais e suas respectivas danças só se justificam alinhadas com a existência deste ou

daquele ritual. O que é entendido como cultura é, sobretudo, um modo específico de se relacionar com o mundo, com a ancestralidade e com a própria história dessas comunidades, a figura do ancestral é basilar neste processo. O Ancestral, embora não seja uma força constantemente material, existe na medida em que sua comunidade existe e vice-versa. São campos indissociáveis. Neste sentido, cabe problematizar então dois aspectos, o primeiro é a fragilidade da laicidade no ambiente escolar, o segundo a natureza das religiões de matrizes africanas.

Erisvaldo Pereira dos Santos, traz importante reflexão sobre a laicidade do ensino escolar ao afirmar que

No que se refere à religião, não há nenhum desafio quando se trata da predominância da matriz religiosa judaico-cristã. No nosso processo de socialização, a constituição de nossa subjetividade traz as marcas cognitivas e afetivas do Catolicismo romano, cujos ensinamentos muito contribuíram para a nossa colonização. Talvez, em razão disso, para muitos educadores/as, é boa – e parece normal – a existência de vários símbolos católicos no espaço escolar público, assim como colocar as crianças em fila e rezar a oração do “Pai Nosso” no início do turno letivo. [...] Há, também, quem argumente que se trata de uma oração universal, de todos os povos, todas as culturas. Esse tipo de pessoa raciocina como se não tivesse uma matriz religiosa em funcionamento ou como se essa matriz suprassumisse todas as outras. [...] O entendimento subjacente a esse argumento é o de que a afirmação de laicidade do Estado implica no fato de que nenhum símbolo religioso seja estabelecido como de uso obrigatório no espaço da escola pública (Santos, 2019, p. 23-24).

Desta maneira, é importante um olhar aguçado para as contradições impostas pelo sistema educacional que postula laicidade somente quando trata de tradições não pertencentes a matriz religiosa judaico cristã. Este apontamento é importante, reitero, para que não se aborde as questões culturais dos Candomblés de maneira dissociada de sua natureza religiosa, ora, as Escolas celebram festividades como Páscoa e Natal, por exemplo, é possível rememorar essas datas dissociadas de sua origem religiosa? Da mesma forma, os Candomblés podem ser abordados a partir de seus aspectos culturais, mas sem perder de horizonte o seu caráter espiritual. Ressalto que o que defendo aqui é um olhar amplo para o Terreiro, que dê conta de sua força cultural e epistemológica, traçando paralelos com a educação formal e curricular, mas sem negar sua natureza religiosa.

Um desdobramento dessa primeira problemática é a acusação de proselitismo, de tentar inculcar nas crianças e adolescentes os valores religiosos afrodiáspóricos e assim induzir sua entrada nessas religiões. Esta queixa perde sentido quando observamos que os Candomblés, e religiões de matrizes africanas em geral, não funcionam nos termos cristãos de conversão e evangelho. São sistemas iniciáticos, os adeptos passam por um processo bastante específico de iniciação e a chegada destes adeptos aos terreiros não se dá pela chamada ativa

tradicional das religiões de matriz cristã, mas de maneira orgânica, através daquilo que os Candomblés de tradição ioruba chamam de *odu*, o caminho daquele/a sujeito/a.

Por fim, é possível concluir que as intersecções entre o Terreiro e a Escola são possíveis, desejáveis e urgentes. São lugares de potência e riqueza formativa, as quais podemos nos valer para enriquecer o ensino formal sem grandes sustos ou contradições, conforme Vanda machado

O terreiro é um lugar dialógico, condição que legitima ações e interconexões com a história, a educação, o direito, as ciências, a ética e a tradição que não se confunde com os fundamentos ou os segredos da religião. O simbólico, materializado ou não. Ocupa todo o espaço do sagrado que é o próprio terreiro, onde se vive ritualisticamente completando o sentido basilar da nossa religião, que não para de se mover. Esta é uma razão pela qual se faz necessário distinguir as peculiaridades dos terreiros como lugar mítico de resistência política, proteção e cuidado com o outro (Machado, 2019, p. 29-30).

Em um país como o Brasil, onde o racismo opera de maneira constante e atravessa os processos educativos, silenciando, apagando ou deturpando a importância dos povos africanos e afrobrasileiros na formação do país, é fundamental pensar caminhos de retomada de nossa história. Cunha Paz, sobre isso, aponta que

As mortes e esquecimento impostos às memórias negras e heranças produziram historicamente a subalternização e descrença sobre os conhecimentos e práticas das populações africanas e seus descendentes, procurando mantê-las sob a clausura da marginalização, da demonização e mesmo da sua criminalização. As estratégias do colonialismo em tentar controlar os mecanismos de produção e gestão das memórias dos povos negros na diáspora, entre lembranças e esquecimentos, é uma das facetas necropolíticas que gesta o não-ser e justifica a morte do ser negro, que é também a possibilidade da morte do corpo biológico, mas, sobretudo, a morte da memória, do passado, da sua história e ancestralidade, e assim a morte dos seus conhecimentos ancestrais (Cunha Paz, 2019, p. 152).

Reconhecer nas religiões de matrizes africanas e na maneira como suas comunidades foram ponta de lança na proteção das tradições negras em um contexto de violência colonial e crise que atravessa a história do Brasil, ajuda a compreender um dos aspectos de importância dessas comunidades para seus membros e para a sociedade como um todo. Mais ainda, trazer as epistemologias de Terreiro para a Escola e traçar paralelos, proximidades e distâncias com o conhecimento escolar tem potencial para ajudar no enfrentamento ao racismo religioso, tanto pelo combate as violências em si, pela formação e informação acerca das religiões afrobrasileiras, quanto pela proteção oferecida às/aos estudantes que são parte dessas comunidades.

## 2.2 As epistemologias do Terreiro

Até este ponto tenho buscado discutir de que maneira a Escola e o Terreiro podem caminhar juntos e quando e em que termos. No entanto, alguns pontos precisam ser aprofundados, principalmente no que diz respeito ao que tenho chamado de epistemologias de terreiro, que são a base sobre a qual este trabalho se ergue. Um primeiro aspecto a delimitar é qual o Terreiro me refiro quanto ao tipo de culto praticado. Uma vez que “terreiro” é a palavra genericamente usada para denominar os espaços de culto das religiões de matrizes africanas, e meu trabalho irá ter foco em uma dessas tradições, é importante estabelecer algumas delimitações.

As religiões de matrizes africanas estão organizadas no Brasil conforme os tipos de ancestral cultuado, este é um primeiro aspecto que pode ser usado para compreender estas tradições. São sistemas de culto a ancestralidade e as manifestações dessa ancestralidade no mundo, seja na natureza, no rio, na cachoeira, na mata, seja na cultura, na metalurgia, no comércio ou agricultura. Se diferencia com base nos fundamentos que originam esta ou aquela tradição, ou seja, na origem dos ancestrais cultuados ali. Optei nesta pesquisa por trabalhar com os Candomblés, especificamente com o Candomblé Ketu, por ser a tradição a qual sou vinculado, a comunidade que sou membro. Mas o que é, exatamente, o Candomblé?

Sendo a base dos candomblés a oralidade e a as formações de suas comunidades muito afetadas pelos contextos regionais de cada terreiro, as definições também encontram, por vezes, algumas variações, no entanto podemos dizer que

Candomblé é o nome genérico atribuído a cinco expressões das religiões de matrizes africanas no Brasil. As nações Ketu, Jeje, Angola, Xambá, Efon e Ijexá têm seu fundamento na ancestralidade, através do culto aos orixás, aos inquices e aos voduns, com os ritos de iniciação, cujo processo atribui senioridade iniciática na comunidade, no transe místico e no oráculo do jogo de búzios ou Ifá (Santos, 2015 p. 44).

No sentido atribuído por Erisvaldo Pereira dos Santos podemos perceber que, apesar das diferentes origens, o que chamamos de candomblé funciona como um aglutinador dessas tradições que, embora encontrem lastro em diversos povos oriundos do continente africano, se organizam no Brasil em torno do culto a ancestralidade. O termo também é usado em outros sentidos, ligado tanto ao espaço físico do terreiro ou aos festejos promovidos nestes espaços.

A trama que teço neste trabalho estará, em geral, vinculada ao Candomblé de Nação Ketu, ao qual sou ligado por iniciação na casa Ilê Ibá Asé Kpòsún Aziri, tendo o status de Ogã, cargo masculino responsável pelos toques rituais dos atabaques, pelos cânticos

sagrados e pelo zelo em geral da casa e da comunidade, chamada de *egbé*. O Ilê Ibá Asé Kpòsú Aziri foi fundado em 1975 no bairro Parque dois Irmãos, periferia de Fortaleza, dentro da tradição chamada de Nagô Vodun, onde são cultuados ancestrais de três nações de Candomblé: os inkices, do Candomblé Angola ou Bantu, os Vonduns, do Candomblé Jeje e os orixás do Candomblé Ketu. É casa de Candomblé mais antiga em atividade no Estado do Ceará e passou por diversas transformações, acompanhando tanto as mudanças internas da casa como as transformações do bairro onde se localiza.

Considerando as dinâmicas de desenvolvimento da cidade de Fortaleza, é interessante notar que o Ilê Ibá foi forçado a se adequar as transformações impostas pela especulação imobiliária na cidade. O bairro Parque dois Irmãos, quando da fundação do Ilê Ibá, possuía áreas verdes, córregos e lagoas, mas, com o avanço das construtoras para as áreas mais afastadas do centro da cidade, as regiões de floresta têm sido derrubadas e as lagoas aterradas, dificultando algumas práticas de nossa comunidade que estão diretamente ligadas às áreas verdes e de água. Apesar das mudanças no espaço urbano que tornam a cidade gradualmente mais hostil ao terreiro, persistimos. A casa, no entanto, teve uma de suas maiores transformações em 2001, quando a *egbé* optou por seguir unicamente os moldes do culto Ketu, não iniciando mais filhas e filhos no Nagô Vodun. É interessante notar, porém, que algumas festividades e práticas ritualísticas da comunidade mantém vivas as raízes originárias do Nagô Vodun.

O Candomblé Ketu preserva a tradição dos orixás, originários dos territórios onde hoje estão Nigéria e Benin, falantes do idioma ioruba, homônimo do povo de origem da ancestralidade cultuada. Chamo ainda atenção para o fato de que, mesmo entre candomblés de mesma nação, o que encontramos é uma amálgama de diferentes cultos, que confluem para a mesma tradição, segundo Emerson Melo, em referência aos povos iorubás.

Na África, os iorubas e os demais povos “aparentados” cultuavam seus deuses em vilarejos distintos que de certa forma descendiam do mesmo deus criador, Olodumare. O fato de acreditarem num mesmo deus e de possuírem a mesma língua como referência proporcionou aos africanos e seus descendentes no Brasil a possibilidade de reproduzir e ressignificar dentro do terreiro a dinâmica sócio-espacial do universo ioruba, o que resultou no abrigo de diversos deuses no mesmo espaço (Melo, 2012, p. 24).

Na mesma linha de pensamento, sobre esse encontro que possibilita o surgimento dos candomblés enquanto manifestações religiosas originais e nascidas da necessidade de recriação de tradições, Vanda Machado, referenciando Waldeloir Rego, diz que em África,

Cada localidade está destinada ao culto de determinada divindade. Assim é que Ifé, a Nigéria, é considerada o centro da criação do mundo nagô-iorubá. É o Iluayê, terra,

segunda a de onde vieram nossos ancestrais. Em Ilê-Ifê, cultua-se Oduduwa, fundador dos povos, assim como Obatalá ou Oxalá. Em Ire, está Ogum. Oxum tem seu culto principal em Osogbo, além das cidades de Aboto, Akpará, Iptu, Ijimu, dentre outras. Negras e negros provenientes das mais diversas etnias, como as de Ifê, Oyo, Angola, Congo ou Dahomey, se misturaram formando um todo, como se pertencessem a uma única etnia por suas similaridades. Entende-se que a condição de cativos não lhes permitiu juntar-se a outros com os mesmo hábitos, costumes, tradições e religião. Era necessária a convivência da diversidade dos seus rituais. Também não era possível localizar o Culto de Oduduwa e Obatalá ou Oxalá na Bahia à semelhança de Ife ou Xangô, no Recife, como se fosse Oyo. Parece que a solução encontrada pelos primeiros religiosos africanos no novo mundo foi acomodar o culto da divindade de sua etnia a outras etnias e manter viva sua cultura de origem, embora recriada (Machado, 2019, p. 44-45).

Este movimento de recriação é uma das principais marcas de origem dos candomblés. A partir destes esforços uma nova forma de operação de mundo, e enfrentamento às violências coloniais, de ontem e de hoje, configuram-se no Brasil. Desde os terreiros de candomblé, foram desenvolvidas formas de organização que giravam em torno do culto as diversas ancestralidades que, se outrora estiveram separadas, pelas suas configurações originais, agora convergiam para um mesmo sistema, os candomblés, especialmente organizados nos terreiros.

A questão territorial é bastante significativa para os Candomblés. Um de seus elementos definidores é a noção de comunidade, que existe vinculada a um espaço, um território que “aparece como um dado necessário à formação da identidade grupal/individual, ao reconhecimento de si pelos outros” (Sodré, 2019, p. 16). Em outras palavras, o território possibilita a existência daquela comunidade e a formação dos sujeitos individual e coletivamente. Assim, chamo a atenção, junto a Denise Botelho e Wanderson Flor, que se os “candomblés surgiram em meio a necessidade de convivência dos povos africanos e seus descendentes e ao imperativo de convivência dos povos africanos e seus descendentes e ao imperativo de manutenção das memórias ancestrais” (Botelho, Nascimento, 2020, p. 265), essa convivência é atravessada pela necessidade de reconstrução de espaços de povos que foram desterrados, arrancados violentamente de seus lares originais, reforçando o aspecto de recriação das comunidades afroreligiosas. O terreiro acaba sendo, então, sinônimo da associação comunitária e do lugar onde se pratica uma religião tradicional africana, é o território para onde o espaço geográfico da África genitora e seus conteúdos culturais são transferidos e restituídos (Santos, 2012, p. 32-33).

Este, aliás, é um outro ponto onde é possível traçar um paralelo interessante entre o terreiro e a escola. Esta, assim como aquele, também está vinculada a um espaço físico que a define enquanto instituição, a coisa Escola existe vinculada a um espaço destinado para este fim, ainda que este espaço possa assumir formas diferentes e ter propostas diversas, que

variam de acordo com sua localização territorial e social. Assim como os terreiros, a escola não está encerrada em si mesma, estabelecendo ligações com a comunidade que a cerca, influenciando e sendo influenciada por ela. Esses fluxos, trocas, existentes entre escola-terreiro e os seus respectivos entornos geográficos e sociais são justamente as encruzilhadas que me interessam, uma vez que esses movimentos possibilitam, eventualmente, que estes dois espaços se encontrem.

A existência do espaço físico, no caso dos Candomblés, no entanto, não limita a comunidade ou o culto. Os terreiros são os locais onde a *egbé*, a comunidade, se encontra, se estrutura e também é de onde essas comunidades se projetam. Seus membros circulam e se vinculam a sociedade global (Santos, 2012, p. 33) e o próprio culto utiliza de espaços coletivos das cidades, como rios e matas, para fins litúrgicos. Mas é possível ir além. Entendendo que as comunidades afro religiosas estão situadas em uma sociedade que lhes é hostil, as práticas que se desenvolvem nestes povos estão também ligadas ao enfrentamento as violências que atingem seus membros que, ocupam um lugar duplo, enquanto membros de comunidades de religiões afro-brasileiras sem deixar de ser membros de suas comunidades temporais. Esse duplo pertencimento pode ser entendido a partir do que Denise Botelho e Wanderson Flor chamam de “entremundos” e permite um olhar sobre as resistências desenvolvidas nestes espaços. Segundo a autora e o autor

[...] Habitar o território brasileiro implicaria ter que conviver com esses diversos mundos, mantendo, tanto quanto possível, o que fora constituído no continente africano e modificando o que era necessário para que as práticas tradicionais africanas continuassem entre nós até o presente (Botelho; Nascimento, 2011, P. 101-102).

Para isso, era fundamental que os processos de formação fossem continuamente fortalecidos, a fim de que os valores, saberes e práticas do velho continente negro pudessem se assentar no Brasil, burlando a nefasta prática racista que buscava incessantemente o embraquecimento da cultura nacional. Nesse sentido os processos formativos nos terreiros são, desde seus começos, práticas de resistência política ao racismo, ao colonialismo e, também, ao machismo, porque, desde o início, as mulheres estão em um espaço de poder e, quando este poder refere-se às mulheres negras, aponta-se para uma dupla resistência (Botelho; Nascimento, 2020, p. 265-266).

Assim, os processos formativos dos candomblés têm uma dinâmica bastante fluida, alinhando suas práticas ritualísticas com as resistências necessárias à sua própria existência. Estes processos se desenrolam de maneira circular, são, evidentemente, práticas de resistência, uma vez que fincam pé contra os avanços colonialistas que tentam cotidianamente dizimar sua gente, mas vão além, porque são propositivos, não reativos somente, indicam sistemas bastante originais de entendimento e intervenção de mundo.

No lugar duplo, entremundos, de professor-ogã tenho tido o privilégio de viver esses processos formativos cotidianamente. Em grande medida porque enquanto ogã tenho também a incumbência de mediar aprendizados junto a minha *egbé*, ensinando cantigas, danças e práticas cotidianas às/aos mais novas/os. Além disso, entendendo a circularidade da educação no terreiro como fundamento, aprendo muito ao ensinar. Em sentido pragmático: para ensinar uma pessoa mais nova um cântico ou uma dança, preciso ter aprendido antes não só o cântico e a dança que irei repassar, mas também o ritmo que irei percutir no atabaque e que irá acionar essa ou aquela resposta do corpo da/do iniciada/o. Preciso também compreender que muito embora o movimento seja específico, ou seja, pra cada ritmo existe uma dança, os corpos que dançam são diversos, se movimentam de maneira diversa e desenvolvem aquele conhecimento de maneira particular, sendo também minha função, enquanto ogã, buscar junto a/ao iniciada/o os caminhos mais confortáveis para que cada um desenvolva sua ligação com a ancestralidade pela dança e pelos cânticos. O sentido de comunidade aqui se manifesta também nas confluências dos saberes intrínsecos de cada membro, que junto aos conhecimentos ancestrais preservados naquele culto, irão ajudar a compor a *egbé*.

A dinâmica do professor-ogã é algo que tem atravessado também minhas práticas enquanto pesquisador. A condução dos processos de ensino e aprendizagem são fluidas, dinâmicas, organizadas a partir do cruzo entre prática e teoria, mas de outros também. Em *Fogo no Mato*, 2018, um dos livros que me mobilizam afetos na construção deste trabalho, Simas e Rufino apresentam o conceito de pesquisador cambono, onde as duas figuras se fundem na compreensão da incompletude de seus próprios saberes. A incompletude lida não em um sentido ocidentalizado de falta, de necessidade de conquista, mas no sentido de possibilidade de soma e transformação. Segundo os autores,

A figura do cambono como símbolo que compreende uma série de saberes/fazer é potente para pensarmos a atitude do pesquisador que se orienta pelos saberes assentados nas epistemologias das macumbas. O cambono é aquele que se permite afetar pelo outro e atua em função do outro. No desempenho de suas atividades, participa ativamente das dinâmicas de produção e circulação de saberes. Assim, o cambono é aquele que opera, na interlocução, com todas as atividades que precedem os fazeres/saberes necessários para a as aberturas de caminhos.

O pesquisar em atitude de cambono nos desloca e nos coloca diante de uma intrigante condição, pois nos lança na porteira da condição de não saber e da emergência do ato de praticar (Simas, Rufino, 2018, p. 37).

A figura do pesquisador cambono, então me parece profícuo caminho de análise em relação à figura do professor ogã. Compreendo que, dentro desse paradigma da possibilidade, da incompletude, guardar as funções de professor e ogã de maneira

concomitante implica em olhar para si enquanto parte de um processo maior, de uma comunidade, seja Escola ou Terreiro, que possui os próprios fluxos e perceber como se colocar como indivíduo partícipe deste fluxo. Implica em buscar maneiras de interagir com a comunidade a partir de desejos que confluem ou não, observando preceitos que nutrem as relações sociais no terreiro e na escola a partir das funções de cada espaço e partir disso buscar aproximações entre estes espaços. Dentro do que venho propondo aqui a maior desta aproximação consiste na leitura dos modos de elaboração de mundo formulados desde os terreiros e especificamente àqueles de tradição Ketu.

Este sistema de interpretação e interação com o mundo é justamente aquilo que tenho tratado aqui como epistemologia de terreiro. Muniz Sodré, grande intelectual baiano e filho do Opô Afonjá, um dos principais terreiros de Candomblé Ketu do Brasil, fala que

No âmbito brasileiro, por via da comunicação transcultural, sugerimos a possibilidade de um novo jogo de linguagem: uma filosofia “de negociação” (os nagôs, como os antigos helenos, sempre foram grandes negociantes), sem entender “negócio” apenas pelo vazo moralista das trocas comandadas pelo capital e sim como também a troca simbólica do dar-receber-devolver, aberta ao encontro e à luta na diversidade (Sodré, 2017, p. 24).

O pensar nagô, proposto por Sodré, me parece confluir junto à ideia de “terreiro entremundos” de Botelho e nascimento, ou seja, um modo de ler o mundo que articule elementos oriundos da tradição afrodiaspóricas com as necessidades da vida em uma sociedade profundamente marcada pelas violências coloniais. Um sistema de trocas circulares, que as vezes se adequa, as vezes combate, mas sempre se orienta pelas características que definem essas comunidades. Em outras palavras, um posicionamento frente ao mundo que consegue operar de acordo com as demandas impostas pela sociedade a partir das vivências do terreiro. Assim, entendo por epistemologias de terreiro todos os saberes e fazeres elaborados no contexto dos candomblés que fundamentam essas comunidades enquanto sistemas religiosos, coletivos sociais e espaços educativos.

Estes saberes fundamentam o aspecto religioso dos terreiros em um sentido amplo de religião, que difere daquele sentido clássico, no qual o sujeito físico se conecta a uma transcendência espiritual, caracterizando a religião. A conexão existente nos candomblés é de outra natureza, é histórica e política e conecta essas comunidades não ao transcendente somente, mas as suas raízes ancestrais, oriundas do continente africano, com suas identidades coletivas originais, rompidas pela empresa escravagista colonial (Botelho; nascimento, 2020, p. 266-267). Reitero que, conforme dito anteriormente, é fundamental pensar nas epistemologias de terreiro a partir de uma perspectiva que as compreenda enquanto fenômeno

religioso, sim, é disso que se trata afinal, mas também, e no caso da busca por conexões e possibilidades de trabalho na escola, um olhar que as aborde a partir de um entendimento ético, histórico e político. Como, e de que modo, esses sistemas de religiosidade podem contribuir para a educação de crianças e adolescentes da educação básica? Os caminhos são diversos, assim como são diversas as religiões de matrizes africanas, mas passam pela compreensão de que os processos educativos do Terreiro e da Escola em relação aos povos negros brasileiros ocupam lugares distintos, por vezes até conflitantes.

Ao longo do tempo a instituição escolar tem pensado os povos negros sob perspectivas violentas. Essa violência tem se apresentado de maneiras diversas, a primeira delas é o silenciamento, o ocultamento da existência desses povos. Até a promulgação da Lei 10.639/2003 essa era a regra, estudávamos história do Brasil como se não houvesse negros na formação deste país. Para ser mais exato, não é que não se falasse sobre os povos africanos e afro-brasileiros nas aulas e livros de história, mas estes povos apareciam sempre reduzidos a posição de escravizados, como se não houvesse existência antes nem depois da escravidão. Nos últimos anos, sobretudo após a promulgação da referida lei, as matrizes curriculares têm tentado diversificar um pouco as chaves de leitura sobre os povos negros brasileiros, uma vez que a legislação determina que a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira devem ser tratados de maneira positiva, mas ainda esbarra nas mesmas questões, com um pequeno acréscimo, se antes apenas a escravidão colonial servia como lente de análise desse povo agora as questões culturais incrementam as análises, porém de maneira simplificada, rasa e folclorizada.

O resultado principal dessas leituras das tradições afrodiaspóricas é a constante subalternização destas práticas às epistemologias eurocêntricas. Assim, se torna nítido que a única razão para a suposta inclusão dessas temáticas nos livros é currículo é o receio, por parte de instituições escolares, secretarias de educação e editoras de livros didáticos de enfrentar processos e protestos (Oliva, 2019, p. 195). A tendência é que os saberes afro-brasileiros sejam postos na escola de maneira exótica, não como matrizes de conhecimento, mas como manifestações exóticas, restritas a “contribuições” muito genéricas a uma cultura brasileira ainda mais genérica. E existem razões para isso.

A Escola ocupa um papel político fundamental na sociedade, é a partir dela que projetamos que tipo sociedade civil desejamos e que tipo de sujeitos irão compor a vida social e política do país. Essas características tornam a educação um lugar de disputas de projetos, que, não obstante a variedade de matrizes curriculares ao longo das décadas, tem seguido alguns princípios gerais como a disciplinarização do corpo, o cumprimento de ordens e

horários, a suposta objetividade de raciocínio e, mais recentemente, a inteligência emocional. Em resumo, a Escola tem se preocupado sobretudo em preparar bons funcionários para os mundos do trabalho, adequados a rotinas desumanizadoras e submissos a uma lógica do capital que não compreende nem aceita dialogar como nada que represente, nem remotamente, uma ameaça a seu pleno funcionamento, em suma, funcionando como um agente do colonialismo. É claro que, assim como é atravessada por esses problemas, a Escola é carregada de possibilidades de superação destes problemas, ou pelo menos de enfrentamento as violências coloniais. É um território em disputa.

Os Candomblés, por outro lado, têm suas bases formativas organizadas de acordo com outros princípios. A natureza de sua origem, caracterizada pela necessidade de recriação, em solo brasileiro, das bases de culto aos seus ancestrais, da preservação de seus idiomas e de suas cosmovisões, garante que os candomblés sejam necessariamente práticas anticoloniais, antirracistas e antimachistas (Botelho, nascimento, 2020), ainda que tenham conflitos e contradições. Profundamente ligados ao mundo natural e social ao seu redor, os candomblés interagem com esse mundo conforme seus termos, de maneira integrada com este mundo, seja uma integração marcada pela aliança, quando necessária, seja ela marcada pelo conflito. Então, aspectos muito naturalizados pela educação ocidentalizada, marca de um ensino de base epistemológica europeia, das escolas, como uma relação dúbia com a natureza, preservada de maneira difusa e a partir de uma relação utilitarista, ou da relação da relação dos indivíduos com a propriedade, ou dos mecanismos de transmissão de saberes, para citar alguns exemplos, ganham outros contornos quando observados a partir das epistemologias de terreiro.

A relação com a natureza, para os membros dos candomblés, ocorre de maneira orgânica. A mata é uma extensão do terreiro, os ancestrais cultuados, os orixás, são também representados pelas forças da natureza. Então, a exemplo, a Orixá Oxum, senhora do ouro, da beleza, das estratégias políticas, e, principalmente, senhora ancestral das águas doces, mais que “dona” dos rios e cachoeiras é o rio e a cachoeira. Neste sentido, o que nós, pessoas de candomblé, aprendemos em nossas vivências é a importância da manutenção da saúde de um rio não só porque este rio fornece água e alimento as comunidades ao redor, mas porque aquele rio é o habitat de Oxum, mais que isso, o rio é a própria Oxum. Assim, a natureza é apreendida como um bem coletivo, partilhado pela comunidade toda, e por toda aqui compreendo uma temporalidade circular que engloba o presente, personificados nos membros atuais destes coletivos, mas também o passado, representado pelos ancestrais que já partiram e pelo futuro, quando as novas gerações irão assumir e cuidar do terreiro e da tradição daquela

comunidade. Botelho e nascimento (2020, p. 265) apontam ainda para outra característica bastante importante dos *candomblés*, a relação inexistente com as coisas em termos de propriedade privada. Aí está incluso até mesmo o corpo daquele sujeito, uma vez que ele é partilhado pelo indivíduo e pela divindade que o acompanha.

Por fim, ao defender uma educação que tenha nos *candomblés* uma base epistemológica não advogo por uma aplicação universal dessas epistemologias. E existem dois motivos para isso, sustentados justamente, cada um na natureza educacional de seus espaços. Primeiramente, os *candomblés* não têm aspirações universalizantes. Seus saberes, suas tradições, seu *axé*, é comungado com aqueles que buscam e partilham daquela ancestralidade. Ao propor um ensino escolar, de história especificamente, que tenha como lastro estas culturas, defendo um olhar para os povos negros que tenha como referência de análise as experiências e referenciais destes mesmos povos, que compreenda que os *candomblés*, em todas as suas vertentes, representam uma importante arma de combate a colonização no Brasil, representando práticas contracoloniais e, por conseguinte, promovendo a igualdade racial. Nos termos do pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos, o saudoso Nego Bispo, podemos compreender

[...] por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até substituição de uma cultura pela outra, independente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Santos, 2015, p. 47-48).

Assim, o esforço do povo de santo, como comumente são chamados os adeptos de *candomblés*, em preservar seus idiomas, suas cosmovisões, suas territorialidades e corporeidades, é um esforço de manter vivas as ancestralidades desses povos. A Escola por outro lado, e essa é uma das razões pelas quais uso constantemente o singular para me referir a ela, tem pretensões universalizantes. É o local onde crianças e adolescentes recebem elementos básicos, informacionais, para compreender e operar um mundo complexo e plural e essa é uma das chaves de defesa que utilizo para garantir um ensino que pense a história dos povos afrodiaspóricos a partir dos referenciais fornecidos por eles próprios. É um exercício ético e de respeito tanto a proposta escolar de democratizar o conhecimento quanto aos povos de terreiro, compreendidos a partir de seus saberes.

Destaco novamente que esse esforço de pensar a educação a partir de outros sujeitos tem ganhado bastante força nos últimos tempos. Vários movimentos sociais têm reivindicado cada vez mais sua inclusão nos processos educativos, lutando por espaços

historicamente negados e pressionando por currículos que sejam mais afirmativos de suas identidades coletivas, reconhecendo que esses movimentos, seja o movimento negro, de povos originários, feminista, LGBTQIAPN+, constituem coletividades plenas de memória, história e culturas (Arroyo, 2013).

Neste contexto, de debate acerca das possibilidades de entrecruzamento entre a escola e o terreiro, proponho um olhar mais atento as questões específicas do Ensino de História. Compreendendo que, apesar das problemáticas apontadas, a história escolar é uma zona de disputas, cada vez mais acirradas, em torno do direito à história e à memória. Proponho, então, um olhar sobre essas disputas e os termos em que elas se dão. Em outras palavras, uma análise tanto das formas pelas quais os povos afrodiáspóricos são usurpados de sua história e de que maneira é possível ir na contramão do fluxo de apagamentos. Reitero que esse movimento de disputar espaços formativos é anterior e ocorre mesmo à margem da Escola. Desde uma intelectualidade negra que atuou em jornais refletindo e atuando sobre os projetos nacionais constituídos em diversos pontos do Brasil, como àqueles apontados Ana Flávia Magalhães Pinto em *Escritos de Liberdade* (Pinto, 2018), desde os trabalhos de formação desenvolvidos de maneira atrelada ao Teatro Experimental do Negro, de Abdias do Nascimento, passando pelos espaços não formais de educação como os que se desenvolvem nos grupos de capoeira, nos blocos de Maracatu, nos Quilombos, enfim, toda a coletividade que teima em preservar suas trajetórias vivas em seus escritos, cantigas, memórias coletivas de sociabilidade, em resumo, pela prática da autonomia de suas próprias histórias. Apresento no capítulo seguinte algumas reflexões acerca da história escolar e de sua relação com a história da África e da cultura afro-brasileira, pensando a partir das legislações que versam sobre a temática, mas também sobre temas que são caros à disciplina, como o conceito de fonte histórica, no intuito de pensar caminhos para refletir a história das comunidades negras a partir das chaves interpretativas ofertadas por estas comunidades.

### **3 AS ENCRUZILHADAS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Tendo como entendimento que as pesquisas desenvolvidas no Profhistória acabam por trazer consigo muito das vivências das mestrandas e mestrandos, tomarei a liberdade de começar este capítulo apresentando dois pequenos casos que marcaram muito minha trajetória e acabaram por me ajudar a pensar alguns elementos que desenvolvo nesta pesquisa, a partir do lugar do professor ogã.

No ano de 2017 um aluno de Ensino Médio, que chamarei aqui de Pedro, um menino negro, conversava comigo durante um intervalo entre aulas e me fez uma pergunta que, na época, me pegou despreparado: “Professor, é verdade que durante o Império o Brasil era uma das maiores potências do mundo?”. Frente a pergunta inusitada, sequer era tema das últimas aulas, segui o instinto de não dizer muito e responder com outra pergunta: “Como assim?”. Pedro então levou alguns minutos falando sobre como o Império era um regime político glorioso e benéfico ao povo brasileiro, como D. Pedro II era um intelectual, um homem bom que foi traído e como a transição para a República foi danosa para o país. Questionado sobre a fonte das informações, Pedro me indica o vídeo “Brasil Paralelo” no YouTube, afirmando categoricamente que ali está a história “como realmente aconteceu”<sup>6</sup>.

Saber que um estudante consumia, e que outros hoje consomem, conteúdos de história que trazem pouco ou nenhum compromisso com fontes, debate historiográfico ou mesmo que sejam honestos quanto a suas limitações e vieses se tornou uma preocupação. Preocupa, sim, mas também, de certo modo, é um convite a uma nova reflexão, e uma abertura de um campo de disputa interessante. Existe demanda por conteúdo de história apresentado de uma maneira mais livre do que aquele que se trabalha em aulas regulares. Ao me trazer o questionamento sobre o Império, Pedro não foi hostil ou desrespeitoso, a dúvida era legítima e nascia de um interesse seu pela História do Brasil, instigado por um vídeo de uma produtora conhecida pela produção de conteúdo negacionista e, no mínimo, desonesto. Pedro, assim como eu e a maioria das alunas e alunos das escolas em que trabalho, é um menino negro. Negro e morador de periferia. E, como é comum as juventudes negras e periféricas no país, o caminho para o conhecimento da história do povo negro é tortuoso. Tortuoso porque tradicionalmente ligado a uma tentativa institucional de apagar rastros, de dissipar influências e ocultar sujeitos que destoem do projeto nacionalista traçado pelas elites imperiais e republicanas, elites estas que deram o tom de “Como se deve escrever a história do Brasil”.<sup>7</sup> Assim, foi muito doloroso notar que, a despeito de avanços legislativos como a lei 10639/2003 e do esforço de professores comprometidos com a causa antirracista, a história

<sup>6</sup> O vídeo a que Pedro se referia é um dos episódios da série documental “A última cruzada” da produtora Brasil Paralelo. A empresa, fundada em 2016 tem produzido farto material audiovisual com pretensões historiográficas tem se dedicado a propor uma leitura da história do Brasil profundamente conservadora, eurocêntrica e colonialista.

<sup>7</sup> A revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro publicou em 1843, e premiou em 1847, o famoso artigo “Como se deve escrever a história do Brasil” de Carl Friedrich Philipp Von Martius. No artigo, o alemão sistematiza os caminhos que deverão ser percorridos pelos historiadores a fim de escrever uma história que seja nacional. Seu entendimento de nacional considera a participação de três “elementos de natureza muito diversa” na formação do Brasil, o indígena, o branco e o negro. Porém, a prosperidade do país prescinde a hierarquização desses grupos. O futuro do Brasil, para Martius, e parte grande da produção historiográfica que o segue, depende da supressão branca dos elementos indígenas e negros que constituem o Brasil.

acessada pelos estudantes seguia sendo pautada pelo entendimento de unidade nacional, uma história única centrada no protagonismo de distantes personagens brancos (Abreu; Mattos; Grinberg, 2019).

O segundo fato ocorreu em 2019, em uma outra escola. Eu recentemente tinha começado a frequentar como *abiã*<sup>8</sup> a casa de Candomblé onde me iniciaria meses depois. Eu não sabia então, mas já era *ogã*. Em uma circunstância específica, os estudantes foram levados ao pátio da escola para um momento em que todos as professoras e professores teriam uma pequena fala, admito que me foge da memória a eventualidade em questão, no entanto lembro com clareza de ser uma sexta feira e, conforme o costume nas religiões de matriz africana, eu trajava branco: calças, camisa e pano de cabeça. Ao passar por um grupo de estudantes ouvi um deles comentar, com algo de agressividade, que “agora já tá podendo professor macumbeiro?”. Na ocasião fiquei confuso e não tive reação rápida o suficiente sequer para me virar e tentar descobrir o autor da pergunta-ataque, com várias camadas de violência, mas pensei longamente que, se eu, um homem cis, adulto, servidor público com estabilidade e ocupando um lugar de autoridade dentro da hierarquia escolar fui atacado desta maneira, o que acontecia com pessoas que não tinham esses escudos para se proteger?

Começo este capítulo trazendo estas brevíssimas lembranças por compreender que um dos desafios postos aos trabalhos desenvolvidos por mestrandas e mestrandos do Profhistória consiste na articulação entre os saberes desenvolvidos na Academia e os saberes escolares. Falo em desafio pensando não só em elementos como prazos ou levantamentos bibliográficos que se somam a exaustiva carga de trabalho imposta a nós, trabalhadoras e trabalhadores das redes básicas de ensino, mas refletindo acerca dos esforços de transposição entre as atividades que já desenvolvemos nas escolas e a escrita de textos dissertativos que se alinhem com os caminhos escolhidos na pesquisa. Em que pesem estas adversidades, a construção de um trabalho como este, porém, aponta para a possibilidade de se repensar o ofício, de se refletir não só sobre nosso papel enquanto educadoras/es, mas em nossas visões de mundo enquanto historidoras/es. Ao fim e ao cabo trata-se de qualificar nossas leituras, textuais e sociais, e construirmos assim trabalhos que possam construir pontes entre espaços de conhecimento.

Além desses fatores, uma reflexão que se faz necessária é o lugar da pessoa negra dentro do Ensino de História, considerando tanto professores/as quanto alunos/as. Ora, se os

---

<sup>8</sup> *Abiã* é termo usado para se referir as pessoas que passam a frequentar uma determinada casa de Candomblé como filha/filho da casa, sem, no entanto, ter passado pelo processo iniciático. É um período de aprendizado e vivência, onde o *abiã* irá decidir se, de fato, irá se iniciar na religião

processos formativos em história se fundamentam em ideais de inclusão, respeito aos direitos humanos, relações de interdisciplinaridade e a formação de uma consciência social que se pretenda transformadora, de que maneira esses processos incluem o povo negro? Este ponto se faz muito relevante nesta pesquisa na medida em que proponho pensar a história a partir de elementos epistêmicos de perspectivas dos povos negros e formulados desde os espaços afroreligiosos.

No caso da história e do Ensino de História, esses debates podem ser alongados, o interesse por se pensar de que maneira a história tem sido ensinada nas escolas e que história tem sido ensinada nas escolas não é novo. Pelo menos desde a instituição da História como matéria escolar, via primeiro Regulamento do Império Colégio Pedro II, em 1838, ainda durante o período regencial (Filho, 2008), já se debate sobre modelos, objetivos e métodos aplicados no ensino de História. De lá para cá muita água correu sob os moinhos da história e muitas pesquisas e debates públicos foram empreendidos acerca da disciplina e de quais seriam as melhores maneiras de se trazer o debate historiográfico para o currículo escolar, as disputas seguem então por várias frentes.

Para além dos debates que envolvem as constantes disputas da disciplina, que me interessam na medida que definem os caminhos percorridos por profissionais da área em nível acadêmico e escolar, venho observando também as abordagens que pautam a inserção de outros sujeitos no Ensino de História. Ora, a tradição histórica, em que pese as mudanças de objetos, abordagens, fontes e conceitos, ainda se mantém profundamente vinculada a uma manutenção de protagonismos do homem-branco-cristão-burguês-europeu (Filho, 2008). Seja na observação das marcações temporais, seja no entendimento do que é ou não “científico”, seja no olhar direcionado, quando o é, às comunidades historicamente marginalizadas pela disciplina como mulheres, povos originários e povos negros, a régua que estabelece os padrões do Ensino de História ainda é majoritariamente branca e eurocentrada.

É claro que muitos trabalhos têm sido desenvolvidos no sentido de estabelecer protagonismos múltiplos tanto na pesquisa quanto no ensino. Seja no campo legislativo, a exemplo da Lei 11.645/2008 que, complementando a Lei 10.639/2003, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, seja nas pesquisas, que nos últimos anos vem tendo um número cada vez maior de trabalhos focados nos povos afropindorâmicos, para usar o termo do pensador quilombola Nego Bispo ao se referir as matrizes africanas e originárias que compõem o território brasileiro, trazendo-os não só como objeto de estudo, mas cada vez mais como sujeitos e elaboradores de conhecimento, é possível afirmar que vivemos uma época de

possibilidades. É fundamental ainda destacar aqui que as possibilidades a que me refiro não estão pacificadas nem tampouco foram gentis concessões das universidades e governos, são fruto de uma luta árdua e antiga por espaço e reconhecimento.

Assim, neste capítulo pretendo discorrer sobre alguns elementos que irão atravessar este trabalho: o Ensino de História enquanto área do conhecimento, a perspectiva de um ensino que tenha os povos negros como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias, o uso de musicalidade como fonte histórica em sala de aula e as possibilidades de diálogo entre as epistemologias de terreiro e os saberes histórico escolares.

Sobre o Ensino de História em si, busco compreender alguns de seus fundamentos e as disputas internas, como as definições metodológicas e epistêmicas que atravessam este campo, e externas, como as políticas públicas que direcionam os objetivos e percursos que serão traçados por profissionais da área do ensino. A questão central aqui me parece ser a compreensão de que, ainda que o Ensino de História seja uma área específica do conhecimento histórico (Costa,2019) suas especificidades são atravessadas por questões externas, como os debates teóricos engendrados desde a Academia, as políticas públicas para a educação e a Escola, em sentido amplo, como instituição.

Aproveito este momento inicial do debate para destacar que os debates mais duros de Teoria da História, como a transição de uma perspectiva historicista da história irão estar sempre vinculados aqui a perspectiva da história escolar, ainda que o coração dessas discussões nem sempre passe, ou precise passar, pela instituição escolar. Reitero, a perspectiva que adoto neste trabalho, como é comum aos trabalhos desenvolvidos no Profhistória, tem como núcleo o entendimento de que Escola é uma entidade produtora de conhecimentos específicos, que conversam em alguma medida com os saberes históricos desenvolvidos na academia, mas sobretudo adequam estes saberes à realidade escolar.

Por fim, debato sobre a questão mais central deste trabalho, o terreiro e suas tecnologias de conhecimento. Como, dentro de um contexto de disputas epistêmicas no campo da história, pensar na formulação de um conhecimento histórico que esteja fundamentado nos saberes afro religiosos? Que caminhos se fazem possíveis para compreender o Terreiro não só como ente produtor de conhecimento, na amplitude da expressão, mas com produtor de conhecimento histórico? Mais ainda, que caminhos permitem o contato entre esse conhecimento histórico e os saberes histórico escolares, alinhando matrizes curriculares, fundamentos teóricos e os conhecimentos elaborados no terreiro?

Em um contexto maior, pensando no desafio que compõe a escrita deste trabalho, este capítulo talvez seja mais frio em perspectiva aos outros, dada minha opção em fazer este

debate teórico em um capítulo à parte, no entanto cumpre observar alguns pontos de organização de minha escrita e meu entendimento deste trabalho. Primeiramente, e retornarei com mais calma a este ponto mais à frente, muito embora por vezes a escrita coloque a Academia e a Escola em campos distintos, tensionados e por vezes até mesmo antagônicos, não existe hierarquia entre as duas instâncias, eles são complementares. Se a Academia produz conhecimento a Escola também o faz, e da mesma forma o Terreiro, como venho afirmando desde as páginas iniciais deste texto. Dessa forma, tentarei sempre que possível manter o alinhamento entre estes âmbitos.

### **3.1 Ensino de História entre crises e disputas**

“A educação está em crise”. Apesar das aspas, afirmar que existe uma crise na estrutura educacional brasileira não é recorrer a um imaginário distante ou a lembranças de tempos mais difíceis, dada a atual conjuntura política, social e econômica do país. A crise está posta, como tem estado desde muito tempo. Se essa crise atinge o sistema educacional como um todo, por extensão, ela atinge também a disciplina histórica. Novamente, não falo de algo novo, em 1993, e já se vão quase trinta anos, Elza Nadai já apontava que

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma “crise da história historicista” resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente de maneira coerente, a elas. (Nadai, 1993, p. 144)

As crises do Ensino de História parecem estar sempre rodeando a disciplina, se compreendidas a partir das transformações epistemológicas da própria disciplina. Esse é um detalhe importante de ser observado na medida em que aponta para o dado da relação entre a história escolar e aquela desenvolvida na Academia. Mas que termos definem esta crise exatamente?

Um primeiro aspecto a ser observado diz respeito ao modelo histórico ensinado nas Escolas, bem como sua recepção pelos estudantes. Durante uma parte significativa de sua existência o ensino de história esteve marcado por uma disputa de sentidos e narrativas. No contexto de instalação da disciplina no Brasil, cumpria observar qual a vinculação teórica iria direcionar a história ensinada nas escolas. Por aqui, o ensino de história foi inicialmente marcado por uma perspectiva nacionalista, voltada a formação do cidadão patriota e ancorada sob ideias de civilidade e cientificismo.

Em linhas gerais, a história, ao se constituir na modernidade como campo disciplinar, nasce sob as bases da história positivista, movida pelo desejo de produzir uma História sob as bases científicas, livre de hipóteses e problematizações, tal como ela é de fato, tendendo a fixar sentidos de cientificidade por meio do campo semântico “método científico”, “neutralidade”, “hipóteses”, problematizações, entre outros. Assim, o regime moderno de historicidade é pautado nos princípios científicos da história política do progresso e da ideia de nação (Costa, 2019, p. 68-69).

A ideia de uma história orientada desde uma noção pré-concebida de nação e formulada sobre critérios pretensamente objetivos como “cientificismo” apresenta pelo menos dois problemas. O primeiro diz respeito a prática escolar em si. Ainda que esse modelo venha sendo combatido desde o século XX, como um desdobramento das mudanças propostas, por exemplo, pelos *Annales* (Costa, 2019), ele ainda encontra eco em algumas práticas, sobretudo no que diz respeito ao entendimento de um certo cientificismo, representado aqui pelo apego às fontes tradicionais ou, ainda, por um olhar para o conhecimento histórico enquanto algo produzido unicamente a partir de uma lógica acadêmica hegemônica. Dessa forma, as práticas escolares findam por reproduzir ainda um modelo de ensino ancorado naquilo que Isabel Barca, 2004, chamou de “aula conferência”, um modelo onde a/o professor/a aparece como detentor/a do conhecimento cabendo às/aos estudantes receber as mensagens transmitidas e reproduzi-las em testes escritos.

O segundo problema diz respeito ao direito à história. Dentro da perspectiva acima os sujeitos históricos de grupos minoritários, como povos negros e indígenas, são ainda percebidos como objetos de estudo e não como produtores de conhecimento histórico. No caso de um país multicultural como o Brasil, é imperativo que professores/as de história estejam abertos a percepção de que o ensino precisa ser, também, multicultural. É necessário que as práticas escolares sejam organizadas conforme um entendimento de pluralidade de sujeitos e de matrizes epistêmicas, conforme bell hooks, “qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida.” (hooks, 2017, p. 18).

Em termos do ensino de história, a afirmativa de hooks implica em considerar como sujeitos históricos não apenas àqueles já tradicionalmente ligados a este papel, mas também sujeitos que foram historicamente marginalizados, tanto pela historiografia quanto pela escola. É necessário observar, conforme Beatriz Nascimento, o povo negro a partir de suas características próprias, tomando como referência seus aspectos culturais, políticos, socioeconômicos, mas também raciais (Nascimento, 2021). Em seu artigo, “Por uma história do homem negro”, publicado na década de 1970, Beatriz Nascimento defende que a história do povo negro no Brasil deve ser vista a partir de uma ótica que transcenda o aspecto cultural, exótico e reducionista que lhe foi atribuído ao longo do século XX. Considerando a realidade

escolar brasileira, sobretudo no que tange as escolas públicas, essa perspectiva é importante na medida em que possibilita que alunas e alunos negros se sintam contemplados pelo Ensino de História e mais, para que essas meninas e meninos consigam apreender a trajetória do povo negro no Brasil a partir de uma perspectiva que os coloque em lugar de potência, não apenas como vítimas do longo histórico de violências perpetradas pela máquina colonial na história do Brasil.

### **3.2 Uma história feita por mãos negras, caminhos e possibilidades para um Ensino de História afro-referenciado**

Embora a crítica de Beatriz Nascimento aos estudos históricos sobre o povo negro que se ancoram na cultura seja fundamental, no sentido de apontar para as complexidades das trajetórias negras no Brasil, um dos pontos centrais do meu trabalho é, justamente cultura. Cumpre observar, no entanto, que compreendo cultura aqui não de uma maneira simplificada, lastreada no simplismo ou na redução das influências negras no Brasil às “contribuições” festivas estereotipadas, que se desdobram na escola na dita “pedagogia do evento” (Bulhões, 2016), mas sim sob uma perspectiva de produção de conhecimentos marcadamente históricos e políticos.

Pensar a trajetória do povo negro sob uma perspectiva cultural, se esquivando de classificações eurocêntricas do como “cultura popular” (Gonzales, 2020) implica em olhar para as trajetórias negras no Brasil sob uma perspectiva que compreenda cultura de maneira mais aprofundada. Segundo E.P. Thompson,

[...]cultura é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração em geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho (Thompson, 198, p. 22)

Nessa perspectiva, olhar para as culturas afrodiaspóricas no Brasil, demanda um olhar amplo, que considere suas peculiaridades e maneiras pelas quais foram desenvolvidas frente aos desafios impostos pelo racismo. Pensando especificamente nas religiões afrobrasileiras, significa olhar para as formas pelas quais esses sistemas societários constituíram no Brasil complexos socioculturais de transgressão da ordem colonial, na medida em que preservam idiomas, cultos à ancestralidade, modelos de organização social, sistemas de musicalidade, práticas comerciais e todo um conjunto de relações que ajudaram a manter vivas populações negras desterradas e violentadas pela empresa escravagista.

Desta forma, é possível compreender as tradições negras brasileiras sob uma ótica de inovação, de criação de redes sociabilidade e afeto, que possibilitaram a essas pessoas não só sua própria subsistência como a recriação de laços ancestrais, bem como a formulação de novas experiências coletivas. O conceito de *amefricanidade*, elaborado por Lélia Gonzalez, me parece ajudar a compreender esse fenômeno de recriação a partir das influências negras nas constituições dos processos civilizatórios do Brasil e demais países da América (Gonzalez, 2020).

Mas, como elaborar essas questões dentro do ambiente escolar? Reitero que a cultura e seus desdobramentos me parecem ser um dos caminhos mais férteis para se fazer esses debates junto às/aos estudantes. O debate sobre as fontes históricas, nesse caso, é fundamental. Entendendo que as fontes são primordiais tanto ao trabalho do/da historiador/a quanto ao trabalho do/da professor/a de história, uma vez que guardam os vestígios das produções da humanidade ao longo do tempo e do espaço (Silva; Silva, 2009), cabe então escolher e analisar as fontes sob uma perspectiva que compreenda o povo negro enquanto atuante em sua própria história. O primeiro passo evidentemente, consiste na escolha da fonte em si.

Uma possibilidade, dentro do debate que proponho aqui, é o trabalho com músicas, em particular com o samba. Trago aqui uma experiência de trabalho em turmas de nono ano do Ensino fundamental que, dentro de sua grade curricular, estudam sobretudo o século XX. Embora o termo samba possa ser utilizado para se referir a uma série de manifestações culturais marcadas pela presença do batuque, da dança em roda (acompanhada ou não da umbigada), com músicas cantadas em coro e por solistas (Lopes; Simas, 2019), me refiro aqui ao samba carioca e em específico a uma composição de Martinho da Vila.

Em 1972, Martinho da Vila, compositor carioca, escreveu o samba enredo “Onde o Brasil aprendeu a liberdade” para a escola de samba Unidos de Vila Isabel. O samba, como era comum àquele período, marcado pela censura imposta pela Ditadura Militar, tratava de uma temática ufanista, voltada ao engrandecimento da história nacional e mais ainda, tratava de um tema particularmente caro aos militares: a Batalha dos Guararapes<sup>9</sup>. A letra do samba faz uma lembrança da batalha, destacando o caráter heroico do combate:

Aprendeu-se a liberdade

---

<sup>9</sup> O Exército Brasileiro defende que o dia 19 de abril de 1648 marca a fundação do Exército e, concomitante, do Brasil. O argumento é que, pela primeira vez, os “brasileiros das três raças”, representados pelos grupos de mercenários comandados, respectivamente, pelo branco André Vidal de Negreiros, pelo indígena potiguar Felipe Camarão e pelo negro Henrique Dias, lutaram em conjunto para expulsar os neerlandeses que, então, ocupavam o nordeste brasileiro.

Combatendo em Guararapes  
 Entre flechas e tacapes  
 Facas, fuzis e canhões  
 Brasileiros irmanados  
 Sem senhores, sem senzala  
 E a Senhora dos Prazeres  
 Transformando pedra em bala  
 Bom Nassau já foi embora  
 Fez-se a revolução  
 E a festa da Pitomba é a reconstituição  
 Jangadas ao mar pra buscar lagosta  
 Pra levar pra festa em Jaboatão  
 Vamos preparar lindos mamulengos  
 Pra comemorar a libertação  
 E lá vem maracatu, bumba-meu-boi, vaquejada  
 Cantorias e fandangos  
 Maculelê, marujada  
 Cirandeiro, cirandeiro  
 Sua hora é chegada  
 Vem cantar esta ciranda  
 Pois a roda está formada  
 Cirandeiro  
 Cirandeiro, Ó  
 A pedra do seu anel  
 Brilha mais do que o sol (Da Vila, 1972)

Apesar do caráter aparentemente ufanista da poesia de Martinho, é possível aqui fazer um trabalho de análise olhando para outros elementos presentes na letra. A música apresenta dois momentos distintos, no primeiro Martinho apresenta a Batalha dos Guararapes dentro da perspectiva hegemônica, branca, vinculada ao heroísmo dos combatentes. Já na segunda parte, muito marcada na gravação do samba, existe uma virada: Martinho não olha mais para a Batalha, ou para a festividade que a comemora, mas para uma série de manifestações culturais tradicionais que existem a despeito da história oficial, a margem do projeto nacionalista que tentava igualar todas as coisas em uma só. O arremate vem pelo canto da tradicional ciranda. Para além dos elementos poéticos, presentes na letra da música, o próprio samba indica um elemento que fogia do controle restrito da máquina repressiva do estado ditatorial.

Levantar este tipo de análise junto às turmas de história é uma maneira potente de pensar as trajetórias negras a partir de suas manifestações culturais, observando detalhes que as vezes ficam cifrados, ou, em outros termos, rejeitar o caráter oficial com que a história é narrada, buscando o entendimento histórico que é engendrado desde os próprios sujeitos que elaboram práticas culturais, sociais e políticas.

No mesmo sentido, defendo ser possível pensar as trajetórias dos povos negros a partir da experiência dos povos de terreiro no Brasil, em especial aqueles que cultuam o Candomblé Ketu. Conforme já discutido, os candomblés cumprem importante papel de

preservação e circulação dos modos de vida dos povos africanos aqui desembarcados no contexto da escravidão colonial moderna. Novamente, é possível pensar a presença desses povos aqui observando vários aspectos de sua organização social e de seus modos de interpretar e interagir com o mundo, aqui me interessam dois aspectos complementares: os métodos de preservação e circulação de conhecimento elaborados por essas comunidades, o que venho me referindo como epistemologias de terreiro, e, dentro desses métodos, os ritmos musicais dos terreiros como fonte histórica para se pensar a ancestralidade.

Os ritmos musicais do terreiro, como irei desenvolver mais à frente, englobam não somente os toques instrumentais, mas todo o complexo musical que organiza o culto aos orixás. O ritmo existe conectado a um cântico, que se articula a uma coreografia que se interconecta com a memória deste ou daquele ancestral, que é representado através de um conjunto simbólico de elementos como vestimentas, paramentas e a própria dança.

Nesses processos formativos, articulados com a musicalidade o corpo é um elemento cognitivo importante, sem o qual não existe o rito (Sodré, 2019). A dinâmica do corpo é também um elemento relevante nesse processo, uma vez que, diferente da instituição escolar, os terreiros consideram que o processo de ensino e aprendizagem, mesmo sob seu aspecto especulativo-filosófico, e não necessariamente pragmático, passa também pela percepção do corpo como dispositivo pedagógico.

Esse debate é importante na medida em que problematiza junto às/aos estudantes o lugar tradicionalmente atribuído ao negro na História do Brasil. Onde o negro é entendido sempre como o escravizado ou como o sujeito que resiste a escravidão ou ainda como um corpo folclorizado, um objeto de estudo, um apêndice na história do Brasil e não um construtor desta. Ora, essa também tem sido historicamente uma arma de dominação colonial ao longo dos séculos, ignorar a potência criadora e produtora de conhecimento e de civilização do povo negro no Brasil.

Importante destacar que, não se trata de ignorar ou diminuir a violência colonial, cuja materialização mais gritante e violenta é a escravidão, mas sim pensar esse fenômeno e seus rastros a partir de outra lógica. Uma abordagem focada

nas agências que são “sobre viver”, como esses sujeitos trouxeram, traduziram e modificaram culturas africanas em terras brasileiras, é pensar na perceptiva do marafo, do jogo, da mandinga, da negociação e também do enfrentamento, das exigências e das concessões, do visível e do invisível. É pensar num legado afrodiaspórico de filosofias, cantos, sons, ritmos, tradições e cosmologias africanas trazidas e recriadas. (Cunha Paz, F.P., 2019, p. 149)

A ideia é que a perspectiva de se pensar as fontes sob uma ótica que compreenda a pessoa negra como produtora de conhecimento se pautem em uma abordagem que pense a história e suas práticas pedagógicas desde os terreiros compreendendo ser possível refletir o conhecimento histórico a partir de espaços e pensamentos diversos. Não se trata aqui de encerrar o debate ou de propor uma fórmula que, subitamente, ponha abaixo as estruturas de violência epistemológica que pautam a Escola hoje, mas de apontar um outro caminho, mais dinâmico e justo que aquele tradicionalmente ligado ao conhecimento eurocentrado reproduzido nas escolas. Mais ainda, se pensarmos na tradição de insubordinação e criticidade da História poucos espaços formativos são tão inerentemente insubordinados e críticos quanto os terreiros de candomblé.

Insubordinados, pois, a própria existência dos terreiros contraria a ordem colonial, que se esforçou para reduzir negras e negros a corpos dóceis, adequados ao trabalho e predispostos ao desaparecimento. A própria ideia de religião ganha nos terreiros um outro sentido, conflitante aquele da tradição cristã colonial, ao invés de propor uma religião unicamente com o transcendental o que é posto é uma religião com

os contextos identitários que foram fraturados na empresa escravagista colonial moderna. Religa-se com uma identidade que foi ameaçada pelo sequestro de povos do continente africano, por meio da recriação de valores, saberes, crenças e práticas que se instanciam nos terreiros (Botelho; nascimento, 2020, p. 267)

Nessa perspectiva é possível inferir que os terreiros ofertam uma diversidade de caminhos a serem seguidos no sentido de trazer os povos negros como produtores de conhecimentos que circulam entre os terreiros e a sociedade em que se inserem. Dessas várias possibilidades a opção pelo tambor e pelos seus toques se fundamenta na versatilidade presente na musicalidade afrodiáspóricas que sai dos espaços de memória negra, como são os terreiros. Se as tradições do candomblé ultrapassam o espaço religioso dos terreiros e ajudam a compor o que se chamou de Brasil o tambor é, certamente, a ponte mais consistente dessa ligação.

Segundo Muniz Sodré, o coração da música brasileira está presente na síncopa, em linguagem musical, uma ausência no compasso da marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute em outro mais forte (SODRÉ, 1998 pág. 11). O espaço deixado pelo ritmo melódico é preenchido pelo corpo, com palmas ou danças que se encaixam de acordo com o chamado musical. É claro que ao falar de música brasileira nos referimos a uma enormidade de estilos e propostas que nem sempre bebem das mesmas fontes, mas, cumpre observar,

muito do que se consome em termos de sonoridade está ligado a esta síncopa apontada por Sodré. Esta por sua vez encontra fortes raízes nos tambores afrorreligiosos.

É através das batidas de atabaques que são mediados os processos formativos dos terreiros. Ora, se consideramos que é possível apreender o mundo sob óticas divergentes daquelas das universidades, escolas regulares, cátedras diversas e em locais onde, de um modo geral, o corpo nunca é tido como parte integrante do processo, podemos entender que o tambor pode ser apreendido, seguindo o fio que venho costurando aqui, como um livro a partir do qual os saberes do povo de terreiro é escrito, os aguidavis, as baquetas usadas para tocar os tambores, são a caneta usada para escrever e desenhar nesses livros (Simas, 2018) e a comunidade lê o que é escrito enquanto ela mesma escreve e reescreve a própria história.

#### **4 “EU QUERO SER TAMBOR”, AS MUSICALIDADES DO CANDOMBLÉ KETU COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE HISTÓRIA DESDE AS EPISTEMOLOGIAS DE TERREIRO**

“Esse fato, ao voltar à sua memória, encheu-o de angústia, fazendo-o compreender que um tambor podia significar, em certos casos, algo mais que uma pele de cabrito esticada sobre um tronco de cavado” (Alejo Carpentier)

A citação com que abro este capítulo, do livro *O Reino deste Mundo* do escritor cubano Alejo Carpentier, chama atenção para uma das questões fundamentais do trabalho que agora escrevo: a percepção de que o tambor representa mais que sua materialidade física. Hesitei bastante em escolher essa citação em específico porque ela traz, dentro da narrativa do livro em questão, a fala de um homem branco, escravista, assustado com a Revolução Haitiana e sobretudo com o caráter sobrenatural que a rebelião alcançara então. O choque do personagem ao perceber não só a própria ignorância em relação às práticas ritualísticas ancestrais dos feiticeiros guerrilheiros, mas também a força intrínseca contida nos toques que saudavam não só a ancestralidade daquele povo, mas aglutinava a revolta em torno de códigos e símbolos sonoros que escapavam ao entendimento do colonizador e, por isso, o aterrorizava. O trabalho que escrevo não é, sob nenhum ponto de vista, sobre terror, mas é, também, sobre

assombro. O assombro do encantamento do tambor, a linha que costura na mesma trama passado e presente através de uma musicalidade que saúda o velho e o novo. O texto sonoro escrito pelo contato das mãos e dos aguidavis com o couro dos atabaques aponta para as formulações epistêmicas de um povo, aponta para a reconstrução da existência da vida frente as tentativas de desumanização impostas pela máquina colonial, devoradora de corpos e espíritos, e sobretudo indica sistemas de elaboração de conhecimentos que organizam e sistematizam suas comunidades em torno de suas ancestralidades.

Falar em tambor, sobretudo no contexto das religiões de matriz afropindorâmicas, implica observar o tambor como um elemento partícipe da comunidade. Atabaques e agogôs guardam funções musicais e rítmicas, mas vão além. São guardiões da memória do Axé, preservando em seus toques fundamentos que organizam a comunidade em torno de seus ancestrais. Guarda também funções políticas e históricas, sendo ponta de lança na reinvenção, preservação e circulação das práticas dos povos de terreiro e de sua descendência, representando um contraponto as violências coloniais que tentam sistematicamente silenciar vozes, corpos, cosmopercepções de negras e negros. Nos dizeres de Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino,

Se a chibata é grito de morte, o tambor é discurso de vida. Eles, os tambores rituais, possuem gramáticas próprias, contam histórias. Conversam com as mulheres, homens e crianças, modelam condutas e ampliam os horizontes do mundo. Foram eles que muitas vezes expressaram o que a palavra não podia dizer e contaram histórias que os livros não poderiam contar e as línguas não poderiam exprimir (Simas; Rufino, 2018, p. 58)

Assim, venho pensando no tambor a partir de sua importância dentro dos cultos afrodiáspóricos, notadamente o Candomblé Ketu, mas também a partir de seu papel como aglutinador de experiências, criador de tecnologias de manutenção da vida e baluarte de projetos societários que desafiam e desafiam violento silêncio imposto pelo colonialismo. Os tambores, atabaques, agogôs, agbès e demais instrumentos percussivos ligados as experiências da população negra em diáspora são, mais que instrumentos musicais, o solo sobre o qual cresce a grande árvore da cultura afro-brasileira. Neste mesmo sentido, venho trazendo em minhas aulas com estudantes do ensino básico esse entendimento dos ritmos percussivos de terreiro como elementos representativos dos projetos de sociedade elaborados desde os Terreiros e como esses projetos ultrapassam os muros dos Ilès Axés e alcançam as trajetórias político sociais dos membros dessas comunidades.

A relação entre as tradições afrodiáspóricas brasileiras e os tambores é forte e antiga. Os ritmos percussivos marcam um conjunto imenso de festas populares bem como

seus desdobramentos e ramificações. A capoeira, o maracatu, o tambor de crioula, os bois, os afoxés as escolas de samba, o jongo, enfim, a lista é imensa e ajuda a compreender os vários mecanismos elaborados pelo povo negro no sentido de criar e recriar projetos societários pelo Brasil. Neste sentido é possível pensar nos tambores e nos ritmos percussivos como chaves de elaboração da vida, tanto no entendimento do que chamamos de resistência, apresentando um contramovimento as manobras do Estado, da Igreja e da colonização como um todo, para tentar suprimir as populações negras e indígenas, mas também como elementos criadores de novas perspectivas, que se esforçaram para preservar as práticas socioculturais ancestrais dessas comunidades em diáspora.

Na experiência dos Candomblés os ritmos percutidos nos atabaques, mais que experiências sonoras únicas são registros, que guardam signos de culto à ancestralidade. Cada toque está ligado a um Orixá, que responde ao chamado do atabaque com um movimento de corpo, indicando suas vivências em terra ou seus domínios naturais ou seus lugares de origem, suas personalidades ou aspectos específicos de suas histórias. Um bom exemplo dessa dinâmica são os ritmos que tradicionalmente não tem cantigas, como o *Tonibobe/Acacaumbó*<sup>10</sup> de Xangô. Neste ritmo, Xangô faz movimentos circulares com as mãos, como um primeiro ato, que simbolizam a reunião das pedras de fogo que serão lançadas pelo orixá mais à frente, enquanto ele dança um outro ritmo: o *Alujá*. Além do *Tonibobe/Acacaumbó*, outros toques também são respondidos pelos orixás, independente das cantigas se assim for necessário, ainda que o ritmo em questão esteja ligado a cantigas específicas. Se os Ogãs tocam um *Ilu*<sup>11</sup>, ritmo consagrado a Iansã, a Yabá dança ao compasso veloz deste ritmo, bailando pelo barracão e insinuando pelo movimento dos braços e pelo esvoaçar da saia o seu domínio sobre o elemento ar. Na tradição de minha casa, costuma-se esperar Iansã dar pelo menos uma volta completa no barracão somente ao som dos atabaques antes de começar os cânticos. É possível falar também sobre o *Igbin*, ritmo consagrado a Oxalufã, um Oxalá mais velho que caminha mais lentamente ao som deste toque. Sobre o *Igbin*, falam Simas e Rufino que,

Um dos ritmos mais nobres do candomblé de keto é o *igbin*. [...] Oxalufã é a manifestação de Oxalá como um ancião, dotado da sabedoria dos mais velhos, que baila de forma lenta e curvada, apoiado em um bastão sagrado, o opaxorô. Para que tal bailado seja possível o toque do tambor se caracteriza pela fala da lentidão e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento contínuo do ritmo.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=aXCNH-mWJO4> acesso em 08/04/2024; Anotei os dois nomes, Tonibobe e Acacaumbó, porque ambos designam o mesmo toque, sendo da tradição de cada casa definir que nome será utilizado ali.

<sup>11</sup> O Ilu, assim como no caso do Tonibobe/Acacaumbó, também possui outras nomenclaturas que nomeiam o mesmo ritmo: Daró, Adaró ou Quebra Pratos.

Igbin, diga-se, é também o caramujo africano que, ao lado do ebô (alimento feito com milho branco), é a principal oferenda feita a Oxalá. O ritmo do *Igbin*, portanto, se assemelha ao lento caminhar do caramujo que carrega sua própria casa, assim como Oxalufã carrega o peso da criação do mundo. (Simas; Rufino, 2018, p. 59-60)

Cada ritmo, então, guarda consigo elementos que ajudam as filhas e filhos de santo a compreenderem melhor a história daquele orixá. É parte fundamental das práticas ritualísticas, é claro que, embora eu esteja apresentando os ritmos de maneira seccionada aqui, pelo imperativo da pesquisa, no cotidiano a musicalidade é muito mais fluida e interconexa: o toque existe na medida em que existem danças e cânticos correspondentes a ele e vice-versa.

O ritmo é, dentro das cosmovisões elaboradas nestas comunidades um elemento realimentador da força. (Sodré, 2019, p. 125). Ainda dentro dessa percepção, compreendendo os ritmos e toques como elementos complexos e interconectados com diversos elementos do terreiro, é possível dialogar com o pesquisador Leonardo Oliveira de Almeida que afirma que,

Cada orixá possui cantigas e toque específicos, uma letra mitológica, um ritmo e diversas outras sutilezas que marcam as particularidades do orixá e compõem seu *Leitmotiv*. Os ogãs, bem como os frequentadores do terreiro, passam por um longo processo de aprendizagem e aos poucos vão enriquecendo o seu repertório de cantigas para cada divindade. A partir do candomblé ketu os autores citam, por exemplo, o toque adarrum para Ogum, o aguerê para Oxóssi, o bravum utilizado para saudar Oxumarê, Ewá e Oxalá, o opanijé para Obaluaê, o alujá para Xangô, o ijexá para Oxum, o sató para Nanã. (Almeida, 2018, p. 75)

Dentro do olhar que proponho, pensando no Terreiro como um centro de elaboração de conhecimento, os ritmos musicais percussivos são elementos fundamentais para o entendimento da organização social dessas comunidades. Posto em perspectiva com as práticas escolares e com o Ensino de História, abordar os ritmos percussivos como caminho para se discutir a força dos projetos societários dos povos afrodiáspóricos no Brasil implica em observar um método que pense nesses povos a partir de seus próprios elementos de cognição de si e do mundo. É reconhecer que a elaboração de saberes não pode ser entendida, sobretudo dentro de uma perspectiva escolar que se pretenda plural, a partir de uma perspectiva cristalizada, pautada ainda de maneira exclusivamente eurocêntrica.

A proposta que construo neste trabalho vai justamente no sentido de observar as práticas religiosas, culturais, éticas e sobretudo pedagógicas dos terreiros e articulá-las com as formulações escolares. A riqueza epistêmica dos terreiros me permitiria seguir vários caminhos nessa articulação, optei por seguir aquele que mais se alinhava com minhas próprias experiências e como professor-ogã o trajeto mais rico certamente é o que se assenta na

musicalidade dos atabaques e agogôs, na ritmação musical dos terreiros e na profundidade dos conhecimentos construídos desde o rufado dos tambores. Trago então, nas páginas seguintes, algumas elaborações acerca desses tambores, desses toques e das veredas que segui na formulação desse trabalho alinhadas com as aulas-oficinas que tenho ministrado com estudantes de ensino fundamental e médio ao longo do período de pesquisa, o produto desta pesquisa, que surgirá ao longo do capítulo de maneira articulada com as formulações teóricas que construo. Sigamos.

#### **4.1 O Tambor como discurso de vida**

Até este ponto da pesquisa venho tentado falar um pouco sobre os aspectos que definem a importância da musicalidade no Candomblé Ketu e de que maneira essa musicalidade pode nos indicar caminhos para se pensar as trajetórias dos povos negros em diáspora no Brasil. Mais que isso, venho pensando as maneiras pelas quais o tambor e seus códigos podem nos ajudar a compreender alguns conhecimentos desenvolvidos no Terreiro e as possibilidades de intersecção entre eles e o conhecimento histórico construído na escola, considerando uma conjuntura que favorece tal encontro, com o “aval” dos terreiros. No entanto, é preciso um aprofundamento da percepção do aspecto musical destas tradições, de modo a desenvolver melhor o que entendo por tambor neste trabalho, pensando tanto na materialidade, o objeto tambor, como naquilo que transcende o material, os aspectos culturais, histórico e afetivos formulados desde o tambor. A partir desta concepção poderemos então passar a uma outra, que analisa mais atentamente alguns dos ritmos específicos tocados para Orixá.

Como já dito anteriormente, ergo este trabalho sobre as raízes da tradição do Candomblé Ketu, assim os fios que teço aqui estão sempre vinculados ao legado iorubá que fundamenta este legado. É, então, neste andamento que levarei os debates da musicalidade de terreiro. Essa marcação é importante na medida em que cada sistema de espiritualidade afro-diaspórico tem seus fundamentos básicos, que incluem nomenclaturas de instrumentos, modos de dançar, sotaques diferentes do idioma utilizado nas ritualísticas, enfim, um conjunto complexo de procedimentos que ajudam a compreender as linhas centrais das práticas daquela

comunidade. Dialogo novamente com Leonardo Almeida que, ao referir-se a relação entre a musicalidade e a possessão<sup>12</sup>, em articulação com Xavier Vatin, aponta que

ela é também o substrato sonoro das expressões corporais e coreográficas. Ela sincroniza as ações rituais, estrutura cerimônias, ritma a encenação dos mitos, acompanha a vinda dos espíritos. A música contribui para o êxtase, vibra nos corpos e, como veremos ao longo deste capítulo, também pode ser compreendida como uma linguagem que comunica significados indispensáveis para que os rituais aconteçam. Ela ajuda o médium a situar-se no tempo mítico e sagrado, é objeto de identidade grupal e individual, possui um valor mágico, pode ser usada para chamar ou expulsar energias espirituais. É também utilizada para saudar, invocar, conduzir, indicar momentos específicos do ritual. (Almeida, 2018, p. 72)

É possível então compreender que a musicalidade, os ritmos, toques e danças são parte constituinte central das tradições afroreligiosas, alinhando práticas diversas dentro de cada terreiro e orientando os membros da comunidade quanto às práticas e costumes internos da comunidade. Os elementos que apresentarei aqui serão sempre vinculados a Ketu, ainda que existam outras manifestações de musicalidade de terreiro semelhantes, sempre que surgir a necessidade de destacar uma manifestação que diverge ou complementa o modo Ketu irei destacar sua origem ou vinculação no texto.

A musicalidade do terreiro é emanada de polos diversos, que relacionam corpo, memória coletiva, instrumentos e voz. Pela voz cantam-se as cantigas<sup>13</sup> e entoam-se as rezas. Complementam a voz, em uma relação horizontal, os instrumentos percussivos do terreiro. Iuri Passos, Ogã Alagbè<sup>14</sup> no Ilè Iyá Omi Asé Iyalasé e etnomusicólogo, o Gantois, em sua pesquisa de mestrado defende que os instrumentos dos terreiros se dividem em dois grupos: os instrumentos de fundamento e os de ritualística (Barros, 2017). Na divisão proposta pelo ogã os instrumentos de ritualística são aqueles usados em rituais específicos ou com funções específicas em rituais como o adjá e o xere, por exemplo. O primeiro, adjá, é uma espécie de sineta metálica, sendo composto com uma, duas ou rês campânulas e usado, entre outras coisas, na condução dos orixás no salão. O segundo, xere, é um chocalho feito, em geral, também de metal e usado nos rituais ligados ao orixá Xangô ou ao orixá Obaluaiê. Já os instrumentos de fundamento são aqueles que passam por processos de fundamento semelhantes aos orixás, como é o caso dos atabaques. É interessante notar que na divisão

<sup>12</sup> Os candomblés são experiências diversas, ricas de possibilidades e de caminhos interpretativos. Neste sentido optei neste trabalho por abordar os toques como elemento principal e, pensando nos objetivos que tracei, alguns elementos importantes da tradição precisaram ser deixados de lado, como é o caso da possessão ou transe. O transe é a incorporação do ancestral em um/a filho/a de Santo, que, durante o tempo do transe partilha de seu corpo com a ancestralidade. É, assim como os ritmos, parte central dos cultos afroreligiosos e alvo de parte significativa dos ataques destinados às Umbandas e aos Candomblés.

<sup>13</sup> O que chamo de cantiga aqui é termo genérico utilizado nos terreiros para se referir aos *Orins e Oriks*, músicas que funcionam como reza ou narrativas das trajetórias dos orixás.

<sup>14</sup> Posto designado aos ogãs responsáveis pela condução da musicalidade dos terreiros, os alagbès se encarregam pelos cânticos e toques.

proposta por Barros a distinção entre as categorias é difusa, na prática os instrumentos de ritualística passam por fundamento e os de fundamento tem uso ritualístico.

Julgo ser importante destacar essa divisão para apontar que os instrumentos percussivos ocupam lugar de destaque dentro das comunidades de terreiro, não são apenas instrumentos musicais, mas fazem parte da comunidade enquanto membros. Os atabaques, por exemplo, passam por consagrações iniciáticas antes de serem percutidos no salão. Ao passarem pelos rituais de consagração os atabaques se integram de maneira orgânica à comunidade, fazem parte dela como indivíduos, são alimentados, vestidos e reverenciados como divindades.

Em contexto escolar, destaco, um caminho interessante é pensar junto com as/os estudantes acerca dos diversos dispositivos elaborados pelo povo negro em diáspora no sentido de refundar suas tradições e preservar, em território hostil como era o caso da colônia portuguesa nas américas, seus modos. Entender a dinâmica de construção dos tambores, no sentido artesanal, de fabricação do instrumento, e no sentido cultural e afetivo, de atribuição de significado ao instrumento, me parece um caminho profícuo. Se os traficantes de pessoas impunham o desligamento físico e simbólico da terra mãe, através das árvores do esquecimento ou dos portais de não retorno, homens e mulheres acharam caminhos para manter seus referenciais ancestrais. Um ótimo exemplo desta salvaguarda de memória são os tambores.

Neste sentido, compreendendo que a experiência de desterro provocada pelo tráfico negreiro impossibilitava ao povo negro o transporte de qualquer posse que não a de seu próprio corpo, trago o debate desenvolvido por Iuri Passos, que aponta, em diálogo com Angela Lühning, que os tambores não podiam ser transportados enquanto objetos, então foram trazidos como ideia, como memória, sendo reelaborados por aqui de maneiras diversas, adequadas à realidade e à ancestralidade dos diversos grupos étnicos suplantados para as Américas(Barros, 2017, p. 44).

No âmbito dos candomblés os instrumentos de maior foco em minha pesquisa são aqueles que mais transcenderam as barreiras do terreiro: agogô e atabaques. O agogô é um instrumento metálico, composto por duas campânulas<sup>15</sup>, uma de som mais agudo e outra de som mais grave. No caso dos terreiros o agogô também pode aparecer com o nome de *gã*, tendo nesse caso apenas uma campânula. O agogô ocupa um lugar essencial na orquestra do candomblé, sendo responsável por iniciar o ritmo,

---

<sup>15</sup> Também são encontrados agogôs feitos em madeira e cocô, muito utilizados na capoeira, e agogôs com mais de duas campânulas, muito utilizados em baterias de escolas de samba.

A função do agogô na orquestra de instrumentos é a de iniciar e, sendo o instrumento de tom mais agudo, seu papel poderia ser comparado ao de um “regente”, pois sem ele não haveria a mesma coesão entre os participantes. Todos os músicos são guiados pelo seu som agudo e perceptível por todos. (Barros, 2017 p. 47)

O agogô é, ao fim e ao cabo, um instrumento guia, uma bússola sonora que ajuda os atabaques a se situarem no tempo espaço proporcionado pelo ritmo de cada orixá. Usualmente é ele quem determina qual o ritmo e em qual andamento, velocidade, aquele ritmo será tocado. A marcação da velocidade em que o ritmo irá ser tocado é essencial na medida em que alguns ritmos possuem a mesma clave musical, sendo diferenciados apenas pelo seu andamento. É o caso, por exemplo, do igbin, vassi e adarrun que, sendo ritmos de mesma clave musical, são diferenciados entre si pela velocidade com que são percutidos.

Completa o conjunto de instrumentos do terreiro o trio de atabaques. O atabaque é um instrumento de madeira, ligeiramente cônico e cilíndrico, tendo uma de suas extremidades abertas e a outra coberta com couro animal, podendo ser cabra, bode ou boi. É tocado com as mãos, com duas baquetas, chamadas de *aguidavis*, ou com um aguidavi e com a mão (Barros, 2017, 44). Os três atabaques são organizados conforme seu timbre, sendo chamados, do maior para o menor, de *Hun*, *Hunpi* e *Lé*. Cada atabaque cumpre uma função específica dentro do esquema musical, sendo os dois menores, *Hunpi* e *Lé*, incumbidos de manter a base do ritmo e o *Hun* responsável pelas variações adequadas àquele ritmo. Se o agogô estabelece toque e andamento, iniciando o ritmo e estabelecendo o passo básico a ser executado pelos orixás, é o *Hun* que determina as alterações nesses mesmos passos

O maior dos três atabaques utilizado é o mais destacado, não só pelo seu tamanho, mas pelo que ele realiza. Ele é o solista, marcando os passos da dança com repiques e floreios. Só os mais experientes podem tocá-lo, e, na escala do aprendizado, ele é último a ser percutido por quem deseja aprender a tocar, porque deve conhecer os momentos para os repiques que irão permitir que o Orixá, dançando, realize as variações nos movimentos que lembrarão as ondulações das águas de Oxum, as lutas e agilidade de Ogum e Xangô, o ato da caça de Oxóssi, o ninar da criança de Nanã, a extensão e beleza do arco-íris de Oxumarê, o balançar das folhas ao dançar com uma perna só de Osanyín ou o pilar do inhame por Oxaguiã. Os atributos míticos dos Orixás são revelados desta forma (Beniste, 2001, 74-75)

É interessante apontar que os atabaques e os ritmos do Candomblé não se restringem aos muros dos terreiros, encontram por várias vezes ressonância externa às ritualísticas iorubanas. Compreender os termos dessa transposição musical, com a circulação dos ritmos em outros contextos além daqueles originalmente destinados ao culto da ancestralidade, é parte significativa do esforço para alinhar as possibilidades de se debater os ritmos percussivos do candomblé como caminho para o Ensino de História. Cabe observar

que os ritmos de Candomblé ocupam um lugar sistematicamente múltiplo: são musicais, sim, mas também são históricos, filosóficos e políticos. Essas observações são caminhos bastante interessantes para se debater junto às/aos estudantes as possibilidades dos toques de candomblé e a importância da musicalidade para as comunidades afrodiáspóricas enquanto elementos reordenadores da vida.

Muniz Sodré em diversos textos fala sobre os ritmos formulados desde os terreiros enquanto parte integrante da sociabilidade negra na diáspora e enquanto elemento constitutivo da musicalidade brasileira,

No interior de formas religiosas, o ritmo musical era um importante ponto de contato entre essa África “em miniatura”, crioula, e as civilizações da África Ocidental, Equatorial e Oriental, de onde vieram os principais grupos étnicos ou “nações” africanas.

Ritmo é a organização do tempo do som, aliás uma forma temporal sintética, que resulta da arte de combinar as durações (o tempo capturado) segundo as convenções determinadas. Enquanto maneira de pensar a duração, o ritmo musical implica uma forma de inteligibilidade do mundo, constituindo o tempo, como se constitui a consciência. (Sodré, 1998, p. 19)

A constituição de consciência apontada por Sodré implica em um entendimento de mundo onde o ritmo é integral e circular. Inclui, como venho elaborando aqui, a musicalidade, mas inclui também cântico, dança e movimentos ritualísticos que agregam a comunidade. A dança surge como parte indissociável da musicalidade que é parte indissociável dos processos de elaboração e circulação de conhecimentos dentro das comunidades de terreiro,

A dança é um ponto comum entre todos os ritos de iniciação ou de transmissão do saber tradicional. Ela é manifestamente pedagógica ou “filosófica”, no sentido de que expõe ou comunica um saber ao qual devem estar sensíveis as gerações presentes e futuras [...]

[...] É transmissão de um saber, sim, mas um saber incomunicável em termos absolutos, pois não se reduz aos signos de uma língua, seja esta constituída de palavras, gestos imitativos ou escrita. É um saber colado a à experiência de um corpo próprio. (Sodré, 2019, p. 126-127)

Na elaboração das oficinas que constituem o objeto central deste trabalho me esforcei para construir junto às/aos estudantes um entendimento da musicalidade do terreiro, em suas várias vertentes, enquanto um elemento pelo qual essas comunidades se organizam em torno de sua história, sua ancestralidade, mas também, de maneira simultânea, um elemento de entendimento de mundo, de leitura da realidade a partir de um sistema cognitivo que difere daquele ao qual as/os estudantes estão habituadas/os. Se a tradição escolar se alinha em forma e conteúdo com um modelo de produção de conhecimento hegemônico, eurocentrado, que se pauta na proposição cartesiana do “penso, logo existo”, os sistemas de

cognição que tem por fundamento as epistemologias do terreiro se fundamentam em uma lógica inversa, que considera o corpo e a memória na formulação de conhecimento.

Destaco que não é minha intenção criar junto aos estudantes uma hierarquização de saberes. Não se trata de apontar as epistemologias de terreiro como superiores aos conhecimentos hegemônicos elaborados na escola, ainda que muito do trabalho aponte para o esforço feito por instituições como o Estado, a Igreja e a própria Escola em sentido oposto: de tratar as matrizes epistêmicas afrobrasileiras como inferiores ou, no limite, meramente folclóricas e exotizadas. Não! O esforço é no sentido de construir junto a essas/es estudantes uma compreensão das tradições afroreligiosas como sistemas de criação, recriação, preservação e circulação de saberes. A musicalidade, reitero, me parece oferecer o caminho mais adequado a construção dessas pontes.

Retomando o debate dos tambores no terreiro e de suas funções, a musicalidade encontra caminhos muito férteis na costura dessa trama. Muito embora as/os alunas/os que não tem contato com as vivências de terreiro não conheçam, a priori, os ritmos do candomblé Ketu com o qual venho trabalhando, elas/eles possuem referenciais musicais que os ajudam a compreender a importância do ritmo para àquelas comunidades e, mais ainda, possuem em geral repertório que os ajudam a perceber como a música do terreiro, representada aqui pelos ritmos percutidos nos agogôs e atabaques, ultrapassa os limites do terreiro e chega até elas/eles através de outros percursos.

Sodré, ao refletir sobre o jazz afirma que

Se do ponto de vista da estrutura musical é a sincopação que caracteriza rítmica e harmonicamente o jazz, do ponto de vista do intérprete é a improvisação que assinala sua singularidade. Entenda-se: em torno de um tema repetido, o músico exercita sua capacidade de desenvolver figurações melódicas, harmônicas e rítmicas no momento da execução. (Sodré, 2019, p. 132)

O ponto que quero começar a levantar a partir do debate de Sodré acerca do jazz diz respeito as possibilidades de interconexão entre a musicalidade do terreiro, essencialmente afrodiaspórica, e os repertórios musicais que podem ser acionados junto às/aos estudantes no sentido de buscar uma aproximação inicial com ritmos que em um primeiro momento podem lhe parecer estranhos. O sistema apontado por Sodré no Jazz, com um instrumento que faz solos e variações em cima de uma repetição rítmica construída pelos outros instrumentos, é uma constante nas musicalidades afrodiaspóricas. Quando li este trecho em *O terreiro e a cidade* (2019), não pude deixar de pensar nas improvisações do atabaque Hun dentro dos terreiros.

Em minha experiência como Ogã o aprendizado dos ritmos tem sido construído junto aos Ogãs mais velhos de minha casa e, no caso específico de minha casa, com a Yakekerê do Terreiro e aqui cabe uma breve explicação. Usualmente os toques de atabaque são incumbência dos Ogãs, homens consagrados pelo orixá para tocar, cantar e cuidar do zelo do Ilê Axé. No entanto, no caso do Ilê Ibá Asé Kpòsú Aziri, o terreiro de minha filiação, a Yakekerê, mãe Lu de Xangô, foi quem primeiro aprendeu a tocar atabaque e ensinou as gerações mais antigas de ogãs da casa. Quando da fundação da casa, em 1975, não haviam outros terreiros de Candomblé no estado do Ceará de modo que não existiam ogãs que pudessem tocar na casa, mãe Lu então, incentivada pelos fundadores do terreiro e munida apenas de disposição e fitas cassete, aprendeu toques de orixás, de voduns e inquices<sup>16</sup> e vem repassando seus conhecimentos as gerações mais jovens. Nessa nova geração, instruída inicialmente por mãe Lu, o ogã Thiago Silva é hoje o principal responsável pela condução da musicalidade no Ilê Ibá. Em conversas com o alagbè Thiago, durante minhas instruções para tocar os instrumentos da orquestra de atabaques, um assunto rotineiro são as dobras do Hun. Alagbè Thiago sempre explica que, muito embora o Hun, assim como Hunpi e Lé, tenha uma cadência constante, no sentido de seguir um ritmo próprio, o diferencial das variações depende muito da criatividade e do entendimento musical de quem está tocando, dessa forma cada ogã imprime nas variações do atabaque sua própria identidade. Quando o alagbé toca o atabaque Hun ele o faz de um modo, quando mãe Lu toca o som, embora seja o mesmo ritmo, é outro.

---

<sup>16</sup> Conforme dito anteriormente, o Ilê Ibá Asé Kposu Aziri nasce dentro da tradição Nagô Vodun, que se diferenciava das demais tradições de candomblé por cultuar as ancestraliades Ketu, representadas pelos orixás, mas também a Jeje, presente nos voduns, e a Bantu ou Angola, corporeificada pelos inquices.

Figura 1 - Fotografia - Alagbè Thiago, Mãe Lu e Ogã Marcelo nos atabaques Hun, Hunpi e Lé, respectivamente



Fonte: acervo do Ilê Ibá Asé Kpòsún Aziri.

Assim, é interessante apontar para a dinâmica do improviso e da inventividade como parte constituinte dessa musicalidade, nas quais as variações e criações elaboradas pelos ogãs encontram ressonâncias em outras manifestações musicais afrodiaspóricas. Podemos pensar em alguns exemplos disso, como a divisão dos instrumentos centrais em grupos de três, replicada na capoeira que utiliza três berimbaus de timbres complementares: o gunga, mais grave, o médio e o viola, mais agudo dos três. Em geral, a lógica da musicalidade na capoeira é a mesma dos três atabaques, dois instrumentos sustentam uma base musical enquanto um terceiro efetua variações dentro dessa base, a diferença principal nessa dinâmica consiste em quem efetua as variações, a depender da tradição do grupo de capoeira as criações musicais ficaram ou no gunga ou no viola, sendo mais comum que fique neste último. O Tambor de Crioula maranhense segue uma mesma dinâmica, três tambores, crivador, meião e tambor grande, onde o tambor grande efetua as variações do ritmo estabelecido como base dos outros.

Musicalmente, o alinhamento dos três instrumentos conduz os jogos e criações músico-corporais. É exatamente o terceiro tambor, o que dobra, que faz as chamadas para as transições na dança dos orixás. “O som é o resultado de uma estrutura dinâmica, em que a aparição do termo origina movimento. Em todo o sistema o número três está associado a movimento” (Santos, 2012, p. 50).

Assim, a proposta de leitura dos ritmos elaborados pelos tambores dos terreiros de candomblé passa por um esforço de construir junto aos estudantes um olhar que compreenda a existência de identidades rítmicas que confluem para leituras de mundo diferentes e que, não obstante as diferenças, possuem organizações complementares. É também um trabalho de sensibilidade artística, de dialogar junto às/aos estudantes a partir de referenciais musicais que elas/eles possuem e àqueles referenciais que o/a professor/a pode levar, e a partir daí traçar caminhos que possibilitem a apreensão dos ritmos afro percussivos como elementos potentes de elaboração e circulação de saberes.

Organizei as propostas de aulas oficinas conforme algumas premissas, que são importantes e requerem momentos de debate que antecedem as oficinas em si. A premissa inicial, chão em que se assenta este trabalho, é àquela que define que os conhecimentos elaborados pelo povo negro em diáspora como forma de resposta as violências coloniais são formas consistentes de leitura, elaboração e ação no mundo. Uma outra premissa, igualmente relevante, é o entendimento de que os ritmos afrodiáspóricos estão profundamente inseridos na cultura musical brasileira e que, portanto, as/os estudantes já possuem algum conhecimento dessa musicalidade, ainda que por vezes não saibam nomeá-las dentro de uma nomenclatura musical de terreiro. Um ponto de partida interessante na aplicação das oficinas é exatamente o jogo de apresentar os ritmos, antes de falar sobre eles, fazer um exercício de escuta junto à turma e provocá-la a reconhecer o ritmo dentro de sua própria realidade e seus referenciais culturais.

Gosto de pensar nessa perspectiva, que articula os referenciais culturais das/dos estudantes com àqueles elencados pelo/a professor/a, na medida em que penso este trabalho a partir das epistemologias de terreiro. A circulação de saberes no terreiro leva em consideração os conhecimentos de fundamento, coração da comunidade e chão sobre o qual se assenta a ancestralidade, que são disponibilizados pelos mais velhos aos mais novos, mas também leva em consideração os conhecimentos, habilidades e potencialidades dos mais novos. Em uma casa de axé todas e todos conseguem achar um espaço e conseguem se integrar ao cotidiano a partir de sua própria corporeidade, de sua própria experiência enquanto ser humano. O conhecimento, neste caso, articula a individualidade e o coletivo de maneira orgânica, fluida.

Da mesma forma, os saberes escolares podem ser pensados, conforme as premissas éticas do ofício e uma série de estudos, de uma forma que alinhe os saberes prévios de estudantes que constroem a escola. Se trata, em outras linhas de perceber alunas e alunos como agentes de seu próprio conhecimento (Barca, 2004), sem abrir mão no processo do papel do professor e da professora como parte fundamental desta elaboração. Articular a

tradição musical do candomblé, junto as epistemologias de terreiro, me parece uma abordagem bastante rica de possibilidades neste sentido.

Ao propor o tambor como elemento central deste debate proponho um exercício de sensibilidade, que perceba a arte, a corporeidade, a dança, a música e, em algum nível, a teatralidade, com elementos pulsantes da vida do povo negro em diáspora no Brasil. Os tambores, em suas diversas presenças, é um instrumento de organização social. Uma resposta aos esforços da empresa colonial em desumanizar o povo negro no Brasil, mas é também uma proposta de interação com o mundo. Ao som dos atabaques e agogôs os modos de vida das comunidades de terreiro são organizados, a festa, a alegria, surgem como partes indissociáveis da experiência coletiva desses povos, como força política que transgride a violência do silêncio e dos silenciamentos. Ao toque da mão com o atabaque a ancestralidade dos agrupamentos afrorreligiosos se torna manifesta, o ancestral então se mostra não como uma força estanque, parada no tempo e perdida no esquecimento, mas como uma energia vibrante, presente e transformadora dentro da realidade daquele grupo.

Durante todo o percurso deste trabalho fui tocado pelas palavras de bell hooks (2017) ao afirmar a importância do entusiasmo na educação e nos processos formativos, os ritmos percussivos do Candomblé me atingem muito neste sentido. O entusiasmo aqui aparece não só em um sentido mercadológico ou raso de formular uma aula que não seja morna, maçante e que não afete a juventude que trabalha comigo, mas no sentido de pensar a musicalidade como política de vida. Os toques de candomblé, como trarei no tópico seguinte, mais que reprodução musical representam a luta constante dos povos de terreiro em preservar sua ancestralidade viva, no sentido mais profundo de ancestralidade, que é aquele onde o ancestral é parte constituinte da comunidade hoje, interagindo com a comunidade, dançando, brincando e vivendo. Cada ritmo, cada toque, cada batida, relembra aos adeptos da vida daquele ancestral, de suas capacidades dentro da cosmovisão iorubana, de seus domínios frente às políticas de apagamento perpetradas pelo Estado, pela Igreja e, por extensão, pela Escola.

No tópico que se segue irei trazer um pouco desses ritmos, de maneira mais direcionada e como esses ritmos podem ser entendidos sob uma ótica historiográfica, como fontes históricas, porque são produzidos pelas comunidades de terreiro e tanto guardam informações acerca da ancestralidade como são transformados pela comunidade em elementos de comunicação, que podem facilitar seu contato com o mundo além do terreiro, fornecendo através da sonoridade as chaves de leitura e compreensão do mundo a partir de seu próprio olhar.

## 4.2 *Ofó*, o encanto como espada e escudo de uma educação pelos toques do atabaque

*Ofó* é o termo iorubano que usamos no terreiro para definir, em linhas gerais o encanto, o feitiço. Normalmente a palavra se refere tanto ao orixá Exu, no sentido de potência transformadora: é pelo *ofó* que Exu transforma a realidade, com malícia e criatividade, transgredindo a ordem pelo gingado e pela capacidade adaptativa deste orixá. Segundo a tradição o *ofó* também é domínio de Ossain, senhor das folhas, que utiliza da palavra para encantar as folhas sagradas, parte fundamental dos cultos afrodiaspóricos.

Trago o *ofó* articulando um aspecto importante do trabalho que venho desenvolvendo, sobre pelo menos dois aspectos. O primeiro versa sobre algo que já esbocei rapidamente no tópico anterior quando falava, em diálogo com hooks, acerca do entusiasmo. A vontade, o desejo, de elaborar junto às/aos estudantes uma abordagem da história do povo negro que compreenda suas potencialidades epistêmicas e sua importância na constituição dos projetos de civilização que embasaram este país é uma fração muito relevante deste trabalho. Aqui o *ofó* é a força que orienta o olhar para um ensino de história que reconheça na pessoa negra não apenas um objeto de estudo ou o posto de figurantes em uma história com pretensões nacionalistas, mas como sujeitos de suas próprias trajetórias. Essa perspectiva também entende alunas e alunos negras(os) como agentes de si e de suas histórias.

O segundo aspecto está ligado ao que defini no início deste capítulo como o assombro, mas que também pode ser chamado de encantamento, do tambor. A musicalidade nos terreiros, como já dito algumas vezes ao longo deste texto, representam um elo profundo das comunidades de terreiro com sua ancestralidade. Se os candomblés surgem como um esforço de pessoas africanas no sentido de preservar seus modos de vida originais (Botelho, nascimento 2020) os ritmos elaborados e circulados no terreiro são, certamente, um dos aspectos mais sintéticos desse esforço.

Ao propor uma abordagem histórica desses toques, pensando sobretudo na Escola como chão para esse debate, defendo que o conhecimento histórico pode ser elaborado junto à estudantes a partir de uma perspectiva referenciada nas comunidades no terreiro, objetivando compreender a experiência do povo negro no Brasil a partir dos elementos epistemológicos dispostos pelas suas vivências, cosmopercepções, corporeidades e sistemas de interação com o mundo. Assim, as oficinas que propus e apliquei, majoritariamente com turmas de oitavos e nonos anos da rede municipal de educação em Fortaleza, foram organizadas tendo como

ponto de partida uma provocação à sensibilidade das/dos estudantes. Falo em provocação no sentido de trazer à sala de aula elementos que usualmente não estão lá, ou usualmente estão ocupando lugares diferentes: não é que o tambor seja exatamente uma novidade na escola, mas o tambor como elemento produtor de conhecimento, em alguma medida, sim.

É importante destacar aqui a importância de, antes da aula oficina propriamente dita, se construir junto às turmas um conhecimento acerca da violência colonial para com as populações africanas e afrobrasileiras ao longo da história do Brasil. As oficinas têm como objetivo, entre outras coisas, pensar as trajetórias das populações negras no Brasil a partir do que elas têm de potente, esse aspecto fica mais bem apreendido se as/os estudantes já possuírem algum entendimento acerca das dinâmicas da escravidão colonial e seus desdobramentos ao longo da história. Esse entendimento passa também pela observação dos diversos dispositivos de resistência à escravidão construídos pelo povo negro brasileiro.

As resistências à violência colonial elaboradas pelas populações afrodiáspóricas brasileiras ocorrem de diversas formas, mas podem ser observadas a partir de um ponto em comum: a criação de redes de sociabilidade. Beatriz Nascimento, em uma fala acerca de seu entendimento de Quilombo, afirma que

É, no momento que o negro se agrega, e justamente quando ele veio para o Brasil e se desagregou, quer dizer, todo o motor do colonialismo fez a desagregação dele como homem, como cultura, como sociedade, no momento em que ele se aglutina ele sempre está repetindo, vamos dizer assim, a essência do que teria sido o quilombo, sabe? [...]

[...] O quilombo não é, como a historiografia tem tentado traduzir, simplesmente um reduto de negros fugidos, simplesmente a fuga pelo fato dos castigos corporais, pelo fato de os negros existirem dentro de uma sociedade opressora, mas também a tentativa de independência, quer dizer, a independência de homens que procuram por si só estabelecerem uma vida para si, uma organização social para si. Então, fundamentalmente, o quilombo é uma organização social de negros, que foi só os negros que empreenderam essa organização social e que foi em paralela durante todo o período da escravização. E mais importante ainda, sendo essa uma organização social, ela se projetou no século XX como uma forma de vida do negro e perdura até hoje. (Nascimento, 2018, p. 126-129)

A leitura de quilombo de Beatriz Nascimento aponta justamente para os esforços empreendidos pelas pessoas negras no Brasil no sentido de combater as tentativas constantes de desumanização impostas pela máquina colonial. Nesse ponto é importante formular junto as turmas que, em larga medida, parte do que lemos como resistência é mais que isso: não resiste somente, porque propõe alternativas de existência aos moldes civilizatórios eurocêntricos, formula relações sociais pautadas na coletividade e na ancestralidade, pensam o corpo como elemento indissociável dos processos de ensino e aprendizagem. Uma vez que, de

acordo com as escolhas e possibilidades do/da professor/a, essas formulações estejam postas, as oficinas, penso eu, ocorreram de maneira mais fluida.

Falando agora da oficina em si, destaco que ainda que a ideia de pensar a musicalidade do terreiro como elemento para o Ensino de História desde as epistemologias de terreiro tenha me acompanhado desde o início da trajetória de pesquisa, a formulação de um produto pedagógico ocorreu após uma série de pequenos testes. Fossem em aulas regulares com minhas turmas, fosse como convidado em escolas de amigas e amigos, pude ir testando diferentes maneiras de se trabalhar a musicalidade afrodiáspórica com possibilidade de se pensar as trajetórias do povo negro no Brasil.

Considereei, ao elaborar a aula-oficina, que um dos principais aspectos que gostaria de trabalhar com as/os estudantes era o caráter prático dos processos de ensino e aprendizagem dentro do terreiro, e tendo como base desse diálogo a musicalidade me pareceu adequado levar instrumentos musicais do terreiro à Escola e instigar tanto a escuta, como prática de sensibilidade, como o toque. Ao início dos trabalhos me preocupei bastante com a recepção, por parte da comunidade escolar, de instrumentos como atabaques, agogôs, agbès e berimbaus na escola<sup>17</sup>. Tive receio, apesar das boas relações que venho construindo com a comunidade escolar, tanto de sofrer algum tipo de impedimento por parte das gestões, ou de ser constrangido ou atacado em algum nível por colegas como também de sofrer rejeição por parte das/os alunas/os. Em suma, tive medo de sofrer racismo no ambiente escolar.

Esse receio se ancora sobretudo na observação do cotidiano escolar e na sociedade de um modo geral. Por parte dos colegas de profissão sobretudo me incomodava a possibilidade dos questionamentos acerca dos métodos, ou de ser posto em lugar de ludicidade que não cabia na minha proposta, salientando que o que chamo aqui de ludicidade se refere principalmente a uma leitura onde o tambor seria não um recurso pedagógico e elaborador de conhecimentos, mas um elemento unicamente de brincadeira, algo no sentido de “matar aula e não aplicar o conteúdo”. Bell hooks alerta para as resistências por parte de profissionais da educação em entender a educação de um ponto de vista multicultural, segundo a autora

[...] muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois tem medo de perder o controle da turma caso não haja um único

---

<sup>17</sup> Nas primeiras versões de minhas aulas eu usava também o Berimbau e o agbè, no sentido de constituir junto às turmas uma percepção de musicalidade holística, que contemplasse para além da musicalidade do terreiro outras manifestações musicais, externas às comunidades de terreiro. Com o andamento da pesquisa, notei que o momento se tornava mais fluido quando eu mantinha mais foco nos atabaques e agogôs, tanto em relação a quantidade de informações trocadas com as/os estudantes quanto em relação ao tempo de aula. Assim, optei, nesta pesquisa, em focar apenas nos atabaques e agogôs.

modo de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. (hooks, 2017, p. 51)

Embora hooks se refira à professores universitários, essa perspectiva também pode ser percebida na educação básica. É fundamental lembrar sempre que a Escola está intrinsecamente ligada à sua temporalidade e à sociedade na qual se insere, de modo que, se existe um aumento dos casos de racismo religioso na sociedade, conforme já debatido no primeiro capítulo deste trabalho, essa violência se desdobrará na escola também. No entanto, apesar das reflexões e temores causados por esses pontos, me ancorei nas legislações, pareceres e diretrizes curriculares e segui com os trabalhos.

Escolhi começar este tópico falando em *ofó* por entender que as dinâmicas de ensino e aprendizagem que articulei na formulação das oficinas partem também de um lugar de encanto, de uma perspectiva do tambor como um elemento dotado de certa magia, seja em termos de sua capacidade de mobilizar saberes, seja por sua potência festiva ou ainda pela sua capacidade de articulação com a ancestralidade. Enquanto professor-ogã, poder mobilizar conhecimentos oriundos dos terreiros no ambiente escolar me pareceu uma boa maneira de articular o *ofó* enquanto força de ignição das atividades.

Assim, articulei as oficinas tendo como ponto de partida o contato dos estudantes com os instrumentos. Aqui, ressalto, entendo que entendo o tambor como parte integrante do

Figura SEQ Figura \\* ARABIC 2 - Atabaques utilizados nas oficinas aplicadas nas Escolas



processo educativo, dentro de minha proposta, em outros termos: a inserção dos instrumentos pode, e assim o fiz, ser feita dentro do cotidiano escolar sem a necessidade de grandes

mobilizações do espaço ou alterações da rotina escolar. Atabaques e agogôs são, nesta altura, ferramentas pedagógicas voltadas, conforme minha abordagem para o ensino de História.

Fonte: acervo pessoal.

Mesmo sendo professor de turmas de Ensino Médio e Fundamental, optei por aplicar as oficinas com turmas de Ensino Fundamental tomando como um dos principais motivos o tempo de aula. Desde a implementação do Novo Ensino Médio, aprovada em 2017 e implementada no Ceará a partir de 2021, professoras e professores perderam tempo de aula, prejudicando o tempo necessário ao debate qualitativo de temas transversais ao ensino de história. Assim, a opção por trabalhar no Ensino Fundamental me pareceu então mais adequada ao modelo de oficina que idealizei inicialmente, com tempo para a apresentação dos instrumentos, para a escuta dos ritmos e para a prática do toque pelos/as estudantes.

Diante deste cenário propus então uma oficina dividida em dois dias, compreendendo um total de 220 minutos de aula<sup>18</sup>. Dediquei a primeira metade da aula ao debate de apresentação tanto do Candomblé, explicando suas origens, falando sobre o culto à ancestralidade, o senso de coletividade dentro da lógica do terreiro e a importância do candomblé enquanto proposta de reordenação de reordenação do mundo frente às violências coloniais e constantes esforços para desumanizar ou inferiorizar as práticas sociais dos povos negros no Brasil. É importante que o debate sobre ancestralidade seja bem desenvolvido neste momento, uma vez que ele irá atravessar toda a oficina.

O sentido de ancestralidade evocado pelas religiões afrobrasileiras está ligado não somente ao que passou e dá sustentáculo àquela comunidade, mas às entidades que permanecem vivas e atuantes naquela comunidade através do culto. O ancestral, assim, por um lado não está mais vivo, no sentido biológico de viver, por outro permanece vivo e ativo naquela comunidade. Uma outra característica importante da ancestralidade pensada desde o terreiro é o entendimento da natureza como um ser ancestral. Neste sentido a natureza é entendida como parte integrante da comunidade, como sujeito de direito (Botelho, nascimento 2020) e como tal é abraçada pela comunidade não sob uma perspectiva extrativista, mas como elemento integrante e ativo das relações socioculturais daquele povo. O *ofô* de Ossain, como já dito, encanta as folhas ao mesmo tempo que ensina uma relação orgânica com as matas e suas possibilidades.

---

<sup>18</sup> As aulas do Ensino Fundamental na rede pública de Fortaleza – CE são divididas em tempos de 55 minutos. Com exceção de Artes e Ensino Religioso, que possuem apenas um período de aula por semana, e Português e Matemática com cinco períodos cada, as demais disciplinas possuem dois períodos por semana. Dessa forma a oficina ocupou oficialmente quatro períodos. No entanto em geral as aulas são distribuídas em tempos geminados, de modo que quatro períodos de aula de história ficam distribuídos em dois dias, um por semana.

Junto ao debate de ancestralidade, o primeiro momento da oficina é importante também para apresentar às alunas e alunos os instrumentos e os seus sons. Este momento é muito delicado, pois é também um exercício de sensibilidade. É imprescindível aqui que as/os estudantes consigam ligar um som ao instrumento correspondente e que compreendam a relação entre eles a partir de uma lógica complementação que é musical, mas também é epistemológica. O agogô, a exemplo, dá início aos ritmos tanto por ter um timbre mais agudo, que se diferenciando dos atabaques irá ajudar a determinar ritmo e andamento a ser tocado, mas também por ser um instrumento ligado ao orixá Ogum, ligado a abertura de caminhos dentro da cosmovisão ioruba.

Assim, de maneira sintética, a primeira metade da oficina é dedicada a ambientar as turmas com dois aspectos básicos: a noção de ancestralidade para as comunidades de terreiro e a musicalidade como elemento de cognição e de relação da ancestralidade com a comunidade. E, claro, iniciar processo de familiarização com os instrumentos. Mediei esse entendimento junto às/aos estudantes a partir também dos referenciais apresentados por elas/eles no tocante aos aspectos citados.

Figura 3 - Agogôs utilizados nas oficinas aplicadas nas escolas



Fonte: acervo pessoal.

Os referenciais das/dos estudantes são importantes na medida em que ajudam tanto no fluxo de debate como também na quebra de eventuais preconceitos que possam

surgir. Em geral o conceito de ancestralidade é entendido pelas turmas em algum nível, de modo que a novidade fica por conta da quebra de paradigma na percepção desta ancestralidade como algo presente. Já no quesito da musicalidade, muito embora elas/eles em geral, salvo os casos de estudantes que tenham algum contato com religiões de matriz africana, não conheçam os ritmos em si, existe alguma aproximação com os desdobramentos desses ritmos em outros campos que não o religioso. Por exemplo, um dos ritmos que apresento, apenas como catalisador da discussão<sup>19</sup>, é a *avamunha*<sup>20</sup>. Segundo José Flavio Pessoa de Barros, se trata de um “ritmo acelerado sincopado e que, para alguns, marca o início e término das cerimônias religiosas” (Barros, 2000, p. 69). Ao tocar em sala é muito comum que as turmas identifiquem o ritmo, que de fato lembra um tipo de marcha, com as batidas de baterias de torcidas organizadas, muito presentes no cotidiano de alunas e alunos da rede pública de ensino. Esse tipo de relação, destaque, tem por objetivo buscar uma aproximação sonora da musicalidade do terreiro com outras que sejam mais familiares às alunas e aos alunos, não se trata de formular ligações frágeis como dizer que o toque das baterias de torcidas organizadas tem ligação direta com a *avamunha* do candomblé Ketu.

O exercício da escuta é determinante para o andamento da oficina, mas vale destacar que a escuta aqui é participativa, na mesma medida que escutam as/os estudantes são instigados a buscar similaridades a partir de seu próprio repertório. Este início da oficina é dedicado, como já dito, a compreender as sonoridades dos instrumentos e a familiarizar a turma com o conceito de ancestralidade dentro da perspectiva afroreligiosa, uma vez que essa discussão tenha sido feita é possível começar a abordar a ancestralidade iorubana ligada diretamente aos orixás.

Segundo José Beniste, os orixás são divindades servidoras da humanidade e portadores de

[...] natureza complexa e sempre devem ser considerados em conjunto. Segundo as tradições reveladas, alguns seriam divindades primordiais pela convivência com o Ser Supremo nos primórdios dos acontecimentos. Outros são figuras históricas, reis, rainhas, fundadores de cidades que foram divinizados devido a atos relevantes ou ligações fantásticas com os elementos naturais – a terra, o vento, a caça, rios, mares, ervas, minerais (Beniste, 2022, p. 77)

Embora a perspectiva do orixá como servidor da humanidade difira um pouco da tradição em que me insiro, onde os orixás são entendidos como forças autônomas e independentes até certo ponto da humanidade, sob um entendimento de que a energia do orixá existe independente de nós uma vez que é profundamente ligada à natureza, o entendimento

<sup>19</sup> Me refiro a apenas como catalisador da discussão no sentido de que este ritmo não está entre os principais da oficina.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QVCSH2Zm7Ls>

dessas divindades enquanto figuras históricas é bastante relevante para fins de aprofundamento do entendimento de ancestralidade. Cumpre lembrar aqui que os candomblés, de um modo geral, surgem no Brasil como esse esforço de preservar as tradições dos povos africanos aqui desembarcados no contexto de escravização colonial, a maneira como essas ancestralidades são cultuadas aqui não é a mesma do culto em África.

Uma das formas de se apresentar os orixás para os estudantes, de maneira complementar e integrada aos ritmos, é a contação de *itans*. Os *itans* são narrativas que tratam das trajetórias dos orixás, explicam origens de seus processos de divinização, atos dos ancestrais em vida, relação com elementos da natureza ou aspectos do cotidiano que dizem respeito aos arquétipos da divindade em questão. O panteão iorubá, do Candomblé Ketu, cultua aproximadamente dezesseis orixás, a oficina, no entanto, estará focada em três: Oxossí, Omolu ou Obaluaê e Oxum. No próximo tópico trago alguns *itans* que utilizei para falar sobre ancestralidade sobre orixás e que ajudaram nas discussões em sala de aula.

Novamente, uma boa abordagem consiste em indagar as/os estudantes sobre seus conhecimentos sobre orixás: se conhecem o termo, se já ouviram falar sobre alguma dessas divindades e qual o contexto do relato que elas/eles conhecem sobre orixá. Aqui é importante comentar que, escrevendo desde o Ceará, embora a terminologia não seja de todo estranha às turmas, a relação mais cotidiana para elas é a das Umbandas. O Candomblé é relativamente jovem no Ceará, a casa mais antiga é de 1975, enquanto a Umbanda, e a Jurema principalmente, tem presença antiga e forte no estado. Dessa forma, por vezes as crianças não ouviram falar sobre Omolu, mas conhecem e perguntam sobre entidades como Zé Pelintra, Maria Padilha, Pombogira entre outras<sup>21</sup>.

Assim, o debate sobre os orixás, ainda que direcionado aos três que citei, sempre começa passando por Exu, muito cultuado nas Umbandas e, devido ao histórico de racismo religioso, relacionado com o Diabo cristão. É importante neste ponto destacar que a ideia de demônio, conforme as religiões monoteístas apresentam, não existe nas cosmovisões afrodiáspóricas, as divindades em geral não funcionam dentro de uma lógica binária de bem-mal, mas a partir de seus próprios desejos e domínios. Assim, Exu configura-se como uma divindade fundamental dentro da cosmovisão iorubana, representando o princípio dinâmico da vida. Exu, neste sentido, é o movimento, tudo que ri, que dança, que brinca, que

---

<sup>21</sup> A dissertação de mestrado em educação do Babalorixá Lincoly Jesus apresenta um bom panorama das umbandas no Ceará, analisando o histórico da religião a partir de fontes periódicas e de entrevistas com Pais e Mães de Santo da cidade Fortaleza. Ver: Pereira, Lincoly Jesus Alencar. **A umbanda em Fortaleza : análise dos significados presentes nos pontos cantados e riscados nos rituais religiosos** / Lincoly Jesus Alencar Pereira. – 2012.

deseja e se move. É interessante notar que, para nós que cultuamos orixá nada é feito sem que antes se reverencie Exu, que compreendemos como o senhor dos caminhos e da comunicação, e mesmo optando por trabalhar em aula com três orixás, tendo em vista o debate sobre seus ritmos, em nenhuma das aplicações de oficina deixei de falar de Exu: sem que eu precisasse tocar em seu nome ele sempre aparecia primeiro na pergunta de alguma das crianças, como a reclamar seu direito de abrir caminhos mesmo na Escola.

Por fim, destaco que o *ofó* é parte integrante de toda a oficina proposta. O encanto, ou o assombro, do tambor atravessa a mim e às/aos estudantes, auxiliando as discussões e instigando a vivência proposta. Ressalto que, no papel de professor-ogã, busquei articular Terreiro e Escola de maneira fluida, costurando com as turmas onde apliquei as oficinas uma trama onde os saberes e fazeres são alinhados no sentido de destacar o papel da musicalidade de preservar e ressoar as memórias e identidades das comunidades afroreligiosas em um sentido profundo, que transcende a ideia de exotismo e propõe uma leitura de mundo original, que transgride a ordem colonial. No segundo momento da oficina direcionei os trabalhos ao debate sobre três divindades específicas conforme já citado, no intuito de apresentar os ritmos específicos destes orixás e estudar junto às crianças a potência do ritmo enquanto fonte histórica, no sentido de guardar uma informação sobre um povo e sobre seus modos de vida. No embalo desses ritmos seguiremos.

#### **4.3 Do *agueré* ao *ijexá*, alguns ritmos de Orixá para se pensar o terreiro na escola e a escola no terreiro**

Considerando que o primeiro momento da oficina, que compreende os primeiros 110 minutos de aula, é dedica a um trabalho de contextualização em torno dos temas da ancestralidade, Candomblé e musicalidade, no segundo momento os trabalhos foram dedicados de maneira mais direcionada aos ritmos de orixá. O primeiro aspecto a ser debatido é a existência de uma característica musical, um toque, dedicado a cada orixá dentro do culto iorubano. O Candomblé Ketu consiste em um modo de vida complexo, pleno de ritualísticas, modos de organização social próprio, fazeres que se adequam a necessidade do culto dentro de uma lógica que é religiosa, mas também cotidiana. Assim, cada situação vai ser acompanhada de um ritmo específico adequado a ela.

Para casos em que se pede mais força, toque mais rápidos e incisivos, para casos mais delicados, toque cadenciados e contínuos. Da mesma maneira, em relação aos orixás cultuados os ritmos irão ser adequados as especificidades tanto do orixá quanto da filha ou

filho de santo que estiver, então, dançando. Este detalhe é importante na medida em que, embora alguns ritmos sejam mais específicos que outros, de um modo geral os orixás dançam a maioria dos toques, consistindo a diferença entre eles, nesses casos, nas cantigas e na pessoa que estiver no transe. O *Alujá*<sup>22</sup>, ritmo de Xangô, por exemplo também é dançado por Exu, Iemanjá, Oxum, Obá, Iansã e Oxóssi, mas para cada um o ritmo tem um andamento, uma cadência própria, marcada pelas dobras do Hun, o atabaque solista. Além disso é levado em consideração o corpo das filhas e filhos de santo, uma pessoa mais jovem, em geral, irá dançar um *alujá* mais forte, veloz, uma mais velha já irá dançar o mesmo ritmo tocado de maneira mais cadenciada.

A versatilidade dos ritmos, dentro de suas propostas, é marca essencial da relação dos candomblés com os processos de ensino e aprendizagem. Considerando que os terreiros elaboram os conhecimentos de maneira circular, trabalhando a transmissão de saberes conforme as dinâmicas do cotidiano, os processos formativos são pautados pela coletividade e pela inserção do indivíduo dentro da comunidade. Assim, as etapas do processo educativo em uma comunidade afrorreligiosa são marcadas pelo diálogo conjunto entre indivíduo e coletivo, cada uma, cada um, encontra um espaço de aprendizado dentro do terreiro.

Tendo esses elementos como base, na segunda etapa da aula-oficina, busquei ambientar as turmas com os ritmos de três orixás específicos, fazendo a apresentação do orixá em duas etapas. Em um primeiro momento apresento somente o ritmo e instigo as/os estudantes a falarem sobre os sentimentos que esse ritmo desperta nelas/neles. Destaco novamente que, os orixás são energias ancestrais, ligados ora a uma anergia da natureza, como as águas ou a floresta por exemplo, ou mais diretamente a uma figura histórica, dessa forma, seus ritmos irão repercutir suas características, atos e sua relação com este ou aquele elemento natural.

Segui na apresentação dos ritmos a ordem de *Xirè*. *Xirè* é o nome dado ao momento inicial das festas de Candomblé Ketu, neste momento todos os orixás são saudados, independente de quem esteja sendo reverenciado no festejo em questão e os filhos e filhas de Santo dançam em roda saudando cada uma das divindades. A ordem de *Xirè* começa em Exu e segue até Oxalá, ainda que, na minha casa de axé, usualmente Exu seja saudado antes de todos, ou seja, antes do momento da festa em si, e Oxalá apenas ao final da festividade. Dessa forma o *Xiré* começa em Ogum e segue até Xangô. Nessa perspectiva iniciei os trabalhos de apresentação musical com Oxóssi, segundo a ser saudado na roda.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uE-gKJibfOQ>

### 4.3.1 O Agueré de Oxóssi

Oxóssi é um dos orixás mais cultuados nos Candomblés brasileiros, sobretudo nos de tradição Ketu, uma vez que, segundo a tradição, ele teria sido em dada altura rei da cidade de Ketu, no território da atual Nigéria. José Beniste o descreve como

Divindade da caça e merecedora de uma reverência pessoa quando seu nome é citado. Seu culto desapareceu da África quando a cidade de Ketu foi destruída, e aqui no Brasil foi preservado quando vieram importantes sacerdotisas do período escravo. [...]

É ligado à terra e às matas. Sua dança é denominada agèrè, e, quando se apresenta dançando simula pontaria com os dedos, como se estivesse atirando com arco e flecha. (Beniste, 2009, p. 110)

Já Pierre Verger descreve o orixá como irmão de Ogum e atribui sua importância entre os iorubás a alguns aspectos, entre eles o material, uma vez que Oxossi é visto como o provedor de alimento, e o social, entendendo que Oxossi protege os caçadores que, em suas caçadas, descobrem novos locais para habitação (Verger, 2012, p. 207). Na mesma linha, Nei Lopes afirma que

A importância do caçador, em sociedades tradicionais como a dos povos iorubás, deve-se, primeiro, a uma razão de ordem econômica, já que o caçador é o provedor da alimentação do grupo. A segunda razão dessa importância é de ordem médica e mágica, já que o caçador, vivendo no mato, é necessária e naturalmente um conhecedor das plantas que curam e matam – e, aí, a ligação entre, por exemplo, Oxóssi e Ossaim. Finalmente, o caçador é importante em termos sociais porque, desbravador por definição é ele que, indo na frente, descobre o lugar ideal para a instalação da aldeia onde seu povo vai habitar (Lopes, 2007, p. 51-52)

O ritmo consagrado a Oxóssi é o *agueré*, ritmo de cadência média, nem muito rápido nem muito lento, e, talvez um dos ritmos que mais se popularizaram na música brasileira, sendo a célula musical que deu origem ao *samba-reggae*, ritmo afro-baiano muito popular na indústria musical nos anos de 1980, 1990, com grupos como Olodum, Timbalada, Araketu entre outros.

Figura SEQ Figura \\* ARABIC 4 -  
Ilustração Oxóssi



Fonte: Instagram<sup>23</sup>

Conduzi os trabalhos da oficina, nos três ritmos como se verá a seguir, sempre tocando inicialmente a célula básica do ritmo no agogô e, em sequência, nos atabaques indo do mais agudo, o Lé, para o mais grave, o Hun. Após tocar, questiono as/os estudantes acerca da interpretação que elas/eles fazem do ritmo em questão, se parece com algo que eles já conhecem ou se é possível fazer algum tipo de ligação com algum elemento natural. As respostas obtidas variam muito, mas em geral definem o ritmo como “marcha”, se referindo as bandas marciais que fazem cortejos em eventos como os desfiles de Sete de Setembro; em outros casos o ritmo foi ligado a “alguma cena de ação” ou “de perseguição”; em menos ocasiões as/os estudantes falam que o ritmo os faz pensar em “caminhadas na floresta” ou “caçada”.

Gostaria de destacar dois elementos importantes aqui, um diz respeito ao ritmo em si. Segundo Ângelo Cardoso, em sua tese de doutorado, o agueré é um ritmo ligado a divindade da caça, como já dito aqui, e a coreografia executada pelo orixá representa a “divindade montada em um cavalo, em busca de caça. Seus Braços em constante movimento, simbolizam as mãos do cavaleiro conduzindo sua montaria, pelas rédeas” (Cardoso, 2006, p. 289). Assim, ainda que as alunas e alunos não estejam familiarizados com o toque, a sonoridade é capaz de os remeter a situação de perseguição ou caça.

---

<sup>23</sup> As ilustrações reproduzidas neste trabalho foram gentilmente cedidas pelo artista sergipano Augustinho, disponíveis no perfil:  
[https://www.instagram.com/augustinhoart?utm\\_source=ig\\_web\\_button\\_share\\_sheet&igsh=ZDNIZDc0MzIxNw==](https://www.instagram.com/augustinhoart?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNIZDc0MzIxNw==)

Figura 5 - Fotografia Oxossi dança no Salão do Ilê Ibá Asé Kpòsú Aziri durante festejo



Fonte: acervo pessoal.

Um outro elemento diz respeito aos suportes utilizados para condução dos ritmos e como isso interfere ou não na aplicabilidade da oficina. Como tenho acesso aos instrumentos, a maioria dos que uso em oficina são meus e a escola em que dou aula possui dois atabaques a disposição, a reprodução dos ritmos em sala foi tranquila, no entanto em algumas circunstâncias precisei acionar dispositivos diferentes para mostrar o toque às turmas. Por exemplo, a cada oficina exibi como o ritmo fica quando tocado por todos os instrumentos juntos, como estava sozinho recorri a duas soluções: uma, mais acessível, foi reproduzir áudios disponíveis no YouTube, como no caso do agueré<sup>24</sup>, ou o uso de um aplicativo de celular que dispõe de vários ritmos percussivos, o E-batuque. O aplicativo tem uma grande vantagem em relação à reprodução do YouTube porque permite a execução individual de cada um dos instrumentos que compõem a orquestra de tambores, se alinhando ao modelo que pensei para a aula, no entanto, possui a desvantagem de ser pago. Pensando na possibilidade de reprodução dos ritmos, dentro da proposta desta aula, irei disponibilizar ao

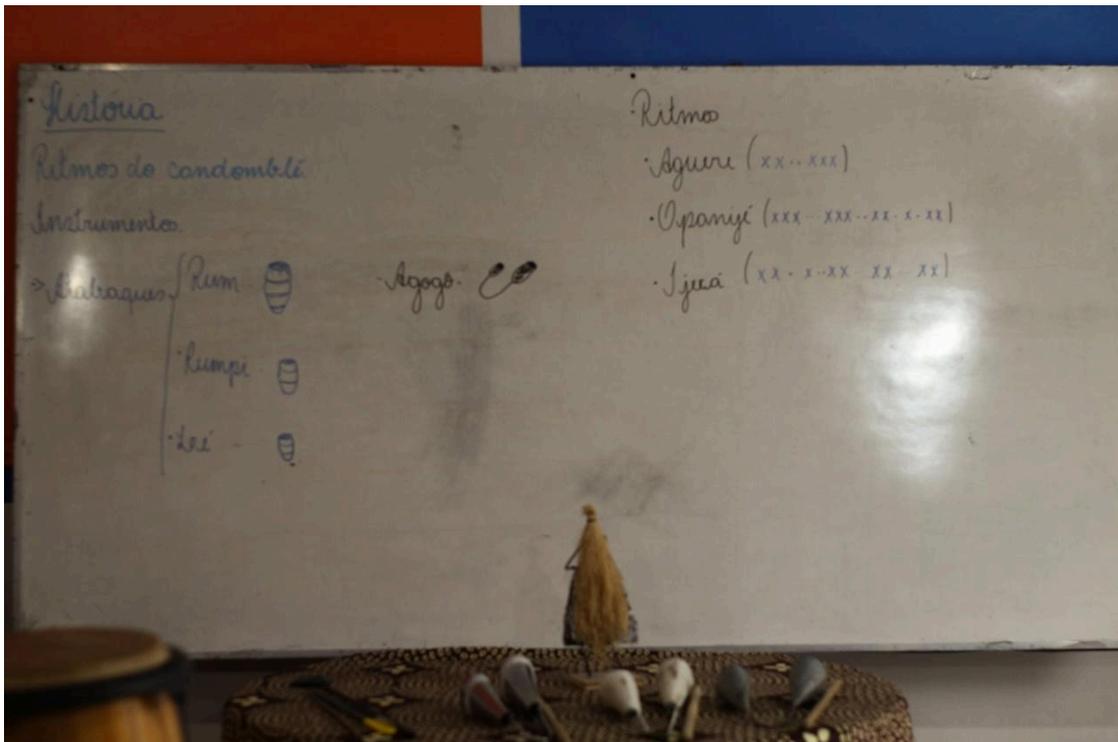
<sup>24</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KV6gz6l1Zg>

final do trabalho, como anexo, gravações feitas por mim e pelo Alagbè Thiago Silva de cada um dos ritmos usando tanto o instrumental individual, agogô, lé, hunpi e hun, como a junção dos quatro compondo o toque em questão.

O ponto do toque individualizado ajuda, muitas vezes, a transmitir o conceito inerente ao ritmo. Nesses casos o agogô é peça fundamental na execução da oficina. Em algumas das aplicações, fiz as provocações supracitadas antes de tocar o agueré nos atabaques, foi justamente nessas ocasiões que as respostas que falavam em “caminhada na floresta” ou “caçada” surgiram mais organicamente. Veremos mais a frente que no caso do *opanijé*, ritmo de Omolu, a relação é diferente, quando usei apenas agogô as/os estudantes tiveram mais dificuldade em teorizar sobre o ritmo. De todo modo, o agogô é sempre peça fundamental pois, se o Hun estabelece as variações que irão comandar o “pé de dança” do orixá, o agogô estabelece a base central do ritmo. Compreendendo essa dinâmica do agogô como base do ritmo, utilizei como recurso também a apresentação gráfica de cada ritmo, escrevendo-a no quadro, no caso do agueré essa representação fica da seguinte forma: {X X... X X X}. Nesse sistema, cada {X} representa um toque no agogô, um som, e cada {,} representa um silencio, um tempo de espera. É interessante apresentar essa grafia sonora às turmas e pedir, por exemplo, que elas/eles acompanhem com palmas de acordo com o andamento do agogô.

Ressalto novamente que, esta proposta foi pensada para ser utilizada sobretudo em aulas regulares, dispondo dos instrumentos que a própria escola puder oferecer: caixas de som para a reprodução dos ritmos quando da impossibilidade de se ter um ogã ou algum percussionista que possa executar os ritmos, quadro para escrever nomes dos ritmos e dos orixás, Datashow para exibir imagens dos instrumentos quando eles não puderem ser apresentados de maneira presencial, enfim, as maneiras de se articular a oficina ficam a critério da professora/professor que a for executar.

Figura 6 - Fotografia, detalhe do quadro usado como recurso durante uma das oficinas



Fonte: acervo pessoal.

Um outro recurso interessante como complemento ao ritmo são os *Itans*. Conforme já citado, os *itans* são histórias que narram a trajetória dos orixás em suas terras originais. Ajudam a compreender os processos de divinização dos orixás e aspectos de seus domínios. Destaco que nem sempre, será possível narrar um *itan* para cada orixá apresentado na oficina, mas é interessante apresentar algum, sobretudo quando as/os estudantes apresentarem mais curiosidade com este ou aquele orixá. Os *itans* são geralmente contados no terreiro, pelos mais velhos ou por alguma filha ou filho de santo que conhecer essas narrativas, mas também são encontrados em livros de compilações ou em vídeos no YouTube.<sup>25</sup>

#### 4.3.2 O Opanijé de Omolu

<sup>25</sup> Aqui um exemplo de contação de *Itan*, narrado por egbomi Cici de Oxalá, uma grande referência no Candomblé Ketu e que desenvolve um trabalho de divulgação das histórias dos orixás a partir dos *itans*. *Link*: <https://www.youtube.com/watch?v=1hOg2apxB5Q>

Omolu é, certamente, uma das divindades mais misteriosas do panteão iorubano. Orixá ligado a terra, é senhor dos desígnios da vida e da morte, tradicionalmente apresentado com tendo domínio sobre a doença e a cura. A bibliografia que fala sobre este orixá, em geral, o apresenta como uma entidade a ser, sobretudo, temida. Podendo ser referenciado também como, Obaluayê, Sakpatá e Saponnã, Omolu se apresenta no Brasil como uma figura coberta por palhas, chamadas de *azè*, e portando em suas mãos um cetro feito com a talisca da palha do dendezeiro, chamado de *xaxará*, e tem como seu ritmo fundamental o *opanijé*<sup>26</sup>.

Figura 7 - Ilustração de Omolu



Fonte: *Instagram*.

Diferente de Oxóssi, cujo culto original é ligado de maneira mais ou menos consensual à cidade de Ketu, Omolu tem suas origens mais intrincadas, aparecendo com vários nomes em cidades ao longo do Golfo do Benin, no antigo reino do Danxome, mas também em cidades-estados iorubanas (Lepine, 1998). Por seu aspecto misterioso, escondido

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQUGtYgFaBk>

sob as palhas, Omolu é constantemente lido como uma divindade sombria, cujo nome, em algumas de suas variações, não pode ser pronunciado para não despertar sua ira (Verger, 2012). É uma divindade velha, seus passos são cadenciados, compassados, durante o toque do *opanijé* dança apontando as palmas das mãos hora para o chão, hora para o céu, indicando ter domínio sobre a vida e sobre a morte. Aponta também, durante o ritmo, para as próprias chagas, Omolu tem domínio sobre as doenças de pele, marcadamente a varíola, para seus olhos, ouvidos e boca, indicando ter também domínio sobre o que está oculto. Durante o *opanijé*, em linhas gerais, Omolu fala não haver segredo que lhe possa ser ocultado.

O *opanijé* é um ritmo bastante exclusivo, dançado apenas por Omolu e, ocasionalmente, por sua mãe Nanã. Quando comecei os trabalhos de pesquisa e montagem das oficinas me preocupei em escolher ritmos que se fossem facilmente distinguíveis entre si a partir do toque do agogô e, ao mesmo tempo, ritmos que tivessem muito marcados as características arquetípicas de seus respectivos orixás. Relembro que, o entendimento de ritmo compreende o toque em si, mas também as cantigas e danças, dessa forma minha escolha se pautou em linhas gerais pelos ritmos que pudessem mais facilmente apresentar aspectos de seu orixá patrono a partir somente do toque, o *opanijé* se ajusta muito bem a essa demanda.

Figura 8 - Omolu dança o Vassi ou Kitipô



Fonte: Instagram @augustinho.art.

Segui o mesmo padrão utilizado no *agueré* apresentei o ritmo às turmas, na sequência de agogô e atabaques, e depois indaguei acerca de como o ritmo soava para elas/eles. Diferente do *agueré*, onde as/os estudantes conseguiram elaborar mais em cima da batida do agogô, aqui os atabaques chamaram mais a atenção dos estudantes. As respostas, na

maioria, falavam sobre o ritmo “ser empolgante” ou “envolvente”; algumas respostas, porém, chamaram minha atenção, alguns estudantes falaram que o toque parecia indicar que “alguma coisa importante ia acontecer”, outros estudantes falaram que o ritmo lembrava “trilhas de suspense, como se fosse preciso ficar atento com alguma coisa que estava prestes a acontecer” e um aluno falou que o ritmo o lembrou de “filmes de terror”. É interessante notar, novamente, como o ritmo, embora desconhecido pelas turmas, acaba os atravessando exatamente nessa característica mais misteriosa de Omolu.

De fato, o *opanijé* apresenta um caráter mais marcado pela cadência densa, arrastada. Cumpre lembrar que Omolu é uma divindade ligada a terra quente, abrasiva, que remete a febre que cura. É importante destacar que Omolu, assim como Oxóssi, não dança apenas seu ritmo original. Quando dança o *vassi*, um dos principais ritmos do candomblé Ketu, dançado por todos os orixás, Omolu se movimenta como se usasse suas palhas para afastar as doenças. Colocando em perspectiva, é como se ao som do *opanijé* Omolu anunciasse seus domínios e poderes, e ao ritmo *vassi* ele os utilizasse em benefício da comunidade, afastando as mazelas das doenças.

Figura 9 - Fotografia, Omolu dança no salão, acompanhado da Yakekerê Lu e do Babálossain Nere



Fonte: acervo Ilê Ibá.

Assim como no *agueré*, utilizei uma notação gráfica para representar o toque do agogô no toque em questão: {XXX...XXX...XX..X..XX}. Assim como no *agueré* a turma acompanha o ritmo com palmas de mão. Essa dinâmica de trabalhar a prática do ritmo através da reprodução das palmas irá ser importante ao final da oficina, quando as alunas e alunos serão instigados a tocar os instrumentos ao som do último ritmo da aula: o *Ijexá*.

#### 4.3.3 O *Ijexá de Oxum*

Se Omolu é um dos orixás mais misteriosos do panteão iorubá, Oxum certamente é uma das mais conhecidas<sup>27</sup>. No Brasil é cultuada como senhora das águas doces, sendo originária do rio de mesmo nome na Nigéria (Verger, 2012), em contraponto a outra grande senhora das águas Iemanjá, cujos domínios no Brasil estão nas águas salgadas. Oxum também é ligada à feminilidade, ao ouro, à fertilidade, à prosperidade, à diplomacia e à política, é também reverenciada como grande feiticeira e mãe dos primeiros Yaôs, filhas e filhos de santo que incorporam a energia dos orixás, representados pela Galinha d'Angola (Lima, 2008). É uma orixá muito importante dentro do culto iorubano no Brasil, tanto pelo seu papel de genitora como pelo sua função mítica de mãe dos primeiros Yaôs, base do sistema societário Ketu.

---

<sup>27</sup> Quando me refiro aos orixás em termos como 'misterioso' ou "conhecido" falo das referências trazidas pelos/as próprios/as alunos/as. Ao perguntar sobre seus conhecimentos sobre orixás os nomes de algumas divindades sempre surgem, como é o caso de Exu, Xangô, Ogum, Oxóssi, Oxum e Iemanjá, esta última muito reverenciada nas umbandas de Fortaleza, tendo inclusive suas festividades, a quinze de agosto, tombadas como patrimônio municipal.

Figura 10 Ilustração da Orixá Oxum



Fonte: *Instagram*.

Assim como os demais orixás, Oxum também é cultuada em vários ritmos, no entanto o principal toque dedicado a esta divindade é o *Ijexá*.

[...] O toque de tambor preferido pela santa é o *ijexá*, nome do povo da cidade iorubá de *Ilexá*, próxima ao rio Oxum. Ritmo cadenciado e cheio de ginga, o *ijexá* é um dos toques mais conhecidos fora dos *candomblés*. Ele serve de base para o repertório dos *afoxés*, os grupos carnavalescos que em sua origem eram formados pela gente de terreiro (que só assim tinha licença para brincar o carnaval) e que tem desde a década de 1950 como expoente maior o *Afoxé Filhos de Ghandi*, de Salvador. O *ijexá* também ocupou espaço significativo na música popular brasileira, notadamente na voz de intérpretes baianos. Alguns mais velhos ensinam, entretanto, que no tempo antigo *ijexá* servia para identificar não apenas um toque, mas antes um conjunto de toques de uma mesma família, executados nos *candomblés* de nação *ijexá*, que, como vimos, diluiu-se em meio ao rito *nagô-ketu*. O ritmo *ijexá* que hoje é popular dentro e fora dos terreiros, dizem, seria o toque mais corrente nessas antigas casas (Lima, 2008, p. 51)

Conforme apontado acima, a escolha dos ritmos para a oficina se sustentou na relação entre o ritmo e as características do orixá em questão. Entendendo que o orixá é um ancestral e que a comunidade cultua esse ancestral no seu cotidiano, busquei por ritmos que trouxessem de maneira mais ou menos nítida em sua sonoridade os aspectos básicos daquela divindade. Além disso, procurei também por ritmos que tivessem ressonância para além dos

terreiros, ou seja, ritmos que tivesse ultrapassado os muros dos Ilès Axés e chegado até a sociedade em geral, que fizessem de maneira mais fluida o jogo entre sagrado e profano. O agueré, em algum nível consegue produzir esse efeito, sobretudo através de seu descendente direto, o samba reggae; o *opaniyé*, porém, tem pouca relevância nesse aspecto, sendo pouco ouvido na música popular de um modo geral; o *ijexá*, no entanto, é certamente o ritmo que mais ganhou as ruas preservando suas características musicais básicas.

Os blocos de afoxé e a música popular brasileira tiveram, sem dúvidas, grande papel na popularização do ritmo, mas é possível dizer que o ritmo em si ajuda muito nessa popularização. Tocado nos atabaques utilizando somente as mãos, no que se difere dos demais ritmos trabalhados onde se utilizam as baquetas, os *aguidavis*, o toque do *ijexá* tem uma cadência muito simples nos tambores, sendo executado, em sua base, com apenas três toques. Ressalto que me refiro a base, percutidas no lé e no hunpi, os preenchimentos e viradas do hun tornam o ritmo mais complexo, uma vez que, torno a dizer, é o hun que aciona o pé de dança do orixá. Assim, nesse momento final da oficina, além da escuta as turmas são convidadas a tocar o ritmo.

Figura 11 - Fotografia, Oxum dança no Salão do Ilê Ibá



Fonte: acervo Ilê Ibá Asé Kpòsú Aziri.

O debate que precedeu a parte prática do toque foi, novamente, estimulado pela escuta do ritmo, cuja grafia para agogô ficou assim disposta: {XX.X.XX..XX..XX}. Como resposta as perguntas sobre as impressões geradas pelo ritmo, as respostas aqui convergem mais: a grande maioria dos estudantes falou em “sensação de calma”; muitos falaram também em “praia ou rio”; alguns poucos falaram em sensação de “gotas d’água caindo”; uma resposta, no entanto, me chamou muita atenção, um aluno falou que “esse som me lembra alguma coisa como um útero, uma coisa assim de gravidez”. As respostas, variavam, a exceção desta última, em torno do tema da fluidez, da aquosidade e da tranquilidade, cumpre observar que, ainda que o ijexá seja dançado em andamentos diferentes e com propostas

diferentes a depender do orixá, em geral o ritmo é tocado ao final das danças, com o intuito de “esfriar” o orixá. Assim, quando as/os estudantes apontam que o ritmo acalma, de certa forma, elas/eles foram tocados em algum nível pela musicalidade.

Figura 12 - Fotografia alunas e alunos tocam atabaque durante uma das aulas oficina



Fonte: acervo pessoal

Nos momentos finais da oficina alunas e alunos são convidados a tocar o *ijexá* e, os que se sentirem confortáveis, são também instigados a dançar. Este momento é sempre o ápice das oficinas. O aspecto prático da atividade, com os alunos tocando os instrumentos é sempre bem divertido para eles e muito bonito para mim, enquanto homem de terreiro, poder ver crianças na escola batucando um ritmo de terreiro, independentemente de suas práticas religiosas. Ressalto o poder mobilizador dos tambores, condutores de axé, que se apresenta nesse caso através do aprendizado, da partilha de saberes e é claro da festa proporcionada pelo ritmo.

Ao fim das oficinas, nas aulas subsequentes, muitas alunas e alunos trazem dúvidas sobre os orixás, ou sobre as práticas sociais do terreiro ou ainda sobre a musicalidade. Alguns conseguem fazer ligações com práticas musicais que já lhe são familiares, como a capoeira por exemplo. Existe ainda o caso de crianças que fazem parte de alguma comunidade afrorreligiosa, marcadamente a Umbanda, que passam a se sentir mais confortáveis em falar

sobre sua fé. Em uma das turmas que apliquei a oficina, uma aluna, do nono ano do ensino fundamental, me mostrou orgulhosa, na semana seguinte, um colar com contas verde e rosa. Identifiquei como sendo uma guia, mas não reconheci as cores, ao perguntar de quem era a aluna me respondeu ser uma guia de Erê, divindade representativa das crianças, no candomblé cultuada como os gêmeos Ibeji. Embora a situação em si seja muito pontual, não pude deixar de pensar na ocasião no *ofô*, no encanto gerado pela musicalidade e pelo tambor. Me permitirei correr o risco de ser, em um trabalho acadêmico, um tanto exotérico, e até mesmo piegas, e admitir que ver a conta de erê no pescoço de uma criança, que até então eu não soubera ser pertencente a uma religião de matriz africana, me fez muito feliz e confiante na potência mobilizadora do tambor e do axé.

## **5 - OFICINA: OS RITMOS DE CANDOMBLÉ COMO ELEMENTO DE PERCEPÇÃO DA HISTÓRIA DOS POVOS AFROBRASILEIROS**

Considerando os aspectos debatidos anteriormente, apresento agora a oficina, proposta pedagógica deste trabalho. Destaco inicialmente que pensei esta oficina de acordo com a realidade de experiências das escolas municipais de Ensino Fundamental em Fortaleza, ou seja, o tempo necessário para sua aplicação considera o tempo de aula de 55 minutos por aula e, no caso de disciplinas como a História, aulas geminadas. As oficinas foram desenvolvidas junto às turmas de oitavos e nonos anos, dentro da rotina escolar normal. É importante que seja aplicada dentro do cotidiano, sem a espera de um evento escolar que altere a rotina de professor/a e alunos/as, no sentido de instigar a percepção das/dos estudantes dos elementos cognitivos do terreiro, método condutor deste trabalho, como elementos epistêmicos importantes, dentro deste contexto, para o estudo de História e sobretudo para o estudo da história dos povos de terreiro.

O tema das religiões de matriz afrobrasileira pode levantar várias ordens diferentes de debates em sala de aula. É importante então que o/a professor/a esteja bem preparada/o e serena/o na aplicação da oficina. É relevante que, ainda que existam estudantes que pertençam a alguma religião de matriz africana, a imensa maioria professa alguma fé cristã e, considerando a atual conjuntura de crescimento dos ataques motivados por racismo religioso, existe a possibilidade de alguns questionamentos serem feitos no intuito de mitigar os esforços por pensar as epistemologias de terreiro como dispositivo válido para a aplicação em sala de aula. A premissa básica de defesa no sentido de garantir a aplicação da oficina consiste na defesa da Lei 10639/2003, que é imperativa no que diz respeito ao ensino de história da África e da Cultura Afrobrasileira. É possível também que existam questionamentos quanto ao fato de se tratar de abordagens que observem manifestações religiosas, sob alegação ou de uma tentativa de conversão das/dos estudantes ou de um atentado contra a laicidade do estado.

Erisvaldo Pereira dos Santos, conforme já discutido anteriormente, aponta para o fato das religiões de matriz africana não operarem sob a lógica da conversão e sim da iniciação (Santos, 2015), Liconly Perereira, Babalorixá e pesquisador em Educação, da mesma forma defende que a acusação de tentativa de conversão não se justifica já que, novamente, não se tratam de religiões de conversão (Pereira, 2021). Santos também aponta a fragilidade da

questão da defesa de laicidade, uma vez que este argumento só é levantado quando se tratam de manifestações religiosas não cristãs (Santos, 2015).

Esta oficina, importante destacar, tem como alguns de seus princípios orientadores a possibilidade de se criar na Escola um ambiente seguro para jovens que sejam integrantes de comunidades afroreligiosas, muitas vezes afetados pela violência do racismo religioso. Uma das maneiras de se proteger essa juventude é o debate franco e respeitoso das práticas escolares frente ao problema do racismo e do racismo religioso. Além do combate ao racismo religioso, minha proposta vai no sentido de abrir o debate sobre as matrizes epistêmicas da escola e apontar outras possibilidades de circulação de conhecimentos, pautadas por outras experiências de mundo, articulando um ensino multicultural, com uma pluralidade de conhecimentos mais próxima da realidade de estudantes da rede básica, que é fluida e diversa.

Destaco que esta oficina foi pensada também como uma referência para que as/os estudantes percebam a história dos povos negros brasileiros a partir de uma perspectiva positiva e propositiva, deslocando o estudo dessas comunidades da ideia de um sofrimento perene do povo negro, sempre entendido ou como vítima ou como acessório de outras histórias que não a sua própria. No entanto, é evidente que os séculos de violência colonial não podem ser desconsiderados, não se trata de fingir que não existe todo um histórico de violência e racismo que aflige essas populações, mas apontar caminhos de entendimento que percebam a pessoa negra no Brasil como agente de si e de seu destino, observando suas cosmopercepções e buscando maneira de articular isso com o Ensino de História e a História do Brasil.

Neste sentido, é importante que, lembrando que as oficinas devem ocorrer dentro da dinâmica cotidiana da escola, os estudantes já estejam familiarizados com temas como a escravidão, o racismo e alguns dos processos de resistência construídos pelas populações negras no Brasil. A partir dessa compreensão é possível alargar, junto às/aos estudantes, o sentido de resistência e apontar que nem todo movimento social, cultural, político, afetivo ou religioso elaborado pelas comunidades negras é pautado somente pela resistência, mas sim pela reexistência, a criação de novos mundos, perspectivas de interação com a sociedade a partir de seus próprios termos num esforço de preservar seus modos de vida e laços com a Terra Ancestral.

A escolha por tratar os ritmos como coração da oficina implica em um desafio muito instigante: o de trabalhar a sensibilidade e a escuta com as/os estudantes. Trabalhar com fontes que dialogam com arte e cultura, fotografias, pinturas, filmes e músicas por exemplo,

sempre implicam em um momento de apreciação da obra. No caso dos trabalhos que envolvem música, em geral trabalha-se o texto, a letra da música, em detrimento de suas composições melódicas, por vezes postas em segundo plano. É claro que não existe, a rigor, um problema nessa abordagem, é a escolha da/do profissional que irá mediar o momento, no entanto, é preciso pensar sempre com cuidado a articulação entre a melodia e a letra disposta. Luciano Magela Roza, em articulação com Marcos Napolitano e Arnaldo Contier, aponta para a importância de se pensar a música sempre de maneira a integrar letra e som, além da atenção com a percepção de que a música pode sofrer mudanças significativas a depender de sua interpretação (Roza, 2013). Da mesma forma, é importante que as turmas compreendam que os ritmos envolvem elementos diversos, como a cantiga e a dança, mas na oficina tomou-se a opção por trabalhar com os toques de maneira mais apurada, como veremos.

Quando me refiro ao trabalho com a sensibilidade e escuta das/dos alunas/os, me refiro a esse desafio de deslocar a cognição do elemento verbal, trazendo o corpo, a oralidade e a ancestralidade para a prática formativa. Ao defender uma prática que se pautar pelas epistemologias de terreiro, um dos elementos fundamentais é a escuta. Parar, ouvir e depois executar. A questão da prática, também muito forte nos terreiros, é parte integrante da ideia da oficina. Dentro da perspectiva apontada por Isabel Barca (Barca, 2004), a aula-oficina traz a/o estudante como agente de seu aprendizado, participando da composição da aula através de suas interpretações e experiências. O conhecimento aqui é conduzido de maneira circular, articulada.

Por fim, alguns apontamentos técnicos importantes acerca da aplicação da oficina. A escolha por trabalhar com instrumentos musicais e seus ritmos poderia gerar algum tipo de desconforto, no sentido pragmático, uma vez que nem todos as/os professoras/es tem acesso à atabaques e agogôs. Vale, porém, investigar junto à escola sobre a presença de instrumentos musicais, considerando que o Ensino de Música é matéria obrigatória do currículo escolar, ainda que não implementada de maneira integral, muitas escolas possuem instrumentos musicais em seus armários e almoxarifados, cabe ao/à professor/a fazer esse levantamento. Reitero que a materialidade é um elemento importante em minha proposta, assim como é interessante, para os efeitos da oficina, que a/o aluna/o conheça os instrumentos, sabendo seu nome e função dentro da orquestra ritualística, é igualmente importante que esses instrumentos sejam visualmente apresentados às turmas. Na impossibilidade de se levar esse instrumento à aula, é possível recorrer ao uso de imagens projetadas, desenhos, pinturas, enfim, fica a critério da/do professor/a.

Sobre os ritmos em si, pensando também na aplicabilidade da oficina, disponibilizei gravações como anexo deste trabalho, para que as professoras e professores que eventualmente se animem a aplicar a oficina em suas escolas possa usar esses materiais.

### **5.1 - O Candomblé, seus instrumentos e sua história - a força do tambor como chave para a reexistência**

A oficina deverá ser dividida em dois momentos, cada um ocupando o período de 110 minutos. No primeiro momento as turmas serão familiarizadas com os instrumentos e com o Candomblé. Um momento de acolhida pode ser instigante aqui, tenho utilizado o poema de José Craveirinha, poeta moçambicano, chamado “Quero ser tambor”:

Quero Ser Tambor  
 Tambor está velho de gritar  
 Oh velho Deus dos homens  
 deixa-me ser tambor  
 corpo e alma só tambor  
 só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

Nem flor nascida no mato do desespero  
 Nem rio correndo para o mar do desespero  
 Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero  
 Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

Nem nada!

Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra  
 Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra  
 Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra.

Eu  
 Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala  
 Só tambor velho de sentar no batuque da minha terra  
 Só tambor perdido na escuridão da noite perdida.

Oh velho Deus dos homens  
 eu quero ser tambor  
 e nem rio  
 e nem flor  
 e nem zagaia por enquanto  
 e nem mesmo poesia.  
 Só tambor ecoando como a canção da força e da vida  
 Só tambor noite e dia  
 dia e noite só tambor  
 até à consumação da grande festa do batuque!  
 Oh velho Deus dos homens  
 deixa-me ser tambor  
 só tambor!

A escolha desse poema em particular se dá pelo papel que o tambor ocupa no texto de Craveirinha. Um elemento central na subjetividade do poeta, que põe o seu desejo de “virar

tambor” como uma vontade de integração com a ancestralidade. Aqui podemos trazer para o debate a primeira pergunta: Para que “serve” o tambor?

Ao debater o tema é interessante que a conversa seja encaminhada para o entendimento de que o tambor, além de ser um instrumento musical, como deverão apontar as/os estudantes, é um instrumento de preservação de memórias, histórias, costumes e, em muitos casos, parte integrante de uma comunidade. É importante que os estudantes percebam que, neste sentido, o tambor e os ritmos gerados por ele podem ser compreendidos também como fonte histórica, tanto por ajudar a compreender as práticas socioculturais das comunidades de terreiro, como por preservar informações relevantes dessas populações como pela possibilidade de problematizações referentes a esses ritmos.

Na sequência as/os estudantes devem ser apresentados aos Candomblés, entendidos aqui como organizações sociais brasileiras, orientadas pelo culto à ancestralidade e estruturadas com base em tradições coletivas do povo iorubá. Dentro dessa tradição os ancestrais são chamados genericamente de orixás e cada um está ligado a um elemento natural, como o vento, o trovão ou o arco-íris por exemplo, mas também a atividades ou arquétipos humanos, como a caça, a metalurgia, a agricultura, a saúde, a doença ou amor. Aqui, podemos aplicar uma segunda pergunta para mobilizar o debate: o que é um ancestral?

Destaco que essas perguntas são as molas mestras, o coração da atividade, mas podem desdobrar-se em outras a partir do que às/os estudantes forem respondendo. Neste sentido, é relevante apontar para as turmas que a ideia de ancestralidade como algo encerrado, localizado de maneira estanque no passado é algo que não cabe nas cosmopercepções do terreiro. Nestas, o ancestral é parte constituinte e ativa da comunidade, agindo no cotidiano para estabelecer trocas de diversas ordens com seus descendentes. Em outras palavras, a ideia de ancestralidade aqui é pautada pela vida e pela presença do ancestral na comunidade. É interessante também apontar que, nem sempre esse ancestral é uma figura humanizada, podendo ser um elemento natural: o rio, a mata, a montanha, as encruzilhadas, são todos, nesta perspectiva ancestrais.

Uma maneira interessante de conectar essa relação da musicalidade, do toque do tambor, com a ancestralidade pode ser debatida com as turmas através de um *itan* dos orixás Ogun e Iansã e sua relação com os *Eguns*, ancestrais presentes na comunidade, mas que se enquadram em um modelo diferente de culto por estarem mais diretamente ligados ao mundo dos espíritos. Segundo este *itan*, certo dia o Orixá Ogum, ligado a tecnologia, a metalurgia, agricultura e a guerra, trabalhava em sua forja com a ajuda de Iansã, Orixá ligada aos ventos e tempestades, ao culto dos *Eguns*, responsável por conduzir os mortos ao outro mundo. A

função de Iansã consistia em manter o fole, instrumento mecânico responsável por gerar o vento que mantém o fogo da forja aceso, funcionando e as chamas da forja de Ogum altas para que ele pudesse malhar o metal. O som ritmado produzido pelo fole, no entanto, chama atenção de um grupo de Eguns que caminhava pelas proximidades da forja de Ogum. Os ancestrais então se dirigem à oficina do Orixá e iniciam uma dança que acompanha o ritmo tocado por Iansã, que se anima ao ver a dança dos Eguns, ritmando ainda mais o som do fole, parando somente quando Ogum, vendo a alegria de sua companheira, assume o fole para que ela possa dançar junto aos ancestrais (Prandi, 2001).

A partir desta história é possível puxar para o debate algumas questões, como a integração entre a ancestralidade, representada pelos Eguns, e o cotidiano, representado pelo trabalho na forja de Ogum, apontando para a maneira como este tema é entendido dentro dessa cosmovisão, ou seja, o ancestral é vivo e ativo na comunidade, não só como lembrança, mas como sujeito. Também nesta narrativa podemos discutir com as/os alunas/os acerca do papel transgressor que os ritmos podem ocupar, aqui o som gerado pelo trabalho de Iansã converte este mesmo trabalho em um momento de celebração, e a partir desta observação os caminhos se abrem para questões ligadas às possibilidades dos sons e as funções dos tambores.

Os *itans*, como apresentados anteriormente, são pequenas histórias que abordam as vidas e ações dos orixás. Ajudam a compreender os domínios e fundamentos destas divindades. Essas narrativas são contadas e recontadas cotidianamente nos terreiros de Candomblé e possuem versões diferentes a depender da orientação da casa de axé em questão. Alguns pesquisadores e pesquisadoras fazem trabalhos de compilação destas histórias e as publicam em livros de acesso relativamente fácil. É interessante, no entanto, no preparo da oficina, que o/a professor/a tente articular a possibilidade de conversar com pessoas de terreiro, ou mesmo pesquisar em redes sociais, como o Youtube, por *itans* que possam ser instigantes para o debate. O *itan* que apresento aqui foi retirado de famosa compilação de histórias, mas cabe a ressalva de que o escolhi porque entendi que, dentro de minha proposta, essa estória poderia ajudar as/os estudantes a compreender de maneira mais direcionada a relação entre os toques, suas possibilidades e relações com os orixás.

Nesta altura da atividade as/os estudantes podem ser familiarizados com os instrumentos que compõem a orquestra ritual do Candomblé: o agogô e os três atabaques: Hun, Hunpi e Lé. É interessante que a/o professor/a explique que cada um ocupa uma função e reproduz um toque dentro da musicalidade e, ainda que as vezes esses toques as vezes pareçam se desencontrar, quando postos em conjunto cada som produzido por cada

instrumento se encontra ritmicamente. Nos sons gravados em anexo tomei o cuidado de trazer os instrumentos gravados em separado, no sentido de facilitar a escuta dos/das professores/as e alunos/as, além dos sons dos instrumentos tocados simultaneamente.

Ao fim da primeira etapa da aula-oficina é relevante que as turmas compreendam conceitos como a ancestralidade e a musicalidade desde uma perspectiva do terreiro, onde esses elementos não são figurativos ou pertencentes a uma dimensão alegórica do mundo, mas sim parte integrantes dos modos de vida dessas comunidades.

### **5.2 *Agueré, opanijé e ijexá: três ritmos para se conhecer os orixás***

A segunda parte da oficina é dedicada ao estudo de três orixás em específico e a seus respectivos toques. Assim como a primeira parte, a segunda deverá ocupar o tempo de duas aulas, 110 minutos. Tendo em vista que as/os estudantes já estão familiarizados/as tanto com os instrumentos como com a noção de que a musicalidade ocupa um lugar de grande importância dentro dos Candomblés este momento tem um caráter mais pragmático, de demonstrar junto as turmas como os ritmos são diversos e apontam para ancestralidades diferentes.

O modelo de apresentação segue a dinâmica de escuta e debate, assim como no primeiro momento. Aqui as/os estudantes são apresentados a um ritmo, inicialmente no agogô e em sequência nos atabaques, e provocados a pensar que elementos podem ser articulados a partir do ritmo ouvido.

Optei, na reprodução dos ritmos, por seguir a ordem de xirê, começando pelo *agueré* de Oxóssi, seguindo pelo *Opanijé* de Omolu e encerrando com o *ijexá* de Oxum. É interessante que a haja um breve debate com as/os estudantes em cada um dos ritmos, no intuito de desenvolver com as turmas as percepções das ligações entre os ritmos e os orixás em debate. Assim, começamos pelo *agueré*, tocando o ritmo no agogô, ou reproduzindo o som através de gravação, e, neste momento, trabalhando a sensibilidade auditiva e a criatividade das/dos estudantes.

É interessante também pedir que as turmas acompanhem o ritmo através de palmas, imitando a batida do agogô. Como forma de facilitar esse processo de interação com as/os estudantes recorri também à escrita dos ritmos, conforme a clave do agogô ficando: {X X... X X X} para o *agueré*; {XXX...XXX...XX..X..XX} para o *opaniyé* e {XX.X.XX..XX..XX} para o *ijexá*. Destaco novamente que, nesse sistema, cada {X} representa um toque no agogô, um som, e cada {,} representa um silencio, um tempo de espera.

Esse processo, que traz a musicalidade aliada a reprodução dos ritmos pelos/as estudantes é interessante pois novamente aciona dispositivos de circulação de conhecimentos

de saberes típicos dos terreiros, os ogãs aprendem os toques pela escuta destes toques, mas também pela imitação dos movimentos das mãos nos instrumentos ou mesmo através da repetição constante deste ou daquele ritmo. Os conhecimentos práticos estão profundamente interligados com os conhecimentos filosóficos, litúrgicos, históricos e, de um modo geral, intelectuais.

Após a reprodução de cada ritmo, conforme a sequência pré-estabelecida, e o debate com as/os estudantes acerca de suas impressões sobre os ritmos é importante que se explique em cada caso a que ritmo se destina cada um dos toques e quais as intencionalidades que envolvem os ritmos. O *agueré* de Oxóssi aponta para o caráter caçador do orixá, denotando pelo balanço do *Hun* os movimentos de caça do orixá, respondidos através da dança. Aqui é importante apontar também para a natureza histórica do orixá e sua relevância no contexto do culto, apontando suas territorialidades em África e as transformações nas cosmopercepções que se fazem presentes quando de sua transição para o Brasil. No caso de Oxóssi, é interessante apontar para a importância da figura do caçador para as comunidades iorubanas, falar de sua origem, quanto ao seu culto, na cidade de Ketu e de seu papel de provedor. Uma forma interessante de falar sobre isso pode ser, novamente a contação de *itans*, deixo como sugestão o *itan* contado por egbomi Cici na faixa doze do disco Obatalá - Uma homenagem a Mãe Carmen<sup>1</sup>, que fala sobre como Oxóssi se tornou orixá.

É relevante também ver com as/os estudantes as reverberações dos ritmos para além dos terreiros, buscando apontar como a música operada desde os terreiros por muitas vezes influencia a criação e circulação de estilos musicais que se tornam bastante populares entre pessoas externas ao culto. É o caso do *ijexá*, ritmo tocado tanto pelos blocos de afoxé como por grandes nomes da música popular brasileira. É também o caso do *agueré*, cuja célula rítmica é a base musical do samba reggae, estilo musical muito famoso em todo o Brasil sobretudo entre o final dos anos 1980 e anos 1990.

O *opaniyé* de Omolu, por sua vez, é um ritmo musical menos dançante. Seu andamento mais lento e seu preenchimento sonoro apontam para o caráter misterioso do orixá Omolu, senhor das doenças e da saúde, do silêncio e conhecedor dos domínios da morte bem como dos desígnios da vida. Parte significativa do *opaniyé* está presente nas movimentações do orixá, com passos que apontam a palma da mão ora para baixo, ora para cima, indicando os domínios deste ancestral, que dão conta da vida e da morte. É interessante apontar para as turmas que embora seja cultuado no Candomblé Ketu, Omolu não é, originalmente, iorubano, tendo suas raízes mais próximas dos cultos Jeje, uma outra tradição de Candomblé. Essa passagem de Omolu do Jeje ao Ketu indica, entre outros aspectos, para a capacidade de

adaptação dos povos afrodiaspóricos, que construíam laços de sociabilidade novos na diáspora, interligando aqui ancestrais que outrora não estavam tão próximos.

Considerando o tempo de oficina, julgo ser interessante usar os primeiros 55 minutos desta etapa da oficina para o debate em torno do *agueré* e do *opaniyé*, permitido que o quarto final da aula se dedique ao *ijexá*. Essa organização do tempo se justifica na medida em que, neste momento, a depender das possibilidades de cada professor/a, alunas e alunos são convidados/as a participar mais ativamente do momento através do toque. Como pude levar atabaques para a sala de aula, as turmas são organizadas para que cada um/a possa tocar um pouco do *ijexá*. A ideia é que nesse momento as/os estudantes possam não só ouvir, mas também tocar e perceber pela prática o impacto do toque. Na impossibilidade de se levar os instrumentos esse tempo pode ser dividido de maneira mais equânime entre os três ritmos.

Ao fim da oficina, espera-se que as turmas que participaram consigam ter um entendimento mais profundo sobre as práticas de sociabilidade negra frente às violências impostas pelo colonialismo. A ideia é que os debates levantados ao longo da oficina ajudem as/os estudantes a compreenderem que o conhecimento e seus dispositivos de transmissão vão além das tradições escolares, pautadas pelo eurocentrismo tanto em práticas, que ignoram a dimensão do corpo no processo de ensino e aprendizagem, como em teorias, que reconhecem como sistemas formativos válidos apenas aqueles pautados por uma ideia de formação vertical, com professoras e professores como detentores absolutos de um conhecimento que é, via de regra, profundamente quantitativo e higienizado. A oficina também ajuda a combater pela informação o racismo religioso, cooperando para a criação de um ambiente escolar seguro para estudantes e professores/as que sejam membros de comunidades afrorreligiosas. Esses fatores em conjunto fortalecem os esforços coletivos de movimentos sociais, instituições legislativas, como a Lei 10639/2003, e profissionais da educação que lutam cotidianamente há décadas, pensando somente no espaço escolar, para construir no Brasil um modelo educacional diverso e comprometido com a pluralidade de matrizes epistêmicas que formaram este país.

## 6 CONCLUSÃO

O que há por baixo do azê de Omolu? A tradição Ketu oferece duas explicações, a primeira, mais conhecida, diz que Omolu usa as palhas cobrindo todo o seu corpo em virtude de suas doenças de pele, a varíola principalmente, que teriam marcado sua pele, tornando sua aparência aterrorizante para aqueles que o olham. Uma outra explanação, mais adotada em minha casa, explica que Omolu é belíssimo, de uma beleza ofuscante, irradiante com a luz do sol, e suas palhas protegem os olhos da comunidade serem ofuscados pelo brilho irradiante do orixá. As duas interpretações na verdade mais se complementam que se anulam, Omolu, assim, é a luz do sol, que esquenta e fomenta a vida, mas também é o horror da doença que nos põe frente à morte.

As tradições religiosas da diáspora africana no Brasil são marcadas por um senso de comunidade e por esforço de recriação, de reordenamento do real, em um esforço para reconstituir aqui parte da vida roubada pela escravidão atlântica e os processos de desumanização decorrentes dela. A criação de comunidades articuladas em torno de ancestrais e de ancestralidades partilhadas permitiu o surgimento e atualização de tradições originais, ainda que lastreadas por repertórios preexistentes, que deram novos significados a estes ancestrais. Me encaminho para a conclusão deste trabalho trazendo Omolu por entender que, pelo menos em minha percepção, seja Ele quem melhor represente essa experiência de multiplicidade e recriação. Embora cultuado em Ketu, de origens iorubanas como já dito, Omolu encontra similaridades diretas em outras nações de Candomblé. Mais que isso, todas as divindades de sua família são, originalmente, oriundas de outros lugares que não as cidades estado iorubanas. Omolu, Ossain, Oxumarê, Nanã, Yewa, e também Iansã embora esta esteja mais integrada à ketu, tem rituais próprios que diferem das demais divindades do panteão. Dançam ao som de ritmos iorubanos, como o *vassi* e o *adarrum*, são saudados e cantados em

iorubá, mas também dançam os ritmos Jeje, notadamente o *sató*, o *bravum* e o *ijiká*, tem mistérios e magias que, repito, embora cultuados nas casas de Ketu tem uma origem distinta.

Assim, me permito afirmar que sob o azê de Omolu habita sobretudo o mistério. Não o mistério que posto sob o olhar frio da academia se desnuda em ciência, igualmente fria, mas o mistério do inexplicável, do encanto. Inexplicável não porque não pode ser elucidado, mas porque não o precisa nem pretende. Porque pertence a uma ordem de saberes ancestrais que tem por fundamento as cosmopercepções de comunidades acostumadas a subversão da ordem hegemônica que, sistematicamente, vem tentando ao longo dos séculos reduzir sua importância para a história do Brasil, rebaixar seus projetos societários ao exotismo das superstições e converter seus modelos formativos e cognitivos ao folclórico. *Atotô*, diz a saudação à Omolu, silêncio. Pois silêncio é tudo o que não tem encontrado a máquina colonial frente aos sistemas de preservação dos modelos de sociedade elaborados desde os terreiros afroreligiosos no Brasil.

Busquei fazer nesta pesquisa um diálogo entre os saberes acadêmicos e escolares e os conhecimentos afrodiaspóricos construídos nos terreiros, tendo em vista a possibilidade de, junto a estudantes da rede básica, debater uma alternativa aos modelos hegemônicos de conhecimentos construídos na instituição escolar. Não no sentido de desprezar conhecimentos históricos que tenham suas origens, teóricas e metodológicas, em princípios considerados mais convencionais, ancorados em modelos de aulas mais expositivas e que tragam reflexões mais alinhadas com o, por assim dizer, clássico do Ensino de História. Se escrevo este trabalho desde minhas experiências em sala de aula, o que inclui as redes de sociabilidade construídas com professoras e professores da rede básica. É importante também lembrar que por vezes o tradicional, lousa, livro, fala, é o mais eficaz. Os debates que levante se encontram no campo daquilo que Beatriz Nascimento defendeu, de pensar a história do povo negro escrita pelo povo negro.

Entender os diversos modelos elaborados pelas comunidades negras na história do Brasil passa, obrigatoriamente, por compreender seus modelos de sociedade, suas práticas políticas, sua relação com a natureza, seus sistemas culturais, seus costumes alimentares, suas corporeidades, suas cosmopercepções, enfim, os sistemas diversos pelos quais essas comunidades dão sentido a realidade. Levantar esse debate a partir de meu lugar de ogã, trazendo para a sala de aula a musicalidade do terreiro enquanto fonte histórica e enquanto elemento de elaboração de mundo é um privilégio e uma honra que fiz nessa pesquisa com todas licenças.

A Escola, apesar de suas contradições e desafios, ainda é um ambiente de debate e possibilidades. A construção de um ensino que tenha como orientação a formação para o respeito a dignidade humana em sua integralidade, bem como o apreço a pluralidade e o olhar afiado para a criticidade passa por trazer para o campo escolar caminhos diversos para que alunas e alunos possam desenvolver esses atributos. Ao levar para a sala de aula os ritmos afrodiaspóricos dos candomblés, busquei apresentar às/aos estudantes elementos de interpretação e interação de mundo que são potentes dispositivos históricos, na medida em que apontam para os caminhos trilhados por comunidades negras no sentido de preservar seus mundos originários e construir, em uma situação que lhes é historicamente pouco favorável, modelos societários que transgridem a ordem colonial da morte em vida, do silêncio, da chibata e do desligamento das raízes.

O trabalho que escrevi, e sigo escrevendo, teve por base, afetiva inclusive, dois elementos principais: primeiro, discutir com as/os estudantes maneiras de se pensar o conhecimento e seus sistemas de circulação diferentes daqueles ensinados e aprendidos na Escola, que considerem na equação pedagógica não só o texto, mas o corpo, a criatividade, a sonoridade e o afeto. Segundo, ajudar a criar na Escola um ambiente de respeito as manifestações culturais, religiosas no caso, divergentes daquelas entranhadas na cultura escolar, em outras palavras, combater pela educação o racismo religioso. Este segundo ponto tem sido, pessoalmente, um desdobramento de grande sucesso em meu cotidiano escolar. É claro que o racismo religioso, enquanto um dos bastiões da máquina colonial que permanece ativa na sociedade brasileira, segue tendo desdobramentos na escola, mas trazer os terreiros para a sala de aula possibilita em algum nível a problematização de preconceitos que, muitas vezes, chegam cristalizados na escola.

Se pensarmos na fórmula proposta por Denise Botelho e Wanderson Flor, do “terreiro entremundos”, percebendo como o terreiro ainda que propondo uma maneira original e própria de interação com o mundo tem ligações profundas com a sociedade além de seus muros, podemos pensar na Escola em uma fórmula semelhante. Frente a uma sociedade onde os debates de raça, gênero, classe estão constantemente em disputa, a Escola, ainda que parte constituinte desse mundo e, por vezes, responsável por sua manutenção, é um campo político de lutas e possibilidades. Disputa espaço para essas comunidades é, me parece, um lugar ético fundamental a professoras e professores que vejam na educação a possibilidade real de transformação de mundo.

Por fim, me permito, como venho fazendo até aqui, uma pequena reminiscência. A escrita deste trabalho foi desafiadora de diversas maneiras, mas uma em particular me

afetou bastante, no sentido mesmo de mobilizar afetos: como escrever sobre algo que, à rigor, não cabe na escrita. Como falar sobre ritmo e sobre o ofó, o encanto, o axé, em uma modalidade de pensamento mais afeiçoada ao que é plenamente textual? Mais ainda, como dar conta de refletir acerca das experiências e trajetórias do povo de axé em um suporte que jamais terá condições de o acolher em sua plenitude? Em que medida o que faço e penso neste trabalho é História, em um sentido mais acadêmico escolar da coisa? Todas essas questões são, ao fim e ao cabo, a mesma pergunta: será que estou à altura desse desafio?

Ao final desta etapa da jornada, o meio que desembocará em novo começo, me permito admitir que não sei a resposta exata a essa pergunta. Mas posso afirmar, olhando o trajeto percorrido, que segui os caminhos que me propus a seguir e por hora isso basta. Usualmente nos festejos de Candomblé encerramos as atividades cantando para Oxalá, o senhor do branco, pai de todos os orixás dentro da cosmovisão iorubá, senhor de todas as cabeças. Assim concludo, pedindo as bênçãos do orixá do alá funfun, e prestando meus respeitos a todos os que vieram antes e permitiram a escrita deste trabalho, a todos que estão no agora e foram apoio e parceria na caminhada e a todos os que virão depois, que possam dançar, cantar, tocar e desfrutar de uma partilha sincera, justa e aguda dos saberes ancestrais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019.

ALMEIDA, Leonardo Oliveira de. **Eu sou o ogã confirmado da casa [livro eletrônico] : ogãs e energias espirituais em rituais de umbanda**. Leonardo Oliveira de Almeida. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

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

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARROS, José Flavio Pessoa de. **O banquete do Rei: Uma introdução à música sacra afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

BARROS, Iuri Ricardo Passos de. **O Alagbê: entre o terreiro e o mundo**. Iuri Ricardo Passos. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BENISTE, José. **As águas de Oxalá**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.

BENISTE, José. **Dicionário yorubá/português**. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2011.

BENISTE, José. **Órun – Aiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022

BOTELHO, Denise; nascimento, flor do nascimento, wanderson. **O terreiro entremundos: Resistencia nos processos educativos dos Candomblés**. In: JESUS, Leandro Santos Bulhões de; BARROS, Miguel de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Tecendo redes antirracistas: contracolônização e soberania intelectual. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. Ed. Especial, p. 22-38, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/596>.

**Cardoso, Ângelo Nonato Natale**. *A linguagem dos tambores*. 2006. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Música, Doutorado em Etnomusicologia, Universidade Federal da Bahia. **Salvador**, 2006.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza: SEDUC – CE, 2019.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará – Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC – CE, 2021.

COSTA, Warley. **“Negro” na sala de aula de história: currículo e produção de diferença**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CRUZ, Felipe Sotto Maior; LEMOS, Guilherme Oliveira; JESUS, Leandro Santos Bulhões de. **Contracolonização e soberanias intelectuais de povos indígenas, negros e quilombolas**. *In*: JESUS, Leandro Santos Bulhões de; BARROS, Miguel de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Tecendo redes antirracistas: contracolonização e soberania intelectual*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

CUNHA PAZ, Francisco Phelipe. Memporria, a flecha que rasura o tempo: reflexões contracoloniais desde uma filosofia africana e a recuperação das memórias usurpadas pelo colonialismo. **Problemata**, v. 10, n. 2, p. 147-166 (2019).

FERREIRA, Maria Claudia Cardoso. **A formação para as relações étnico raciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância**. 2013. Tese, Doutorado em História, Política e Bens Culturais. – Fundação Getúlio Vargas, FGV. Rio de Janeiro, 2013.

FILHO, João Ernani Furtado. **História Escolar: desafios e possibilidades**. *In*: RIOS, Kenia Sousa; FILHO, João Ernani Furtado. *Em tempo: História, Memória, Educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

FLOR DO NASCIMENTO, wanderson. (2017). O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, v. 6 n.2, p. 51-56.

FLOR DO NASCIMENTO, wanderson. **As religiões de matrizes africanas, resistência e contexto escolar: entre encruzilhadas...** *In*: MACHADO, Aldibênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée Petit. *Memórias de Baobá II* – Fortaleza: Imprece, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios intervenções e diálogos.** Organização: Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUEDES, Maristela. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé.** 2005. 270f. Tese. - Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. – Rio de Janeiro, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Estado WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, L. S. B. de, & MARQUES, P. de B. Conhecimentos tradicionais, ensino de história e desenvolvimento: educação escolar quilombola em debate. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v.9 (Ed. Especial), p. 250–27, 2017.

LEPINE, Claude. **As metamorfoses de Sakpatá, Deus da Variola.** In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). *Leopardo dos olhos de fogo – Escritos sobre a religião dos orixás VI.* – São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

LIMA, Luís Felipe de. **Oxum: a mãe da água doce.** Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

LOPES, Nei. **Logunedé: “Santo menino que velho respeita”.** 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da História Social do Samba.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: uma espistemologia afro-brasileira.** Salvador: EDUFBA, 2019.

MELO, Emerson. **Memória e resistência na formação dos terreiros de Candomblé.** In: *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais* /FELINTO, Renata (org.). Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações, quilombos e movimentos.** RATTIS, Alex (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2021

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Cruzamento entre o racismo religiosos e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia ioruba em livros didáticos de História no PNLN 2015.** In: *Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal.* DE OLIVEIRA, Anderson Ribeiro... [et al] (org.). 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos modos e significados.** Brasília: INCTI/Unb, 2015.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos; DIAS, Bruno Bonsanto; SANTOS, Luan Costa Ivanir dos. **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2023.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e religiões e matrizes africanas: um diálogo necessário**. 2.ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a morte: Pádè, Ásésé e o culto Égun na Bahia**. traduzido pela Universidade Federal da Bahia. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SIMAS, Luiz Antonio. **A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

**ANEXO A - AGUERÉ**

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1DSM2pCjxn2UebDGjVXO\\_-ownoWH-JLfq/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1DSM2pCjxn2UebDGjVXO_-ownoWH-JLfq/view?usp=sharing)



**ANEXO B - AGUERÉ (AGOGÔ)**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1Rnkp4bz5xaQHDIwH2ohfh6y6jYA8k93c/view?usp=sharing>



**ANEXO C - AGUERÉ (HUN)**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1Gww8Iezd60rP37dserw6iDYmVH4KbLyW/view?usp=sharing>



**ANEXO D - AGUERÉ (HUNPI)**

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1g\\_MDwCyAk13u2R5LrPPK1eUdJILM5rgM/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1g_MDwCyAk13u2R5LrPPK1eUdJILM5rgM/view?usp=sharing)



**ANEXO E - AGUERÉ (LÉ)**

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1ZKniBG-h\\_gPEk418cwGEQMcNecK-xSUS/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ZKniBG-h_gPEk418cwGEQMcNecK-xSUS/view?usp=sharing)



**ANEXO F - IJEXÁ**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1dQihf1QwbB41jGuuBWWeKkCSnLNkd2LS/view?usp=sharing>



**ANEXO G - IJEXÁ (AGOGÔ)**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1qBVza4ZTBkOmMUFrorrg8e0A4pFuJRSm/view?usp=sharing>



**ANEXO H - IJEXÁ (HUN)**

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1ybVJmI2jfY\\_IMG9a1uCBelPDF8K0OAk4/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ybVJmI2jfY_IMG9a1uCBelPDF8K0OAk4/view?usp=sharing)



**ANEXO I - IJEXÁ (HUNPI)**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1sp-ovcJj1AOH0JMiUD6h5JC1-PCcSgRq/view?usp=sharing>



## **ANEXO J - OPANIJE**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1ErgSVAUGxiPp1Rff5h1sjEjGIFKQscjs/view?usp=sharing>



## **ANEXO K - OPANIJÉ (AGOGÔ)**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1g7CcIs1Y3RX8L0UqjZ0xbvTMbPm5mUxY/view?usp=sharing>



**ANEXO L - OPANIJÉ (HUN)**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1IyXV8WTlCtWz6lszUnXtQLKeVRPVG4hb/view?usp=sharing>



**ANEXO M - OPANIJE (HUNPI)**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1JV6YjvQ9uot6tF19CJle7JqdLfnJDj70/view?usp=sharing>



**ANEXO N - OPANIJÉ (LÉ)**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1betIFFVbxdpRHvgZRtYCrT49MJILhCPr/view?usp=sharing>



## **ANEXO O – OFICINA: DO *AGUERÉ* AO *IJEXÁ*, OS RITMOS DE CANDOMBLÉ COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**Tempo de duração** – 220 minutos, divididos em dois blocos de 110 minutos;

**Ano:** Oitavos e Nonos anos do Ensino Fundamental

**Habilidades curriculares Oitavos Anos:** Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós abolição e avaliar seus resultados; Discutir a importância da população negra na formação econômica, política e social brasileira.

**Habilidades curriculares Nonos Anos:** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

### Primeiro Bloco:

Leitura do poema “Quero ser tambor” de José Craveirinha (Página 98);

Apresentação dos instrumentos musicais utilizados na oficina. Na impossibilidade de levar os instrumentos à sala de aula recomendo o uso de imagens de atabaques e agogôs;

Neste primeiro momento o/a professor/a deverá levantar alguns questionamentos importantes com as/os estudantes, em torno do sentido de fonte histórica e dos tambores:

- O que elas/eles entendem por fonte histórica?
- Para que serve o tambor?
- O tambor pode ser uma fonte histórica?

O segundo momento do primeiro bloco, após o debate em torno das perguntas iniciais guiadas pelo poema de Craveirinha e pela apresentação dos instrumentos, deverá ser dedicado as

explanções sobre o Candomblé Ketu e a ideia de ancestralidade mobilizada desde as cosmovisões do terreiro. Como sugestão para o debate em torno da ancestralidade indico o *itan* “Oiá toca o fole de Ogum para os egunguns dançarem” (Prandi, 2001, p. 309).

Ao final do primeiro bloco, o/a professor/a poderá retornar aos instrumentos e direcionar as explicações sobre suas funções dentro do Candomblé, falando sobre o trio de atabaques, suas diferenças sonoras e seu papel como orientadores das práticas cotidianas do terreiro.

### Segundo Bloco

No segundo bloco a atividade deverá ser direcionada a escuta dos ritmos escolhidos para a atividade e as discussões elaboradas a partir da escuta e de perguntas ligadas a percepção dos/das estudantes. É importante que seja explicado às/aos estudantes que, cada Orixá cultuado tem um ritmo específico que representa a ligação do ancestral com seus domínios naturais e suas características arquetípicas. Os ritmos deverão ser apresentados, preferencialmente, na seguinte ordem:

1. *Agueré* (Anexo A)
2. *Opanijé* (Anexo J)

Entre cada rodada de escuta, as/os alunas/os deverão ser instigados a falar sobre suas percepções sobre os ritmos e, na sequência, a/o professor/a deverá explicar sobre cada um dos ritmos e seus orixás regentes, apontando para a ligação entre o ritmo e o ancestral cultuado.

Por fim o/a professor/a deverá trabalhar com o *Ijexá* (Anexo F), considerando que este ritmo deverá ser tocado pelos estudantes em instrumentos que estiverem a disposição da escola ou, na ausência dos instrumentos, com palmas de mão. A ideia é levantar junto às/aos estudantes a noção de que, dentro da lógica do terreiro, os conhecimentos são circulados de maneira prática, aprende-se sobre o ancestral não só ouvindo falar sobre, mas também brincando, tocando e dançando.