



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

**MARIA DISNEI SOUZA ALVES**

**A CIDADE, O TERREIRO E A ESCOLA: ENCRUZILHANDO SABERES PARA O  
ENSINO DE HISTÓRIA**

**FORTALEZA**

**2025**

MARIA DISNEI SOUZA ALVES

O TERREIRO, A CIDADE E A ESCOLA: ENCRUZILHANDO SABERES PARA O  
ENSINO DE HISTÓRIA

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. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em diferentes espaços de memória.

Orientador: Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribard

**FORTALEZA**

**2025**

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)

---

A48t Alves, Maria Disney Souza.  
O terreiro, a cidade e a escola : encruzilhando saberes para o ensino de história / Maria Disney Souza Alves. – 2025.  
100 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2025.  
Orientação: Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribard.

1. Ensino de História. 2. Terreiro. 3. Cidade. 4. Escola. 5. Racismo Religioso. I. Título.

CDD 907.220711

---

MARIA DISNEI SOUZA ALVES

A CIDADE, O TERREIRO E A ESCOLA: ENCRUZILHANDO SABERES PARA O  
ENSINO DE HISTÓRIA

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 30 / 05/ 2025.

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Profa. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Francisco Gleidson Vieira dos Santos  
Universidade Estadual vale do Acaraú (UVA)

Às minhas filhas, fonte de amor e vida.  
À minha mãe, pelo apoio e amor.  
Ao meu pai (em memória) pelos  
ensinamentos valiosos.

## **AGRADECIMENTOS**

Essa dissertação é fruto de um percurso pessoal e profissional construído com muito respeito à sala de aula, aos alunos e ao ensino de História que não seria possível sem diversos apoios.

Agradeço à minha mãe pelo apoio aos estudos desde sempre e todo amor doado. Ao meu pai que durante a realização deste trabalho fez sua passagem espiritual, mas está comigo sempre confiando, incentivando, dando forças e sendo a maior fonte de inspiração humana. Aos meus irmãos Caio e Cláudia pelo carinho e amizade. Às minhas filhas amadas, por estarem comigo nessa vida e darem sentido a ela.

Agradeço a diretora Ariella Conceição por seu inestimável apoio na primeira fase do Mestrado e a diretora Janieila Tiburcio na fase final. Agradeço também aos colegas professores, companheiros de luta, em especial aos professores de Humanas da rede municipal de ensino de Sobral. Ao professor e historiador Rafael Júnior, o qual incentivou-me a fazer esse Mestrado. Agradeço aos meus queridos alunos em que tenho a oportunidade de contribuir e aprender diariamente.

Agradeço aos meus pais de santo: Mãe Aline e Pai Pedro, não só pelo apoio espiritual, mas pela compreensão, apoio e incentivo aos estudos. Aos meus irmãos de santo pela comunhão e compromisso na missão.

Agradeço ao amigo e antropólogo Gleidson Vieira, por abrir caminhos do audiovisual. Agradeço ao produtor cultural Júnior Tavares que foi parceiro na coprodução do produto didático final.

Agradeço aos meus professores de graduação e todos do ProfHistória, em especial meu orientador que com sua serenidade e paciência orientou a realização desta pesquisa.

Agradeço ainda as minhas amigas de escola: Tatiana, Mayara e Erivânia que fortalecem os laços de amizade verdadeira. Aos amigos Sávio, Henrique e Jeorge e aos amigos do grupo Beija-Flor das Matas.

À Yemanjá e Ogum minha eterna gratidão.

“A nossa cultura é nosso sistema imunológico”  
(Marimba Ani).

## RESUMO

A presente dissertação buscou discutir em seu *corpus* de análise elementos que permitissem perceber as relações existentes entre a cidade de Sobral, o terreiro de Umbanda e a escola básica. Tendo em vista a educação para as relações étnico-raciais, este estudo analisa como a experiência afro-religiosa, no contexto citadino e escolar, é uma potente de tecnologia para o ensino de História. Com objetivos de desenvolver uma educação antirracista no combate ao racismo religioso na escola, a pesquisa se propôs discutir a presença da Umbanda em Sobral, analisar algumas visões da cidade e como a partir de algumas epistemologias de terreiro a educação histórica pode ser também construída centralizando o sujeito histórico umbandista e suas experiências para a sala de aula. Para relacionar o campo de estudo com os objetivos da pesquisa esse trabalho articulou conceitos de Educação e Consciência Histórica, Racismo Religioso, Terreiro, Umbanda, Pedagogia das Encruzilhadas, entre outros. As discussões tiveram o suporte de autores como: Maria Auxiliadora Schmidt, Nilma Lino Gomes, Reginaldo Prandi, Pordeus Jr., Luis Rufino entre outros. A partir dessa pesquisa foi produzido um curta-metragem como instrumento didático para abordagem em sala de aula, tendo como embasamento a pedagogia das encruzilhadas, onde aponta a potência dos “saberes de fresta” para uma educação contracolonial.

**Palavras-chave:** ensino de história; terreiro; cidade; escola; racismo religioso.

## ABSTRACT

This dissertation aims to examine, through its analytical *corpus*, the interrelations between the city of Sobral, the Umbanda terreiro (Umbanda house of worship), and basic education. Grounded in the framework of education for ethnic-racial relations, the study investigates how Afro-religious experiences within urban and school contexts constitute potent pedagogical technologies for the teaching of History. With the objective of contributing to the development of anti-racist educational practices and confronting religious racism within the school environment, the research explores the presence of Umbanda in Sobral, analyzes specific representations of the city, and considers how historical education can be reconfigured through terreiro epistemologies. In doing so, it seeks to center the Umbandist historical subject and their lived experiences as foundational elements for classroom practice. To articulate the field of study with the research objectives, the work engages with key concepts such as Historical Consciousness, Religious Racism, Terreiro, Umbanda, and the Pedagogy of the Crossroads, among others. The theoretical framework is supported by scholars including Maria Auxiliadora Schmidt, Nilma Lino Gomes, Reginaldo Prandi, Pordeus Jr., and Luis Rufino. As a product of this research, a short film was developed as a pedagogical resource for classroom use, grounded in the Pedagogy of the Crossroads. This film underscores the potential of “knowledge from the margins” as a means to foster a counter-colonial educational praxis.

**Keywords:** history teaching; terreiro; city; school; religious racism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição .....	25
Figura 2 -	Cléricos importantes na construção do discurso histórico de Sobral: da esquerda pra Direita: Padre João Mendes Lira, Monsenhor Joviniano, Dom José Tupinmabá, Padre Palhano (que ele tinha como filho) e seminarista .....	27
Figura 3 -	Primeiro editorial do Jornal "A Lucta", de Deolino Barreto em 1914 .....	28
Figura 4 -	Colégio Sobralense, construído pela Diocese direcionado para os homens de Sobral no séc. XX .....	30
Figura 5 -	Colégio Santanna, construído pela Diocese direcionado para as mulheres de Sobral no séc. XX .....	30
Figura 6 -	Abaixo-assinado, 1996 - n° 1379 T-97 .....	32
Figura 7 -	Visão aérea do Centro Histórico de Sobral .....	33
Figura 8 -	Lista de Bens Tombados pelo IPHAN no Centro Histórico de Sobral, atentando para monumentos eclesiásticos e da alta sociedade de Sobral .....	34
Figura 9 -	Fotografia do aluno utilizada na exposição .....	36
Figura 10 -	Desenho do aluno do 6º ano da escola Raul Monte em aula sobre a cidade e os lugares .....	37
Figura 11 -	Lavagem de cabeça com amaci: preparação do ori para receber iniciação na casa e receber fundamento de cruzo .....	43
Figura 12 -	Cruzo de Oxossi e a preparação para medium receber a entidade correspondente aquela linha específica .....	44
Figura 13 -	Ponto riscado no processo de Cruzo de Oxossi, onde a entidade, manifestada no medium de incorporação, se identifica mediante símbolos mágicos riscados pela pemba.....	44
Figura 14 -	Cerimônia da "Deitada" de todos os filhos de santo da casa ao encerrar às atividades anuais do terreiro .....	46

Figura 15 -	Mãe Marta do Terreiro Pai Tobias manifestada com a Pombagira Cigana .....	49
Figura 16 -	Pai Pedro de Jagun manifestado com o Cabloco Rompe Mato, Oxóssi da Casa Rei Urubatan da Guia e Rei da Mansidão .....	49
Figura 17 -	Festa de preto Velho .....	50
Figura 18 -	Congá .....	52
Figura 19 -	Terreiro em festa de boiadeiro .....	58
Figura 20 -	Registros das gravações .....	88

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>SOBRAL E A CULTURA AFRO-INDÍGENA NA UMBANDA .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>A cidade visível.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>A Umbanda na cidade.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3</b>	<b>O Terreiro: entre o físico e o simbólico .....</b>	<b>53</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS A PARTIR DA CULTURA AFRO-RELIGIOSA .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1</b>	<b>Patrimônios de Terreiro: memória e oralidade na religiosidade afro-indígena brasileira.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2</b>	<b>Pedagogia das Encruzilhadas: prática social para reencantamento do mundo .....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>AUDIOVISUAL COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: O USO DA IMAGEM .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1</b>	<b>Curta-metragem como produto didático: desafios e possibilidades.....</b>	<b>82</b>
<b>4.2</b>	<b>Proposta de sequência didática na utilização do curta-metragem: planejamento e abordagens metodológicas .....</b>	<b>88</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXO A - DOCUMENTÁRIO: CAMINHOS SAGRADOS .....</b>	<b>99</b>
	<b>ANEXO B – LINK DE ACESSO AO DOCUMENTÁRIO.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Início esta pesquisa pedindo permissão aos guias espirituais e ancestrais que me acompanham na jornada deste plano. A escrita deste trabalho nasce de um entrecruzamento de vivências pessoais e profissionais que me permitiram pensar o ensino de História para além dos limiares da sala de aula.

Fui criada em bairros do centro da cidade e pude ao longo da infância, adolescência e vida adulta acompanhar algumas das modificações físicas e sociais do espaço em que nasci. Com o olhar atento à cidade, criei memórias pelas ruas em que brinquei, caminhei e observei. Minha relação com a cidade teve um valor afetivo muito ligado e voltado às experiências de infância em que caminhava pelas ruas do centro de mãos dadas com meu pai, que valorizava conhecer lugares como uma experiência importante de aprendizado com a vida. Com ele, que era escultor de madeira, aprendi entre tantos aprendizados valiosos a arte da observação. Quando criança, o observava horas a fio esculpindo na madeira e observava o processo de talhar que para mim era mágico. Da madeira bruta até a escultura ficar pronta, via as mudanças em cada movimento até a obra final me mostrar suas expressões e pensamentos em forma de arte. Visões de mundo, sentimentos, memórias e historicidade compunham em cada golpe de formão um emaranhado de significados que reverberaram em meu sentido de existir no mundo até hoje.

Na adolescência, praças e ruas nos trajetos de casa à escola e algumas andanças pelos espaços centrais da cidade também foram importantes para minha formação de sentidos em relação à cidade. Na graduação do curso de História, pude ter contato com diversas abordagens sobre cidade, sobre sua história e os sentidos de percepção do lugar em que nasci foram sendo ainda mais ampliados. Muitos dos professores que tive na faculdade se debruçaram a pesquisar a cidade, o desejo de escrever sobre a Umbanda tendo a cidade como pano de fundo também tem ligação nessas leituras que contribuíram para meu entendimento de lugar.

Em 2016 iniciei minha experiência como professora da rede básica de ensino de Sobral. Lecionar para alunos de bairros periféricos e de realidades diferentes da que vivi na infância me trouxe luz para perceber que a relação deles com a mesma cidade era um pouco diferente. Como uma experiência enriquecedora, ensinar na escola pública me possibilitou pensar o ensino de História como não havia pensado na época da graduação. No primeiro ano em que comecei a dar aulas, li a obra “Ensinando a transgredir” de Bell Hooks, onde ela nos instiga a pensar as práticas de ensino na era do multiculturalismo. Logo pensei como seria

possível a “transgressão” de fronteiras apontadas pela autora no contexto educacional em que me encontrava. Parecia fácil ensinar aos alunos transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe, por exemplo, tomando como base minha vivência de moradora do centro, de família cristã e branca, embora já tenha vivenciado racismo do tipo velado por ser negra adotada por uma família branca.

Entender a educação como prática da liberdade ainda era no primeiro ano da docência um processo difícil, visto que para mim, na época, a maneira que o sistema educacional operava dificultava o meu processo de ensino. Com o passar do tempo fui entendendo que a sala de aula é um microcosmo social onde os problemas e angústias do mundo estão presentes e que a educação para a prática da liberdade era mais que necessária. Pensar a autonomia dos sujeitos(estudantes), reforçando a liberdade como fundamento ontológico do ser social, talhado também a Paulo Freire (1967), em uma construção de resistência coletiva, trouxe-me impulso para entender a educação como ato inteiramente humano.

Por ter o ensino básico todo em escola particular, convivi com a ideia otimista e funcionalista de que a escolarização era responsável pela construção de uma sociedade justa, moderna e democrática. Justa porque daria acesso a posições sociais melhores, diga-se de passagem “por mérito”, moderna porque estaria aprendendo um conhecimento com base científica e racional e democrática porque daria autonomia individual. No entanto, para além de pensar a escola de forma romantizada de transformação social, precisei enxergar que ela não opera com equidade social.

Nessa ótica, Bourdieu (1970) já nos alertava sobre a escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais. Com um papel ativo de definir seus currículos, seus métodos de ensino e avaliações, a escola ao impor crenças, costumes e valores dos grupos dominantes, ora apresentados como cultura universal, legitima algumas desigualdades. Fui percebendo ao longo da docência que essas desigualdades reproduzidas dentro da escola e no sistema educacional como um todo, impactavam diretamente tanto a maneira como os docentes elaboravam suas metodologias de ensino como no entendimento da consciência histórica elaborada pelos alunos.

Com efeito, as imposições de cultura universal na escola por muito tempo limitaram o ensino de História e suas inserções nos currículos da Humanidades. Em meio a conflitos sobre seus objetivos para a formação de uma elite política e econômica caracterizada por uma prática de exclusão de diferentes grupos sociais dos sistemas de ensino nos séculos XIX ao XXI, a trajetória da História como ensino escolar é marcada por problemáticas

decorrentes de uma política educacional complexa. No Brasil, o ensino de História como disciplina autônoma, em meados do século XX, tinha notórios princípios de uma história pátria e cívica que sedimentava junto as outras disciplinas uma noção de cidadania onde se cultuava os heróis da pátria, “fundadores de cidades” e “construtores do imenso território brasileiro”, como a exemplo dos bandeirantes. Esses eram homens brancos aristocratas de descendência europeia. Poucas mulheres e muitos homens, como traz Bittencourt (1990).

Por quanto nas décadas de 1950 e 1960, a redefinição dos objetivos da disciplina foram elaborados pelas políticas públicas do período de democratização populista disseminando o ideário de “democracia racial brasileira”. Essa proposta ainda mantinha pressupostos da civilização europeia, pois elucidava ainda a forma pacífica da abolição dos escravizados e a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas, por exemplo. Alguns problemas educacionais se multiplicaram no regime militar, dessa forma novos currículos tiveram que ser elaborados com o fim do golpe. Assim, mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos tiveram que ser atenuadas com base em uma proposta de formação de uma cidadania democrática.

Ademais, como fruto da luta de movimentos sociais, foram sendo introduzidos nos currículos ainda submetidos à logica eurocêntrica novos componentes como História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08 anunciando uma formação política e cultural com revisões dos velhos marcos históricos. Dentro dessa realidade, no contexto em que iniciei à docência percebi uma necessidade de entender o controle dos currículos que muitas vezes atende a lógica do moderno mundo capitalista e nos países colonizados desenvolve uma estratégia de domínio sobre o presente e futuro dos alunos.

Segundo dados mais recentes do INEP mais da metade de estudantes de escola pública são negros, ainda assim inúmeros são os casos de racismo na escola. A reprodução e manutenção de estereótipos de raça/etnia, gêneros, sexualidade e outros marcadores sociais tanto está presente na sala de aula pelos alunos quanto na resistência de alguns gestores e professores em desenvolver metodologias diversas. Embora a implementação da lei supracitada no parágrafo anterior tenha avançado em termos metodológicos e de aplicabilidade, o resgate de diferentes memórias e narrativas para reconstrução de uma história menos eurocêntrica ainda enfrenta preconceitos na escola. Percebi que ainda existe uma incongruência, pois a aplicabilidade da lei em muitas escolas acontece de maneira superficial.

Sob este prisma, existe um limite visível na escola em reconhecer a potência ética, estética política e pedagógica na cultura africana, indígena e afro-brasileira que para mim foi detectado nas diversas práticas de ensino desenvolvidas em consonância com uma educação para as relações étnico raciais. Esse limite foi perceptível nas diversas situações ao trazer para a sala de aula temas como cultura afro-indígena religiosa. Cito a situação em que dei a sugestão de convidar um grupo de Afoxé em 2019 para apresentar-se no evento musical da escola que lecionava e a coordenadora não acolher a sugestão na justificativa de que os pais na maioria cristãos não pudessem gostar de “macumba” na escola, além de reclamações de responsáveis neopentecostais junto a coordenação por trazer o tema “Orixás” para sala de aula. Aponto como limitação a presença do racismo religioso tão presente nas escolas.

Diante disso, perceber na prática como o racismo religioso opera na escola deu pulso para realização dessa pesquisa visto a presença de muitos alunos adeptos de religiões afro-indígenas brasileiras como Umbanda, Candomblé e Jurema. Mesmo sendo umbandista e vivenciar o racismo religioso, foi no ambiente escolar e no fazer pedagógico que a problemática mais se atenuou. Mesmo amparada por leis que justificam falar de “macumba” em sala de aula e mesmo sem nenhum tipo de proselitismo foi no espaço escolar que pude entender quão complexo e desafiador é enfrentar os preconceitos também na prática pedagógica.

Diante do exposto e diante da caminhada de pensar resolver didaticamente a problemática do racismo religioso na escola foi preciso antes de mais nada entender o substrato ideológico do projeto colonial do Brasil que perdura até a contemporaneidade. Leis, sistemas políticos, relações de raça e classe, economia e exclusões sociais fazem parte de um padrão de dominação experimentado pela dinâmica da estrutura social alicerçada num contexto de racismo no Brasil. A violência, a discriminação social e racial com raízes profundas desde o Brasil colônia perpassando o discurso da “democracia racial” no século XX, são visíveis nas diversas disparidades sociais e econômicas que afetam a população brasileira.

Outrossim, pensando em formas de enfrentamento num contexto tenso de ideologias, valores e interpretações em que a escola está inserida, a questão racial nos currículos precisa ser vista e problematizada antes de tudo. A obrigatoriedade do cumprimento da lei deve estar a par de uma mudança estrutural na educação e de diversos conceitos como uma alternativa de construção de uma história emancipatória. Nesse sentido Gomes (2012), propõe uma descolonização dos currículos que implica,

“...conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.” (Gomes, p.107).

Na interface da educação das relações étnico-raciais e o ensino aprendizagem em História, precisamos pensar em uma educação que esteja vinculada a diversas ações em que o reconhecimento e valorização da diversidade seja considerada. A conscientização da importância de grupos remanescentes de nações indígenas e grupos afro-brasileiros na construção do processo histórico brasileiro deve ser primordial tendo em vista os silenciamentos ocorridos ao longo da história da educação. Tendo em vista o Brasil ser um país racista, quais desafios o ensino de História na escola básica enfrenta ao articular a educação para as relações étnico-raciais?

Apesar dessa constatação e do desenvolvimento de ações apoiadas pela referida lei, educadores ainda relatam desafios na escola, tais como estrutura educacional precária, falta de material de apoio, dificuldades de formação. Educadores na aplicação das diretrizes educacionais para relações étnico-raciais buscam aperfeiçoar teorias e abordagens junto ao trabalho docente, porém muitas escolas estão ainda presas a pedagogia do evento onde estereótipos sobre a cultura negra são reforçados. Feiras culturais e as diversas ações no mês da Consciência Negra por exemplo, dão a abordagem um caráter da cultura negra como apenas contributiva. Bulhões (2018) discute que existe um “paradigma da contribuição” onde presume que os povos brancos foram responsáveis por toda estrutura importante das sociedades colonizadas, e os outros povos como negros e indígenas apenas “contribuíram” com palavras, danças e comidas.

Pautado nas considerações, pretende-se nesta pesquisa elucidar que confrontar a racionalidade dominante em diversos aspectos dentro da escola pode ser um exercício para ser as aulas de História um espaço de formação e contínua reinterpretação histórica. Quando se pergunta “para que serve ensinar História?” e “que significado tem a História na vida dos alunos?”, as experiências na sala de aula nos respondem, pois, a disciplina permite compreender as transformações e processos que moldam as sociedades, tornando alunos mais atentos ao mundo que o cercam. Para isso, torna-se necessário apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Sobre isso Schmidt e Garcia (2005) refletem sobre a construção de problematizações históricas em sala de aula,

(...) busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores evê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (Schmidt e Garcia, 2005, p.298).

Além disso, estabelecer uma estruturação epistêmica que ressignifique as narrativas, os olhares, os lugares a fim de que a educação histórica esteja a serviço da diversidade étnico racial e da pluriversalidade de saberes, enriquece os debates acadêmicos e as práticas pedagógicas. Pensando também em uma educação como uma experiência completa para os alunos, tratar da cultura afro-religiosa de uma maneira próxima ao cotidiano, possibilita construir uma educação onde a abordagem das identidades e os aspectos subjetivos do aprendizado são instrumentos importantes de desconstrução de desigualdades.

Como tentativa de inserir o aluno umbandista que muitas vezes silencia sua prática religiosa na escola pelos preconceitos perpetuados e sob o estigma de serem “macumbeiros”, busquei trazer a partir da discussão da relação cidade, terreiro e escola, como os três espaços estão interligados e podem ser elementos importantes para as aulas de História. Na perspectiva de entender o ser umbandista como sujeito histórico importante para contar a história da cidade na escola, atenta-se para perceber como as dinâmicas dos saberes dos terreiros de Umbanda são importantes também no fazer docente.

A produção intelectual produzida pelos afrodescendentes ao longo da história do Brasil que comumente chamamos de cultura afro-brasileira foi durante muito tempo perseguida e descredibilizada sob a ideia ocidentalizada de cultura subalterna. O *ethos* e a visão de mundo que permeia a cultura afro-religiosa no Brasil traz consigo uma imensa gama de elementos oriundos da cultura Bantu, Iorubá e Jeje<sup>1</sup>. O Candomblé que cultua divindades chamadas orixás, voduns e inquices preservou a seu modo o culto ao Orixá Exu, que também foi assimilada pela Umbanda. Exu é “o princípio dinâmico que cruza todos os acontecimentos e coisas, uma vez que sem ele não há movimento” (Rufino, 2019). Nas palavras do pai de santo Pai Pedro de Omolu<sup>2</sup> em ensinos de terreiro “simboliza os diversos caminhos da vida, protege, transforma, vigia, resolve... é o começo, meio e fim...”.

<sup>1</sup> Principais troncos culturais e étnico-lingüísticos africanos que vieram para o Brasil através da diáspora forçada (escravidão), e que formaram os fundamentos do Candomblé, da Umbanda e de outras tradições afro.

<sup>2</sup> Pai de Santo do Centro de Umbanda Rei Urubatam da Guia e Rei da Mansidão localizado em Sobral.

Por sua vez, apresento no título da dissertação o verbo “encruzilhando” como uma alusão ao substantivo “encruzilhada” que tem um significado importante para a pesquisa. Muitos estudiosos e pesquisadores já discutem o termo dentro da dinâmica simbólica da afroreligiosidade.

Nesse sentido, Leda Maria Martins (1997, p.28) localiza a encruzilhada como “instância simbólica e metonímica” que, com origem e sustentação nas tradições religioso-filosóficas da população negra em diáspora forçada, contribui para a compreensão dos sentidos do e no mundo. A encruzilhada é um ponto de força, passagem e escolha e um encontro entre mundos. É também para essa pesquisa a possibilidade de novos rumos, invenções, afirmação da vida, transgressão e principalmente uma vence-demanda ao carregamento colonial que nos limita e perpetua violências e lógicas na dominação do ser e do saber.

Em virtude do que dito, assinalo e circunscrevo nessa pesquisa também minha experiência ética e política que atravessa a experiência religiosa. A percepção da cidade que busco trazer na pesquisa é também de uma cidade habitada por umbandistas periféricos ou não, mas que ressignificam o sentido de cidade a partir de suas práticas.

Para estabelecer uma relação de encruzilhada como potência de mundo, dinamismo e possibilidades entrecruzo a cidade, o terreiro e a escola subvertendo algumas lógicas impostas que impediram a emancipação educacional num contexto em que a educação foi marcada por epistemicídios<sup>3</sup>. As mentalidades blindadas pelo colonialismo negaram por muito tempo a diversidade e a complexidade de cosmovisões negro-africanas e indígenas. Buscando saberes únicos, o colonialismo direcionando um enquadramento em normas, desalinhou memórias e proporcionou traumas não só físicos, mas também simbólicos aos povos submetidos a colonização.

Na solicitação do ProfHistória em elaborar um produto didático para a finalização da pesquisa propus a elaboração de um curta-metragem. Há dois anos produzo junto ao antropólogo Gleidson Vieira<sup>4</sup> imagens de terreiro em Sobral e como filha de santo a experiência me proporcionou pensar o uso do audiovisual como metodologia para o ensino de História.

---

<sup>3</sup> “O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)”. (SANTOS, 2010, p.68)

<sup>4</sup> Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2019). Professor adjunto da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSÓCIO

No exercício de elaboração de práticas pedagógicas em que o aluno perceba as experiências religiosas dos povos de terreiro como legítimas para manutenção da memória e de práticas ancestrais, entendo a necessidade de uso variado de recursos. Os recursos audiovisuais são ferramentas muito utilizadas em sala de aula pelo seu potencial comunicativo.

Denoto que as imagens são excelentes fontes para o ensino de História, não somente para capturar a atenção dos alunos, mas porque estimulam o questionamento de contextos em que foram produzidas, estimula o pensamento crítico, promove discussões e interpretações coletivas, além de ser uma importante fonte de representação da diversidade cultural expondo ao aluno diferentes realidades e modos de vida.

Para tal, parto também para a discussão do lugar dos terreiros de Umbanda na cidade de Sobral e como as experiências religiosas dos povos de terreiro compõem a imagem da cidade. Por ser uma cidade que tem Centro Histórico tombado, as imagens produzidas em diversas mídias sociais vinculam a imagem de uma cidade onde a cultura material de igrejas, casarões e monumentos sobressaem-se.

Apesar de a cidade ter um grande número de católicos e neopentecostais, existe um número significativo de terreiros de Umbanda. Assim, discutir a cidade também a partir dos sujeitos históricos de outras crenças, que estão na cidade e também no espaço escolar é importante para que seja construída uma educação histórica diversa. Ao pensar a imagem da cidade que é plural, selecionei imagens que expressam o cotidiano do sujeito histórico umbandista que se imbrica na escola, na cidade e no terreiro.

Compreendo que a produção audiovisual como requisito para a conclusão da dissertação, foi de suma importância para minha experiência docente, pois criar uma narrativa que dialogue com as discussões também presentes na dissertação contribuíram para o processo criativo como professora, umbandista e produtora. Ao pensar roteiros, seleção de imagens e os diversos elementos da comunicação audiovisual pude produzir um documento que com objetivos pré-determinados se distinguirá de uma produção audiovisual de mercado. Nesse desafio, foi possível como professora pesquisadora elaborar um conjunto de imagens da cidade também umbandista pensando os aspectos educacionais, históricos e subjetivos. O processo de produção foi um importante elemento discursivo na pesquisa e serviu como um fio que dialoga com a escrita dissertativa, pois os elementos pesquisados e discutidos tiveram relação direta com a produção audiovisual.

Por existir uma quantidade pequena de pesquisas realizadas na cidade sobre a presença da Umbanda, é de suma importância que o trabalho realizado na pesquisa irá contribuir para estudos sobre a cultura afrodescendente na cidade.

Este trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro intitulado “Sobral e a cultura afro-religiosa na Umbanda” objetiva situar a Umbanda em Sobral. Para tal, no primeiro tópico propus discutir a cidade a partir de algumas visões e representações da mesma, levando em consideração as marcas do colonialismo. Não há como falar da imagem da cidade sem pensar como ela se construiu e como essa imagem afeta a educação histórica. No segundo tópico do capítulo busquei trazer os conceitos e denominações da Umbanda e como se afirma como religião no Brasil. Trazendo a experiência como filha de santo trago na discussão de suas práticas e fundamentos a atuação da Umbanda em Sobral tendo como exemplo o Centro de Umbanda Rei Urubatão da Guia e Reia da Mansidão. No último tópico trago a discussão de Terreiro a partir de seus sentidos físicos e simbólicos.

No segundo capítulo propus a discussão sobre a abordagem cultura afro-religiosa em sala de aula a partir da discussão da educação para a relações étnico raciais e seus desafios. Também trouxe para o capítulo a discussão de Patrimônios de Terreiro centrando a abordagem na memória e oralidade nos terreiros, além da “pedagogia das encruzilhadas” como insurgência necessária ao combate ao racismo religioso.

No terceiro capítulo, escrevo sobre a construção do produto metodológico e como o processo criativo dialoga com a docência. Também discuto o uso da imagem e como se deu a sequência didática experimentada.

## 2 SOBRAL E A CULTURA AFRO-INDÍGENA NA UMBANDA

Desde o século XIX encontramos diversos estudos sobre a história das cidades. Com o avanço da historiografia e com a ampliação de fontes históricas e campos de conhecimento, historiadores, sociólogos, urbanistas, filósofos se debruçam a estudar os mais diversos temas imbuídos na cidade como política, economia, religião, cultura, entre outros.

As intenções em decifrar a cidade se atenuaram no século XX e ela passa a ser passível a ser estudada de maneira mais sistemática e para além de um modelo apenas político-institucional. Fabricando imagens diversas como o modo de vida citadino, as formas urbanas, a organização social, as representações e o imaginário, relações entre o público e o privado as reflexões se alargam no desejo de captar a essência da cidade. Enxergar a cidade a partir de uma multiplicidade de aspectos passa a instigar nos historiadores as mais variadas análises reconhecendo diversas bases imaginárias em que se lançam os que propõem a estudá-la. Existem também as diversas metáforas utilizadas no estudo das cidades como analisou Barros (2007), a cidade como artefato, a cidade como máquina, a cidade como obra de arte, a cidade como produto da terra e até a cidade como um texto.

Pela perspectiva de ler a cidade de Sobral como um texto, o leitor, que pode ser um habitante morador, observa na paisagem citadina as mais diversas “palavras” que podem ser decifradas em sua materialidade, mas também nos seus sentidos imateriais. Assim o leitor que faz parte da cidade reescreve simultaneamente os diversos enunciados da cidade partilhada por diversas vozes que interagem entre si. Nessa metáfora linguística do universo urbano, Barros (2007) talha que:

Existe a língua a ser decifrada (o texto ou contexto urbano), mas existe também o modo como os falantes (pedestres e habitantes urbanos) utilizam e atualizam esta língua, inclusive criando dentro deste mesmo sistema de língua as suas comunidades linguísticas particulares (dentro das cidades existem inúmeros guetos, inúmeros saberes, inúmeras maneiras de circular na cidade e de se apropriar dos vários objetos urbanos que são partilhados por grupos distintos de indivíduos). (Barros, 20017, p.44)

Alegoricamente, a cidade como um grande texto, compõe uma profusão de outros textos e quem a caminhar, lê e se depara com uma infinidade de interditos. A presença da Umbanda na cidade é assim um interdito que nem sempre é legível frente as camadas discursivas da cidade. Em pormenores buscarei analisar a seguir as imagens construídas da cidade e como em seguida a Umbanda se insere nela.

## 2.1 A cidade visível

De uma cidade, aproveitamos menos as suas sete ou setenta e sete maravilhas e mais "a resposta que ela dá às nossas perguntas" (Calvino, 1990, p22)

Quais são as imagens que contam a história de uma cidade? A partir de quais imagens é possível retratar uma cidade? Inicio esse capítulo indagando sobre a construção da imagem da cidade de Sobral visto que essa construção se dá a partir de muitas perspectivas, porém é a partir do olhar dos sujeitos históricos que a compõe que iremos analisar. Ao indagar aos moradores da cidade qual a imagem de Sobral, é comum a resposta estar ligada os monumentos do Centro Histórico, ao desenvolvimento do comércio, a nomes de filhos denominados ilustres, a nomes de ruas, uma cidade de fé católica e até mesmo a imagem estar associada a uma cidade importante por ser um polo universitário. A visão da cidade não é sempre a mesma tendo em vista os ângulos em que ela é analisada. Se perguntarmos para adolescentes da periferia qual é a imagem da cidade a resposta não será a mesma da resposta de moradores do centro nascidos no século passado, por exemplo. O termo imagem aqui mencionado se relaciona não apenas como a imagem visual, mas com as diversas representatividades que estão ligadas aos sentidos e memórias dos moradores.

Dentro dessa dinâmica de pensar as imagens da cidade, faz-se necessário percebê-la em sua pluralidade como uma ação lúcida no caminho do professor pesquisador que, atento as dinâmicas sociais, a observa como potência para pensar o ensino de História. A cidade de Sobral, localizada na zona norte do estado do Ceará, possui uma pluralidade cultural que nem sempre foi visível. Como professora de História e filha de Sobral a percebo a partir de óticas particulares e ao mesmo tempo multifacetadas.

Como são múltiplas as possibilidades de pensá-la e seguindo o caminho de pensá-la ancorada na educação histórica<sup>5</sup>, escolho para esse tópico três visões mais citadas pelos sobralenses do centro para discutir essa imagética: a imagem de Sobral como cidade modelo, a imagem Sobral como cidade Histórica a partir de seus monumentos e Sobral como cidade de fé (no caso a fé Católica).

---

<sup>5</sup> "A educação histórica tem como finalidade desenvolver, nos sujeitos, a capacidade de pensar historicamente, ou seja, de compreender o tempo, a mudança e a permanência, estabelecendo relações entre passado, presente e futuro." Maria Auxiliadora Schmidt, em "Educação Histórica e Ensino de História, 2011.

Para iniciar, parto para analisar o discurso produzido por sua historiografia tradicional, visto que essas imagens produzidas estão alicerçadas nesse discurso escrito que se cristalizou até os dias atuais para muitos sobralenses. Partirei primeiro analisando a construção da imagem de muitos moradores do centro por serem as imagens mais veiculadas e difundidas.

Situada ao noroeste do estado do Ceará às margens do Rio Acaraú, Sobral saiu de vila para cidade no ano de 1841 tendo sua formação social e econômica ligada a criação de gado. Tendo o comércio e a industrialização como elementos importantes para sua urbanização a partir do século XVIII, desenvolveu-se na história do Estado como um importante polo econômico. Ela foi um importante ponto de intercessão entre cidades vizinhas ao ser caminho de boiadas que perpassavam o sertão cearense e logo teve construída uma Estrada de Ferro que ligava a urbe a um importante porto da região, o Porto da cidade de Camocim. Com a entrada de diversos bens de consumo no fim do século XIX que fortaleceu o comércio local junto a venda do algodão que era transportado até o Porto de Camocim e de lá para Fortaleza, Sobral se torna uma potência econômica ao lado de Fortaleza, ficando conhecida assim com a “Princesa do Norte”.

Esse “período áureo” da história da cidade e diversos fatos considerados importantes desde sua gênese, foram destacados em algumas produções escritas de historiadores e memorialistas, a fim de reconhecê-la como uma cidade exemplo a ser seguida. De acordo com Braga (2023), os textos escritos por clérigos da Igreja Católica no século XX, formam uma narrativa histórica da cidade que pode ter sido uma das principais formadoras de uma identidade construída e apropriada posteriormente pelo poder público. Na organização desses discursos, padres e bispos ligados à Diocese da cidade, publicaram em livros e revistas, textos onde utilizaram documentos escolhidos como fundamentais para contar a história da cidade. Alguns desses clérigos tiveram destaque no campo educacional como em escolas e universidades.

A vasta produção de membros da Igreja Católica como os padres Fortunato Alves Linhares (1869- 1960), o padre Vicente Martins da Costa (1880-1948), o bispo dom José Tupinambá da Frota (1882-1959), o padre João Mendes Lira (1925- 2005) e o padre Francisco Sadoc de Araújo (1931), deram ao que o pesquisador supracitado acima chama de produção do passado da cidade. Me atento a isso, pois não há como não perceber como moradora do centro que a memória de fatos eleitos relevantes estejam presentes na forma de enxergá-la por muitos sobralenses, seja de forma direta na leitura desses textos, seja nas conversas de calçada

de famílias tradicionais onde os feitos de homens considerados importantes configuram o que Sobral possa ser.

Na escrita desse passado onde fui apresentada na graduação do curso de História e ao longo de pesquisas para a docência no ensino básico, os padres historiadores escrevem a história da cidade a partir de seu meio social e constroem esse passado recortando fatos, desenhando linhas de tempo, escolhendo personagens ao passo que também marginalizam outros.

Ao longo dos discursos desses clérigos, Sobral é constantemente associada à ideia de civilização por alguns motivos de valores eurocêntricos. A cultura cristã, a presença de personagens portugueses e o desenvolvimento capitalista embasaram a ideia de que o progresso não tardou em Sobral, principalmente por que o início de sua história é comumente contada com a chegada de portugueses. Entre os diversos aspectos comuns desses escritos, a tentativa de mostrar que havia uma predominância de pessoas brancas na cidade em meados do século XX é algo presente para o fortalecimento da ideia de progresso através de seus atores sociais escolhidos. Em um artigo de 1941, padre Linhares afirma que “A raça negra pouco influência teve na formação étnica desse povo, ao passo que a cabocla e indígena, apesar de já muito cruzada, forma a maior parte da população, sendo raro ver-se um tipo negro”. Em pesquisas mais recentes, contrapondo a visão do clérigo, Souza (2001) discute a grande presença de família de pessoas pretas e pardas nos séculos XVIII e XIX, na formação inclusiva de irmandades de escravos.

Figura 1 - Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição



Fonte: [https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Catedral\\_de\\_Sobral\\_13.jpg](https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Catedral_de_Sobral_13.jpg)

Em relação a escolha dos atores sociais protagonistas na história da cidade, esses padres historiadores elegeram membros da elite política, econômica e intelectual. Esses sujeitos históricos escolhidos para distinguir Sobral eram repetidamente descritos como pessoas de boa linhagem, pois tinham um espírito cristão civilizador e apontados como pessoas de virtudes morais elevadas. Para Braga (2024),

A organização deixa em segundo plano, ou fora do enquadramento, os sujeitos que não pertencem ao discurso evangelizador, privando-os do direito à história. Os índios, os descendentes de escravos e as mulheres são colocados em segundo plano, a fim de legitimar uma história de homens, em uma cidade pretensamente modelar e distinta. (Braga, 2024, p.15).

Atenta-se que dos clérigos citados, Dom José Tupinambá da Frota, o primeiro bispo da Igreja Católica em Sobral, manteve-se em exercício eclesiástico a frente da Diocese por mais de trinta anos. Dom José sustentou uma intensa rede de relações não somente institucionais, mas foi um importante agente do discurso da Igreja Católica junto a cidade, assim como o desenvolvimento de ações que contribuíram para o processo de romanização em Sobral. É na atuação de D. José em que temos um momento mais intenso de intervenção da Igreja na vida pública da cidade. Sua intensa ação pastoral aliada a relações políticas-partidárias influenciou até mesmo alguns traçados urbanísticos.

Nas palavras de Rocha (2003), “A Diocese, sob a orientação de Dom José, além da assistência religiosa, educacional e cultural, empreendeu esforços significativos para a configuração do espaço urbano”. Isso porque, segundo alguns autores havia a intenção do bispo em transformar a cidade em uma pequena Roma, D. José havia estudado na Pontifícia Universidade Gregoriana, obtendo o título de doutor em filosofia, trazendo assim algumas influências de lá.

Figura 2 - Cléricos importantes na construção do discurso histórico de Sobral: da esquerda pra Direita: Padre João Mendes Lira, Monsenhor Joviniano, Dom José Tupinambá, Padre Palhano (que ele tinha como filho) e seminarista



Fonte: Macário Batista: Histórias de Dom José Tupinambá da Frota

Dom José também dedicou-se a algumas construções na cidade: o abrigo Coração de Jesus (1953), o Seminário Diocesano, o Arco Nossa Senhora de Fátima (monumento central da cidade), a estátua do Cristo Redentor, o Cine -Teatro Glória, o Cine São José, os colégios secundários Sant'na (exclusivo para mulheres) e o Sobralense (exclusivo para homens), o colégio Patronato Imaculada Conceição (para mulheres operárias) , a Rádio Educadora do Nordeste, a Escola técnica do Comércio, o Jornal Correio da Semana, o Banco Popular de Sobral entre outros. O Jornal Correio da Semana foi um veículo de comunicação criado para defender seu posicionamento político, onde claramente defendia o partido Conservador. Segundo o pesquisador Aurélio Ponte filho na tese intitulada “Dom José e o Correio da Semana”: A ‘Bôa imprensa “Em Sobral (1918 – 1925), o jornal tinha um caráter proselitista e com fortes tendências políticas,

O jornal, (re) produziu e refletiu essa realidade e essa relação entre o indivíduo e a sociedade, nas primeiras décadas do século XX. O jornal impresso semanal católico “Correio da Semana”, como uma das ações do governo episcopal de Dom José e que, em um determinado período (1918-1925), atuou como um meio de comunicação social de massa que intencionava “harmonizar” a sociedade, através do discurso evangelizador da moral cristã assumindo, dessa forma, uma função sociológica de controle e coesão sociais. (Filho, 2016, p. 83)

Destaco que Dom José tinha um opositor, o jornalista Deolindo Barreto no qual possuía um jornal chamado "A lucta", e era aliado ao partido de oposição da época.

Figura 3 - Primeiro editorial do Jornal "A Lucta", de Deolindo Barreto em 1914



Fonte: A Lucta (CE) - 1914 a 1924 - DocReader Web

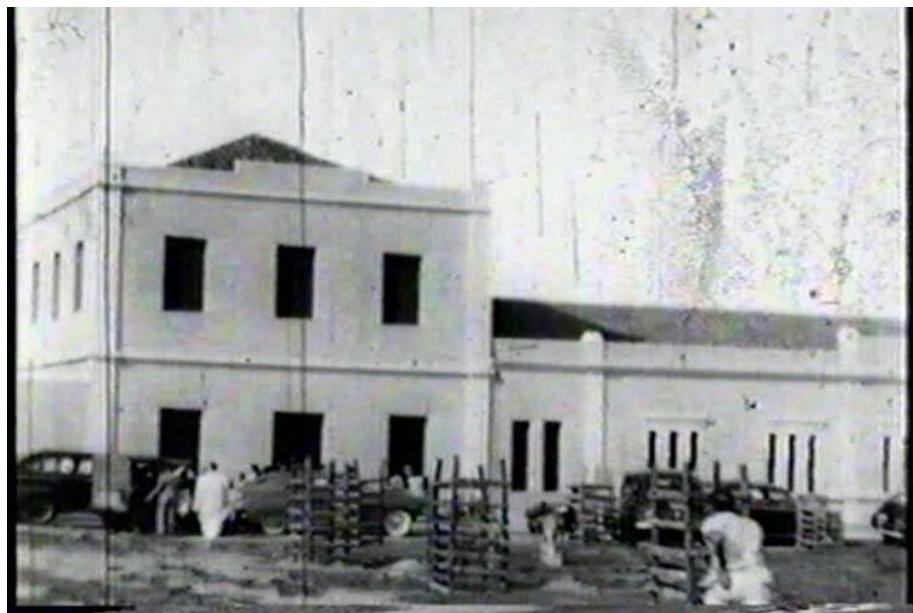
Os redatores do jornal Correio da Semana eram os seminaristas que desenvolviam nos editoriais além dos interesses da igreja, sua preferência político partidária. Mesmo possuindo uma oposição, o jornal Correio da Semana se tornou com apoio da Igreja Católica um veiculador de ideias que defendiam a pátria, a família e os bons costumes.

Nesse ínterim, durante algum tempo as publicações além de servirem como um veículo de circulação de informações paroquiais, também serviram para idealizar uma cidade modeladamente cristã. Esse jornalismo evangelizador, buscava organizar a sociedade sobralense como um instrumento de controle ao passo que promovia entretenimento difundindo também elementos culturais como poesias e crônicas.

Cabe lembrar que no início do século XX, o Brasil passava por um processo de laicização do estado, dessa forma a Igreja Católica na época se movimentava numa espécie de recristianização contrapondo-se ao desenvolvimento das ideias comunistas, ao espiritismo, a maçonaria e a qualquer tipo de ação que fosse considerada pelos mais ortodoxos como ausência de Deus. Assim, a “boa imprensa” sobralense como assim foi autodenominado o Correio da Semana, adotou uma política editorial proselitista. Levo em consideração a existência desse jornal para a discussão sobre a imagem de Sobral, pois ele fortalecia algumas ideias sobre o “padrão” que o bom sobralense deveria seguir. Cabe também ressaltar que com o forte desenvolvimento econômico havia no seio das famílias abastadas uma espécie de elite cultural que consumiam jornais, folhas e folhetins. Essa massa de leitores, fazia parte de futuras lideranças políticas que nos anos 1920, e de acordo com o próprio D. José no seu livro “História de Sobral” tinham acesso a diversos outros jornais.

A ideia de que a imprensa cristã representava para muitos uma expressão do progresso, visto que agia pelo bem da sociedade foi alimentada pelos textos publicados que pautados nas premissas da Igreja exigia da sociedade comportamentos e hábitos que iam desde o modo de se vestir até a leitura de bons livros. Algumas orientações corriqueiras eram publicadas no jornal, como por exemplo o fardamento do Colégio Sobralense Diocesano. Um outro aspecto que reforça o pensamento conservador do jornal era a crítica a participação das mulheres na política.

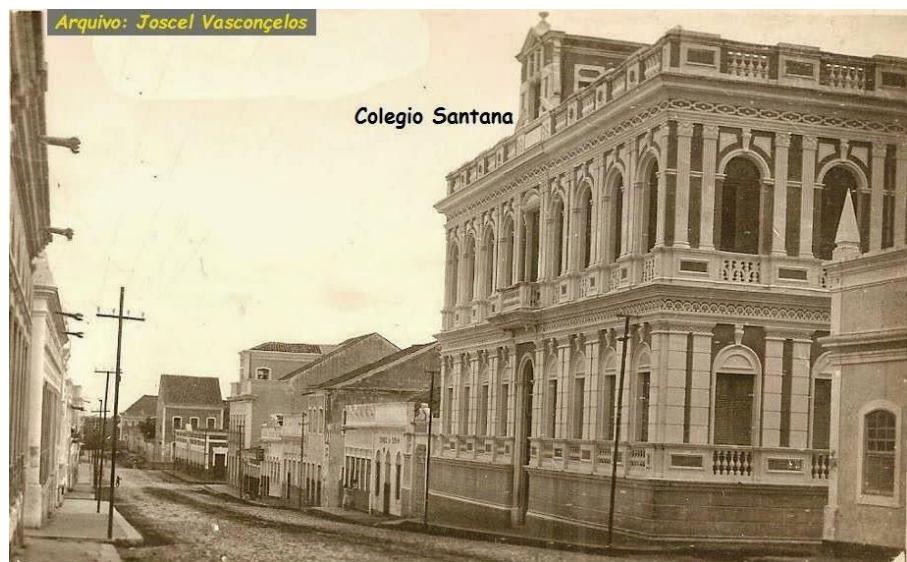
Figura 4 - Colégio Sobralense, construído pela Diocese direcionado para os homens de Sobral no séc. XX



Fonte: ANTIGO COLÉGIO SOBRALENSE ~ SOBRAL 24 HORAS

Em janeiro de 1920, no artigo ‘Feminismo e a política’ dizia ser uma questão gravíssima com consequências sérias a presença das mulheres na política. Também era comum nas publicações textos discutir o ideal de estrutura familiar, pois para a Igreja católica fora da família não haveria salvação.

Figura 5 - Colégio Santanna, construído pela Diocese direcionado para as mulheres de Sobral no séc. XX



Fonte: SOBRAL ANTIGA ~ SOBRAL 24 HORAS

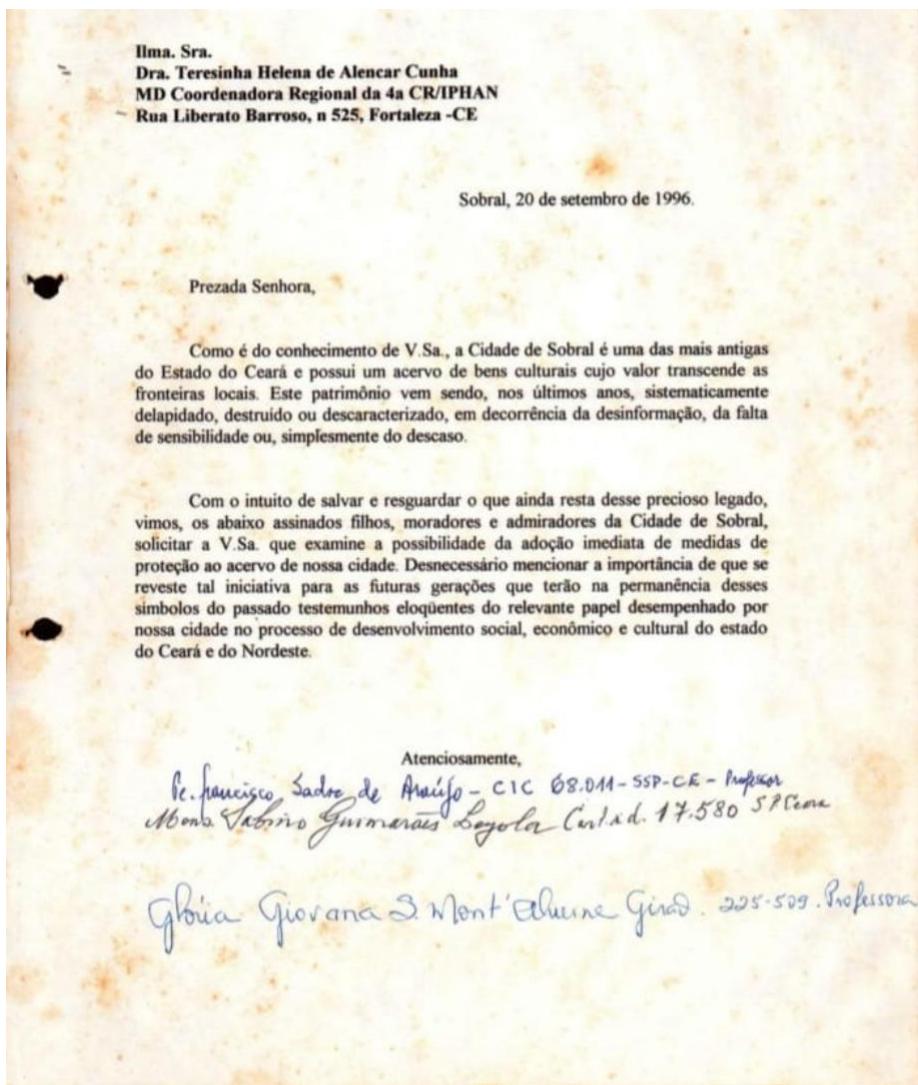
O jornal de certa forma maquiava alguns problemas enfrentados na cidade como crises econômicas, secas e falta de segurança pública. Havia uma preocupação em manchar a imagem de progresso da cidade se notícias assim circulassem, dessa forma D. José tentava “higienizar” a imagem da cidade

Para Dom José o analfabetismo era sinônimo de atraso. Na educação de Sobral no início do século XX, não haviam instituições públicas de ensino na cidade e o acesso à educação era restrito a pessoas da camada média e alta. Além do ensino com professores particulares, a cidade contou com a fundação pela Diocese do Colégio Sobralense destinado a homens, do colégio Sant'ana destinado as mulheres e o colégio Patronato (destinado a artes e ofícios). Algumas famílias mais ricas encaminhavam alguns filhos para estudar em capitais como Recife, Fortaleza e Rio de Janeiro. Alguns acontecimentos nessa época foram responsáveis por uma espécie de efervescência cultural como, por exemplo, a chegada da comissão científica para a pesquisa que ajudaria a comprovação da Teoria da Relatividade em Sobral em 1919. Alguns anos antes Sobral já experimentava práticas de atividades artísticas como a música e o teatro. Em 1867 teve sua primeira casa de espetáculos construída, o Teatro Apolo.

A partir desses exemplos, podemos perceber que até metade do século XX notadamente tivemos a Igreja Católica como um forte símbolo da organização política e social visto sob a ótica dos escritos produzidos desde mesmo a sua atuação como Curato do Acaraú no desenvolvimento como vila. O processo civilizador conjugados com os desejos da coroa portuguesa no século XIX perpetuam-se com a atuação da Igreja no século seguinte.

Com uma ideia de cultura e política arraigada num tradicionalismo moralista cristão e classista, a história oficial de Sobral dá base para algumas ações contínuas de desenvolvimento da cidade como ações de monumentalização que vão compondo mais ainda a imagética estudada. Como primeiro município do Ceará a ser tombado pelo IPHAN, Sobral passa por um processo de modernização urbana com interesses políticos visíveis e com forte apelo a ideia do passado triunfante e digno de ser glorificado.

Figura 6 - Abaixo-assinado, 1996 - n° 1379 T-97



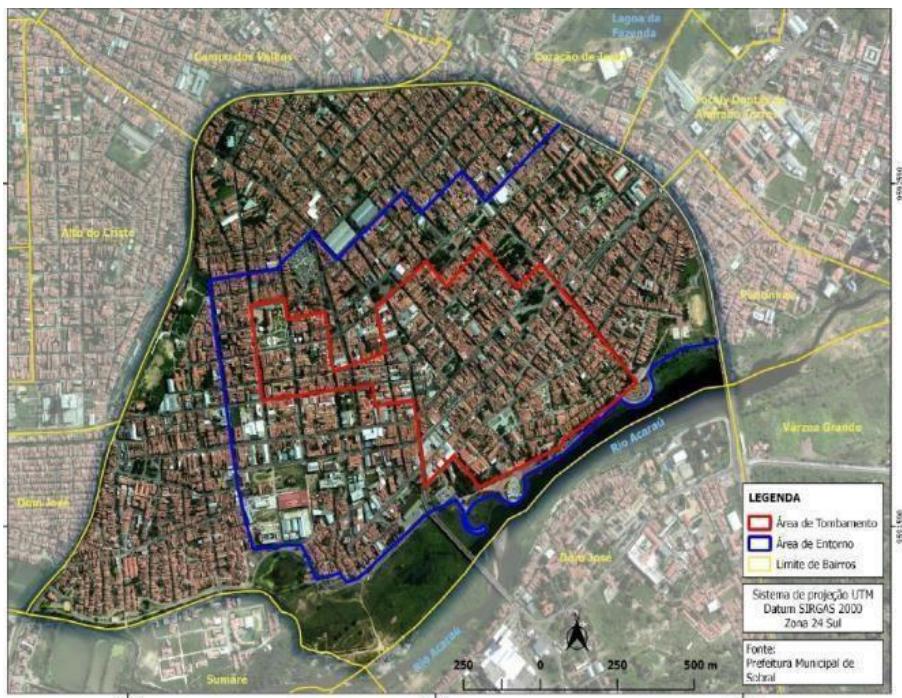
Fonte: Arquivo Central do IPHAN/RJ

O processo de monumentalização através do tombamento em 1999 teve fortes intenções de ostentar a história de glórias da cidade através do conjunto arquitetônico que enaltecia o discurso de uma Sobral opulente. Para preservação do Patrimônio Histórico de Sobral, houveram por parte das políticas públicas de Sobral uma construção intencional de representação do que é a cultura de Sobral.

Não atento para a discussão de patrimônio, mas busco perceber como os monumentos preservados interagem com a construção de imagem da cidade atrelado a construção de identidade. Sobral é monumentalizada com uma diversidade arquitetônica que dá aporte para uma imagética da cidade onde se destacam os casarões e sobrados dos séculos XVII e XIX compondo o que foi denominado de “corredor cultural”.

Reforça-se que diversas edificações levam o nome de personagens aristocratas representando a elite dos séculos anteriores, sendo assim sinônimo de tradição para a cidade. Aqui entendemos que houve a construção de uma imagem com relevância histórica intencional, onde a história da elite branca preserva-se num sentido de virtude social pautada no desenvolvimento econômico. Inúmeras são as fotografias veiculadas até hoje desse complexo arquitetônico como uma representação do que é Sobral.

Figura 7 - Visão aérea do Centro Histórico de Sobral



Fonte: Prefeitura de Sobral (S/d)

A ideia de construção de identidade nacional explicitamente criada junto ao nacionalismo do Estado Novo, no século XX e a busca por símbolos que representassem o Brasil, deixou também nas cidades o desejo de, através da patrimonialização, possuir uma história para contar que fosse próspera e que o conhecimento de um passado glorioso fosse legitimado. O tombamento fortaleceu a construção de uma memória ufanista que levaria a uma projeção nacional da cidade, dessa forma como política pública também serviu de aparato para fortalecimento de estratégias políticas. É preciso pensar que a identidade construída e reconstruída em Sobral através de discursos, materialidades e politicagens seguem uma lógica única, que apesar de ir ganhando novos contextos com o passar do tempo permanecem com intenções interligadas. O problema é que a construção dessa Sobral de tradição e de um passado glorioso não parece capaz de representar todos os sobralenses.

Figura 8 - Lista de Bens Tombados pelo IPHAN no Centro Histórico de Sobral, atentando para monumentos eclesiásticos e da alta sociedade de Sobral.

Nº	Bem Patrimonial	Nº	Bem Patrimonial
01	Largo das Dores	38	Palácio das Ciências e Ling. Estrangeiras
02	Praça da Sé	39	Becco do Cotovelo
03	Praça Dom Jerônimo	40	Instituto ECOA – Usina dos Araújos
04	Praça Francisco F. de Paula Pessoa	41	Rest. Popular Vereador Félix Ibiapina
05	Praça Desemb. Antônio Ibiapina -S. João	42	Correios e Telégrafos
06	Praça Dr. José Saboia (Coluna da Hora)	43	Fábrica Santa Emilia / Fábrica Randal
07	Largo do Rosário	44	Casa do Capitão-mor
08	Praça Osvaldo Rangel (Patrocínio)	45	Theatro Apollo
09	Praça Samuel Ponte	46	Casa do Contribuinte
10	Largo de São Francisco e de Santa Clara	47	Casa do Cidadão
11	Praça Clodoveu de Arruda (Amor)	48	Casarão Chagas Barreto
12	Praça de Cuba (Praça da Meruoca)	49	Patronato Maria Imaculada
13	Praça Duque de Caxias (Bosque)	50	Colégio Professor Arruda
14	Planetário	51	Escola Dr. João Ribeiro Ramos
15	Praça Senador Figueira	52	Casa do Barão de Sobral
16	Praça Quirino Rodrigues	53	Solar José Walter de Araújo
17	Museu do Eclipse	54	Casa onde nasceu Domingos Olímpio
18	Boulevard do Arco	55	Local onde nasceu D. José Tupinambá
19	Margem Esquerda	56	Sobrado do Cel. José Inácio G. Parente
20	Praça Rosa Gattorno	57	Sobrado Vicente Saboia
21	Igreja Nossa Senhora da Conceição (Sé)	58	Casarão Manoel Marinho
22	Igreja Nossa Senhora das Dores	59	Casarão Eclético – Praça Samuel Ponte
23	Igreja do Menino Deus	60	SESC – Casarão Alarico Frota
24	Igreja Nossa Senhora do Rosário	61	Casarão Antônio Gentil Ferreira Gomes
25	Igreja Nossa Senhora do Patrocínio	62	Casarão Coronel Alexandre Soares
26	Santuário São Francisco	63	Casarão Mont'Alverne
27	Capela de Santo Antônio	64	Casarão Falb Rangel
28	Capela de Nossa Senhora das Graças	65	Sobrado Radier
Nº	Bem Patrimonial	Nº	Bem Patrimonial
29	Cúria Diocesana	66	Museu Madi
30	Abrigo Sagrado Coração de Jesus	67	UFC - Fábrica Ernesto Deocleciano
31	Cemitério São José	68	Biblioteca Municipal Lustosa da Costa
32	Câmara Municipal	69	Arco de Nossa Senhora de Fátima
33	Theatro São João	70	Solar Pinto Braga
34	Museu Diocesano Dom José	71	Sobrado Cel. Vicente Nogueira Adeodato
35	Casa da Cultura	72	Sobrado Joaquim Lopes
36	Escola de Música José Wilson Brasil	73	Solar José Modesto (La Torrinha)
37	Colégio Sant'Ana		

Fonte: ARAÚJO, Márcia Maria Pereira; SOUSA, Luciana Ferreira de. **Patrimônio arquitetônico-histórico de Sobral**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 10., 2020, Belém. Anais [...]. Belém: ANPPAS, 2020.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/359404821\\_PATRIMONIO\\_ARQUITETO\\_NICOHISTORICO\\_DE\\_S\\_OBRAL](https://www.researchgate.net/publication/359404821_PATRIMONIO_ARQUITETO_NICOHISTORICO_DE_S_OBRAL). Acesso em: 16 maio 2025

Nos anos 2000, a gestão pública que tinha o lema “Sobral pronta para o futuro”, requalifica ainda mais o espaço urbano com grandes construções de avenidas, ampliação de vias, praças, parques ambientais intervindo na configuração dos espaços físicos e sociais. Essas transformações são adjetivadas pelo poder público novamente como sinônimo de modernização e progresso. A reinvenção da cidade no início do século XXI ainda carregava como na época de D. José o desejo de cidade modelo que busca unir a ideia de “tradição” e “modernidade”.

As construções desenvolvidas a partir do governo de Cid Gomes<sup>6</sup>, trouxeram uma nova estética a cidade, assim como as apropriações desses espaços deram outros sentidos sociais a cidade. Algumas dessas novas transformações urbanas paralelas ao simbolismo do patrimônio arquitetônico tombado buscaram perpetuar a ideia de cidade modelo tradicional e moderna como já mencionada, mas com um intencional objetivo político de torná-la consumível turisticamente.

Para analisar a visão de Sobral como uma cidade de fé católica, analisaremos a presença e influência da Igreja na cidade em sua origem. O período colonial é marcado por uma relação íntima do Estado com a Igreja desenvolvendo na sociedade sertaneja um forte vínculo religioso, visto que até mesmo para uma vila obter estatuto de cidade necessitava-se de um crivo papal. A construção de muitos templos marcou os primeiros aglomerados urbanos no sertão cearense sendo um elemento central dos primeiros povoados, vilas e cidades. Como elemento marcante de formação social e espacial, a Igreja a partir da construção de bispados no Ceará, desenvolveu uma política dita civilizatória e disciplinadora dos costumes. Em Sobral, como já discutido nesse tópico, a forte presença das ações do bispo D. José, deu sentidos notórios a relação de desenvolvimento urbano junto a religiosidade desde da participação política à influência na vida cotidiana. Segundo Silva Junior (2015), a Igreja Católica teve “interferência na formação das cidades, inserida num projeto maior, buscando nas seculares tradições das ‘cidades sagradas’ os elementos essenciais ao desenvolvimento de comunidades cristãs nos sertões do Ceará”. (p.100)

Para elucidar uma das imagens de Sobral de ser uma cidade do progresso, há ainda a visão de uma cidade letrada no sentido intelectual da palavra. Em sua tese intitulada “Os intelectuais da Academia Sobralense de Estudos e Letras – ASEL – e a invenção da cidade letrada (1943 – 1973), o historiador sobralense Dênis Melo traz um estudo sobre a tentativa da construção de um passado distinto legitimado pelo discurso de membros da ASEL onde procurava-se naturalizar a ideia de que Sobral é uma cidade intelectual. Embora essa análise esteja restrita a um grupo específico, ela se entrelaça no que vemos discutindo sobre a visão de cidade exemplo de ser seguida, pois atualmente esse pensamento perdura e muitos moradores a enxergam como uma cidade intelectual. No tópico a seguir contrapondo um pouco essas visões descritas da cidade, veremos a cidade a partir da presença da Umbanda nela.

---

<sup>6</sup> Prefeito de Sobral entre 1996 e 2004, além de governador do Ceará entre 2006 e 2014.

## 2.2 A Umbanda na cidade

Em diversos projetos desenvolvidos por professores da rede básica de Sobral com o objetivo de estudar sobre consciência histórica<sup>7</sup> em turmas de ensino fundamental anos finais, várias outras visões da cidade vem sendo expressadas. Desenhos de monumentos do centro histórico, igrejas, bairro onde moram, escola, paisagens naturais como a Serra da Meruoca<sup>8</sup>, fazendas (alunos do distrito) e templos umbandistas.

Em exposição de projeto na escola Raul Monte desenvolvida pelos professores Wagner Cavalcante e Marcelo Aguiar<sup>9</sup>, em fotos e desenhos que os alunos trouxeram a perspectiva de cidade a partir de uma expressão íntima de sua espiritualidade. Na exposição, o terreiro é retratado como o espaço que representa os lugares de pertencimento na cidade

Figura 9 - Fotografia do aluno utilizada na exposição.



Fonte: Wagner Cavalcante.

<sup>7</sup> A consciência histórica aqui é entendida como a historicidade intrínseca a própria vida humana prática. Essa historicidade, consiste no fato de que os homens na sua relação com outros homens, com a natureza e com eles mesmos é algo que os constitui como espécie, sendo assim um fenômeno do mundo vital que para Rusen é entendida como “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rusen, 2001)

<sup>8</sup> Serra localizada no norte cearense nos municípios de Meruoca, Coreaú, Alcântaras, Massapê e Sobral. Compõe uma das paisagens que cerca parte da cidade de Sobral, visível de alguns bairros.

<sup>9</sup> Professores efetivos da rede no ensino fundamental II.

Figura 10 - Desenho do aluno do 6º ano da escola Raul Monte em aula sobre a cidade e os lugares



Fonte: acervo de atividades do professor Wagner Cavalcante

“Falar de Umbanda é falar também da cidade” essas foram as palavras de um pai de santo em uma roda de conversa realizada pelo Centro de Umbanda Rei Urubatão da Guia e Rei da Mansidão, em 2022 em um projeto chamado “Casa de Santo” onde fui mediadora.

Respondendo à pergunta “O que a Umbanda representa para você?” e “O que é ser umbandista”, o pai de santo traz a perspectiva de pensar suas experiências individuais na religiosidade para a relação de espaço pertencente a cidade. Essa definição traz à tona a discussão que é pertinente nesse capítulo, na qual a imagem visual e simbólica de cidade está ligada a experiências vividas pelos diversos sujeitos que compõe a cidade.

Conquanto, vimos nas primeiras perspectivas o sentido de Sobral como uma cidade católica, turística, histórica, tradicional e um modelo de cidade a ser seguida. Essa história hegemônica da cidade que nos conta sobre um passado econômico, político, social e cultural ditos ilustres a partir de um lugar específico, silencia uma outra história da cidade com outros sujeitos e com outros lugares.

Os diversos espaços construídos ao longo do tempo, possuem elementos diversos que compõem essa pluralidade que vem sendo estudada nos últimos anos. Essa outra história da cidade, analisada na existência de múltiplos outros permite abrir caminhos para entender uma cidade polifônica, uma cidade a partir dos espaços adjacentes e a partir da discussão da presença da Umbanda nela.

Pensando a cidade assim e nesse tópico analisando a presença da Umbanda, buscaremos pensar o terreiro na cidade dentro de sua dinâmica espacial e simbólica construindo caminhos também a partir de sociabilidades. As memórias e identidades na Umbanda cearense a partir das suas mutações, incompletudes e parcialidades tem em suas representações saberes socialmente elaborados a partir de memórias diversas. A tradição oral nos terreiros está ligada a memória que por sua vez tecem as sabenças de terreiros.

As religiões indígenas e negras foram sistematicamente defrontadas dentro da lógica colonialista seja como heresia, charlatanismo ou superstição. A Igreja Católica e o Estado perseguiram no Brasil os cultos negros sendo criminalizados durante décadas. Em um esforço de reinterpretar suas práticas religiosas e saberes, os antigos trabalhadores escravizados e recém libertos buscaram em sua tentativa de sobrevivência autonomia e identificação social também a partir da religiosidade. Os Candomblés, a Cabula, o Batuque, o Xangô do Nordeste estão entre práticas rituais que antecedem a Umbanda. No século XVIII, o Calundu<sup>10</sup> foi o primeiro complexo de práticas mágico-curativas registrados no Brasil pelos processos inquisicionais, posteriormente o Congado no século XVIII e o Candomblé no século XIX.

No Rio de Janeiro algumas casas religiosas realizavam nas primeiras décadas do século XX ritualísticas que foram denominadas de forma geral como “macumbas cariocas” em conformidade com algumas tradições Bantu. No contexto da pós-abolição em que o Estado Nacional brasileiro se formava, a Umbanda se desenvolve a partir do contato de várias etnias que se relacionavam.

Existem alguns mitos de origem da Umbanda, um dos mais conhecidos é a anunciação de um caboclo<sup>11</sup> chamado Caboclo das Sete Encruzilhadas. Através do médium Zélio Ferdinando de Moraes que no dia 15 de novembro de 1908 foi levado à uma Federação espírita na cidade de Niterói no Rio de Janeiro, onde a entidade se manifestou comunicando-se em um centro espírita.

---

<sup>10</sup> Ritual religioso de origem centro-africana era praticado no Brasil, principalmente na Bahia e em Minas Gerais, durante o período colonial. Embora seja evidente a presença de uma variedade de ritos distintos que recebiam o nome de calundu, muitos tinham em comum o uso de instrumentos de percussão, a invocação de espíritos (muitas vezes de defuntos a quem se faziam oferendas), a possessão, a adivinhação e a busca da cura de doenças (Souza, 1986, p. 269).

<sup>11</sup> A entidade “caboclo” tem características específicas e que diferenciam das demais entidades do panteão umbandista. O caboclo demarca uma particularidade da Umbanda como religião brasileira que é a ancestralidade indígena.

Na versão difundida por alguns estudiosos da Umbanda, um membro da federação espírita teria repreendido a presença de espíritos indígenas, pretos e caboclos sob a justificativa de serem espíritos atrasados. “Se querem saber meu nome que seja este: Caboclo das Sete Encruzilhas, por que não haverá caminhos fechados para mim”, com essas palavras o espírito incorporado anuncia que seja erguida uma tenda para os trabalhos prosseguirem. Zélio Ferdinando funda em Niterói, um centro espírita autorreferenciado umbandista, cristão e brasileiro, a Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade. Para Simas (2021),

A linha aberta pelo mito de anunciação do caboclo das sete Encruzilhadas, marca para os adeptos de certa umbanda, o início da codificação de uma tradição vigorosamente marcada pelo cristianismo e pelo espiritismo kardecista, que operará especialmente a partir da década de 1930 em duas dimensões aparentemente contraditórias: de um lado, se empenhará na tarefa de desafricanizar a umbanda; de outro terá na centralidade de seus rituais a incorporação pelos médiuns de espíritos dos indígenas e dos pretos velhos... (Simas, 2021, p.28).

O termo Umbanda sugerido pelo Caboclo, pode indicar a influência linguística da cultura banto<sup>12</sup>. Identificadas por estudiosos e praticantes como religião composta de matrizes culturais africanas, indígenas e indo-europeias, a Umbanda nasce da releitura e ressignificação de práticas religiosas anteriores a si mesma, dessa forma a simplificação de criação da religião a partir da narrativa de uma fundação única invisibiliza práticas espirituais anteriores a 1908. A fixação de uma data histórica, pode ser entendida como uma estratégia de sobrevivência religiosa, que por sua vez institucionalizada estaria protegida legalmente em tempos de perseguição policial.

---

<sup>12</sup> O grupo banto assim denominado de forma genérica é composto por inúmeros povos bantos que em seu conjunto habitavam a África Central nas regiões que hoje compreendem Angola, Congo, Gabão e Cabinda. Apesar das diferenças étnicas, esses povos compartilhavam o mesmo tronco linguístico: eram falantes das línguas bantos. Essa base comum permitiu que muitos traços culturais e significados religiosos fundamentais fossem compartilhados entre os diferentes grupos dessa grande região, vista hoje como um espaço geográfico menos heterogêneo do que se imaginava (DAIBERT, 2003, p. 10)

O vocábulo umbanda ocorre Umbundo e no quimbundo, significando arte do curandeiro, ciência médica, medicina. Em Umbundo o termo que designa o curandeiro, o médico tradicional é imbanda. (Nei Lopes, 2003).

A Umbanda Omolocô propunha uma religião mais próxima ao Candomblé, destacando elementos africanos como os orixás, os atabaques e os sacrifícios rituais, e reivindicava uma origem angolana para a Umbanda. Essa perspectiva articulava-se com a noção de diáspora africana, construindo um discurso identitário com base na herança cultural africana: “Ao recriar uma identidade umbandista voltada para a África, buscou consolidar uma visão da Umbanda daquela que se tornou dominante tempos depois” (Bahia; Nogueira, 2018, p. 73).

Tancredo, também conhecido como Tatá Tancredo, fundou em 1949 a Confederação Espírita Umbandista (CEU), como resposta à hegemonia da Federação Espírita de Umbanda (FEU), que organizara o 1º Congresso de Umbanda em 1941 com o objetivo de “desafricanizar” a religião. Segundo os autores, ele foi uma figura central na resistência à tentativa de branquear a umbanda, criando uma narrativa de retorno às origens africanas: “Tancredo [...] estaria revalorizando a África em sua narrativa, diferenciando-se, assim dos líderes da FEU”. (Bahia; Nogueira, 2018, p. 70).

O culto aos orixás trazido pelos povos iorubás cultuados nos Candomblés, apresenta-se em diversas Umbandas em maior ou menor escala com conexões estabelecidas entre também santos do catolicismo.

Enquanto no Candomblé as pessoas são iniciadas no culto de determinado orixá consagrando seus corpos para que o orixá se manifeste através do transe, nas umbandas os orixás como energias da natureza são trazidos pelos espíritos guias que agrupados em falanges emanam energias comuns a cada orixá. Segundo Simas (2021),

O processo marcado por nuances complexas, o sincretismo tanto pode ser visto como estratégia afro diaspórica para cultuar suas divindades, como pode ser encarado como parte de um processo de conexões ligadas ao acúmulo de forças vitais em uma encruzilhada sutil entre a africanização de procedimentos católicos e a cristianização de ritualísticas negras e indígenas. (Simas, 2021, p.162)

Assim como no restante do Brasil, a Umbanda no Ceará tem um enorme caráter de heterogeneidade, pois são diversas as versões sobre a criação da religião e origens, além das diversas maneiras de organizar suas ritualísticas. Dessa forma para pensar a Umbanda na cidade, pensaremos em práticas religiosas que vão se redefinindo e se adaptando numa relação entre a contemporaneidade e a tradição.

---

<sup>13</sup> BAHIA, Joana; NOGUEIRA, Farlen. Tem Angola na Umbanda? Os usos da África pela Umbanda Omolocô. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 54–74, mai./ago. 2018.

A explicação sobre o que é Umbanda não é simples de ser sintetizada, pois é uma religião que necessitou se reelaborar dentro da complexidade da formação do Brasil, especialmente na primeira metade do século XX, num processo histórico marcado pela violência colonialista sobretudo em desrespeito seus aos saberes. Assim, precisamos sobretudo lembrar que a marca do racismo contra crenças e práticas afro-indígenas deslegitimando cosmogonias e visões de mundo e criando um discurso normatizador está presente na cidade também e por que não em espaços de construção de conhecimento como a escola. Para discutir a Umbanda na cidade de Sobral, não atento para uma origem datada, pois ela é marcada “de acúmulos de sabedorias encantadas diversas que dinamicamente se articulam em cultos multifacetados, plurais, abertos para a alteridades e alterações e, ao mesmo tempo, profundamente tradicionais” (Simas, 2021, p.26).

Entenderemos a presença da Umbanda na cidade a partir das vozes e memórias de pais e filhos de santo que desenvolveram dinâmicas em suas práticas constituindo as heranças simbólicas para práticas espirituais do presente. Zé Maria Mulher (em memória)<sup>14</sup> é sempre lembrado como um Umbandista importante na cidade por ter tido muitos filhos de santos durante sua atuação como Pai de Santo deixando em seu legado caminhos para a formação de outras casas a partir do desenvolvimento de filhos e pessoas que foram atendidas em seu templo.

Cabe entender que há não somente no Ceará, uma espécie de entrelaçamento de saberes que se forma na rede das diversas Umbandas do Brasil, haja vista o caráter de oralidade e tradições numa dinâmica educativa em que cada casa espiritual atua. Os saberes de terreiro ganham novas aprendizagens ao passo que o médium<sup>15</sup> hora aprendiz desenvolvente, ora sacerdote recria em seus espaços fundamentos vinculados a suas tradições. Dessa forma, entenderemos que a Umbanda em Sobral é fruto desses entrelaçamentos.

Existe uma quantidade considerável de terreiros na cidade. Não há um mapeamento específico que nos dê dados concretos. Em 2006, 2008 e 2012 a Secretaria de Cultura e Turismo de Sobral, através do Projeto de Mapeamento Cultural Permanente – Cultura e Identidade Afro- Brasileira e Indígena do selo Unicef, realizou um mapeamento cultural onde poucos terreiros foram mapeados, mostrando de maneira superficial a presença desses terreiros na cidade.

<sup>14</sup> Pai de Santo da Tenda Ogum Marinho, aberta em Sobral no ano de 1956 e um dos pais de Santo mais respeitados e conhecidos de Sobral.

<sup>15</sup> Na Umbanda, o médium ou cavalo é uma pessoa que serve de intermediária entre o plano espiritual e o plano físico. Na incorporação, de entidades espirituais transmite mensagens, realiza curas, aconselha consultentes e ajuda no equilíbrio espiritual.

No Inventário dos Povos de Terreiros do Ceará, publicado em 2022, foram mapeados 22 terreiros em funcionamento Sobral, porém sabe-se que existem muitos outros. O pai de santo Beto de Odé<sup>16</sup> estima a existência de quase cem terreiros, visto que muitos ainda funcionam às escondidas ou não tem registro.

Falar de Umbanda é também falar de suas práticas. Discutirei a partir da experiência como filha de santo de uma casa de Umbanda em Sobral como se dão algumas delas. Como já elucidado, a Umbanda é praticada seguindo fundamentos próprios, mas adaptada a cada tradição, dessa forma compartilho na escrita a Umbanda praticada na casa que sou filha. O Centro de Umbanda Rei Urubatão da Guia e Rei da Mansidão, terreiro atuante em Sobral há 8 anos na cidade, mas inicialmente aberto em Fortaleza e tendo como sacerdotes Pai Pedro de Omulu e Mãe Aline de Yemanjá, localiza-se num bairro periférico e conta com uma família de santo de mais de trinta médiuns. Nos terreiros estabelecem-se entre os filhos de santo que são as pessoas iniciadas na religião uma série de funções que são dadas pelos sacerdotes de acordo com designo espiritual de cada um.

Na crença umbandista, o médium serve de “instrumento” para a ação das divindades, dos orixás e dos guias necessitando tanger sua vida no sentido de cumprir esse dever. Na casa citada, orienta-se aos filhos que não se deve encarar a mediunidade com vaidade e sim como uma oportunidade de praticar a caridade e uma evolução espiritual.

---

<sup>16</sup> Pai de Santo da Macaia do caboclo Pena Verde localizado no bairro Cohab 3 em Sobral.

Figura 11 - Lavagem de cabeça com amaci: preparação do ori para receber iniciação na casa e receber fundamento de cruzo



Fonte: Acervo pessoal

Nesse sentido, o médium deverá esforçar-se para ter uma vida saudável física e emocional, como preparamento importante na missão de trabalhador da luz. Para a Casa aqui mencionada, a saúde corporal e moral é um aspecto primordial ao desenvolvimento do médium. Existe uma preparação do médium dentro da prática religiosa que é de suma importância para que possa zelar pelas entidades de sua “coroa”<sup>17</sup>.

As giras de desenvolvimento são giras restritas aos filhos que acontecem como um momento importante de aprendizagem e de reconhecimento da mediunidade de cada filho.

<sup>17</sup> Metáfora utilizada para o chakra coronário, que se situa no topo da cabeça. Para Pai Pedro de Omolu, é o ponto de conexão mais elevado da espiritualidade com o plano astral. A coroa do médium representa o conjunto de guias espirituais e orixás que trabalham com ele. Ela simboliza o grau de desenvolvimento e maturidade mediúnica do praticante.

Figura 12 - Cruzo de Oxossi e a preparação para medium receber a entidade correspondente aquela linha específica



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024

Figura 13 - Ponto riscado no processo de Cruzo de Oxossi, onde a entidade, manifestada no medium de incorporação, se identifica mediante símbolos mágicos riscados pela pemba.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024

No processo de desenvolvimento, os pais de santo reconhecem o tipo de mediunidade de cada filho e direcionam a sua função na casa. Reconhecido isso, há o momento em que o médium começa a aprender sobre os pontos cantados, os toques, o uso das ervas e tudo que constitui o corpo ritualístico. Destaco a experiência de aprendizagem dos fundamentos religiosos como um meio de perceber a atuação dos filhos de santo.

Insta salientar que o processo de aprendizagem no terreiro não é um processo que acontece de maneira igual para todos os filhos. Os fundamentos ensinados pelos pais de santo seguem uma tradição aprendida com os sacerdotes aos quais se iniciaram, ao passo que fazem parte também de tradições da própria casa. Podemos perceber na fala de uma filha de santo a seguir que a experiência do aprendizado, por vezes acontece de maneira pessoal variando assim a apreensão do conhecimento das práticas sagradas.

Estou na casa desde do início em Sobral, e fui aprendendo os pontos cantados ao longo do tempo, nas giras. É preciso estar atento durante a gira, pois nem sempre o nome da entidade é falado no ponto. É necessário prestar muita atenção na gira, nos momentos e nas linhas que estão trabalhando. São muitas entidades e os pais de santo não tem como detalhar sempre tudo, nós precisamos aprender no chão do terreiro, dia a dia. Nossa presença e atenção na casa é muito importante para nosso aprendizado e nosso desenvolvimento, pois a Umbanda tem muitos fundamentos, as pessoas pensam que é tudo misturado, mas tem muito fundamento e se a gente não prestar atenção, perguntar a gente pode errar e não desenvolve direito. Um bom médium bem desenvolvido ele estuda muito e tem que se dedicar muito a esse estudo.

(Entrevista de uma filha de santo em 20/05/2024)

Nesse processo de aprendizagem, outros filhos relatam que só se sentiram preparados para uma incorporação, por exemplo, depois de saber o que achavam que era importante. Sobre os modos de ensinar dentro do terreiro, o Pai de Santo Pedro de Omolu relata:

Cada médium tem seu tempo para aprender a se desenvolver. É um dom que a espiritualidade dá, como se fosse uma missão. Não existe assim uma regra, pois tem médiuns novos que já incorporam sem antes ter sido educados, e tem outros que demoram mais. Muita coisa acontece de forma natural, mas tudo tem um propósito quando o médium está se desenvolvendo.

(Entrevista concedida em 16/03/2024)

Outro aspecto orientado pelos sacerdotes a seus filhos tanto ao médium de incorporação e dos médiuns que ficam na corrente é que toda a evocação dos espíritos se dá pelos pontos cantados e pelo toque do tambor. As palavras e ações dentro do terreiro são importantes no processo de atração das entidades, e muitos dos ensinos foram repassados de forma tradicional da família de santo na qual o sacerdote foi iniciado.

Cabe ressaltar que nesse processo de ensino-aprendizagem dentro do terreiro,

existem alguns ensinamentos que são apreendidos e compreendidos na vivência com a família de santo. Dessa forma, não existe uma hierarquia de aprendizados que impeçam de os filhos mais velhos ensinarem seus irmãos caso os pais de santo não possam fazer em dado momento.

Na Casa citada, muitos filhos são designados a desenvolver sua mediunidade por uma razão de necessidade espiritual, como uma espécie de desígnio a ser cumprido que nem sempre se sabe a razão, mas faz parte dos mistérios da espiritualidade que podem ser detectados quando um problema da vida do médium não tem solução e só pode ser resolvida com a evolução espiritual adquirida na incorporação e no serviço da caridade através dos guias espirituais.

Figura 14 - Cerimônia da "Deitada" de todos os filhos de santo da casa ao encerrar às atividades anuais do terreiro.



Fonte: Sávio Barbosa, 2024.

Para os umbandistas o aprender cotidiano é algo valioso e uma vez exercitado torna a prática religiosa dinâmica e interativa. As relações mestre/aprendiz e o desenvolvimento de habilidades no terreiro se entrelaçam num movimento que hora são percebidos como uma espécie de dom, quando o médium tem facilidade de aprender, hora é algo adquirido com a disciplina. Na educação do espaço sagrado umbandista, podemos perceber que embora não aja uma sistematização intencional de ensino-aprendizagem tal qual a educação formal, se conduz um processo do aprender carregados de valores.

De tal modo, essa aprendizagem pautada na interação social do espaço do terreiro, onde envolve o médium como um todo, contrapondo a ideia de recepção de um conjunto de conhecimentos factuais, tais quais acontece muitas vezes no espaço escolar, considera-se uma

aprendizagem com e no mundo. O processo do aprender no terreiro situado na prática social é constituído também de constantes negociações, mudanças e improvisos na dinâmica comunitária das famílias de santo.

As especificidades culturais regionais da Umbanda cearense emergem quando a afirmação de algumas identidades se mescla dentro das estratégias dos diversos grupos sociais que a compõem. Para entendermos as principais influências da Umbanda praticada em Sobral, precisamos entender algumas principais linhas de trabalhos do Ceará, haja vista que algumas linhas foram incorporadas também a partir de outros estados como Rio de Janeiro e Salvador. Na pesquisa “Ceará em transe”, Pordeus Jr. traz memórias da mãe de santo D. Júlia Barbosa Condante em 1978 sobre os primeiros ritos umbandistas após iniciar-se na Umbanda carioca. Antes da Umbanda como religião registrada legalmente, o Catimbó e a Jurema compunham algumas práticas rituais do Ceará. Se procurarmos buscar uma raiz para entender a Umbanda no Ceará, caracterizaríamos uma de suas raízes aos rituais de pajelança<sup>18</sup>.

Partiremos para entender algumas linhas de trabalho no Ceará e em Sobral. Na Umbanda existem sete linhas de trabalho. Segundo a mãe de santo Mãe Marta do Terreiro Pai Tobias em Sobral, o termo “trabalho” vem de hábitos tradicionais de realizar um trabalho no campo, na agricultura e usar a prática da oração. Era uma reza para o trabalho, daí hoje a utilização da categoria “trabalho” como “estar trabalhando” significar estar incorporado e prestando um serviço, no caso religioso. Analisaremos algumas linhas de trabalho mais comuns na Umbanda cearense.

---

<sup>18</sup> Termo usado para descrever as inúmeras práticas ritualísticas das comunidades indígenas. A “pajelança” refere-se a um conjunto de práticas e rituais e de representações da natureza e do corpo, típica das populações amazônicas, aplicada principalmente pelos pajés na cura das doenças e aflições. Habitualmente considera-se, em Antropologia, que um tal “conjunto” (de ritos e mitos) enraíza-se na cultura de cada povo. Existem, assim, tantas pajelanças quanto povos diferentes existem no Norte do Brasil, tanto nas sociedades indígenas quanto no mundo “caboclo” ou camponês. [...] Assim, uma característica geral da pajelança está nessa flexibilidade cultural, permitindo uma importante heterogeneidade de conjuntos rituais e míticos, e uma larga distribuição em todo o espaço social. (Laveleye, 2008, p. 113).

Segundo mãe Aline de Iemanjá<sup>19</sup>, na Umbanda os orixás da cultura Iorubá não se incorporam, pois são muito puros, assim eles podem ser entendidos como chefes de linha ou de corrente. Em Fortaleza, temos como um dos orixás mais evocados Iemanjá<sup>20</sup>, que é associada a santa católica Nossa Senhora da Assunção, padroeira da cidade. Ogum sincretizado com São Jorge é conhecido como o “santo da guerra”, que protege os umbandistas de trabalhos malfazejos, é uma entidade muito recorrida nos terreiros da região.

Na Umbanda, a identificação dos espíritos é feita pela incorporação. Existe uma linguagem do corpo que junto aos pontos cantados pode ser classificado numa linha de trabalho. Esses espíritos são agrupados e sua identificação acontece através do canto e dos pontos cantados. A presença de trabalhos na linha de caboclo no Ceará demonstra que a identidade indígena no espaço ritual que Pordeus Jr. (2002) chama de “linguagem cearense da religião” caracterizam uma peculiaridade regional onde espíritos guias de categorias caboclas ligadas a identidades de cangaço, boiadeiros, vaqueiros dão um caráter de cearense na religião.

Assim como o termo macumba é substituído por Umbanda para legitimação e codificação da religião, as sabenças indígenas inicialmente eram sutilmente não incorporadas visando uma distinção para tal legitimidade. No Ceará, a designação de Centro Espírita em algumas casas também reflete uma tentativa de legitimação frente aos cultos classificados “macumba”, dessa forma o espiritismo kardecista dava aos cultos mais legitimidade frente às perseguições policiais.

Era comum associar o catimbó<sup>21</sup> a práticas condenáveis e que necessitavam de correção pela linha dita branca de Umbanda. Mais uma vez era uma tentativa de legitimação na época, pois tempos depois, diversas casas, macaias ou centros incorporaram práticas de catimbó- jurema na Umbanda.

<sup>19</sup> Mãe de santo fortalezense, sacerdote do Centro de Umbanda Rei Urubatão da Guia e Rei da Mansidão na cidade de Sobral em funcionamento desde 2017.

<sup>20</sup> No Brasil, Iemanjá é sincretizada com Nossa Senhora da Imaculada Conceição, festejada no dia 8 de dezembro, e, em cuba, com a Santa Virgem de Regla, festejada no dia 8 de setembro. Nesses dois países ela é mais ligada às águas salgadas, porém, as pessoas fazem abstração, na Bahia, do sincretismo que liga Oxum a Nossa Senhora das Candeias, festejada no dia 2 de fevereiro, pois é nesta data que se organiza um solene presente para Iemanjá. Isso mostra que o sincretismo entre os deuses africanos e os santos da Igreja Católica não é de uma rigidez e de um rigor absoluto. A festa do dia 2 de fevereiro é uma das mais populares do ano, atraindo à praia do Rio Vermelho uma multidão imensa de fiéis e de admiradores de Mãe das Águas. Iemanjá é freqüentemente representada sob a forma latinizada de uma sereia, com longos cabelos soltos ao vento. Chamam-na, também, Dona Janaína ou, mesmo, Princesa ou Rainha do Mar (Verger, 2022, p.73).

<sup>21</sup> “Vertente fortemente marcada pela tradição xamânica das pajelanças é a do catimbó, um conjunto de práticas rituais abrangendo atividades místicas que envolvem também elementos do cristianismo popular” (Simas, 2021, p.61).

A entidade “caboclo” na Umbanda tem características específicas e que diferenciam das demais entidades do panteão umbandista. O caboclo demarca uma particularidade da Umbanda como religião brasileira que é a ancestralidade indígena. Para o sacerdote Pai Pedro de Omolu do Centro de Umbanda Rei Urubatão da Guia e Rei da Mansidão em Sobral, o “índio é o caboclo da mata bruta, da mata fechada. Veste pena, usa cocar, penacho”. Esses caboclos no espaço ritualístico da Umbanda se apresentam de diversas formas e não apenas como indígena ancestral e vão dando lugar a outras falanges. Como já mencionado, no Ceará e em específico em Sobral, os caboclos se apresentam de diversas formas: boiadeiros, indígenas nativos, marujos, mestres, baianos, turcos, encantados e antigos guerreiros que povoavam o território brasileiro.

Figura 16 - Pai Pedro de Jagun manifestado com o Cabloco Rompe Mato, oxossi da Casa Rei Urubatan da Guia e Rei da Mansidão.



Fonte: Jean, Gabaglia, 2024

Outra linha de trabalho presente no espaço ritual da Umbanda cearense é o de pretos velhos.

Os Pretos Velhos são espíritos de antigos escravos representando a humildade, a sabedoria, a simplicidade e a indulgência da velhice. Agrupam-se em linhas. Quando incorporam, o corpo do médium se curva sob o peso da idade, dança ou anda mancando e fala suavemente. Trata de pedir logo um banco para se sentar e se queixa de cansaço. Pede o cachimbo de onde tira grande baforada. São chamados de pais ou avôs (masculino) de avós, mães e tias(feminino) (Pordeus, 2011, p.66).

Por oportuno, vale ressaltar que os pretos velhos estão presentes nas macumbas cariocas, nos candomblés de caboclos e no culto da jurema<sup>22</sup>. No seu clássico estudo sobre o Catimbó, Câmara Cascudo (1998, p.101) cita a presença de velhos africanos como Pai Joaquim e Pai João. O culto dos Pretos Velhos na Umbanda cearense é muito presente, onde esses espíritos descem nos terreiros em missão de caridade. Na noção de ancestralidade umbandista, os caboclos os pretos velhos são representações de antepassados dos negros escravizados, uma espécie de ancestral brasileiro. São identificados na categoria espiritual de direita, prestam auxílio aos necessitados e praticam a caridade através da palavra e serviços mágicos de cura com grande sabedoria em relação a questões espirituais. Para o pai de santo Pedro de Omolu, os Pretos Velhos são espíritos antigos dotados de saberes específicos, e atuam como mestres da magia. Alguns teóricos da Umbanda ainda os classificam como mandingueiros, feiticeiros e curandeiros. Também realizam benzeduras, rezas e limpezas espirituais sem fins lucrativos. Utilizam ervas, raízes e folhas na preparação de remédios, banhos e chás.

Figura 17 - Festa de preto Velho



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

---

<sup>22</sup> Sobre o culto da jurema, ver Nascimento (1994).

Uma linha de trabalho comum em Sobral, são os trabalhos na linha de Exu. Em pesquisa intitulada “A pomba gira no imaginário das prostitutas” do antropólogo Gleidson Vieira, a fala do pai de santo chamado José Maria Lima (em memória), conhecido popularmente como Zé Maria Mulher e um dos primeiros na cidade a abrir uma casa de Umbanda nos anos cinquenta, nos traz que os Exus “são os empregados do Ogum, do Xangô, do Oxóssi, do Preto Velho (...) eles são os descarregadores de dentro do terreiro. Um Orixá faz uma cura, uma limpeza, uma coisa e eles é quem varre, é “os faxineiro”.

Na organização do cosmo umbandista e para muitos praticantes da religião, os cultos a Exu ficaram presos na dualidade esquerda/direita de trabalho, sendo classificado como trabalho de esquerda. Para legitimação da religião, com já citado, a Umbanda relegou muitos elementos da cultura afro-brasileira para a Quimbanda, isso devido principalmente a demonização e estereótipos advindos do cristianismo. Algumas casas que se intitulam Umbanda Branca, não percebem a necessidade de trabalhar com a força de Exu, pois segundo seus praticantes são de baixa vibração espiritual e de energia densa associando a energia maligna.

Para Rufino (2019), Exu é “o princípio dinâmico que cruza todos os acontecimentos e coisas, uma vez que sem ele não há movimento”. Como uma divindade mais próxima daqueles classificados como humanos, “é a substância que fundamenta as existências”. Na Umbanda de Sobral é comum nas giras de Exu a presença de pombagiras e malandros, e em muitas casas não se associa esse tipo de trabalho somente a Quimbanda. Para Simas (2021),

A pombagira é resultado do encontro entre a força vital do poder das ruas que se cruzam e a trajetória de encantadas ou espíritos de mulheres que viveram a rua de diversas maneiras, tiveram grandes amores e expressaram a energia vital através de uma sexualidade aflorada e livre... a pombagira é a senhora dos desejos do próprio corpo e manifesta isso em uma expressão corporal gingada, sedutora, sincopada, desafiadora do padrão normativo (Simas, 2021, p.78).

Figura 15 - Mãe Marta do Terreiro Pai Tobias manifestada com a Pombagira Cigana



Fonte: Jean, Gabaglia, 2024.

Assim como as pombagiras, os malandros fazem parte dos trabalhos na cidade. Tendo como uma entidade muito importante Seu Zé Pelintra<sup>23</sup>. As giras de Exu são importantes para muitas casas, pois essa energia ajuda na abertura de caminhos de todos que estão presentes, na limpeza energética dos espaços e é uma potência ancestral, tendo em vista Exu ser “aquele que nos concede mobilidade, ritmo, movimento e, por consequência, caminhos” (Rufino,2019, p.47).

<sup>23</sup> No cosmo umbandista, Zé Pelintra é uma entidade que representa a síntese de diversas influências culturais, que inclui elementos africanos e indígenas. É amplamente reconhecido como um guia espiritual que atua em defesa dos opimidos e injustiçados. É associado a Linha dos Malandros (linha de trabalho espiritual que representa os moradores dos subúrbios,cortiços e ruas do Brasil urbano do século XX ) ligado a boemia carioca, é invocado para auxiliar questões de saúde, proteção,justiça e prosperidade considerado por muitos umbandistas como “advogado dos pobres”. De acordo com Pai Pedro de Omolu, foi um mestre da Jurema ou Catimbó (práticas espirituais de origem indígena e africana com elementos do catolicismo popular) por vezes relatado como encantado (espírito que nunca passou pela morte) e por vezes relatado como frequentador de bares, rodas de samba e ambientes populares, tendo várias versões de sua morte no Rio de Janeiro. Transita entre o sagrado e o profano sendo símbolo da resistência do povo brasileiro frente a exclusão social e religiosa.

A criminalização de batuques, macumbas e sambas no Brasil no início do século XIX foi um notável projeto de desqualificação da cultura negra e herança do projeto racista. Nos terreiros de Umbanda as festas de malandros e pombagiras são verdadeiras formas de ir contra a normatividade da colonização inclusive do corpo. A Umbanda como religião sincrética e mesmo tendo muitos adeptos brancos, não escapa do racismo, assim muitas de suas práticas subvertem os espaços citadinos e operam em oposição ao projeto colonial que ainda está presente em Sobral.

### **2.3 O Terreiro: entre o físico e o simbólico**

Os Terreiros de Umbanda e Candomblé são importantes espaços da expressão cultural afro-brasileira. A palavra terreiro é derivada do latim *terrarium* e significa terra ou pedaço de terra. No Brasil colônia o termo era usado para designar um espaço aberto de terra batida usado para atividades agrícolas ou comunitárias. O termo passou com o tempo a designar o local onde se realizavam as práticas religiosas africanas e afro-brasileiras. Mantendo a ideia de um espaço sagrado ligado a terra, ganhou um sentido espiritual e cultural com a diáspora forçada por ser um lugar que se cultuavam orixás, entidades e guias espirituais. Para entender o que é um terreiro na dimensão simbólica das ritualísticas afro-brasileiras precisamos entendê-lo não só na sua estrutura física de espaço de culto, mas também como espaço de reinvenção e encantamento desse tempo/espaço.

Os cultos africanos latentes nas senzalas adaptaram-se a uma realidade diferente da África na nova terra. Com a imposição da doutrina Católica como única verdade admissível em terras brasileiras, o formato dos cultos aos Orixás, Inquices e Voduns foram sendo adaptados. Foi necessário nas senzalas a fusão de vários expoentes de ritos de diferentes etnias, visto que a colonização comprometeu uma organização social que mantivesse uma identidade religiosa predominantemente africana. Mesmo com isso, o culto aos Orixás, que são expressões de forças da natureza, encontrou referência em solo brasileiro nos batuques, nos cantos e danças sagradas.

Dessa forma, os negros mantinham sua fé e devoção e os capitães do mato, segundo Prandi (2001),

Vendo seus escravos dançarem de acordo com seus hábitos e cantarem nas suas próprias línguas, julgavam não haver ali senão divertimentos de negros nostálgicos. Na realidade não desconfiavam que o que eles cantavam, no decorrer de tais reuniões, eram preces e louvações a seus Orixás, a seus vodun, a seu inkisso. Quando precisavam justificar o sentido do seu canto, os escravos declaravam que louvavam nas suas línguas, os santos do paraíso. Na verdade, o que eles pediam era ajuda e proteção aos seus próprios deuses (Prandi, 2001, P.25).

No pós-abolição na busca por redefinir identidades, africanos e seus descendentes desenvolveram no território urbano espaços sociais tornando-se importantes sujeitos históricos dos mundos de trabalho e da cultura urbana no fim do século XIX em diante. Houve uma força demográfica importante da população negra em várias cidades do Brasil. Salvador, Recife, São Luís e Porto Alegre estão entre as principais “cidades negras” da época juntando crioulos, pardos e pretos, livres e escravizados. No processo de formação de muitas cidades, não somente no período colonial e imperial, mas também no período republicano, as religiões afro brasileiras tiveram um papel importante. Embora as práticas fossem reprováveis e criminalizáveis, os terreiros, inicialmente de candomblé, afiguraram-se como nos traz Sodré (2019),

Uma forma social negro-brasileira por excelência, porque, além da diversidade existencial e cultural que engendra, é um lugar originário de força ou potência social para uma etnia que experimenta a cidadania em condições desiguais. Através do terreiro e de sua originalidade diante do espaço europeu, obtêm-se traços fortes da subjetividade histórica das classes subalternas no Brasil. (Sodré, 2019, p.21).

Contrariando o projeto colonial e estabelecendo os diversos laços culturais, os povos da diáspora se readaptaram através de processos de transculturação que viabilizou a reestruturação e a reinvenção de novas identidades no território brasileiro. A formação dos terreiros constituiu-se através dos contatos estabelecidos por diversos grupos étnicos reunidos em torno de semelhanças e origens míticas junto a sua relação com o sagrado. A partir do século XIX as comunidades litúrgicas, os *egbes*<sup>24</sup>, organizaram-se reformulando espaços em complexos culturais mantendo o culto aos Orixás e aos ancestrais. Essas comunidades mantiveram peculiaridades de grupos étnicos diversos originando ao que comumente se chama “nações de candomblé”. De acordo com Santos (1975),

Essas associações acham-se instaladas em roças, que ocupam um determinado terreno, o “terreiro”, termo que acabou sendo sinônimo da associação e do lugar onde se pratica a religião tradicional africana. Esses “terreiros” constituem verdadeiras comunidades que apresentam características especiais. Uma parte dos membros do “terreiro” habita no local ou nos arredores do mesmo, formando às vezes um bairro, um arraial ou um povoado. O vínculo que se estabelece entre os membros da comunidade não está em função de que eles habitem num espaço preciso: os limites da sociedade egbé não coincidem com os limites físicos do ‘terreiro’. Os membros do egbé circulam, deslocam-se, trabalham têm vínculos com a sociedade global, mas constituem uma comunidade “flutuante”, que concentra e expressa sua própria estrutura nos “terreiros”. (Santos, 1975, p33.)

---

<sup>24</sup> Em iorubá, se refere a uma associação de pessoas que compartilham uma função, missão ou caminho espiritual.

Tem-se que a organização de inúmeros terreiros de tradições de matriz africana, estruturam-se reelaborando continuamente seus espaços para atender a demandas sócio culturais. Compartilhando um espaço entre tradição e inovação os terreiros necessitaram de uma reterritorialização característica inerente das culturas de exílio.

Com os terreiros de Umbanda não foi diferente, como espaço de aprendizado, convívio comunitário e preservação de uma diversa tradição espiritual, os terreiros atuam também como um território político. Assim como os quilombos e mocambos e mesmo existindo com o sincretismo, resiste no processo da conquista de lugares, visto que em relação aos espaços sagrados negro-brasileiros com os espaços urbanos se constituíram aproveitando-se das fissuras sociais de uma ordem industrialista dos lugares. Muitos terreiros de Umbanda contiveram-se em espaços refeitos visto às especificidades territoriais, em pequenas casas, em salas anexas em quintais situados em bairros periféricos. Cabe ressaltar que a presença de terreiros em territórios urbanos mantido pelo espírito associativo e sociabilizante de lideranças religiosas com as camadas populares representa também uma resistência aos modelos de convivência urbano-industrial.

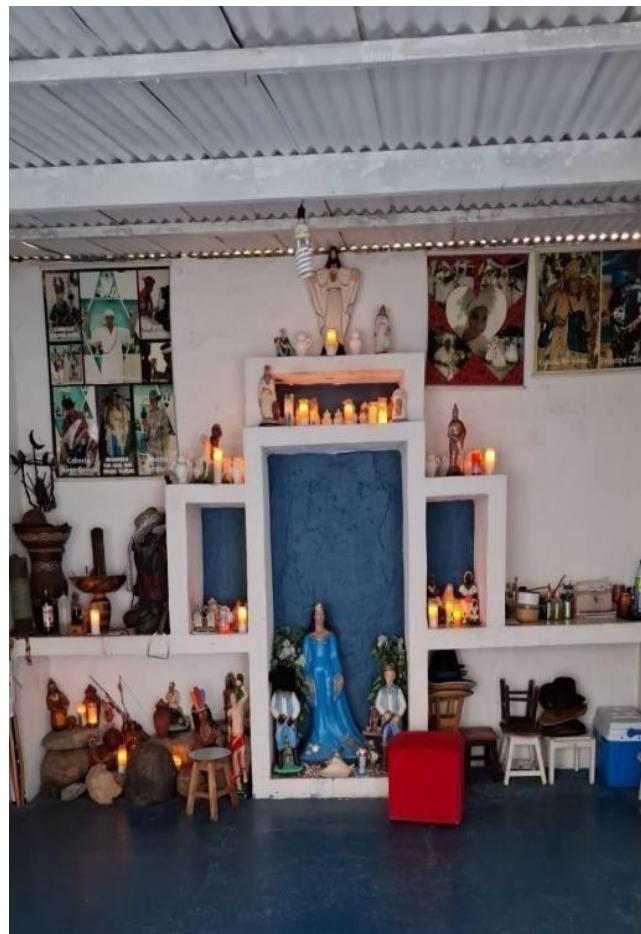
Para entender a estrutura física dos terreiros nos orientaremos pelas perspectivas emergentes de suas práticas. Tomaremos como referência novamente a organização do Terreiro Rei Urubatão da Guia e Rei da Mansidão. Alguns terreiros são adaptados na residência dos sacerdotes, porém o espaço do terreiro citado foi locado para o fim específico. Existe na sua entrada o que muitos chamam “casa de Exu”. Situado em um quarto, é um ponto sagrado onde a energia do Orixá é “ancorada”. Para o Centro, ter assentamentos de Exu na entrada da casa tem um significado de proteção e filtro energético. Também é um espaço onde são feitas oferendas como cachaça, dendê, charuto, farofa, moedas e velas como forma de agrado.

No segundo quarto tem-se o quarto de jogo, local destinado a atendimentos realizados pela mãe de santo onde joga cartas de tarô e realiza o jogo de búzios. Adiante tem-se a cozinha, que é um espaço fundamental do ponto de vista comunitário e espiritual. Nela as comidas rituais são preparadas e tem grande importância nas oferendas e cerimônias em geral. Na Umbanda, a alimentação vai além da função prática, é um canal de conexão com os guias espirituais onde o preparo das oferendas é feito de acordo com as tradições de cada Orixá. Para a Casa, os alimentos carregam muita energia e por essa razão o preparo já é um momento ritualístico. Com a intenção de reforçar os laços comunitários e respeito à ancestralidade, após as giras é feito a partilha dos alimentos, visto que são preparados com o propósito de purificar, proteger ou atrair prosperidade.

Em quase todo centro religioso, existe um espaço específico onde a presença do sagrado é mais latente e na grande parte das vezes se apresenta visualmente para que assim a cosmologia sagrada se presentifique entre os *mediuns* e consulentes por meio do sensível, esse espaço como é o Congá. Com um aspecto sincrético é o ponto de força central da Casa. Nele encontram-se a maior parte da iconografia do terreiro. Repleto de símbolos e representações, o Congá é um espaço de grande respeito e devoção para os umbandistas, pois é onde se concentra a maior energia espiritual que guia os trabalhos, rituais e oferendas. Nas casas de umbanda existem uma organização desse espaço, que ao passo que segue algumas tradições dentro da religião, são compostos de acordo com os simbolismos próprios da casa.

Dentro dessa estrutura simbólica, o congá na Casa em estudo é dividido em diferentes partes. Vários elementos fazem parte do congá: imagens de entidades cultuadas, velas, copos d'água, elementos naturais (ervas, frutas, flores, pedras, conchas) e objetos que tenham alguma ligação com as entidades estão dispostos nesse espaço.

Figura 18 - Congá



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante décadas os objetos sagrados ligados a cultura afrodescendente eram apreendidos, respaldadas pelo código penal vigente no país pós-abolição, destruídos como provas criminais das práticas religiosas proibidas. Atualmente, a cultura material de terreiro representada por imagens de santo, amuletos, maracás, espadas, tambores, conchas, cifres, moedas entre uma infinidade de elementos compõe um valoroso conjunto de artefatos essenciais para entender a mística de religiões como a Umbanda. Muitos desses objetos passaram a ser figurados artisticamente e valorizados etnograficamente ao longo dos estudos sobre a cultura afro-brasileira.

O terreiro é um espaço onde o axé<sup>25</sup> é transmitido e mantido. O axé tem um significado profundo para as religiões afro-brasileiras, sendo um elemento importante do patrimônio simbólico preservado no Brasil. Entendido como uma força indispensável à vida, ao conhecimento e ao movimento de tudo que rege a espiritualidade, o axé é algo que precisa ser plantado em um lugar para ser desenvolvido e depois transmitido.

Outrossim, nos terreiros de Umbanda, o axé, força espiritual que dá poder aos rituais, objetos sagrados e recebe-se também através do corpo pelas palavras, é plantado nos assentamentos dos orixás e guias. O axé, que é retroalimentado em toda dimensão das práticas de terreiro (ofertas rituais, defumações e práticas éticas) depende desse espaço-lugar que deve ser vivido em sua totalidade. Nesse sentido, o terreiro como lugar de guardião de axé é um ponto de força importante na cidade na dimensão simbólica de sua religiosidade.

Como lugar ritualístico o terreiro é um lugar que transcende a dimensão espacial e são nas giras e festas que esse espaço se fortalece. Nos rituais umbandistas a dança é uma forma fundamental de expressão e comunicação espiritual. Como elemento de comunicação ela evoca e saúda os guias, transmuta energia e conecta o corpo ao sagrado.

Sodré (2019) destaca que,

“Em outras palavras, a dança gera espaço próprio, abolindo provisoriamente as diferenças com o tempo, por que não é algo espacializado, mas espacializante, ou seja, ávido e aberto à apropriação do mundo, ampliador da presença humana, desestruturador do espaço/tempo necessariamente instituído pelo grupo como contenção de livre movimento das forças” (Sodré, 2019, p.124).

---

<sup>25</sup> Asè, da língua iorubá. No contexto iorubá, é um poder divino de fazer acontecer, invocando o poder do criador no verbo sagrado, assim como é uma força de autorização espiritual e manifestação completa.

Com efeito, esses rituais públicos com objetivo de cultuar os orixás e entidades espirituais cumprem funções de muita importância na Umbanda: conexão, cura, orientação, fortalecimento da fé, afirmação cultural e religiosa e renovação energética. Carregadas de respeito à ancestralidade é um momento de comunhão entre mundos em que a espiritualidade se manifesta de forma transformadora e viva.

Figura 19 - Terreiro em festa de boaideiros



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Insere-se ainda que o uso do espaço público pela Umbanda também faz parte do conjunto de suas práticas. Seus cultos não estão somente no terreiro, fora das casas existem rituais que fazem do espaço público e urbano também um lugar que representa de conexão espiritual. Bosques, praias, cachoeiras, beira de rio e ruas são espaços comuns de realização de giras visto a conexão do cosmo umbandista com os elementos da natureza.

Nesse contexto, a cidade também é ressignificada como ampliação dos limites do terreiro. Utilizando a cidade de maneira simbólica e estratégica, são realizadas diversas oferendas a entidades ou despachos, também conhecidos como *ebós*, que são rituais de oferenda a orixás e guias espirituais. Os ebós dessa forma representam uma marca do axé importante na cidade que passa a ser vista e entendida como território de força de caráter intangível permitindo aos grupos uma identificação própria no espaço urbano a partir de tal demarcação. Em *ebós* para Orixá como Exu é comum o uso de ruas que se cruzam possibilitando experienciar a cidade como um território sagrado atravessado pelo cotidiano e por marcas da fé e pertencimento.

### **3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS A PARTIR DA CULTURA AFRO-RELIGIOSA**

Diversas perspectivas de estudos sobre a escravidão no Brasil e da história da África e da cultura afro-brasileira ganharam espaço no final do século XX. Ajudando a contestar a visão harmônica que se tinha sobre as relações raciais no Brasil e ampliando a discussão sobre desigualdades socioeconômicas, pesquisadores e pessoas ligados ao associativismo negro desenvolveram iniciativas de combate as inúmeras desigualdades existentes.

Na escola, até meados de 1980 houve um intenso silenciamento sobre questões raciais de maneira que a cultura hegemônica era elucidada em detrimento das discussões sobre a diversidade étnica e da cultura de grupos minoritários e/ou marginalizados. Gonçalves (1985), destacava que o silêncio era uma forma de discriminação, uma espécie de ritual pedagógico onde não podia ser encarado apenas como desconhecimento do assunto, mas pautado dentro da lógica do racismo. Em meio ao contexto histórico político de redemocratização no Brasil e sob a perspectiva de denúncia ao racismo estrutural a ampliação de políticas de inclusão e ações afirmativas foram pouco a pouco se desenvolvendo no campo da educação.

Os debates sobre a diversidade epistemológica foi encontrando espaço nas ciências humanas, ampliando discussões e ações na educação básica e superior, assim como mudando as demandas curriculares. A introdução obrigatória do ensino da História da África e das culturas afro brasileiras na escola básica exigiu uma mudança no sistema educacional para atender as dinâmicas culturais, identitárias e políticas. A proposta de descolonização dos currículos surge a partir da tentativa de mudar o caráter conteudista e de ampliar o diálogo entre escola, currículo e a realidade social.

Como um dispositivo legal que induz uma política educacional voltada para uma afirmação da diversidade cultural na escola, a lei nº 10639/03 que estabelece obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio está inserida num processo de luta pela superação do racismo e correção de desigualdades no contexto escolar. Buscando trazer um maior conhecimento da história de grupos ora discriminados, um plano nacional de implementação para aplicação de diretrizes curriculares foi desenvolvido junto ao ensino de História e outras áreas.

Muitas foram as formações e adaptações de conteúdos em livros didáticos e pesquisas buscando contemplar a referida lei. Em diversas áreas como literatura, arte, história

teve-se a introdução de abordagens que representassem a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula.

O parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004 que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, deram suporte para o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Essas mudanças estruturais propostas pela legislação abriram lugar para a formulação de uma educação antirracista pautada no diálogo intercultural. Essa proposta visa uma educação emancipatória onde o reconhecimento da igualdade enquanto ser humano e sujeito de direitos considere no interior da escola a existência do outro. Com reflexões teóricas e práticas pedagógicas a intenção política é de atingir toda a sociedade para questões de diversidade e cidadania. Contudo, muitas experiências concretas de formação de professores e de práticas pedagógicas tem encontrado ao longo dos vinte e um anos da referida lei algumas rigorosas resistências.

Não podemos confundir a necessidade de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política na educação com apenas a inserção de novos conteúdos a serem estudados. Representações e estereótipos construídos sobre o continente africano e sobre a cultura afro-brasileira fazem parte de um campo de poder muitas vezes invisível para educadores. O modelo monocultural de conhecimento e ensino ainda é um entrave na necessária construção de outras possibilidades da história do mundo. Na filosofia iorubá, a palavra (óró) tem o poder de afetar a realidade, com uma ênfase na responsabilidade ética. É necessário examinar criticamente conceitos como racismo e etnicidade no contexto pós colonial tendo em vista a importância de uma análise teórica dos discursos propagados de naturalização de hierarquias dando lógica a superioridade europeia. Muitas construções discursivas influenciam políticas, práticas educacionais e relações sociais típicas da colonização do saber. As palavras não são apenas instrumentos de comunicação, mas também ferramentas de poder que constroem realidades sociais. (Meneses, 2007).

No âmbito pedagógico, essa política afirmativa possui um caráter amplo ao passo que tem a possibilidade de romper com os diversos silenciamentos e equívocos a respeito da memória, identidade e história das crianças e adolescentes negros na educação básica. A ampliação da consciência dos educadores torna-se então um passo fundamental para as novas perspectivas sobre relações raciais no Brasil, uma vez que tal prática diz respeito a toda sociedade e não somente a pessoas negras. Entender o termo raça no contexto nas relações

étnico-raciais faz-se necessário no âmbito em que as relações raciais foram construídas historicamente em contextos de poder e hierarquias. Adotada de maneira ressignificada o conceito de raça pautado nas reflexões étnico-raciais perpassa a dimensão social e política tão necessária ao entendimento que o próprio termo opera na sociedade. Rejeitando o sentido biológico de raça, o termo contextualizado tem significado político e identitário, compreendido como construção social e cultural. O contraponto a ser identificado sobre raça é a hierarquização dessas classificações sociais, cabendo aos educadores essa distinção básica e que por mais discutida que seja carece de aprofundamento por parte do corpo docente.

Outro conceito importante a ser elucidado nesse contexto discutido é o sobre o termo etnia<sup>26</sup>. Visando o uso de maneira não desarticulada, étnico racial vem sendo usado para se referir a questões referentes a população negra, principalmente no campo da educação. Visto isso, a escola tem um papel fundamental que para compreensão mais aprofundada das relações étnicos raciais se faz necessário considerar os processos identitários vividos pelos sujeitos levando em consideração como se dá seu pertencimento étnico racial.

No processo de inserção de conteúdos curriculares que visam pôr em prática o estudo da cultura afro indígena brasileira, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que é uma política nacional de referência obrigatória na formação dos currículos compõe um documento essencial de orientação ao trabalho pedagógico, todavia os discursos que o compõem não são neutros. Guimarães (2012) aponta que o currículo de História “é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias”. Contudo vale perguntar-se se diante dos discursos expressos pela BNCC acerca da cultura afro indígena brasileira, se contempla a diversidade dos elementos culturais promovendo real valorização desses aspectos ou é uma narrativa superficial a marginalização histórica e cultural desses povos em questão.

Afunilo minha indagação para o que se propõe esse tópico sobre o lugar que o estudo de religiões de matriz africana como a Umbanda tem na educação para as relações étnico raciais. Ainda na dinâmica de reflexão da lei supracitada no início do tópico em relação com a BNCC e os demais documentos curriculares, temos o Ensino Religioso como componente curricular obrigatório e de maneira facultativa a matrícula fundamentado pelo “respeito à diversidade cultural e religiosa, sem proselitismo” (BNCC, 2017, p.431).

---

<sup>26</sup> Sendo assim, um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação cônscia de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (Cashmore, 2000, p. 196). Ou ainda, a etnia refere-se a um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios (Bobbio, 1992, p. 449).

Alguns objetivos descritos pela BNCC deixam claro a necessidade do diálogo e do respeito a pluralidade cultural a partir do ensino religioso,

a)Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BNCC, 2017, p.432).

Nas competências específicas de ensino religioso os debates e problematizações acerca das práticas de intolerância, discriminação e violência estão presentes embora que de maneira superficial deixando em suas unidades temáticas lacunas para uma abordagem concisa que oriente o educador falar de maneira mais assertiva sobre religiões afro indígenas. Sabemos que não há um desenvolvimento metodológico em formação de professores da rede pública e privada que oriente e dê subsídios de metodologias sobre cultura afro religiosa. O racismo religioso e epistêmico são barreiras pertinentes no longo caminho de inserção do estudo de cultura afro religiosa desde mudanças no currículo a práticas pedagógicas.

Muitas práticas identificadas na escola comumente designada intolerância religiosa mascaram uma problemática ainda pouco discutida sobretudo entre educadores da escola básica. O sistema capitalista, ocidental, patriarcal e cristão desenvolveu e desenvolve até os dias atuais uma prejudicial estrutura que une etnocídios, genocídios, sexismos e epistemicídios. Portanto a intolerância está pautada num mecanismo mais profundo que é o racismo epistêmico e religioso fundamentados pela lógica ocidental de mundo. Dentro dessa lógica que o mundo moderno colonial despejou principalmente em países colonizados, as proibições e vetos em relação as práticas autônomas de conhecimento por parte do negro africano em terras brasileiras, por exemplo, geraram desclassificação em relação as vivências do sagrado e as formas de concepção de mundo. A fim de proclamar uma inferioridade biológica, a inferioridade de saberes também foi pautada pelo eurocentrismo a partir de visões cristãs e dicotomizadas do mundo.

Aprofundando essa ideia, Oliva (2019) aponta que,

Esses dois ingredientes – os racismos religiosos/epistêmicos/cor e invisibilidade /negação de outras estruturas e de forma de pensar o sagrado e o espiritual – aparecem quase sempre de forma combinada. Informam ainda um cenário potencialmente conflituoso e opressor se combinadas as bases de compreensão de mundo montadas a partir das lógicas ou visões modernas/coloniais/cristãs/racistas (Oliva, 2019, p.194).

Situações de racismo religioso são comuns na escola e trago em minha experiência docente inúmeras situações, que embora de forma sutil é ainda uma barreira para muitos educadores debruçarem-se sobre a discussão tanto em momentos formativos quanto estabelecerem uma prática pedagógica que desenvolva um ensino que rompa as invisibilidades e estereótipos da identidade religiosa aqui discutida. Em toda minha atuação docente não houve por parte dos órgãos formativos ações que contemplassem uma abordagem básica sobre as religiões de matrizes africanas. Deste modo, como é possível aos professores desenvolverem metodologias fortalecidas para um combate ao racismo religioso na escola em uma formação que perasse as abordagens para além de uma obrigatoriedade legal?

Outra situação problema é ainda a invisibilidade da cultura afro diaspórica em contexto de cultura religiosa nos materiais didáticos disponíveis aos professores de História. Mesmo sabendo que os manuais didáticos são apenas um dos suportes ao professor, ainda é praticamente nula abordagens sobre cosmologia iorubá. Oliva (2019) faz uma análise importante sobre abordagens religiosas em alguns manuais didáticos de História e constata que há demasiada dedicação nos currículos escolares e universitários exclusivas das experiências históricas europeias e aponta que,

Os silêncios narrativos sobre a história dos iorubás, entre os séculos XIV e XIX, revelaram ser a segunda grande tendência identificada nos livros didáticos em análise. E mesmo quando o assunto foi abordado – apenas um dos livros apresentou informações históricas sobre essa sociedade -, o espaço concedido foi muito limitado. A relação direta que existe entre os iorubás e os milhões de afrodescendentes e as conexões marcantes que aproximam a cosmologia dos orixás a centenas de casas religiosas afro-brasileiras seriam justificativas poderosas mais que suficientes, mais que suficientes para que ocorresse uma abordagem diferenciada sobre esses temas em nossas escolas (Oliva, 2019, p.2012).

Os manuais utilizados pelo autor acima datam de 2013, e mesmo sendo de uma década atrás demonstra que os livros didáticos não deram notória importância ao trato de temas que corroborassem com a lei 10639. Hoje, alguns anos depois a problemática ainda persiste.

Analizando o manual didático de História *História: sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos Jr, da editora FTD adotada na rede municipal de Sobral há mais de dois ciclos, nem mesmo no capítulo intitulado “Povos e culturas africanas: Malineses, Bantos e Iorubás” a religiosidade africana é abordada. De forma geral, não existe o mesmo tratamento dado à outras religiões nos materiais didáticos dispostos, e quando de sim ocorrem de maneira dispersa de forma que não produzem narrativas que revelem sua dinâmica histórica.

Se o ensino de História deve ir além da mera transmissão de fatos desenvolvendo nos alunos a capacidade de pensar historicamente incentivando a análise crítica e gerando uma

compreensão integral dos processos históricos (Bittencourt, 1990), os currículos e materiais dispostos aos educadores carecem de uma reconstrução que impeçam a perpetuação de visões hegemônicas sobre a cultura negra. Embora detectados avanços no ensino de História ainda é preciso uma aprendizagem histórica que permita o enfrentamento de violências como o racismo religioso na sociedade como um todo. É imprescindível a atenção que se deve ser dada ao patrimônio histórico afro religioso como um campo epistêmico contra colonial necessário a subalternização proposital da estrutura de dominação em países colonizados.

Visando não só cumprir a lei, mas ser agente ativo no enfrentamento do racismo religioso na escola, alguns professores da rede básica buscam subsídios alternativos para romper os inúmeros silenciamentos e preencher as lacunas pedagógicas deixadas.

### **3.1 Patrimônios de Terreiro: memória e oralidade na religiosidade afro-indígena brasileira**

A discussão sobre o patrimônio negro no Brasil a partir das diversas experiências de terreiros de religiões afro-diaspóricas como Umbanda e Candomblé tem se fortalecido no âmbito da preservação de memórias e das diversas representações culturais que regem o universo afro religioso. Porém, no conceito tradicional e nos decretos iniciais de patrimonialização datados em 1937, os bens materiais que deveriam ser protegidos deveriam estar ligados a acontecimentos considerados memoráveis da História do Brasil e de interesse público da época. Os percursos legais para proteção e salvaguarda de bens atenderam durante um tempo interesses de uma elite que acreditava na ideia da existência de uma democracia racial.

Entende-se que o conceito de patrimônio cultural no decorrer da história esteve pautado na exclusão de reconhecimento e valorização da identidade afro. Somente 47 anos depois da publicação do primeiro decreto de organização e proteção do patrimônio artístico e nacional tivemos um primeiro terreiro de candomblé tombado no Brasil. A Casa Branca do Engenho Velho, em Salvador (BA), tombada em 1984, foi reconhecido oficialmente como patrimônio histórico e etnográfico do Brasil permeada a inúmeros desafios para legitimação da manifestação como Patrimônio Cultural.

As ações de tombamento e registro realizadas em instâncias estaduais, municipais e federal pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional/IPHAN, voltadas para a proteção, manutenção e continuidade tanto do patrimônio material quanto imaterial denota o reconhecimento a territórios sagrados antes ignorados. Os lugares de culto de matrizes afro-

brasileiras, seus valores e costumes têm sido estudados e aprofundados junto ao Iphan na busca de políticas públicas integradas voltadas a preservação de aspectos culturais materiais e imateriais dos terreiros. Reconhecendo os lugares de culto como espaços de aprendizagem, preservação de saberes e ofícios, órgãos governamentais têm buscado ampliar a partir de ações de preservação a salvaguarda dos bens culturais produzido pelos povos de santo.

Como proposta de ampliação de sentido de patrimônio cultural que há tempos atrás estava restrito ao reconhecimento apenas de edificações, monumentos e conjuntos urbanos, o Estado passou a definir o patrimônio cultural brasileiro como aquele constituído de “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, art. 216).

O conceito de patrimônio imaterial foi apresentado no artigo 216 da Constituição Federal de 1988 como complemento ao conceito de patrimônio material em uma Conferência de Patrimônio Cultural Nacional diz que:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - os modos de criar, fazer e viver; IV - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; V - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; VI - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (C.F. de 1988, in: IPHAN, 2006, p. 20).

A partir dessas ações governamentais alargaram-se as possibilidades de práticas educativas no ensino de História utilizando o patrimônio cultural como objeto de conhecimento histórico. As reinterpretações do patrimônio cultural junto a educação para as relações étnico-raciais têm possibilitado múltiplas perspectivas de apropriação do saber histórico. Dessa forma, a análise histórica baseada na história e memória dos diversos sujeitos tem contribuído para ações educativas contra hegemônicas. O estabelecimento de uma aproximação dos estudantes com suas vivências cotidianas e com espaços em que vivem desenvolve no processo do aprendizado histórico a valorização de histórias antes silenciadas.

Como uma das matérias-primas do historiador a memória é construída psíquica e intelectualmente e pode ser entendida como uma representação seletiva do passado por indivíduos inseridos em contextos sociais. Os indivíduos atualizam o passado de acordo com suas experiências atuais e com os valores de seu grupo social. A memória coletiva é vista como uma forma de coesão e identidade social. A memória também pode estar ancorada em lugares

físicos e simbólicos, desempenhando um papel fundamental na manutenção da memória coletiva. Na ideia de distinção entre História e Memória, Le Goff (1991) avigora que enquanto a História opera com caráter analítico de reconstrução crítica e interpretativa acerca das memórias coletivas, a memória é um fenômeno vivo, afetivo e fragmentado na experiência subjetiva e coletiva sem esgotamento do passado e resistente a sistematizações e categorizações.

No legado das culturas africanas de religiões como Umbanda e Candomblé, a tradição oral e a memória traduzida nas mitologias e na transmissão de concepções, modos de fazer e saberes está presente em maior parte do seu campo litúrgico. No toque dos instrumentos, na entonação dos cantos, na gestualidade da dança, na preparação de oferendas e comidas ritualísticas a tradição oral é parte vital no processo de memorização dos fundamentos e preceitos religiosos.

Enquanto no pensamento ocidental elementos como a música e dança são vistos como apenas expressão cultural, as experiências e expressões entrelaçadas no pensamento e na corporeidade de sociedades africanas e em afrodescendentes da diáspora são instruções sinestésicas de percepção do mundo exterior com o interior e do mundo transcendente permeada também pela memória. Em sociedades letradas, a tradição oral muitas vezes foi renegada e mesmo a tradição da transmissão do conhecimento para organização da sociedade para muitas comunidades africanas e indígenas serem pela oralidade a expressão negra estaria na base da hierarquia cultural de um mundo onde os negros são pensados como corpo e os brancos como mente (Gilroy, 2012, p.201).

O processo de memorização dos fundamentos das religiões afro-brasileiras é um processo gestado por circularidade. Nas palavras de Bispo (2015), a circularidade está ligada aos modos de produção de conhecimento de comunidades afrodescendentes que respeita o ritmo de uma memória ancestral produzida de forma oral, coletiva e intergeracional. É uma forma de tempo que respeita os ciclos da natureza, da vida e da comunidade, onde o passado, o presente e o futuro estão interligados e se repetem de forma contínua contrastando algumas visões dominantes em que o tempo avança em linha reta, do passado ao futuro.

Nessa vereda, Reis (2012) definiu isso como *ponto-instante*, seria um regime de historicidade onde na memória social o é tempo cíclico, mítico, onde o passado não se desfaz, e é (re)vivido a partir das atividades cotidianas que se repetem em prol do culto ao modo de vida ancestral.

Para melhor entender como os afrodescendentes da diáspora relacionam-se com a memória e as tradições orais há de se entender os diversos modos de se manifestar a partir das

diversas naturezas de transmissão de conhecimento dentro da dinâmica religiosa.

Por sua vez, um dos pontos iniciais é entender a dimensão ontológica na espiritualidade africana que foi mantida nas religiões afrodescendentes. As práticas que unem o mundo visível ao mundo invisível são para muitas culturas africanas que influenciaram nossas religiões no Brasil, o que cria e move o mundo. As práticas rituais de conexão com o divino como canto, dança e música carregam em si a existência da filosofia e pensamento africano. O corpo nas religiões afro-brasileiras é uma espécie de suporte da memória ancestral, como experiências baseadas nas tradições e costumes.

À vista disso, a transmissão de conhecimento a partir da oralidade e dos rituais é essencial para a manutenção da vida. Para o historiador cabe enxergar a oralidade nas religiões afro-brasileiras para além de aspectos eficazes a uma produção historiográfica, visto que existem inúmeras diferenciações das concepções e práticas com lógicas, visões de mundo e historicidades de outros padrões religiosos.

Na Umbanda a transmissão de saberes que acontece também tendo a oralidade como elemento vital de suas práticas, as entidades espirituais desempenham um importante papel nessa tradição oral. A transmissão de mensagens que muitas vezes refletem as necessidades da comunidade ou lições para o crescimento espiritual ajuda a manter viva a memória e preserva a sabedoria dos guias passadas de geração a geração. Histórias, cantos, rituais e rezas são práticas orais fundamentais na continuidade dos ensinamentos e valores umbandistas onde a repetição e a entonação dos cantos e rezas ajudam a solidificar a memória coletiva.

Também entre histórias e ensinamentos transmitidos pelos sacerdotes de cada casa que a partir de suas memórias e experiências vividas contam e recontam as histórias dos guias, como trabalham e evoluem na espiritualidade.

Bonvini (2001) nos acrescenta que,

Os textos orais são estritamente ligados às atividades regulares dos terreiros. O seu ensinamento também, pois faz parte das “ciências da iniciação”, cujo objetivo final é aprender a entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível e podem ser colocadas a serviço da vida. O ensinamento da tradição oral, apesar de se efetuar de uma maneira não sistemática, faz assim parte dos conhecimentos que se revelam indispensáveis aos iniciados e que, uma vez adquiridos, podem sempre ter utilizações práticas (Bonvini, 2001, p.44).

A Umbanda, como já descrita nessa pesquisa foi fundada a partir de hibridações culturais que ocorreram no Brasil. Fruto dessas hibridações e expressões de memória estão

também os pontos cantados<sup>27</sup> que se multiplicaram e se refizeram no processo de transmissão oral. O ensino e aprendizagem dos pontos cantados nos terreiros de Umbanda seguem uma interessante lógica onde muitos pontos são aprendidos de uma determinada forma em uma casa e podem ser modificados de acordo com a tradição de outra casa. Os pontos cantados que envolvem poesia, música e dança são importantes canais metafísicos para os umbandistas. Além de carregarem em sua linguagem cantada marcas do passado colonial, fazem parte da formação histórica da Umbanda e do pensamento mágico que permeia seu Universo.

Alguns estudos específicos sobre os pontos trazem os cantos de trabalho<sup>28</sup> e cantos em torno de encontro de tambores comuns no período escravista como sendo as raízes do Jongo. Como uma dança de origem africana acompanhada de tambores e cânticos e praticada em rodas com improvisações poéticas ele é “antes de tudo, um rito ancestral, um ponto de encontro entre os vivos e os mortos, entre os cantadores e os ancestrais. É prática de corporeidade, oralidade e memória.” (Simas, 2019, p.46). Tanto no Jongo como na Umbanda os pontos fazem parte de uma cultura galgada na oralidade herdadas de princípios centro africanos aliados ao som festivo e de expressão corporal como a dança. É possível perceber a preservação de uma memória a partir de algumas narrativas das condições de escravidão por exemplo, em alguns pontos de Preto Velho:

No tempo do cativeiro, quando o senhor me batia, eu rezava pra Nossa Senhora ai Meu Deus, como a pancada doía. / Trabalhava na lavoura no açúcar no sinal, nego era chicoteado no velho tronco de pau. / Quando cheguei na Bahia a capoeira me libertou, e até hoje eu me lembro das ordens do meu sinhô / Trabalha nego, nego trabalha, trabalha nego pra não apanhar.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> “Pontos cantados são composições orais, geralmente em forma de cantigas, utilizadas nos rituais de Umbanda e de outras religiões afro-brasileiras. São veículos de evocação, saudação ou comunicação com as entidades espirituais, sendo parte fundamental da liturgia.” (Lopes, 2004, p.577)

<sup>28</sup> “Os cantos de trabalho, ao mesmo tempo em que organizam o ritmo da labuta, trazem elementos de fé, sofrimento, ironia e denúncia. São ferramentas culturais de sobrevivência.” *Encyclopédia da Diáspora Africana*, Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

<sup>29</sup> Ponto cantado por entidades em trabalhos de Preto Velho.

Outro aspecto importante no contexto da oralidade é o uso da palavra na dimensão ritualística e mágica. Nas religiões afro-brasileiras a força performativa, simbólica e energética das palavras vai além de uma simples forma de comunicação. Ela atua no mundo transformando, invocando, protegendo e curando. Os pontos cantados são atos rituais que movimentam o axé.

Compreendemos que a palavra organizada nos pontos cantados, rezas, orações, invocações, nomes sagrados tem um valor mágico e ético no jogo da palavra que inclui duplos sentidos, ritmos marcados, chamados e respostas, palavras secretas. A palavra, nas religiões afro-brasileiras, não atua como um simples enunciado, mas como uma força ativa que afeta o corpo, o axé e a realidade espiritual. Essa perspectiva performativa e transformadora é destacada por autores como Simas (2019), Santos (2006) e Prandi (2001). Os saberes transmitidos por uma oralidade ritual, seja na narração de um mito, na invocação de uma entidade ou orixá ou na palavra encantamento que desmantha demanda<sup>30</sup>, é parte de uma epistemologia própria onde dizer é fazer.

Se meu pai é Ogum, vencedor de demanda, quando vem da Aruanda é pra salvar filhos  
de Umbanda/ Se meu pai é Ogum, vencedor de demanda, quando vem da Aruanda é  
pra salvar filhos de Umbanda / Ogum, Ogum Iara / Salve os campos de batalha salve  
a sereia do mar.<sup>31</sup>

Nesse ponto cantado temos a evocação de uma entidade que faz parte da falange do orixá Ogum que tem fortes ligações com a força guerreira e com elementos das águas representando um Ogum de proteção e limpeza espiritual. O ponto destaca Ogum Iara como um guerreiro que vence demandas e protege os filhos de fé. Aqui a palavra cantada tem força simbólica para vencer demandas e ao ser cantado ampara, abre caminhos e protege todos que estão na casa dos males no momento da entoação.

---

<sup>30</sup> “Demandas, na Umbanda, é toda energia negativa que interfere na harmonia espiritual do indivíduo, sendo resultante de ações conscientes ou inconscientes, de encarnados ou desencarnados, e que exige intervenção ritual para ser desfeita.” (Trindade, 2006, p.112)

<sup>31</sup> “Ogum Iara representa uma das vibrações de Ogum ligadas ao poder das águas doces, guerreando com inteligência, fluidez e serenidade. É um guerreiro que conhece o tempo das batalhas e o silêncio da espera.” (Cumino,2008, p. 154)

Tendo em vista as inúmeras ritualísticas que tem a tradição oral como parte vital das experiências religiosas afro-brasileiras são inúmeras as possibilidades de análises históricas. Mesmo os aspectos identitários tendo sido ressignificados, os terreiros mantêm em suas práticas elementos simbólicos singulares que resistiram as modificações dos novos arranjos sociais. Dessa forma os elementos de memória, como a oralidade nas religiões afro-brasileiras amparam discussões e podem ampliar o campo historiográfico a partir das complexidades e subjetividades contidas nessas práticas que vão além de dogmas.

### **3.2 Pedagogia das Encruzilhadas: prática social para reencantamento do mundo**

Tendo em vista os diversos tipos de racismo perpetrados na escola a educação antirracista surge como uma prática pedagógica comprometida com a promoção da equidade racial no ambiente escolar e na sociedade. Ela ultrapassa o simples ensino sobre diversidade cultural, propondo uma mudança profunda nas estruturas de poder, nos currículos escolares e nas relações interpessoais. Fundamentada em princípios de justiça social, a educação antirracista reconhece que o racismo não é um problema individual, mas um sistema de exclusão histórica que marginaliza sujeitos negros, indígenas e outros grupos.

No Brasil, essa proposta ganha especial relevância diante da profunda desigualdade racial herdada do período escravocrata e perpetuada por meio de políticas públicas insuficientes e narrativas escolares eurocentradas. A educação antirracista exige, portanto, uma atuação ativa de professores, gestores e instituições no combate às práticas discriminatórias, bem como na valorização da identidade e da produção intelectual dos povos negros. Trata-se de uma postura ética que atravessa todas as disciplinas e práticas escolares. Um currículo antirracista inclui autores negros, histórias silenciadas e experiências que representem a pluralidade dos sujeitos. Além disso, promove a escuta e o protagonismo dos estudantes, fomentando o respeito, a empatia e o senso crítico. Educar de forma antirracista é, enfim, um ato político de resistência e transformação que busca uma sociedade mais justa, onde a cor da pele não determine oportunidades, direitos ou reconhecimento.

Na continuidade do debate sobre educação e diversidade étnico-racial, a educação afro centrada também aparece como uma abordagem pedagógica que coloca as culturas, histórias, filosofias e epistemologias africanas e afro-diaspóricas no centro do processo educativo propondo uma reorganização do conhecimento a partir da valorização das experiências e saberes dos povos africanos e de suas diásporas, reconhecendo-os como sujeitos históricos, criadores de cultura e pensamento.

Certifica-se que, ela atua como um contrapeso ao modelo eurocêntrico predominante nas escolas, que frequentemente invisibiliza ou distorce a contribuição negra para a humanidade. Inspirada por autores como Molefi Kete Asante, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, a educação afro centrada busca reconstruir a autoestima e a identidade de crianças e jovens negros, muitas vezes fragilizadas por representações negativas ou ausentes nos espaços escolares. Ela valoriza as línguas, religiões, expressões artísticas e formas de organização social africanas como fontes legítimas de conhecimento.

Além disso, propõe práticas pedagógicas que dialogam com a ancestralidade, com o território e com a comunidade, reconhecendo a educação como processo integral e coletivo.

Ao trazer referências negras para o centro da formação, a proposta afro centrada transforma o modo como se aprende, se ensina e se vive a escola. Não se trata de exclusão de outras culturas, mas de reequilibrar as narrativas e abrir espaço para outras formas de ver o mundo. É um caminho de reparação histórica e fortalecimento da consciência negra, essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa. A educação afro centrada, portanto, é uma prática de libertação, que honra as raízes e aponta para futuros possíveis, em que ser negro seja sinônimo de potência, beleza e saber. Cabe lembrar que não se propõe uma substituição epistemológica, mas de acordo com Nogueira (2010),

Enriquecer o debate intelectual, a produção acadêmica, as práticas pedagógicas e dialogar com toda a sociedade brasileira com o firme propósito de estabelecer topologias epistêmicas, linhas epistemológicas que reinventem, reconstruam e ressignifiquem os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinir os critérios que estabelecem a legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais como inválidas e outras, válidas. Se as referências africanas ainda estão pouco disponíveis e marginalizadas, um diálogo despido de ideias estereotipadas acerca da afrocentricidade pode ser muito fértil para colocar pesquisas afrocentristas à serviço de várias estratégias no campo da educação em favor da diversidade étnica e racial. (Nogueira, 2010, p.13)

Tanto a educação antirracista quanto a educação afrocentrada são fundamentais e podem ser complementares. Enquanto a primeira educação combate as formas de opressão racial no sistema educacional, a segunda propõe uma nova centralidade pedagógica, radicalmente reparadora e afirmadora da dignidade negra. Nas palavras de Rufino (2019),

“Os conhecimentos são como orixás, forças cósmicas que montam nos suportes corporais, que são feitos cavalos de santo; os saberes, uma vez incorporados, narram o mundo através da poesia, reinventando a vida enquanto possibilidade. (...) a problemática do saber é imanente à vida, às existências em sua diversidade.” (Rufino, 2019, p.9).

Nessa visão de mundo afro centrada e ancestral, onde o conhecimento não é um objeto neutro, mas uma força viva, espiritual e incorporada, o saber não é algo apenas intelectual, mas algo que se manifesta no corpo, que toma o ser por inteiro, que transforma quem aprende. Conhecer, nessa perspectiva, é ser atravessado por uma força viva, ancestral, espiritual. Uma vez que os saberes se instalaram em nós, eles não apenas informam — eles criam. A narrativa poética do mundo aqui aponta para a potência do conhecimento em gerar sentidos, valores, mundos possíveis. Trata-se de uma epistemologia que valoriza a sensibilidade, a arte, a oralidade, a imaginação. Reinventar a vida “enquanto possibilidade” é recusar o real como destino fixo, afirmado que aprender é também sonhar e resistir. O saber, portanto, não é algo externo, nem separado da vida. Ele nasce da experiência, do corpo, do território, das relações. Ao dizer que a problemática do saber é “imanente à vida”, rompe-se com a ideia de conhecimento como algo abstrato, neutro ou universal. Pelo contrário, saber é sempre situado, múltiplo, diverso e está enraizado nas existências concretas de diferentes povos, culturas e subjetividades.

Assim podemos entender a concepção afro centrada de conhecimento: encarnado, ancestral, sensível e coletivo. Ela desafia os paradigmas ocidentais de racionalidade e objetividade ao afirmar que aprender é uma experiência existencial, estética e espiritual. Também convida a repensar a escola e a universidade como espaços de escuta, de corporeidade e de reinvenção, onde todos os saberes — inclusive os silenciados pela colonização — possam ser reconhecidos, vividos e celebrados.

Tendo isso em vista, é possível nos voltarmos para o conceito da Pedagogia das Encruzilhadas na qual se propõe esse tópico. Tal proposta mostra-se como um caminho para a condução da educação antirracista, visto que possui sua própria ética baseada nos símbolos da espiritualidade afro-brasileira.

A *Pedagogia das Encruzilhadas* proposta em Rufino (2019) é uma forma de ensinar e aprender que se ancora na sabedoria dos cruzos, dos encontros e das multiplicidades. Inspirada na simbologia das encruzilhadas presentes nas cosmologias afro-brasileiras, especialmente nos caminhos de Exu, orixá da comunicação, da abertura e do movimento é uma pedagogia que reconhece que o conhecimento nasce do trânsito entre mundos, vozes e saberes diversos.

Em vez de um caminho único e linear, ela propõe uma educação que acolhe contradições, que valoriza a escuta intercultural e que comprehende o conflito como motor de criação. A encruzilhada é, assim, um espaço-tempo pedagógico onde diferentes epistemologias se tocam, se tensionam e se transformam, permitindo que o aprendizado se

faça na travessia, na dúvida e na invenção. Trata-se de uma pedagogia que afirma o direito de existir com complexidade, em constante diálogo com o mistério, o corpo, o território e a ancestralidade. Assim de acordo com Rufino (2019),

“Os saberes em encruzilhadas são saberes de ginga, de fresta, de síncope, são mandigas baixadas e imantadas no corpo, manifestações do ser/saber inapreensíveis pela lógica totalitária. O corpo, a dimensão primeira do ser no mundo, a esfera de Bara e Elegebara, é a instância radical dos seres, ou seja, a inscrição do saber e da presença em transe nos cursos do Novo Mundo.” (Rufino, 2019, p.73)

Aqui, os saberes não são estáticos, lineares ou fixos. São saberes do movimento, da improvisação, da instabilidade criadora. A *ginga* é o corpo que dança, que se esquiva, que não se submete — como na capoeira. A *fresta* é a brecha por onde entra a luz, é o espaço por onde o saber escapa das estruturas rígidas. A *síncope* é a quebra do ritmo esperado, a ruptura do tempo cartesiano: ela desorganiza o padrão para instaurar outra forma de percepção. Esses são saberes que não cabem na lógica racionalista e binária — são *saberes insurgentes*.

Os saberes aqui são também *mandingas* — artimanhas, encantamentos, saberes mágicos e estratégicos, baixados como entidades, como força espiritual. Eles não passam apenas pelo intelecto: *se instalaram no corpo*, se manifestam como presenças vivas. Por isso, escapam às tentativas de controle da “lógica totalitária” — seja ela a do colonialismo, do academicismo ocidental ou da razão moderna, que pretende universalizar e aprisionar o conhecimento.

O corpo é, então, o primeiro território do saber. É por ele que o mundo é vivido, sentido e inscrito. Ao invocar Bara (ou Exu) e Elegebara, a ideia alude às divindades da comunicação, da abertura de caminhos e da encruzilhada nas religiões de matriz africana. O corpo, nesse sentido, é também *lugar de passagem*, de troca, de trânsito entre dimensões. É nele que o saber se inscreve — não como conceito, mas como presença radical, como existência situada, viva e complexa.

Por fim, o saber não é fixo, mas está em *trânsito*, em fluxo. “Novo Mundo” é aqui referência às Américas, territórios de violência colonial, mas também de reinvenção e resistência dos povos africanos e afrodescendentes. Os saberes que emergem nesse contexto são saberes diáspóricos, em constante deslocamento e reinvenção, saberes de sobrevivência, de criatividade, de memória e de futuro.

Como uma epistemologia encarnada, espiritual e insurgente ela reivindica saberes que não podem ser capturados por classificações formais, pois vivem no corpo, na experiência, na oralidade, na ancestralidade e na encruzilhada — esse espaço simbólico e

político onde tudo pode se transformar. É uma recusa ao saber colonial como universal, e uma afirmação do direito ao saber negro em sua plenitude. Tal maneira de educar é um exemplo vívido da riqueza simbólica e crítica dessa epistemologia que se apresenta como uma abordagem que desestabiliza os modos ocidentais de pensar o conhecimento e propõe uma ética da multiplicidade, do encantamento e da escuta radical da diferença.

Aqui, o “entre” não é apenas um lugar de passagem, mas um espaço de nascimento. A pedagogia das encruzadas nasce da tensão, do encontro entre mundos, corpos, saberes e experiências. Trata-se de uma pedagogia do cruzo, da multiplicidade, que rejeita dicotomias rígidas (corpo/mente, razão/emoção, natureza/cultura) e afirma a potência criativa das zonas de fronteira.

O termo “cruzo” parece ser uma variação ou jogo de linguagem com “curso”, evocando o *caminho* ou *trajetória*, mas com uma torção, uma *mandinga linguística*. A pedagogia das encruzadas não segue trilhos retos: ela curva os percursos, desloca verdades fixas e cria outras possibilidades de ser, saber e ensinar. É, portanto, uma pedagogia que transforma. A ética dessa pedagogia é uma ética da escuta, da reparação e do compromisso com os sujeitos historicamente silenciados, os que foram colocados nas margens pelo projeto colonial, patriarcal e racista. É uma resposta ética porque reconhece essas existências como centrais e legítimas na construção do saber. Como força de torção, de pluralidade, de descolonização nos convida ao espanto, ao deslocamento, ao desaprendizado necessário para que novas formas de escuta e convivência possam emergir.

Na pedagogia das encruzadas não encontramos uma metodologia técnica, mas uma ética poética e política, enraizada na experiência negra, diaspórica e popular. É uma forma de ensinar e aprender que escapa aos padrões normativos e se orienta pela ancestralidade, pela sensibilidade e pela pluralidade dos modos de viver e conhecer o mundo.

“Exu enquanto Yangi, tanto na cosmologia iorubá quanto nas gramáticas codificadas na diáspora, fundamenta uma teoria da vida, perspectivando-a enquanto pulsão de fartura e diversidade. Assim, qualquer que seja o caminho que mire as problemáticas das existências pelas vias da escassez e do monologismo são noções desencantadoras dos axés (energias vitais) de Exu.” (Rufino, 2019 p.78)

Esse trecho é uma afirmação filosófica profunda e encantada que reposiciona Exu, muitas vezes mal interpretado como princípio vital e epistêmico. Ele articula uma crítica poderosa à lógica da escassez e da homogeneidade, tão presente nas estruturas coloniais de pensamento, ao mesmo tempo em que convoca uma ontologia da fartura, da multiplicidade e do movimento.

Ao afirmar Exu como *Yangi*, a pedra vermelha sagrada, símbolo do movimento vital e da comunicação estabelece uma base ontológica e cosmológica que vem das tradições iorubás e se perpetua nas diásporas africanas, especialmente nas Américas. Exu é aqui mais do que entidade espiritual: ele é conceito, teoria, força que estrutura uma compreensão do mundo como fluxo, troca, abertura. Ele funda uma *teoria da vida* porque é princípio de criação, transformação e relação.

A vida, sob a ótica de Exu, não é escassez, controle ou uniformidade — mas abundância, pluralidade, desejo, transbordamento. Essa “pulsão de fartura” é o que alimenta o axé, a força vital que move o mundo. A diversidade, nesse sentido, não é algo a ser tolerado, mas essência da própria existência. Pensar com Exu é pensar a vida como multiplicidade criativa e como resistência ao empobrecimento simbólico e existencial promovido por sistemas opressivos.

Como uma crítica contundente aos modos de pensar que reduzem a vida à falta, ao sofrimento e à monotonia — traços típicos das epistemologias coloniais, racionalistas e monoculturais, o *monologismo*, aqui, é o pensamento que não ouve, que não dialoga, que pretende ter a verdade única. Ele "desencanta" os axés, isto é, corta o fluxo da energia vital, rompe com a magia do mundo enquanto lugar de encontros, surpresas e contradições férteis. Caminhar apenas pela via da escassez é, nesse sentido, negar Exu, negar a potência do mundo como um lugar em movimento.

Uma das questões importantes assinaladas na pedagogia aqui discutida é a possibilidade de desassociar a imagem de Exu a conotações cristãs. Pensar Exu como matriz epistemológica é romper com as lógicas da carência e da homogeneização que estruturam as violências do mundo moderno-colonial. É abrir-se ao mundo como *encruzilhada viva*, onde os saberes dançam, se contradizem, se multiplicam e se renovam. Trata-se de uma ética e estética do excesso, da linguagem, do corpo e da potência, uma pedagogia encantada que nos convida a reaprender a vida com alegria, complexidade e escuta profunda. Em uma afirmação cósmica e poética da ontologia de Exu, compreendido aqui não apenas como entidade espiritual, mas como princípio dinâmico universal. Exu é o próprio movimento — não como metáfora, mas como realidade fundante do ser.

Exu não é apenas o orixá da comunicação ou das encruzilhadas — ele é o movimento em si, em sua forma mais pura, radical e completa. Ao nomeá-lo dessa forma, o trecho recusa visões reduzidas de Exu e o reposiciona como força ontológica primordial: ele não se move por algo, ele é o mover-se do mundo. Exu está em escala cósmica: ele é o ritmo do universo, o giro das galáxias, o tempo como espiral e não como linha reta. Isso inscreve a

cosmologia afro-brasileira dentro de uma leitura altamente sofisticada e conectada com a própria física do universo, ao mesmo tempo em que poetiza o saber, afirmando que o encantamento e a ciência podem coexistir e se fortalecer mutuamente.

A cosmologia de Exu se manifesta também nos ciclos da natureza, nos ritmos da vida planetária. Dia e noite, marés, ciclos lunares — tudo isso é Exu em ato, é o universo em diálogo permanente consigo mesmo. É uma forma de dizer que Exu está em toda parte onde há fluxo, passagem, transição — e por isso é também pedagogia do tempo, do corpo e da escuta.

O que constrói o ser, o mundo, o tempo e a história não é a fixidez, mas o contínuo deslocamento. Exu, nesse sentido, é o motor da criação — o princípio de transformação, de atravessamento, de fluxo vital. Dizer que “o movimento é Exu” é, portanto, afirmar uma cosmologia em que a mudança não é ameaça, mas potência; não é desordem, mas fundamento da ordem viva. Exu como cosmologia viva e pulsante, abre caminho para uma filosofia afrocentrada que vê o universo em permanente transformação e celebra o fluxo como base da existência. Em tempos marcados por rigidez, medo da diferença e necessidade de controle, essa visão oferece um convite radical à vida: viver é mover-se, atravessar, tornar-se outro — e nisso reside o axé. Força necessária para lidar com o colonialismo.

Exu, enquanto princípio do movimento, da comunicação e da encruzilhada, oferece uma ética radical para pensar a educação afrocentrada e antirracista. Uma ética de Exu reconhece que o mundo é múltiplo, contraditório e vivo — e que, portanto, a educação deve ser aberta ao conflito, ao diálogo, ao trânsito entre saberes. Nesse sentido, educar com Exu é assumir que o conhecimento não está pronto nem fechado, mas se faz nas travessias, nas trocas, nas frestas.

Aplicada ao contexto da diáspora, essa ética propõe que a escola e os espaços de formação não silenciem a tragédia fundante do mundo moderno, mas também não aprisionem a identidade negra ao sofrimento. É uma pedagogia que denuncia as violências históricas do colonialismo, mas que afirma, com a mesma força, os saberes, estéticas, cosmologias e epistemologias negras como fontes legítimas de mundo.

Educar com Exu é ensinar que há potência na encruzilhada, que é possível reinventar a vida mesmo nas ruínas da colonialidade. É colocar os corpos negros no centro da produção do saber, não como objetos de estudo, mas como sujeitos criadores de futuro. Assim propõe-se o reencantamento da existência por meio de outras linguagens, outras memórias, outras formas de narrar e viver o mundo.

## **4 AUDIOVISUAL COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: O USO DA IMAGEM**

Durante algum tempo, as principais fontes de construção e reconstituição histórica foram os documentos oficiais legitimados pelos poderes políticos e econômicos vigentes. Até o início do século XX, pouco tínhamos o uso de outras fontes, pois os métodos de estudo históricos tradicionais estavam impregnados de interesses dos poderes dominantes. As concepções iniciais de fontes históricas privilegiavam os textos escritos e a ideia de uma história pronta e cristalizada que necessitava apenas ser acessada, transmitida e memorizada fez parte de um método comum no conhecimento histórico tradicional.

Com a modernização da concepção de História, novas formas de se fazer História trouxeram também novos métodos, novas fontes e novas interpretações. A Escola dos Annales<sup>32</sup> foi primordial na disseminação dos estudos sobre a diversidade de fontes abrindo caminhos para que diversos registros e produções humanas fossem analisados como objetos importantes na construção e reconstrução histórica. Dessa forma, com a concepção renovada de História e de suas fontes, os produtos culturais passam a ganhar um importante espaço tanto na historiografia quanto na prática docente como desenvolvimento de metodologias para o ensino de História.

Dentro da proposta metodológica de uma educação histórica, em que tem a História como prática reflexiva e não apenas de memorização, a utilização de diversas fontes “não é apenas uma ilustração do conteúdo, mas o ponto de partida para o trabalho investigativo em sala de aula” (Schmidt; Garcia, 2005, p. 58). Corrobora com as autoras levando em consideração minha prática docente, visto que é notório que a diversidade de fontes amplia a possibilidade de compreensão dos processos históricos tendo em vista a multiplicidades de sujeitos e suas experiências ao longo do tempo.

Dentre os diversos recursos utilizados por professores que buscam na sala de aula uma variação metodológica para o ensino de História, temos a utilização dos recursos audiovisuais. Sabemos que a tecnologia desempenha papel significativo nas realizações humanas. Ao observarmos o desenvolvimento dos povos ao longo da história, identificamos que sempre há alguma ferramenta tecnológica colaborando para as mais variadas tarefas e conquistas.

---

<sup>32</sup> Movimento historiográfico, que surgiu na França, na metade do século XX, em que se foi desmistificando o uso de uma história positivista em prol de um novo paradigma historiográfico.

O audiovisual é uma delas pois, ele vem contribuindo com a divulgação de ideias na cultura humana nos mais diversos meios comunicativos. Com o advento da internet, dos smartphones e redes sociais conectadas à rede mundial de computadores, a comunicação audiovisual tornou-se mais acessível para uma grande quantidade de pessoas.

Dessa forma, não é incomum encontrarmos alunos com atividade de produção de conteúdo audiovisual em diversas plataformas virtuais, constituindo inclusive fonte de renda para alguns. Logo, a experiência demonstra que a comunicação via audiovisual já pertence ao quotidiano da maioria dos jovens. Além disso, tornou-se uma linguagem bastante utilizada por muitos estudantes para o estudo de assuntos escolares e acadêmicos. Muitos buscam vídeo aulas em plataformas especializadas no assunto desejado ou mesmo em plataforma populares, como o Youtube, além de que durante a pandemia, as aulas escolares foram ministradas através da tecnologia de audiovisual e transmitidas pela Internet.

Na perspectiva da construção e reconstrução do conhecimento histórico utilizando o audiovisual como ferramenta, é necessário perceber em sala de aula a produção audiovisual como elemento imbuído na História passível de interesses, ideologias e intenções. O processo de pensar, analisar, interpretar e sintetizar faz parte do processo prático do ato científico historiográfico e está pautado na educação histórica insurgente na sala de aula. Dessa forma, inúmeras são as contribuições na utilização dessa linguagem como ferramenta didática. Conforme aponta Bittencourt (2019),

A reconfiguração do conhecimento histórico escolar se fez associado às metodologias historiográficas que então introduziram novas abordagens analíticas sobre as fontes históricas (...). O uso de variados documentos como material didático possibilitou a criação de novos acervos didáticos, como de diapositivos, de mapas ilustrados e filmes (...). (Bittencourt, 2019, p. 165).

Somos atualmente bombardeados cotidianamente por estímulos visuais na sociedade midiática. Muitos de nossos alunos são nativos digitais e nem sempre são instigados a refletir sobre o próprio consumo midiático. Imersos em informações audiovisuais principalmente de cunho comercial e ideológico, os alunos tornam-se muitas vezes passivos na dinâmica do mundo global e midiático. A utilização desses recursos em propostas pedagógicas é uma oportunidade de capacitá-los para uma leitura crítica desses elementos que tanto estão presentes em seus cotidianos. Os estudos mais recentes sobre educação trazem abordagens interessantes sobre mídia-educação.

Conforme Fantin (2006), a mídia-educação é uma abordagem pedagógica que busca integrar criticamente as mídias no processo de ensino-aprendizagem. Para além de uma educação construídas com as mídias, a proposta busca trabalhar uma educação em que seja possível uma leitura crítica e reflexiva das mídias levando em consideração as diversas culturas e visões de mundo.

Outro aspecto importante a ser pensado nessa discussão são os variados estímulos sensoriais ao assistir uma transmissão de audiovisual. A atenção, memória e imaginação recebem uma incitação diferente e podem trabalhar com as informações de um modo diverso. As imagens conduzem diversos significados e trazem o observador para o âmbito não verbal. Essa dimensão permite que muitos afetos e experiências subjetivas sejam alcançados de um modo que a linguagem meramente verbal talvez não proporcione tão intensamente. A abordagem antropológica de Denise Jodelet (2005), em seu trabalho sobre as representações sociais da loucura, destaca a importância da observação participante das práticas sociais e nos ensina a relevância de se perceber além dos discursos verbais, que podem estar ocultando ou disfarçando importantes significados.

Esses importantes significados muitas vezes passam despercebidos na linguagem verbal. Pois, nem sempre as palavras são suficientes para comunicar afetos e/ou experiências que foram ocultadas pelas opressões ou ignoradas pelo desconhecimento. Sabemos, seguindo Roland Barthes (1984), que palavra e imagem se articulam e se compõem dinamicamente nos processos de comunicação. A imagem estabelece uma infinidade de possibilidades de significados, enquanto o texto verbal em alguns aspectos a limita, restringindo e focando o significado da comunicação” (Filho, 2011).

“Sendo a subjetividade humana composta conjuntamente por razão e emoção, pode-se entender que a razão se estabelece principalmente nos processos linguísticos do verbo e a emoção nos processos imagéticos. É o acesso às imagens que possibilita entender a dimensão espontânea e afetiva, expressa de forma individualizada das representações sociais, fundamental para que, nas nossas pesquisas, melhor se possa entender como essas representações estão constituídas neste momento no interior de um determinado grupo social” (Filho, 2011).

A rotina do estudo escolar é fundamentada na linguagem verbal, e, embora essa base tenha seu valor, ela não abrange tudo, pois embora essa regularidade do quotidiano do ensino e aprendizagem nas escolas seja útil e necessária, o enfado acontece e dificulta o aprendizado. Dessa forma, não é espantoso que o uso da imagem possilita um aprendizado significativo promovendo uma curiosidade epistemológica e desenvolvendo um senso crítico. Porém precisamos pensar como o uso da imagem atravessa a sala de aula.

Levando em consideração que a iconografia, que é o estudo das diferentes representações, é também uma fonte que foi concebida e idealizada deve ser explorada com critério. Dentro das imensas possibilidades do uso da imagem que nos rodeia necessitamos estar atentos quanto professores na escolha dessas fontes e como ela vai ser utilizada, pois nenhuma fonte é neutra.

Litz (2009) nos traz que,

O estudo associado às imagens se tornou uma ferramenta muito importante que pode ser utilizada pelos professores de História para efetuar seu trabalho tanto em pesquisas como no dia-a-dia em sala de aula. Contudo, antes de utilizar a imagem como uma simples ilustração ou um apêndice de suas aulas, debates ou discussões, o professor precisa compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual, compreender o real significado da iconografia em suas diferentes interpretações, para que não caia no erro de utilizar este conhecimento de forma equivocada, apenas descrevendo aquilo que está visível e reforçando o discurso construído ideologicamente (Litz, 2009b, p. 2).

No campo historiográfico, Marc Ferro (1992) fundamentou o uso do cinema propondo uma análise como instrumento de produção e representação do conhecimento histórico. Para ele o cinema pode funcionar como uma “contra-análise” da história oficial trazendo perspectivas esquecidas ou marginalizadas. Na sua visão, filmes que falam de História, que fazem História e que criam ficções todos têm potencial para uma compreensão legítima dos processos históricos, haja vista a análise com rigor para qualquer investigação histórica.

Dentre os cuidados na utilização das imagens na sala de aula como no caso de filmes, há de se perceber a importância do esclarecimento de que o objeto de análise não pode ser concebido como uma manifestação da verdade. Dessa forma, o professor deve passar também pelo processo de contestação da verdade tão comum aos historiadores. Por isso faz-se necessário ao possibilitar junto aos alunos discussões sobre a produção audiovisual e o contexto social, temporal e espacial em que foi produzido. Burke (2004) destaca que as imagens não devem ser consideradas simples reflexos de suas épocas e lugares, mas sim extensões dos contextos sociais em que elas foram produzidas e, como tal, devem ser submetidas a uma minuciosa análise, principalmente de seus conteúdos subjetivos.

Cabe-nos aqui refletir um aspecto pertinente em que os professores de história encontram na utilização de filmes na produção do conhecimento histórico. Mesmo reconhecendo as produções audiovisuais como importantes ferramentas de ensino, há a armadilha de que o filme pode ser utilizado apenas como fonte histórica deixando de lado o processo de aprendizagem mais amplo dos sujeitos do conhecimento que são os estudantes.

Dentro destes termos, faz-se necessário uma aprendizagem histórica mais complexa tendo em vista os aspectos próprios da dinâmica escolar e o mundo dos estudantes. Nas veredas de pensar o ensino de história como prática formativa e desenvolvendo capacidades cognitivas e críticas com diferentes interpretações históricas à luz da consciência histórica de Rusen (2001), podemos utilizar os recursos audiovisuais de uma maneira mais significativa.

Em suas discussões sobre o uso das imagens e mediante o conceito de “representação” diante dos estudos da Nova História Cultural<sup>33</sup>, Chartier (1993) expõe como as imagens são construções culturais que carregam significados específicos e intencionais. A imagem é, portanto, uma forma de representação que necessita ser lida e interpretada historicamente, levando em conta também o modo como ela é percebida por diferentes públicos ao longo do tempo. Enfatiza também como a imagem se materializa diante das funções de suporte e técnicas de reprodução em que ela é submetida, pois como agente histórica pode moldar e refletir visões de mundo, práticas sociais e disputas de poder.

Existem outras linhas de investigação que contrapõe os paradigmas do tratamento do filme como documento e representação histórica. A Educação Histórica fruto da Ciência Social alemã analisa o cinema no pilar da consciência histórica como conjunto de operações mentais “com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo” (Rusen, 2006), assim para a Didática da História o filme religaria a vida prática a História acadêmica. Em diálogo com a Cultura Visual a História Social destaca a materialidade da imagem que é gerada historicamente extrapolando a análise de imagem representacional e semiótica, cabendo ao historiador compreender como o contexto de um filme agencia uma representação (Santiago Jr, 2008, p.73).

---

<sup>33</sup>A Nova História Cultural é uma vertente historiográfica que busca compreender as formas pelas quais os indivíduos e grupos constroem sentidos sobre o mundo por meio de representações, práticas simbólicas e discursos. Ela se distancia da história tradicional focada em eventos e estruturas, privilegiando a análise de elementos do cotidiano, da linguagem, da imaginação social e das experiências culturais diversas. Como afirma Roger Chartier (1990, p. 17), “a história cultural pretende identificar a forma como, em diferentes lugares e momentos, se constroem os significados que os homens dão ao que os rodeia”.

#### **4.1 Curta-metragem como produto didático: desafios e possibilidades**

Como bem já foi discutido a linguagem audiovisual como um texto complexo e sincrético, estimula a criatividade a partir de códigos de linguagem diversos associados também ao não verbal. Com o desenvolvimento da indústria cinematográfica e com o acesso diverso as inúmeras tecnologias que possibilitam as produções audiovisuais desde grandes produções com financiamentos diversos à produções independentes com menos recursos, temos hoje diversos formatos cinematográficos que podem ser utilizados como ferramenta didática.

Diante dos diversos conteúdos em que o ensino de História dispõe, diversas são as possibilidades diante das inúmeras produções existentes, tanto em relação aos gêneros cinematográficos como em relação a seus formatos. Buscando essa linguagem para discutir o universo umbandista em sala de aula, pautada em uma educação que inclua as experiências individuais dos alunos como catalisadora para pensar a construção da consciência histórica no ensino fundamental anos finais, encontrei algumas produções relevantes que abordam de forma sensível e potente temas como intolerância e racismo religioso e aspectos do universo religioso afro-indígena brasileiro.

Dentre as produções encontradas e trabalhadas em sala de aula destaco o curta-metragem documentário brasileiro “Do meu lado” dirigido por Tarcísio Lara Puatini<sup>34</sup>. Nele é abordada a temática intolerância e racismo religioso por meio da convivência entre suas vizinhas de crenças distintas: uma umbandista e uma protestante. Com duração de catorze minutos, o filme utiliza poucos diálogos, focando em elementos visuais e sonoros para transmitir sua mensagem. A trama enfatiza a importância do respeito mútuo e da convivência pacífica entre diferentes crenças religiosas em situações cotidianas em que a alteridade se faz necessária.

Acresce que, consoante os diversos resultados do processo dessa metodologia em sala, os alunos levantaram várias questões e considerações. Entre elas, alunos no sexto ano da Escola Raimundo Nonato de Sales<sup>35</sup> em que tive o apontamento de que aquele filme tinha muito a ver com eles, pois tinham alguns colegas umbandistas.

---

<sup>34</sup> Artista gaúcho com produções na literatura, dramaturgia, roteiros de televisão e direção de filmes. No cinema, destacou-se como diretor e roteirista de curtas-metragens premiados, como *Cowboy*, *Homem-Bomba* e *Garoto de Aluguel*. Seus filmes abordam temas sociais relevantes, como diversidade sexual e inclusão, e foram reconhecidos em diversos festivais nacionais e internacionais.

<sup>35</sup> Escola municipal localizada no distrito Salgado dos Machados em Sobral. Com modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA, com matrícula atual de 315 alunos.

Pensando a escola como “um espaço de mediação entre o conhecimento elaborado historicamente e a realidade vivida pelos estudantes, permitindo-lhes compreender o presente e agir sobre ele” (Schmidt,2009), percebendo na prática que as experiências socioculturais dos alunos promove uma aprendizagem que os tornam mais conscientes historicamente e levando em consideração poucas produções das experiências afro-religiosas no contexto da cidade de Sobral busquei elaborar uma produção audiovisual em formato de curta-metragem a ser utilizado como instrumento didático não somente para as turmas que leciono, como para ser utilizado nas aulas de História para quem assim desejar.

Entretanto, levantei algumas questões pertinentes ao pensar um projeto de produção que foram os principais desafios encontrados. Como produzir um material audiovisual de baixo custo como produto didático tendo em vista os diversos aspectos históricos a serem retratados? Como construir uma narrativa visual que chame atenção dos alunos? Meu produto didático será uma fonte histórica, um documento histórico ou uma apenas uma experiência metodológica? Como produzir uma narrativa que não reforce estereótipos e que não ponha de forma romantizada o racismo religioso sofrido por alunos? Como produzir um curta que dê protagonismo aos alunos umbandistas sem parecer proselitista visto que também sou umbandista? Como articular áudio e imagem numa linguagem que gere reflexão nos alunos, que os aproxime da realidade do universo umbandista e que dê diversos elementos discursivos aos professores nos estudos das religiões afro-indígenas brasileiras numa aproximação a discussões de cunho também cultural? E por último como utilizar o curta produzido de uma forma que não reforce a imagem como verdade absoluta?

Mesmo o uso da imagem já justificado como forma de motivação para com o conhecimento histórico, no passo que estimula lembranças e referências sobre o passado e presente tornando o ensino mais dinâmico e menos livresco (Schmidt; Cainelli, 2004), alguns aspectos do uso de filmes na sala de aula tiveram que ser analisados e previamente pensados. Para a primeira indagação feita busquei utilizar o formato curta-metragem, que é um tipo de obra audiovisual caracterizada por uma duração reduzida inferior a trinta minutos. Diferente do longa-metragem, o curta possui uma forma narrativa mais concisa exigindo assim uma síntese estética e textual. Aborda vários gêneros e muitas vezes é utilizado como experimentação criativa por se tratar de um território “da experimentação estética e da ousadia temática. Ele não está preso às exigências do mercado, o que lhe confere liberdade criativa muito maior que a do longa comercial.” (Machado, 1997, p.12).

Mesmo assim, encontrei nesse formato um espaço confortável para essa experiência. Mesmo o formato possibilitando uma produção mais curta foi essencial uma variedade de imagens tendo em vista que um dos objetivos da produção era captar cenas nos espaços discutidos previamente: o terreiro, a cidade e a escola.

Diferente da ficção, os documentários como forma de expressão audiovisual objetivam documentar aspectos da realidade baseados na observação, interpretação e reflexão do mundo real. Buscando registrar, problematizar ou sensibilizar o público para temas diversos históricos, sociais, ambientais, culturais ou políticos, ele parte de fatos, pessoas e eventos reais. Visando o compromisso com o real e com a escuta de vozes muitas vezes silenciadas busca também a construção de narrativas que interrogam o presente. Mesmo com essa aproximação da realidade ele possui uma intencionalidade interpretativa através de sua construção subjetiva a partir da seleção de imagens, sons, entrevistas e comentários. Como destaca o teórico Bill Nichols: “O documentário é uma forma de discurso que interpreta o mundo real por meio de imagens e sons organizados de maneira argumentativa, poética ou explicativa” (Nichols, 2010, P.36).

O documentário tem cumprido uma função social importante, pois tem dado visibilidade aos diversos grupos invisibilizados e denunciado injustiças sociais ao passo que preserva memórias e instiga a reflexão crítica. O documentário tem se popularizado no Brasil como uma linguagem de intervenção e empoderamento social. Dessa forma coletivos periféricos e movimentos sociais buscam no documentário um espaço para resistir às narrativas hegemônicas. Como uma linguagem híbrida situada entre registro e criação, arte e jornalismo, testemunho e crítica tem crescido como ferramenta didática, já que estimula múltiplas formas de leitura de mundo.

Por outro lado, alguns educadores relatam que alguns documentários têm um tempo de duração extenso e dependendo da linguagem utilizada não prende a atenção dos alunos. Dessa forma vi no documentário de curta metragem o formato adequado para um produto didático que com duração reduzida adotasse uma linguagem objetiva. A brevidade não implicou superficialidade visto que também exige clareza de foco, rigor narrativo e criatividade na narrativa. Além disso, os documentários de curta metragem se destacam pela sua versatilidade de formatos, podendo incluir entrevistas, imagens de arquivo, narrações em off, animações e dramatizações. Esse hibridismo permite aos produtores explorar abordagens inovadoras e expressivas, o que amplia as possibilidades de engajamento do público.

Do ponto de vista pedagógico, são recursos valiosos para o trabalho em sala de aula, pois oferecem uma forma acessível de inserir conteúdos reais, desenvolver a criticidade

dos alunos e estimular discussões a partir de linguagens múltiplas representando uma ferramenta potente para ampliar o acesso ao conhecimento, democratizar vozes e contribuir para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Os aspectos históricos que busquei retratar e que devem ser apropriados para discussão a partir do curta foram pensados tendo em vista o conceito de historicidade. Reconhecer que os sujeitos, os valores, as ideias e acontecimentos não são permanentes nem universais, mas construídos a partir de processos sociais em constante transformação permite ao aluno entender que ele é um agente histórico que constrói e transforma o mundo a partir das condições concretas de sua realidade.

Dessa forma, a captação de imagens na Tenda Espírita Pai Antônio de Angola em que a aluna é protagonista foi designada a ser mãe-pequena.<sup>36</sup> foi essencial. Os elementos visuais utilizados no terreiro compuseram a narrativa imagética de apresentar a oralidade a partir da narrativa da umbandista nos relatos de algumas de suas vivências na religiosidade e nos fundamentos da casa. Outros elementos visuais significativos para a ritualística umbandista foram escolhidos para compor a narrativa, tais como: o tambor, as palmas, as velas e uma parte da incorporação de Preto Velho.

Para uma narrativa visual que chamasse atenção dos alunos na faixa etária de ensino fundamental anos finais, foi pensado a participação dos próprios alunos no cenário comum a eles para além do terreiro, que seria a cidade e a escola. Protagonizar os próprios jovens em uma narrativa fílmica é importante, pois torna-se um mecanismo central na formação da empatia e da aprendizagem social a partir da identificação e no desenvolvimento de alteridades. Mesmo a maioria não pertencendo a crença umbandista, entendi como primordial centrar a experiência religiosa de alunos da mesma faixa etária. A cenas feitas no ambiente escolar também buscaram aproximar a temática ao espaço em que os alunos estão visando refletir sobre escola na escola tendo em vista a importância de reconhecimento dela por parte dos alunos como espaço de construção social.

Bem sabemos que a partir do século XX, recriar época e reconstituir histórias no cinema foi inicialmente um movimento que difundiu incontáveis produções a partir de temáticas históricas. Produzir histórias futuristas ou relatar tempos passados tornou-se um recurso muito apreciado por cineastas.

---

<sup>36</sup> Refere-se a uma função hierárquica na estrutura do terreiro, é uma função importante na condução espiritual e organizacional do terreiro e atua como “braço direito” da dirigente espiritual. É uma figura de referência e acolhimento.

À vista disso, a utilização do cinema em sala empolgou muitos educadores especialmente no ensino de História. Identificado o cinema como forte potencial didático, pensadores do ensino de História do Brasil viram no cinema uma contribuição fundamental.

No contexto do chamado “entusiasmo pela educação”, Schmidt (2005) aponta que teóricos da Escola Nova ressaltaram o cinema como ferramenta a serviço da reconstituição histórica. Com o tempo muitos educadores do ensino de História desagravaram-se haja vista as problemáticas de um ensino sem bases da verdade histórica. A validade dos filmes históricos sem fins didáticos específicos de certa forma inibiu o uso em sala de aula, ao passo que levantou importantes discussões sobre os aspectos históricos e seu uso didático.

Os filmes produzidos em qualquer espaço e época são passíveis de serem analisados como fonte de reflexão histórica tendo em vista as discussões de análise do cinema na história. Como agentes da história também são referenciais importantes na cultura e na didática da história ao passo que é possível entendê-los na lógica de forças sociais e políticas de produção de sentidos sobre a História. Então o filme que também é um artefato cultural entrelaçado de escolhas e possibilidades técnicas nos permite a partir de cenários, roteiros, argumentos, planos simbólicos e ideológicos também serem produzidos para o ensino. Cabe ressaltar que mesmo com toda bagagem didática previamente estudada e escolhida para sua produção, é passível a construção estética-ideológica de quem está produzindo. Muitos discursos históricos produzidos em filmes, não tem nenhum compromisso teórico-metodológico com a história enquanto ciência, são mercadorias de cultura de massa e com critérios potencial de difusão e rentabilidade econômica.

Diante da preocupação metodológica em torno da discussão do racismo religioso, já discutido em sala de aula, nas cenas captadas a protagonista do curta expressa seus sentimentos quanto a questão. Na escolha das cenas foi necessário pensar de que maneira poder-se-ia abordar a partir das falas e o assunto sem torná-lo sensacionalista, visto o apelo emocional, e esvaziar o real sentido que se objetivou. Destaco que a nível micro da sala de aula a aluna não se sente atravessada pelo racismo religioso por seus colegas, relata racismo sofrido em situações fora da escola, porém quanto a minha posição como professora ele é evidente em falas recorrentes de colegas de trabalho em termos pejorativos e comentários intencionais, por ações comuns a escolas em eleger apenas orações católicas para acolhida dos alunos, elucidar apenas expressões católicas em seu calendário, mesmo ciente da laicidade da escola.

O movimento *Black Power* por Carmichael (1967), evidenciava um pensamento essencial na luta contra o racismo institucional, o pensamento filosófico em que não se pode comprová-lo sem recalcitrância ou temor de indicar o agente causador. Dessa forma, foi de imensa importância manter as cenas em que a aluna traz suas posições frente ao racismo sofrido socialmente que lhe atravessa.

Tendo em vista as indeléveis marcas do colonialismo, abordar diversidade religiosa como parte da formação cidadã e cultural para além do amparo legal, é uma prática educativa urgente. Não faz parte das premissas de religiões como Umbanda, Candomblé e Jurema a conversão, nem a prática de difusão de fé pautada em seus princípios. Assim, não existe tal intenção na proposição de uma educação baseada na ética de encruza como já explicitada em tópicos anteriores, para além da proposição de possibilidade de um ensino plural.

Pensando o recurso visual como elemento rico e de suporte para a educação histórica, buscou-se trazer nas cenas sobre cidade possibilidade de discutir patrimônio, visto o tombamento de seu centro histórico. Como discutido nessa pesquisa, os terreiros também são espaços com valor histórico e estão passíveis a tombamento. Também foi elucidado como a protagonista se relaciona com a cidade e como seu terreiro faz parte dela.

No cinema, existem procedimentos técnicos indispensáveis a produção. Cabe ressaltar que o roteiro e *storybord* inicial construído foram sendo modificados ao longo da escrita da pesquisa, levando em consideração também as possibilidades de tempo para realização do curta. Destaco aqui que a composição visual de algumas imagens também foi atravessada pelo trabalho sensível do diretor de fotografia também umbandista. Dentro da lógica de buscar coerência narrativa tão importante na produção fílmica, busquei reforçar no motivo<sup>37</sup> escolhido, que foi a encruzilhada, a ideia dos múltiplos caminhos que se tem ao buscar desenvolver a educação antirracista. A encruzilhada disposta na cena busca também desconstruir a ideia estigmatizada de encruzilhada como algo negativo. Para a cultura iorubá o “lugar do cruzamento” é sagrado e dinâmico pois é um encontro de mundos é uma força de transformação no âmbito espiritual. Dessa forma, no nosso contexto uma força de transformação social metaforizada também como espaço de intersecção e convergência de saberes.

---

<sup>37</sup> “Um motivo é qualquer elemento repetido — imagem, som, situação ou ação — que ganha significação através de sua repetição e variação.” BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema: uma introdução*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 74

Figura 20 - Registro das gravações



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

#### **4.2 Proposta de sequência didática na utilização do curta-metragem: planejamento e abordagens metodológicas**

Embora Libâneo (1992) tenha nos ajudado a pensar o planejamento de aulas pautados na sequência lógica que caminha “Plano da escola”, “Plano de ensino” e “Plano de aula”, diversas são as veredas que se apresentam no processo que vai desde o planejamento até o momento da aula. Nossa experiência comprova que o planejamento para o professor não é apenas uma questão técnica, ela mobiliza uma série de ações que fazem de cada aula única em sua dimensão didático pedagógica

Bem sabemos também que o professor está imerso na rotina e nas peculiaridades de cada escola e turma. As práticas docentes também são permeadas de imprevisibilidades visto toda dinâmica que envolve os processos educativos. Assim, o processo de planejamento está longe de ser algo estático, haja vista que o que planejamos no papel nem sempre constituirá integralmente o que é o feito na prática no que diz respeito tempo, conteúdos e objetivos sendo muitas vezes necessário replanejamentos recorrentes. Condições para

realização da aula, materiais disponíveis para viabilização da mesma e as trajetórias de aprendizagens são importantes no processo de planejar.

Tendo em vista a superação do uso de conteúdo para fins meramente informativos, conceituais e factuais muitas são as possibilidades e alternativa metodológicas a serem implementados na sala de aula e nas aulas de História. Para o uso de filmes nas aulas de História tomando como proposta de ensino o uso do audiovisual produzido em questão, foi necessário objetivos específicos para cada turma. O planejamento aqui discorrido foi feito para turmas de nono ano. Tendo em vista uma educação histórica pautada na formação de uma consciência crítica acerca dos assuntos em que almejei trazer fez-se necessário planejar uma sequência didática. Essa modalidade permite estabelecer estratégias didáticas horizontais onde também há uma variedade de metodologias de ensino e aprendizagem ao longo de um período delimitado. Ao planejar a sequência busquei delimitá-la em quatro aulas de duas horas tendo em vista a possibilidade de uma variação didática que utilize o curta-metragem não só como suporte didático, mas também direcionador de outras atividades em sala.

Alguns professores gostam de utilizar os filmes antes de iniciar alguma abordagem de algum tema específico, outros já preferem utilizar depois de esgotado as discussões e atividades propostas. Na sequência didática escolhida destaco que ela é pensada já baseada nas propostas afrocentradas de ao longo dos processos pedagógicos independente de conteúdos direcionados a história da África e cultura afro-brasileira, visto que a educação antirracista propõe construir caminhos direcionados que aponte sempre na desconstrução dos eurocentramentos de saberes. Um exemplo disso é que não precisaríamos falar da cultura afro-brasileira somente no mês de novembro ou de negritude somente em conteúdo que falam de escravidão ou temas muitas vezes delimitados pelos currículos. Conceitos de raça, etnia, formação social brasileira, teorias de criação do mundo a partir também de visões não hegemônicas por exemplo podem perpassar nos mais diversos conteúdos numa visão pluriversal. Dessa forma, a turma de sexto e sétimo já possuindo essa abordagem habitual a sequência pode ser planejada dentro de muitos conteúdos curriculares, disciplinas variadas ou de projetos diversos.

Na esteia da literacia histórica<sup>38</sup> que diz respeito a inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, quais as ideias que os alunos trazem para a história?

---

<sup>38</sup> Peter Lee argumenta que saber história não significa apenas memorizar fatos ou reproduzir narrativas, mas sim compreender como o conhecimento histórico é construído, analisado e usado para se orientar no tempo. Ele propõe que a literacia histórica envolve tanto o conhecimento substantivo (fatos, eventos, processos) quanto o conhecimento de segunda ordem (conceitos como evidência, causalidade, mudança, tempo e narrativa).

Discutir juntamente com os alunos questões sobre as permanências do passado, aspectos do presente e como delineiam seus entendimentos sobre a História, tempo histórico e os demais conceitos é de intensa relevância nos processos de planejamento. Entender a partir do conhecimento trazido do aluno suas compreensões das estruturas históricas é crucial para um ensino de história pautado também na consciência docente de como os alunos aprendem. Quanto a compreensão dos estudantes, LEE (2006) fundamentalmente que:

Se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado. Os alunos que nunca vão além das concepções do senso comum da história acharão mais difícil aceitar versões prontas do passado, ou alternativamente rejeitar todo empreendimento como inherentemente fraudulento. Mas, mesmo que os alunos tenham um senso de que o conhecimento histórico é possível, junto com algum entendimento de como os historiadores organizam e explicam o passado... (LEE, 2006, p. 145).

Ao buscar entender junto aos alunos alguns conceitos importantes para fazer da escola um ambiente também de luta contra o racismo, entender o racismo religioso como um esmiuçamento do tema intolerância religiosa abre debate para entender por que outras religiões de base não-cristãs são tão violentadas.

Visando o aprendizado de forma progressiva e articulada, organizada com coerência e intencionalidade, estimulando a autonomia e o ritmo de aprendizagem dos alunos, para a primeira aula propõe-se uma abordagem ao tema “Cultura religiosa afro-brasileira” baseado em levantamento de conhecimentos prévios estimulado com perguntas. É importante que o professor já tenha trabalhado em outra aula os conceitos de cultura. Em seguida, propõe-se a abordagem das origens culturais das religiões afro-brasileiras e suas formações no contexto social brasileiro. Além disso, propõe-se a leitura de trechos da Constituição a respeito da liberdade religiosa seguido de um debate inicial sobre racismo religioso.

Para a segunda aula, exibição do curta-metragem seguida de roda de diálogo objetivando discussão e análise crítica do filme com perguntas orientadoras: “O que mais chamou atenção? / Quais elementos culturais foram identificados? / O que o filme mostra sobre resistência e ancestralidade? / Por que as religiões ainda sofrem preconceito? / O que é racismo religioso? Nesta etapa sugere-se ainda fazer em grupos a leitura de trechos previamente escolhidos pelo professor da obra “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano” da autora Grada Kilomba.

Prefigura-se que, mesmo a obra tendo uma linguagem mais densa sobre o racismo estrutural e cotidiano, é possível escolher trechos curtos sobre memória e identidade, racismo como prática cotidiana e racismo religioso como trechos geradores para formulação de ideias acerca dos assuntos discutidos. A autora realiza um cruzamento entre raça e territorialidade utilizando as experiências de uma das sujeitas da sua pesquisa, iniciando uma discussão sobre os modos como os cabelos de pessoas negras impactam o conforto branco. Segundo a autora, o cabelo é um símbolo de poder á negritude e de descolonização, por esse motivo perturba a branquitude. Pontos como esse podem servir de apoio as discussões sobre racismo.

Para a terceira aula proponho o tema “O terreiro e a cidade” a partir dos elementos visuais do curta. Visando elucidar que os terreiros fazem parte da cidade e se inserem nas discussões de patrimônios materiais e imateriais faz-se importante uma atividade em que cada grupo poderá escolher um elemento que mais lhe chamou atenção nas cenas da cidade. Mediante o estudo de conceitos de patrimônio material e imaterial através das cenas da cidade e do terreiro estimula-se o ponto de partida para o diálogo. Proponho também um diálogo sobre cidade pautado nas diversas visões elaboradas sobre a mesma.

Para a quarta aula propõe-se uma produção coletiva de síntese criativa. Orienta-se uma divisão de grupos onde cada grupo elaborará um mural de colagens, desenhos e frases abordando de forma livre ideias acerca dos assuntos estudados durante toda sequência realizada. O mural poderá ficar exposto na sala durante o ano letivo.

## 5 CONCLUSÃO

Os estudos sobre as religiões e culturas afro-brasileiras têm se expandido e levantado inúmeras perspectivas tendo em horizonte as novas e constantes dinâmicas sociais. As investigações sobre a produção e aprendizagem da História dentro e fora do espaço escolar também tem se expandido dado as especificidades dos saberes e práticas mobilizadas.

A compreensão da religiosidade afro-brasileira como lócus de resistência e de afirmação de memórias históricas silenciadas representada em seu espaço simbólico, cultural e político nos permite desenvolver um movimento reflexivo necessário às violências reproduzidas cotidianamente. Mesmo com as tentativas de embranquecimento visando a legitimação de algumas religiões como a Umbanda, não há como negar que as raízes históricas do povo negro brasileiro ainda permanecem fortes frente a todos os escombros deixados pela colonização. Não estamos em África, mas as raízes brasileiras africanas estão expressas nas diversas Umbandas, nos Candomblés, nas Juremas e tantos outros hibridismos religiosos próprios do Brasil. Nessa perspectiva, a construção da afirmação da identidade negra brasileira também passa pelo aspecto religioso. Porém, diversas são as experiências de violação de direitos contra os povos de terreiro, nas quais estão inseridos os Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs)<sup>39</sup>.

Os desrespeitos aos cultos e o racismo religioso são frequentes e para a promoção da igualdade racial são necessárias ações de enfrentamento que partam do Estado. Quase metade dos terreiros do Brasil já registraram ataques de violência material e moral. As políticas públicas de promoção da igualdade racial aconteceram de forma tardia, somente no ano de 2003 foi criada a primeira Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial no governo do presidente Lula. Esse atraso da intervenção do Estado na questão racial, pode ser justificada pelo projeto que estruturou a divisão social em uma hierarquia racial.

Com efeito, o racismo religioso no Brasil aconteceu como uma prática intencional, consciente e deliberada com o inabalável propósito de promover a exclusão e extinção tendo como marco temporal o Estatuto de Limpeza do Sangue no período colonial. Sobre racismo, Grada Kilomba (2019), destaca que “inclui a dimensão de poder, e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como a representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde...” (2019, p.76).

---

<sup>39</sup> Decreto nº 6.040/2007

Os povos que sofreram opressões e exploração no continente americano desenvolveram estratégias de resistência dentro da lógica capitalista de acúmulo de riquezas e de um progresso que invisibiliza e exclui culturas consideradas subjacentes. Mas para uma grande parcela da população do planeta os seus territórios são lugares de encontros, de solidariedade, de trocas, em comunidades onde se trabalha para viver e não se vive para trabalhar e consumir (Mignolo, 2014, p. 7).

Por conseguinte, o ensino de história pautado numa prática educativa intercultural fundamentada na horizontalidade e respeito mútuo tendo em vista práticas sociopolíticas pautadas também em realidades subjetivas, são importantes visto que a colonização permanece estruturada nas sociedades contemporâneas.

A colonialidade estudada por Quijano (2005), opera em diferentes níveis como a colonialidade do poder (político e econômico); colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e em relação às línguas com o conhecimento) e colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros), e no processo de ensino na sala de aula tornar o aluno consciente dessa geografia de dominação a partir de uma interlocução crítica a aprendizagem histórica é essencial para ampliação de possibilidades metodológicas do ensino de história.

No espaço da sala de aula onde atuo, alguns alunos umbandistas sofrem racismo religioso e tanto eles quanto os que praticam tal desrespeito não percebem os povos de terreiro como importantes comunidades organizadas e símbolo de resistência cultural. Os terreiros desempenham um papel de acolhimento social e dentro de uma dinâmica comunitária atuam como responsáveis na condução dos rituais, mas também nos cuidados da saúde física e espiritual da comunidade.

Existe um conjunto grande de estudos e pesquisas, documentação e ferramentas pedagógicas que dão suporte ao ensino de História e cultura afro indígena brasileira, mesmo assim menos de quarenta por cento dos municípios institucionalizaram a obrigatoriedade nas escolas e pessoas dizem ainda não estar preparadas para abordar esse assunto. Deste modo cabe nos perguntar a quem interessa uma não fiscalização de uma lei que já existe há mais de vinte anos? Por que esse compromisso ético e político não atinge a todos?

Assim, teóricos da educação como Jussara Roffman, Içami Tiba e Waldemar Bencostta trazem para o campo da pedagogia, uma prática conhecida como pedagogia do acolhimento. Nela, a valorização do outro em sua subjetividade e diversidade a partir de relações educativas baseadas no cuidado, no diálogo e na escuta verdadeira é uma prática onde

“acolher é reconhecer o outro como legítimo em sua alteridade, é abrir espaço para que ele se manifeste e construa sentidos no coletivo.” (Bentecostta, 2005, p. 22).

Essa pedagogia coexiste nos espaços de terreiros, pois muito sabe-se que o contexto de formação dos primeiros terreiros pós a abolição formal da escravidão em 1888, o Brasil não promoveu políticas de inclusão, reparação ou cidadania plena para a população negra liberta. Pelo contrário, muitos ex-escravizados foram lançados à marginalidade, privados de acesso à terra, ao trabalho digno e à educação. Nesse contexto, os terreiros de religiões afro-brasileiras — como o Candomblé e a Umbanda nascente — emergiram como espaços de acolhimento, resistência e reconstrução identitária.

Mais do que templos religiosos, os terreiros se tornaram redes de solidariedade e proteção coletiva, atuando como verdadeiros espaços pedagógicos comunitários. Neles, homens e mulheres negros encontraram refúgio espiritual, mas também social e afetivo. O terreiro oferecia não apenas iniciação religiosa, mas também formação ética, transmissão de saberes ancestrais, cuidado com o corpo e a alma, além de apoio material e emocional. Nesse ambiente, o acolhimento se dava em múltiplas dimensões: era acolhimento físico, para os que não tinham onde morar; acolhimento identitário, para os que buscavam reconstruir sua ancestralidade; e acolhimento político, para os que resistiam às opressões de um Estado que criminalizava suas práticas e símbolos. “Os terreiros foram muitas vezes os únicos espaços que acolheram a dor e a dignidade do negro do Brasil pós-abolição” (Prandi, 2005, p.43).

Não posso negar que o acolhimento nos terreiros ainda seja uma prática atual. Logo, os aprendizados compartilhados ainda são construídos com acolhimento em terreiros que mantêm viva e respeitam as tradições dos povos de santo. Dessa forma, transitar nos espaços da cidade, terreiro e escola são oportunidades de observar e sentir o aprender e o ensinar, o ensinar e o aprender, o acolher e o ser acolhido numa relação capaz de potencializar transformações sociais necessárias a prática docente.

Resta incontroverso que essa pesquisa é fruto desses atravessamentos e espera-se que contribua para o aprofundamento das discussões na área como subsídio para novas investigações e que incite novas perguntas e inquietações em tempos marcados por retrocessos sociais e intolerâncias diversas. Que os caminhos feitos aqui possam contribuir para tantos outros orientados por práticas pedagógicas mais plurais.

## REFERÊNCIAS

- BARROS. José D'Assunção, **Cidade e História**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos:** modos e significações. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma abordagem teórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1990
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BONVINI, Emilio. Tradição Oral Afro-brasileira: As razões de uma vitalidade. Trad. Karim Khoury. **InRevista Projeto História.** São Paulo, no. 22, p. 37-48, jun, 2001, p. 40.
- BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília,DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília,DF: SECAD/ME, 2004
- BRASIL. **Lei 12.288.** Estatuto da Igualdade Racial.Brasília, DF: Presidência da República,2010.
- 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>.
- CALVINO, Ítalo. **Cidades Invisíveis.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DAIBERT, Robert. A Religião dos Bantos: Novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 28, n 55, p. 7-25, jan- jun. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- FILHO, João Batista Freire. Comunicação e Representações Sociais: aproximações teórico-metodológicas. In: FAUSTO NETO, Antônio; FERREIRA, João Eugênio. **Imaginário e Representações Sociais:** Comunicação e Cultura no Cotidiano. São Paulo: Paulus, 2011. p. 121–140.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro.** São Paulo, Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes -Centro de Estudos Afroasiáticos. 2012, p. 2001
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio:** um ritual pedagógico a favor da

discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Luiza Libânia. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Campinas, Papirus, 1996. (Coleção Oficio de arte e forma).

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira e Yula R. Rocha. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LOPES, Nei. **Encyclopédia Brasileira da Diáspora Africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004, p. 577.

MACHADO, Arlindo. **Curta-metragem:** o laboratório da linguagem cinematográfica. São Paulo: Papirus, 1997.

MENESES, Maria Paula G. **Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial.** In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento fronteiriço. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África de Africanidades**, CidadeRio de Janeiro, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: [http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf). Acesso em: 30 junho de 2024

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Religião e ensino de história:** um olhar sobre a BNCC e os livros didáticos. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. (Orgs.). Ensino de história: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 267–284.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade:** visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2. Ed. – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002

- PORDEUS Jr., I. (2002). **Umbanda. O Ceará em transe.** Fortaleza: Museu do Ceará.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Ed. Cia das letras, 2001
- PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados:** Orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.
- REIS, João Carlos. **Teoria & História.** Rio de Janeiro. FGV. 2012.
- RUFINO, Luís. **Pedagogia das encruzilhadas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- ROCHA, Herbet, **O lado esquerdo do Rio.** São Paulo: Hucitec: Secretaria de desenvolvimento e do turismo, Sobral: Escola de formação da Saúde e da família Visconde de Sabogosa, 2003.
- SANTIAGO. JR. Francisco das Chagas Fernandes. Entre a representação e a visualidade: alguns dilemas da relação história e cinema. **Domínios da Imagem**, Ano II, n. 3, 2008, p. 65-78.
- SANTOS, Francisco Gleidson Vieira dos. **A Pomba-Gira no Imaginário das Prostitutas.** Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, 2006
- SANTOS, Jocélio Teles dos. **Festas, ritos e cerimônias:** estudos de antropologia social e história. Salvador: EDUFBA
- SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte.** Petrópolis: Vozes, 1975.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de História. **História & Ensino**, Londrina, v.8, edição especial, out. 2002, p.169-184.
- SILVA JÚNIOR, Agenor Soares e. **Cidades Sagradas: da “Roma cearense” à “Jerusalém sertaneja”:** A Igreja católica e o desenvolvimento urbano no Ceará (1870-1920) Sobral e Juazeiro do Norte. Fortaleza: Sobral: Edições ECOA, 2015.
- SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- SIMAS, Luiz Antônio. **Umbandas:** uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade:** a forma social negra brasileira. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SOUZA, Raimundo Nonato Rodrigues de. **Rosário dos pretos de Sobral – Irmandade e festa** (1854-1908). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

TRINDADE, Alexandre Cumino. **Umbanda:** religião brasileira. São Paulo: Madras, 2006, p. 112.

## ANEXO A - DOCUMENTÁRIO: CAMINHOS SAGRADOS

**SINOPSE:** Em um Brasil atravessado por intolerâncias e silenciamentos, uma menina de 12 anos, médium em um terreiro de umbanda, revela sua jornada de fé, identidade e resistência. O documentário acompanha sua vivência cotidiana entre três espaços fundamentais: o terreiro, a escola e a cidade, onde sua espiritualidade é, ao mesmo tempo, força, desafio e voz. Por meio de entrevistas sensíveis, cenas ritualísticas e observações do cotidiano escolar, o filme evidencia os conflitos, preconceitos e aprendizados que surgem quando uma criança negra, de religião afro-brasileira, ocupa com orgulho espaços muitas vezes marcados pelo desconhecimento ou pela exclusão religiosa. Mais do que um retrato individual, o documentário constrói um olhar o sagrado, dando visibilidade a histórias que geralmente são invisibilizadas

### FICHA TÉCNICA:

- **Título:** Caminhos Sagrados
- **Gênero:** Documentário
- **Formato:** Curta-metragem
- **Ano de produção:** 2025
- **Duração:** 11 minutos
- **Direção:** Disnei Alves
- **Roteiro:** Disnei Alves
- **Produção:** Independente
- **Fotografia:** Jr Tavares
- **Edição/Montagem:** Jr Tavares
- **Pesquisa:** Disnei Alves
- **Entrevistada principal:** Ivinna Lavyne
- **Idioma:** Português
- **Classificação indicativa:** Livre

**ANEXO B – LINK DE ACESSO AO DOCUMENTÁRIO**

[https://drive.google.com/drive/mobile/folders/14-eWVUbcYHoIVIT7RAr0jlGNz6s\\_zPjI](https://drive.google.com/drive/mobile/folders/14-eWVUbcYHoIVIT7RAr0jlGNz6s_zPjI)

