



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I: CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**JOSELMA LÚCIA DA SILVA**

**RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA: UMA TRAJETÓRIA  
DE ESTRANHAMENTO NOS LIVROS DIDÁTICOS**

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2010**

**JOSELMA LÚCIA DA SILVA**

**RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA: UMA TRAJETÓRIA  
DE ESTRANHAMENTO NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para a obtenção do grau de graduado em história.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2010**

S586r

Silva, Joselma Lucia da.

Religiões de matriz afro-brasileira [manuscrito]: uma trajetória de  
estranhamento nos livros didáticos / Joselma Lucia da Silva. – 2010.

54 f.: il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) –  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2010.

“Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo,  
Departamento de História”.

1. Livro Didático. 2. Religião Afro-brasileira. 3. Ensino de  
História. I. Título.

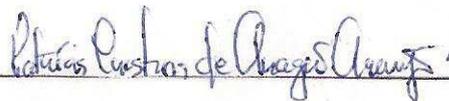
21. ed. CDD 371.32

**JOSELMA LÚCIA DA SILVA**

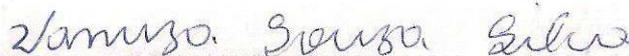
**RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA: UMA TRAJETÓRIA  
DE ESTRANHAMENTO NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura Plena em História  
da Universidade Estadual da Paraíba, em  
cumprimento à exigência para a obtenção do  
grau de graduado em história.

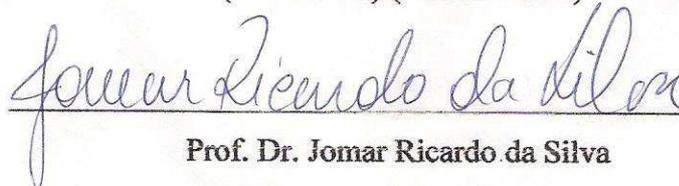
Aprovada em 13 / 12/2010.



Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo  
(DH-UEPB) (Orientadora)



Prof.<sup>a</sup> MS Vanuza Souza Silva  
(DH-UEPB) (Examinadora)



Prof. Dr. Jomar Ricardo da Silva  
(FCS-UEPB) (Examinador)

CAMPINA GRANDE-PB  
2010

## Dedicatória

À minha amada filha Mileny.  
Motivo de alegria e orgulho, com quem aprendo a ser forte e enfrentar as intemperes do cotidiano. Espero ser uma gota de estímulo para esse pequeno oceano que mudou a minha vida!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, presente em tudo que meus olhos alcançam, força motriz sem a qual esse trabalho não teria sido produzido a tempo.

A minha querida orientadora, Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, mais que professora, se fez amiga nas horas que pensamos em desfalecermos nossa escrita. Muito obrigada por todo carinho, confiança e compreensão depositada em minha tímida escrita.

À professora Vanuza e ao professor Jomar por fazerem parte de minha banca examinadora, meus sinceros agradecimentos.

À minha mãe, que na sua simplicidade me ofereceu todos os subsídios para que eu chegasse até onde cheguei.

Minha família que acompanhou minha trajetória desde o princípio, apostando em nosso sucesso.

Luciene e Helena, minhas estimáveis amigas, por compreenderem minhas angústias, apoiar e incentivar a gestação desse trabalho.

Ao apoio incondicional de pessoas queridíssimas que me ajudaram a seguir rumo a esse sonho cujos nomes prefiro não citar na impossibilidade de não poder listar a todos, mas que serão guardados em minhas memórias.

A todos os professores/as que de alguma maneira contribuíram para a chegada desse momento, muito obrigada.

À coordenação do curso de História da UEPB e todas as pessoas que dele fazem parte.

## Epígrafe

*A gente vem do tambor do Índio,*

*A gente vem de Portugal,*

*Vem do batuque negro*

*A gente vem do interior e da capital,*

*A gente vem do fundo da floresta,*

*Da selva urbana dos arranha-céus,*

*A gente vem do pampa, do cerrado,*

*Vem da megalópole, vem do Pantanal,*

*A gente vem de trem, vem de galope,*

*De navio, de avião, motocicleta,*

*A gente vem a nado*

*A gente vem do samba, do forró,*

*A gente vem do futuro conhecer nosso passado.*

*Brasil, com quantos Brasis se faz um Brasil?*

*Com quantos Brasis se faz um País chamado Brasil?*

*(Lenine/ Lula Queiroga, Sob O Mesmo Céu)*

## RESUMO

A religiosidade é algo presente em todas as esferas da sociedade, é o que em grande medida dá sentido a história de vida e identidade de um povo. Dessa maneira, esta pesquisa tem por objetivo investigar, analisar e discutir as representações culturais das religiões de matriz afro-brasileiras nos livros de história do ensino fundamental II. Optamos por dar ênfase ao recorte temporal de (2004-2008), esse recorte tem a ver com a criação da lei 10.639/03, lei pela qual passa a ser obrigatória a contemplação das tradições culturais dos africanos e afro-brasileiros no ensino brasileiro. Essa análise parte de uma perspectiva ceiteauriana e tenta problematizar os conflitos e estigmatização que ainda torna invisível e indizível os ritos, símbolos e representações de tais religiões nos manuais didáticos de história. Nossa pesquisa faz uso de bibliografias referente à religiosidade afro, assim como ao ensino de história. Analisamos também livros didáticos de história do ensino fundamental II, bem como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, juntamente com a lei 10.639/03.

**Palavras Chaves:** Ensino de história. Livro didático. Religião Afro-brasileira.

## ABSTRACT

The religion is something present in all spheres of society, is what largely gives meaning to life history and identity of a people. Thus, this research aims to investigate, analyze and discuss the cultural representations of the religions of african-Brazilian history books in elementary school II. We chose emphasize the temporal clipping (2004-2008), this cut has to do with the creation of the Law 10639/03, which by law becomes mandatory contemplation of the cultural traditions of Africans and african-Brazilians in Brazilian education. This analysis is based on a perspective and certauriana attempts to discuss the conflicts and stigma that still makes invisible and unspeakable rites, symbols and representations of such religions in textbooks on the history. Our research makes use of african bibliographies related to religiosity, as well as to teaching history. We also analyzed the textbooks of history teaching fundamental II, as well as the proposals of the Curriculum National History, together with the Law 10.639/03.

**Keywords:** Teaching history. Textbook. Afro-Brazilian religion

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Panteão dos Orixás-----	29
Figura 2 – Iansã-----	31
Figura 3 – Iemanjá-----	32
Figura 4 – Oxum-----	32
Figura 5 – Obá-----	33
Figura 6 – Nanã-----	33
Figura 7 – Ibejis-----	34

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO-</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A PRODUÇÃO CULTURAL E CURRICULAR DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRA: LUGARES NEGADOS E ESPAÇOS TRILHADOS .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1</b>	<b>Sentidos e produções na história: Refletindo as representações das religiões afro na história tradicional e curricular.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2</b>	<b>A religiosidade afro-brasileira e suas proporções curriculares .....</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>A POÉTICA DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA: ARTES E ASTÚCIAS NAS REPRESENTAÇÕES DE UM POVO.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Cartografias dos espaços religiosos: Um lugar para práticas ordinárias.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>Representações imagéticas da umbanda e candomblé: Invertendo poderes e forjando lugares.....</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>O QUE DIZEM OS LIVROS DE HISTÓRIA: O LUGAR DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NOS MANUAIS ESCOLARES....</b>	<b>36</b>
<b>4.1</b>	<b>Operações discursivas sobre a religiosidade afro-brasileira no Ensino Fundamental II.....</b>	<b>36</b>

<b>4.2</b>	<b>Situando as religiões afro-brasileiras na concepção do livro de história: Projeto Araribá.....</b>	<b>39</b>
<b>4.3</b>	<b>Tradições religiosas afro-brasileiras no livro: Construindo Consciências, editora Scipione .....</b>	<b>43</b>
<b>4.4</b>	<b>O lugar das religiões afro-brasileiras no manual: História das cavernas ao terceiro milênio .....</b>	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira ao longo de seus últimos anos vem nos apresentando aberturas bastante significativas no que se refere às nossas tradições culturais. No entanto, foi e ainda é notório o pouco espaço ofertado às tradições africanas e afro-brasileiras, sobretudo, no que concerne a produção de materiais didáticos.

Sabemos que em grande medida, tanto alunos/as quanto professores (as), se apropriam destes materiais (em especial dos livros didáticos) e lhes atribui, em muitos casos, o título de verdade inquestionável. Isso se torna preocupante uma vez que acaba por reafirmar estereótipos produzidos entre textos e imagens.

Este trabalho pretende analisar as discussões acerca das ausências do discurso religioso de matriz afro-brasileira nos livros didáticos de história (7º ano) do ensino fundamental II. A proposta aqui feita foi fruto de algumas indagações que podemos fomentar ao obtermos nossos primeiros contatos com o universo do ensino de história. Evidentemente também está atrelada à busca de um entendimento mais aprofundado sobre a ausência que está caracterizada em quase todos os livros didáticos que tivemos acesso.

Não obstante, sabemos que o livro didático já foi objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas, sendo exaustivamente questionado quanto ao seu papel ideológico, social, político e pedagógico. Isso mostra que longe da neutralidade que se imagina, esse tipo de produção carrega em suas estruturas, limites e falhas que precisam ser avaliadas. Segundo Bittencourt (2004) a avaliação de tais materiais perpassa não apenas por uma questão estética ou pedagógica, sendo necessário avaliá-los nos seus aspectos políticos e ideológicos, pois é partindo de nossos referenciais que selecionamos o tipo de aluno/a que desejamos formar.

Embora esse artefato cultural venha sendo repensado por suas diferentes possibilidades educativas, desconhecemos investigações que abordem a negação ou silenciamento das religiões de matriz africanas no livro didático de história. O que torna nossa pesquisa, do ponto de vista acadêmico, algo inovador, uma vez que reitera a importância da religiosidade afro-brasileira enquanto campo referencial de nossa cultura e, por conseguinte campo de formações identitárias.

Para tanto o que nos custou aqui foi delimitar o nosso espaço temporal, visto que a questão relacionada a tais religiões são desde as épocas mais remotas objeto de exclusão das

escritas históricas; no entanto, como temos que fazer as nossas escolhas e delimitarmos nosso objeto e temporalidade, optamos por tratar do recorte temporal entre 2004-2008. A escolha tem a ver com a possibilidade de trazer para a discussão a nova lei 10639/03, que foi criada a partir do primeiro mandato de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e que abre espaço para nossos questionamentos.

É importante compreendermos que, mesmo mediante da imposição de uma lei (10.639/03), ainda estamos tratando de temas relacionados a tais religiões e as questões em geral que envolvem as falas afro-brasileiras em termos tão depreciativos. As perguntas são muitas e complexas, mas tentaremos trazer a discussão para a relação inegável entre ensino, exclusão e o processo histórico cultural que o permeia.

Como meio de adentrarmos a esse universo, pretendemos nos guiar em leituras que estejam relacionadas ao campo cultural, bem como a análise de livros didáticos do ensino fundamental **II**.

Nosso objetivo central é analisar e questionar como as religiões de matriz africana vêm sendo apresentadas e na produção dos livros didáticos de história. Buscaremos entender de que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), oportunizam ou não as representações imagéticas e discursivas destas religiões e até que ponto os livros contemplam tais sugestões.

Apropriaremos-nos, portanto, de discursos como o de Michel de Certeau (2007), o qual possibilita compreender as diferentes formas de apropriação cultural, mostrando que o cotidiano é formado não apenas por discursos autorizados, antes é campo de simbologias e ressignificações dos homens ordinários. Com Roger Chartier (2002) alargaremos a nossa fala no que diz respeito às práticas e representações, que em grande medida reitera os discursos de Certeau, mostrando que o campo cultural não subscreve-se de passividade nem se ancora em uma única perspectiva, sendo reformulado de acordo com os desejos daqueles que dele se apropriam.

Ainda nos será especialmente importante às contribuições de Pensavento (2003), autora que evidencia as várias possibilidades que surge a partir da escola dos Annales para se trabalhar com as perspectivas culturais. Será fundamental a contribuição de Roger Bastides (2001), autor que discute amplamente as tradições e manifestações dos cultos afro-brasileiros e africanos, apresentando-os como dinâmicos e capazes de burlar os códigos sociais e (re) apresentar seus ritos.

Também será de grande apoio as discussões relativas ao ensino de história propriamente dito, neste sentido, pretendemos trabalhar com autores e autoras que nos

forneçam subsídios para a análise dos livros de história, a exemplo de Circe Bittencourt (2004), Tomaz Tadeu (2002), Maria Stephanou (1998) e Paiva (2002).

Enquanto recurso metodológico, faremos uso de análise bibliográfica referente à religiosidade afro-brasileira, análise de livros didáticos e avaliação das propostas dos PCN'S de história para o ensino fundamental. Mediante o recorte (2004-2008) escolhido também optamos por trabalhar a questão da lei 10.639/03, buscaremos dessa forma, compreender os lugares negados e os espaços trilhados no o ensino de história.

Para uma melhor compreensão de nossas ideias, esse trabalho contempla uma introdução, e três capítulos. O segundo faz referência, à forma como a História tradicional, assim como o currículo silenciou as discursões em relações a cultura afro-brasileira, mas especificamente, a sua vertente religiosa. Buscamos, portanto, apresentar os discursos e conflitos que tornaram a história africana e afro-brasileira apenas um apêndice da história oficial. Mostraremos ainda, como a partir da Escola dos Annales, novos objetos de estudos são contemplados e ressignificados pela nova história cultural.

No terceiro capítulo, abrimos espaços para a representação cultural de dois cultos afro-brasileiro, a umbanda e o candomblé, nesse sentido, objetivamos mostrar através de imagens e discursos que as religiões africanas merecem ser reconhecida em nossa história, não como a imagem depreciativa e demoníaca que habitualmente são lançadas sob elas, mas com as astúcias poéticas de seus praticantes.

No quarto momento nos deteremos a investigar as concepções despojadas nos três livros didáticos que escolhemos para essa análise. Neles buscaremos compreender que olhares são anunciados na feitura de tais materiais, e até que ponto contribuem para a formação de uma sociedade democrática, justa e multicultural.

## 2 A PRODUÇÃO CULTURAL E CURRICULAR DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: LUGARES NEGADOS E ESPAÇOS TRILHADOS

### 2.1 Sentidos e produções na história: Refletindo as representações das religiões- afro na história tradicional.

O objetivo deste capítulo é discutir como a cultura dos afrodescendentes, mais precisamente no âmbito religioso, tem sido representada e discutida pela história tradicional e curricular. Fornecendo-nos dessa forma, subsídios para compreendermos, os lugares negados as religiões de matriz africana, dentro do processo histórico. Assim como tentaremos pautados pela história cultural trilhar novos espaços para essas manifestações culturais.

Sabemos que a construção do discurso histórico no Brasil foi costurada desde sua fase embrionária por ideologias específicas, que em grande medida tinham como epicentro da produção, relevância nítida ao favorecimento dos discursos patrióticos, esses por sua vez, renegavam, baniam ou simplesmente inferiorizavam a contribuição de negros/as.

Essa realidade assistida durante séculos foi sem dúvida, formadora de muitos de nossos preconceitos, que estagnavam a possibilidade de reflexão dos sujeitos em suas construções discursivas e representativas. Os desejos e apropriações intelectuais do campo historiográfico eram, portanto, espaços negados as culturas afro-brasileiras, e não só a elas, mas a todos (as) aqueles (as) que não fossem considerados excepcionalmente importantes para a *espetacularização*<sup>1</sup> do poder estatal.

Torna-se importante neste sentido, pensarmos o poder enquanto um desejo dos grupos em permanecer na estante da história. Não é muito complicado encontramos as dificuldades que permeiam a produção da historiografia brasileira, no que faz referência aos lugares negados às perspectivas da cultura afro-brasileira. Seja em épocas passadas, seja na

---

<sup>1</sup> Entendemos por *espetacularização* a idéia de produções de poderes, segundo a perspectiva de AIRES (2009) (Projeto de pesquisa de doutorado), que nesse sentido seria os lugares de autoridade legitimados na história, no caso deste autor, a referência se faz ao período do Estado Novo, momento no qual, a notoriedade do estado se fazia presente pelo uso de festas e imagens. O excepcional era, portanto, atribuído a elite da época, que afirmara não somente seus nomes no cume da história, construindo arcaibouços identitários, como tornaram continuo as lacunas no que se fazia relativo às contribuições afro-brasileiras, sobretudo, na sua maneira de exercer suas práticas religiosas.

prevalência dos tempos ditos modernos, é quase lugar comum associar-se a ideia dessas culturas a condição de inferioridade ou de demonização.

Essa relação torna-se caracterizada especialmente no final do século XIX, isso porque, neste período a existência de uma política de branqueamento promovida pelas elites da época, acentuava sobremaneira as visões preconceituosas e excludentes de nossa sociedade. Influenciada, sobretudo, por um projeto de progresso da jovem república, a questão de “raça” passa a ser um problema tratado tanto pelas autoridades estatais, como pelo campo das ciências médicas e jurídicas.

Dentre os inúmeros discursos autorizados, vemos que o do médico Nina Rodrigues<sup>2</sup> dará ênfase à ideia eugenista, que desqualificou a contribuição de negros e negras e trouxe para a construção da nossa história um modelo que não apenas “silenciava” as tradições afro-brasileiras, como as tornavam obsoleta em detrimento ao progresso da condição étnica e cultural desejada pelas elites de nosso país naquele momento .

As ideias trazidas pelo cientista desqualificavam as tradições da cultura afro e negava a possibilidade de representação desses sujeito no cerne da história. E não apenas a ciência, os exemplos são fartos, inclusive na literatura euclidiana, quando afirma a existência de “Um contraste: a raça forte e íntegra abatida dentro de um quadrado de mestiços indefinidos e pusilânimes” (EUCLIDES, 1984, p.123).

Ambos contribuíram para a operacionalização de uma sociedade preconceituosa, uma vez que, amputa a possibilidade de reconhecermos a vastidão cultural produzida por nossos afrodescendentes. Nesse sentido Montes (2004), afirma que:

A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase uma designio da natureza, e atitudes racista, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envoltos no país de uma “boa consciência” que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando (MONTES, 2004, p.179).

Evidentemente, não temos a pretensão de criar anacronismos, quando nos referimos a obras ou atores de épocas passada, nem tira-lhes de seus lugares de produção, mas compreendermos a dinâmica imposta pelo tempo pois como afirma Certeau (1986) “Cada tempo ‘novo’ dá lugar a um discurso que considera ‘morto’ aquilo que o precedeu, recebendo um ‘passado’ já marcado pelas rupturas anteriores”(CERTEAU,1986,p.15)

---

<sup>2</sup> Nina Rodrigues, teve sua formação respaldada pelas ideias positivistas. Suas obras desempenharam papel relevante na nossa formação cultural. Assegurado por leis científicas, Rodrigues renegando a postura indenitária de nossos negros/as e os submergiam a escória da nossa formação.

De fato, talvez fosse coerente e plausível nos discursos citados em suas épocas, no entanto, o que nos inquieta é o impacto que essas falas ainda demandam para a nossa produção histórica. Não se trata por certo, de infringir as continuidades a que se refere Certeau. Porém, os negros e negras pusilânimes a que se refere Euclides, merecem um lugar em nossa história. Um lugar que não seja tão fétido, ou grosseiramente interposto pelos silêncios.

Felizmente, o ato de produzir história, ganha novas ares a partir das décadas de 1960 /1970. Esse feito deve-se em grande medida, não apenas aos apelos de grupos até então marginalizados no cerne da história, a exemplo de grupos feministas e movimento negro entre outros. Mas, a dinâmica do tempo, e das posturas inoculadas no seio de uma sociedade que via ruir as paredes que enclausuravam os negros/as, as mulheres como um todo, as culturas, os sentidos e sentimentos. E nesse sentido é indiscutível afirmar que, a contribuição francesa para essa mudança de estética da escrita foi fundamental para se repensar a produção do saber histórico.

Certamente as mudanças de posturas assistidas nos meados do século XX, trouxeram consigo reclames de uma nova época. O surgimento da escola dos Annales foi significativamente importante para entendermos essas mudanças. A explosão de novas abordagens, mais perceptíveis, no entanto, a partir da chamada terceira geração introduzia novos problemas e novos objetos para a cena histórica. Os sujeitos e objetos postos debaixo do tapete da oficialidade histórica ganhariam proporções significativas. É justamente dentro desse turbilhão de saberes da escola de Annales, que surge a concepção de história cultural.

Segundo Pesavento (2008), o historiador que se propõe a trabalhar com essa percepção histórica deve levar em consideração que “[...] a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da história como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ela não será jamais constituída por uma verdade única ou absoluta” (PESAVENTO, 2008, p51).

Ou seja, vemos que na vertente cultural, o que se leva em consideração não é uma busca sufocante por uma única e breve anúncio conceitual, a verdade absoluta. A rigor, o que se pretende não é enclausurar o processo histórico, antes é necessário vê-lo, como construtor de identidades e de representações de diferentes épocas. Como afirma Pesavento:

A cultura é ainda uma forma de expressão e de tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos autores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2008, p15).

Assim, o que se leva em consideração nas percepções de cunho cultural, tem a ver com as construções não apenas de um mundo que dar-se a ler, mas em grande medida que abre novas perspectivas para a construção e afirmação de uma das raízes, cultural e patrimonial. Ainda que não tenhamos, de fato, o hábito de discutirmos esses matizes conceituais e paradigmáticos na atualidade, se faz primordial sermos conhecedores de outras versões da história, dando o espaço e a liberdade para que de fato sejam reconhecidos e problematizados no cotidiano.

Roger Chartier (1990) reitera essa ideia e nos propõe justamente repensar as práticas culturais, para ele, a história e suas representatividades são passíveis de diferentes leituras, isso por que: “A história cultural, tal como entendemos, tem por principais objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16-17).

Assim, a reiteração discursiva e representativa torna-se nesse sentido ímpar para problematizarmos as atuais conjecturas representativas e práticas discursivas que demandam para a história da cultura afro-brasileira um estereótipo de inferiorização.

Nesse sentido Elias (2000) ressalta que: “O estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso enfraquecê-lo e desarmá-lo” (ELIAS, 2000, p.24). Não obstante, vemos que as dificuldades que permeiam a construção e fortalecimento de posturas representativas das religiões de matriz afro-brasileiras, tem sido alvo de anúncios depreciativos, sobretudo nas propagações de idéias midiáticas, (leiam-se jornais, filmes e discursos das religiões socialmente aceitas, catolicismo e protestantismo) e na ausência de um escriturário denso sobre essas matrizes representativas. Os trabalhos acadêmicos tendem a ser nesse sentido, cada vez mais respaldados pela nova história cultural, isso porque, é possível partindo dessa perspectiva engendrar lugares para o que Certeau, (1982) chama de “não dito”.

Para o autor, a escrita da história se articula, portanto, com aquilo que se objetiva, e que em grande medida é resultado de seleções e *lugares sociais*. Problematizar o não dito é, portanto, atribuir sentidos ao que a história diz ou cala sobre os a cultura afro-brasileira, é estabelecer uma ponte de dialogo entre nossos pares, é ressignificar as práticas e as palavras, é atribuir sentidos as diferentes religiões, não apenas aquelas que tiveram espaços privilegiados no cerne da história, mas aquelas que trazem na sua historicidade muito de nossa identidade cultural.

Pensar uma sociedade que contemple a plenitude de suas características democráticas é aventar no processo cognitivo a consciência da diversidade cultural. Torna-se

importante, portanto, as tessituras de escritas que almejem tornar relevantes as questões multiétnicas, tornando os temas relacionados à africanidade algo presente na produção historiográfica, assim como na prática do ensino.

O que temos enquanto cultura afro-brasileira não deve ficar no passado odioso das senzalas, tão pouco na projetura de um futuro incerto, essa vertente explicativa da nossa própria formação cultural, necessita ser emergencialmente posta em prática, devendo por esse motivo ser reconhecida e integrada no bojo da oficialidade dos dizeres e fazeres da história:

Reconhecer esse fato, certamente, não significa negar as marcas de outras culturas que fazem parte do nosso jeito de ser e de viver como brasileiros/as. Representa a aceitação de uma de nossas raízes, tão omitida e negada a ponto de seus principais representantes, ou seja, os descendentes de africanos, serem vistos há mais de 500 anos com lentes seletivas, preconceituosa e ainda serem diariamente discriminados (GOSMES, 2006, p.30-31).

A história deve ser vista na sua amplitude de sentidos, pois se uma sociedade julga-se democrática, como a nossa, é necessário que se leve em conta as diferentes concepções culturais que permeiam a nossa formação étnica, por isso é importante esclarecer que o respeito à consciência e a nossa diversidade cultural é primordial para que enfim sejamos de fato democráticos.

Trata-se de reconhecer que os *homens ordinários*<sup>3</sup> também produzem história, eles não apenas a produzem, como reelaboram os seus desejos ao representá-la. A religiosidade faz parte de uma representação não apenas factual, antes representa as estratégias de sobrevivência da nossa cultura. Compreender essas falas e abrir um espaço para que os aspectos ligados as produções e representações dos diversos grupos ultrapassem as linhas do preconceito e se evidenciem como pontes culminantes de nossa história. Sobre isso Certeau (2007) nos assegura que: “As táticas do consumo, engenhosidade do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2007, p.45).

O que Certeau (2007) nos alerta é que, mesmo quando existe uma receptividade cultural por parte de grupos considerados *ordinários*, esses não são apenas meros receptores, mas também produtores de bens culturais se apropriam e instauram sobre o produto novas modelagens, uma ressignificação.

---

<sup>3</sup> Para Michel de Certeau, o homem ordinário é todo indivíduo ou coletividade que consegue burlar os códigos posto no social e subverter o poder ali estabelecido, usando para isso suas táticas e astúcias.

Ceder espaços para os *homens ordinários* e suas práticas astuciosas é compreender que somos diversos e complexos. É aceitar que a nossa riqueza sociocultural, te a ver com todos os sabores e cores. É inconcebível pensar a inferiorização de pessoas, baseado em suas condições étnicas, sociais, sexuais ou culturais. Sobre isso Hall (2006, p.63) nos alerta que: “A raça, é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica”.

É importante entendermos nesse sentido, que somos antes da cor que reveste nossa pele, humanos, vivendo em sociedade, as cores do preconceito, seja ele contra negros ou brancos, heteros ou homossexuais, precisam de uma (re) flexão, não que nos traga individualizações, ou crie guetos socioculturais, mas que contemple o individuo como participe de uma coletividade, que vê na religiosidade, assim como em outras práticas a representação do que lhe é latente enquanto identidade cultural.

Nesse sentido, percebemos que muito embora a produção de uma história oficial tenha tentado retirar de nossos negros/as lugares de representação legítima, no que toca a suas práticas religiosas, as estratégias de sobrevivência de uma cultura podem ser evidenciadas naquilo que cotidianamente é construído, partindo dos desejos e das astúcias do homem ordinariamente capaz de dizer de si, de produzir e de instaurar novos sentidos.

Nessa perspectiva, torna-se importante também adentrarmos no universo do currículo, lugar de produção de *saberes e poderes*, e questionarmos qual o seu papel na produção dos silêncios de nossa história. Como o currículo contribuiu e contribui para repensarmos as nossas práticas educacionais? Já que se trata de uma produção cultural e como tal objetiva por um espaço de poder, quais perspectivas são contempladas na feitura do currículo na nossa atual conjectura social?

## **2.2 A religiosidade afro-brasileira e suas proporções curriculares.**

Se de um lado temos ao longo da produção da história inúmeros lugares de negação referente à religiosidade afro-brasileira, a produção do currículo também não fica imune.

Nesse sentido concordamos com Silva (2002, p. 26) quando afirma que, “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa da cultura quanto campo contestados”.

Os meandros que constituí nosso saber escolar é fruto dessa busca por afirmação ou contestação. É resultado de seleções que desde sempre fomentou condutas e posturas,

priorizando alguns discursos e marginalizando outros. Embora a elaboração do currículo seja algo posterior à afirmação do saber histórico, esse também nos traz uma série de questionamentos.

Quais os objetivos dessas produções? Quais interesses permeiam essa feitura escrituraria? Se buscarmos uma reflexão acerca disto veremos que as primazias do currículo foram inúmeras e correspondiam evidentemente aos interesses das elites, mesmo quando vemos citar a participação de negros/as tenta-se mascarar o preconceito e criar-se uma unidade “pacificamente” construída que foi, no entanto, arbitrariamente seletiva.

Pinsky (2004) nos mostra algumas proposituras em relação a isso, pois segundo ele:

Negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele. O menino negro pobre, duplamente segregado, aprende que além da unidade nacional formamos uma unidade racial. A história que ele aprende não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica, dentro da qual, afinal ele vive (PINSKY, 2004, p.17).

Nesse sentido é muito importante que pensemos a produção da história e, por conseguinte do currículo como espaços a serem questionados, desmantelados (res) significados, uma vez que sua produção e reprodução passam por inúmeros campos de *saberes*. É importante que busquemos compreendê-lo como o resultado de seleções que preconizam de formas sutis a propagação de *poderes*.

A cultura afro-brasileira, mais especificamente, as relações que se desenrolam acerca das religiões de matriz afro-brasileira, nos deixa sem dúvida inúmeras lacunas e perguntas que hoje não podemos mais silenciar.

Formular condutas pedagógicas não é tarefa fácil. As críticas sempre recairão sobre aquilo que se diz sobre a história e o que se propõe enquanto conteúdos privilegiados pelos seus produtores. Isto é bastante significativo se levarmos em conta que:

“As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e a os outros, e quais grupos podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (SILVA, 2002.p.196).

O papel representativo posto pelo currículo é nesse caso, primordial no que tange a escolha de um perfil preterível à modelo social. Modelo esse, que tratou de expurgar as representações religiosas dos afro-brasileiros. A história do currículo, que tem seu berço nos Estados Unidos, foi sem dúvida fruto dos interesses de sua época, segundo Silva (2004) “o currículo é sempre o resultado de uma seleção”, e como tal evidencia os interesses de seus produtores, que em grande medida não deixou espaço para a representação das religiões de matriz afro-brasileiras.

A base fundamental do currículo de história está na objetividade de suas diferentes teorias. Nesse sentido é importante distinguirmos o que cada uma delas propõe enquanto base para o ensino, e que lugares são reservados a cultura afro-brasileira, mais precisamente nas suas representações religiosas a exemplo do candomblé.

Fazendo um rápido passeio pelo século XX perceberemos que os discursos e interesses que permearam a produção do currículo estavam voltados inicialmente aos apelos econômicos. Compreender o contexto de produção também é fundamental para problematizarmos as prioridades alcançadas pelo currículo e também buscarmos compreender os silêncios que foram produzidos, escamoteando dessa forma os privilégios dos discursos autorizados.

A compreensão desses lugares negados nos traz não apenas a projeção dos interesses que cada época resguarda para si, como nos evoca a convicção de que mesmo os silêncios trazem enunciados sutis, ou outras *vontades de verdades*, como afirma Foucault (2005). Podem produzir falas que ancora portos distintos que subscrevem-se no desejo de recriar as produções e fazê-las mais verossímil ao que se almeja representar .

À luz dos estudos teóricos de Silva (2003) é possível verificar que as subdivisões das teorias curriculares trazem em sua modelagem características estritamente particulares. Assim sendo, tentaremos mostrar de forma breve as diferentes concepções, sejam elas: Tradicionais, Críticas e Pós- críticas.

O contexto de formação das primeiras teorias do currículo, ou seja, as **Tradicionais**, foi influenciado pelo processo econômico que ascendera nos Estados Unidos, dentro dessa perspectiva, teremos como principais referenciais os discursos de Bobbit e a afirmação de Taylor os quais centravam suas atenções para uma educação de massas, que pudesse funcionar como o próprio processo fabril-industrial, que moldavam as características privilegiadas na década de 1920. Segundo Silva (2003)

[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA 2003, p.23)

Temos dessa forma, a elaboração de pensamentos ancorados nos desejos de fabricar sujeitos aptos a responder os anseios mercadológicos, e dar garantias à sustentabilidade dos discursos que almejavam a formação de trabalhadores especializados, não priorizando dessa forma a reflexão discursiva desses sujeitos em meio a esse processo formativo. Além de

Bobbit e Taylor, outras noções de pensar o currículo surgem concomitantemente nesse esse período. Essas noções tiveram como primazia as questões de cunho econômico, no entanto dando ênfase a condição democrática do saber. Algo há que ser observado nesse tipo de produção de saber, as ideologias propostas nessas escritas eram, naquele momento, livres de críticas, o que tornava a ideia de currículo e de sua reprodução algo “natural” e “desinteressado”. Segundo Stephanou (1998):

Graças a essa formulação, o conhecimento foi obtido do passado é concebido como conteúdo isento, pronto, acabado, que é preciso apenas “passar” para as gerações. Os discursos históricos assumem o estatuto de verdade, traduzia-se em informações acumuladas, cabendo à escola transmiti-las (STEPHANOU, 1998, p.20).

Nessa perspectiva, vemos que o que se escolhia enquanto conteúdo privilegiado despojava a ideia de que alunos e alunas não fossem também construtores de sua história, a ideia é muito mais voltada para a *reprodução* do conhecimento. Nesse sentido Certeau (2008) afirma que: “É, pois impossível analisar discurso histórico independente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente” (CERTEAU, 2008, p.71).

Já na perspectiva **crítica** e também **pós- crítica** a questão estará relacionada não apenas a forma de reprodução de modelos econômicos, nomes como os de Althusser, Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron preconizaram a crítica ao modelo tradicional, enfatizando a questão do poder nas produções do currículo e suas ideologias. As ideias trazidas por esses autores tinham como referências as teorias marxistas, é inegável que alargaram indiscutivelmente a forma de se analisar o currículo. Ao estabelecer um paralelo entre a educação e a economia os teóricos críticos, abrem espaços para dismantelar os conceitos, retirando-lhes de seus lugares de fixidez.

Tomando as décadas de 1960/70, haveremos de perceber que a edificação do currículo passara pelo crivo de novos conceitos, nesse aspecto, ver-se o desabrochar das teorias pós-críticas. Essas por sua vez, foram frutos de inúmeras contestações. Nas palavras de Silva (1999) a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais: “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (SILVA, 1999, p. 101).

Percebe-se, portanto, que a produção do currículo de história ganha dentro da perspectiva **pós-crítica**, a possibilidade de dar visibilidade às questões multiculturais, enfatizando por esse lado, as contribuições não apenas amarradas a ideia de uma história total.

A produção curricular no Brasil também não foge à regra, passou por todas as etapas formuladas pelas concepções estadunidense e também francesa. Na atual conjectura, as

proposta ficam cada vez mais respaldadas pela ideia da pluralidade. As próprias alterações na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que:

A proposta de História, para o ensino fundamental, foi concebida para proporcionar reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular na formação dos estudantes, como referências aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento. O texto apresenta princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano. (PCN'S, 1996s/p) <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051>.

Não obstante, vemos que essa ideia enfatizada pelos PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais) de história, embora seja uma propositura interessante, ainda deixa lacunas no que tange as diferentes concepções representativas das religiosidades de matriz africana. Nesse aspecto concordamos com Stephanou (1998) quando afirma que:

O vivido tem sido excluído, numa relação autoritária em que aos alunos e reservado o lugar do não-saber e aos professores e autoridades (livros, apostilas, documentos) o lugar do saber autorizado. Perceber as impregnações do histórico no vivido demonstra como o vivido define a leitura do passado, implica viabilizar efetivamente outra relação de conhecimentos nas aulas de história (STEPHANOU 1998, p33).

É importante, nesse sentido, que a complexidade do ensino seja examinada não apenas nas proposituras de inclusão a um universo multicultural, se faz necessário que essas questões sejam problematizadas no cotidiano escolar, na produção de materiais (livros, apostilas, filmes) assim como na prática do ensino de história.

Essas lacunas vêm sendo ao longo da nossa formação histórico-cultural embrincada por lutas dos grupos considerados marginais ou para usar uma linguagem certeaurina, *ordinários*. O fato é que, em grande medida os esforços por uma educação que contemple a dinâmica das representações, vêm sendo amplamente debatida por aqueles que sentem a necessidade operacionalizar o ensino enquanto campo de reflexão social, política e cultural. Branco (2004) vem a corroborar com essa fala quando nos alerta sobre a importância de vermos o ensino como algo que deve em grande medida “tornar o aluno partícipe da produção desse conhecimento, dando-lhes ferramentas importantes e necessárias à execução dessa tarefa” (BRANCO, 2004, p29).

Um das ferramentas que consideramos primordiais nesse sentido, é a implementação da lei 10639/2003, lei que altera a nossa atual, Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatório o Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, percebeu-se que as narrativas e escolhas pleiteadas pelos PCNS, foram insuficientes ou desfocadas no que toca a propositura de uma história que almeje o reconhecimento cultural produzido por nossas raízes africanas.

Sobre esse aspecto, e levando em consideração os seguintes artigos da lei 10639/03:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2003,s/p).

Buscamos como foco compreender as possibilidades encontradas nessa envergadura e questionarmos o porquê de tais aspectos serem ainda pouco notabilizado na representação discursiva e etnográfica posta nos manuais de história a partir dessa projeção introduzida pela lei. Essa análise se dará em outro momento, no nosso último capítulo, no entanto fica a ressalva de que nosso papel enquanto construtores de identidades e de saberes, não deve deixar inerte a homologação efetiva dessas diretrizes, uma vez que nos é desafiador, porém não impossível tornar a história campo de representativo de todos brasileiros/as, na consonância com o respeito às diferenças e a alteridade do ensino aprendizagem.

A propositura de uma lei que valorize aspectos de nossa formação deve sim perpassar por uma complementariedade de nossa história, não sendo, por conseguinte lugar de produção de exclusões, mas de caminhos rumo à afirmação de uma política que viabilize:

“§ 2º [...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2003).

Antes de adentrarmos a análise dos livros didáticos, assunto do nosso último capítulo, desejamos tornar relevantes as representações que as religiões de matriz africanas constroem sobre si. Evidenciar esses lugares de produção é buscar antes de qualquer coisa, nos despir dos preconceitos que custou e ainda custa caro aos grupos de religiões afro-brasileiras.

### 3 A POÉTICA DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA: ARTES E ASTÚCIAS NAS REPRESENTAÇÕES DE UM POVO.

#### 3.1 Cartografias dos espaços religiosos: Um lugar para práticas *ordinárias*.

Esse capítulo não propõe uma genealogia da história religiosa dos afrodescendentes, tão pouco uma apologia a essas crenças. Nossa pretensão é de mostrar que esses grupos também promovem uma estética de si, reelaborando aquilo que lhe é posto no social dando-lhe um novo significado, promovendo, por conseguinte, espaços que tornam suas *práticas ordinárias*, símbolo de resistência. Nesse aspecto Certeau (2007) vem a afirmar que as representações serão resultado de alterações de regras impostas no social, havendo dessa forma uma arte e uma envergadura no que se imagina ser apenas uma passiva ingestão de verdades. Nas palavras do autor:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nessas estratégias de combate existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor (CERTEAU, 2007, p.79).

Portanto, o que veremos no transcorrer desse capítulo, estará voltado para as astúcias destas religiões em promover uma representação de suas manifestações bem como um a (re) apropriação das demandas historicamente erigidas sobre plataformas de poderes autorizados.

Não há como falar de uma história das religiões afro-brasileiras, sem que se leve em conta a transmutação de sentidos nos silêncios que as conduziram a um lugar marginal. Nessa perspectiva é importante que se tenha claro que as religiões de matriz afro-brasileiras, só vieram a ser liberadas enquanto manifestação autorizada pelo Estado, em épocas bem recentes de nossa história. Porém no íterim deste percurso, as consonâncias poéticas dos afro-brasileiros foram forjadas em suas “mil maneiras de caçar não autorizadas.” (CERTEAU, 2007, p.38).

Nesse aspecto temos que compreender que os discursos que negativaram as crenças e ritos dos afrodescendentes, perpassaram pelo crivo de um pensamento elitizante e imbricado com a ideia de inferiorização dos nossos negros/as. A própria Constituição de 1824, deixava clara a exaltação da religião católica como oficial e a única com o direito de ser publicamente praticada:

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo. (CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1824,S/P Política do Império do Brasil, 1824,s/p).

Como podemos perceber, essas falas autorizadas privilegiavam a manifestação de uma única religião como oficial, vemos desse modo que a ideia entre estado e igreja retaliava outras representações a exemplo das crenças afro-brasileiras. Esse é apenas um, dos muitos vieses discriminatórios que ressoavam a insatisfação do estado em relação a outras manifestações religiosas, que não a católica. Porém mesmo na nossa atual conjectura política, social e jurídica os discursos que notabilizaram as praticas das manifestações religiosas afro-brasileiras sofreram e sofrem perseguições.

Ainda que na nossa atual Constituição Federal (1988) reze no artigo 5º, VI, “ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias”. (COSNTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASI, 1988). As manifestações afro-brasileiras com a umbanda e o candomblé sofreram perseguições que os mantiveram na clandestinidade, sendo obrigados a brincar espaços, golpear o lugar de autoridade do outro. Wissenbach (1994) faz uma importante análise sobre esse período, a autora relata que:

Considerada de outro ângulo, a história social dos grupos “**dominados**” [Grifo nosso] nos inícios da Republica deixa entrever concepções, padrões de organização e de sociabilidades peculiares a homens e mulheres que foram obrigados a forjar dimensões de uma privacidade possível, mas quase sempre tenazmente constituída (WISSENBACH, 1994, p.129).

As esferas de uma representação possível é nesse sentido alcançado por meio da (re) apropriação dos costumes da religião católica, seguindo desse modo, uma conotação sincrética, na qual se torna possível a afirmação de um *não- lugar*, ou de uma concepção astuta imprimida sobre o outro. Invertendo a lógica do poder autorizado, metaforizando a sua própria estética. Chartier ao falar de uma apropriação cultural nos mostra que:

A apropriação tal como a entendemos visa a elaboração de uma historia social dos usos e das interpretações, relacionados as suas determinações fundamentais e inscritos nas praticas especificas que os constroem. Prestar, assim, atenção às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produção de sentido, significa reconhecer, em oposição a antiga historia intelectual, que nem as ideias nem as interpretações são desencarnadas, e que, contrariamente ao que colocam os pensamentos universalizastes, as categorias dadas como invariantes, sejam elas fenomenológicas ou filosóficas, devem ser pensadas em função da descontinuidade das trajetórias históricas.(CHARTIER,1989,p.44)

Desse modo a poética produzida pelos praticantes das religiões afro-brasileiras situa-se nesse caminho, as representações que seguem em nossa escrita, cedem espaços para que as falas por tanto tempo silenciadas sejam poeticamente apresentadas, mostrando que seus usuários, longe do universo complacente que se imagina, revestem-se de um poder sutil, usados nas suas *táticas*, pois segundo Certeau (2007) “A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha” (CERTEAU, 2007, p.100). Assim nos colocaremos nas linhas que segue, a mostrar esses caminhos forjados pelos praticantes da Umbanda e Candomblé.

### **3.2 Representações imagéticas da umbanda e candomblé: Invertendo poderes e forjando lugares.**

Mediante a complexidade e diversidade que traçaram a nossa formação étnica e religiosa, mas precisamente aquelas que tocam as tradições africanas, não pretendemos evidentemente dar de conta de todas as concepções que as conduziram a sua atual constituição, os limites postos pelo espaço e tempo nos obrigam a definir escolhas. Seria leviano de nossa parte, porém, não ceder espaços para essas representações dentro desse trabalho, cientes de que não apenas as falas autorizadas enunciam *saberes e poderes*, escolhemos abrir espaço para duas das tradições religiosas afro-brasileiras, são elas: A Umbanda e o Candomblé.

Como já havíamos discutido anteriormente, as condições possíveis de representação no Brasil, no que toca a religiosidade afro-brasileira, necessitaram ser em muitos momentos camufladas. Isso por conta das perseguições que sofreram, levando-as dessa forma, a forjar lugares possíveis, inverter a dinâmica autorizada e autoritária que cerceavam os seus espaços no corpo oficial do cotidiano. Dentre as muitas astúcias aplicadas por esses grupos, uma torna-se por hora efetivamente importante, a conotação sincrética que viabilizou os lugares possíveis dentro de uma sociedade que tinha como máscara benevolente e sagrada, uma religião cristã, o Catolicismo.

É dentro dessa concepção que veremos as poéticas representativas dos praticantes dessas religiões, seus ritos e símbolos serão postos aqui nessa escrita com todo rigoroso respeito que as entidades merecem. Segundo Bastides (1973) "o sincretismo não é uma coisa fixa, cristalizada, mas variável. Continua ainda hoje sua evolução criadora, pois penetrou de

tal forma nos costumes que dá sempre lugar a novas identificações” (BASTIDE, 1973, p. 164).

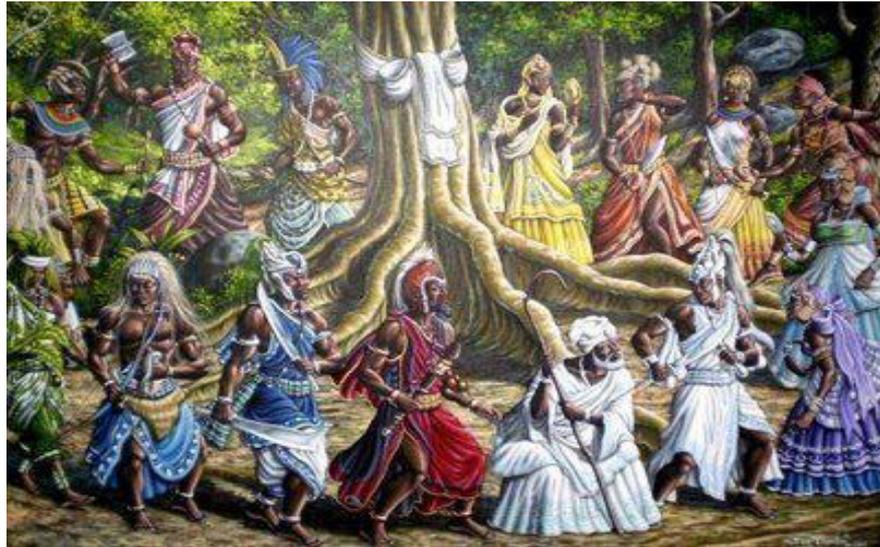
A ideia de sincretismo posta desse modo é bastante plausível uma vez que nos leva a pensar na dinâmica da religiosidade como algo passivo de varias interpretações e acomodações ao longo de nossa formação histórica. As religiões de matriz africanas, sobretudo o candomblé e a umbanda, são dotadas de representações míticas que respaldam uma ideia de respeito por seus ancestrais, porém os contatos com as tradições católicas as obrigaram a forjar uma arquitetura mista, onde santos, caboclos e orixás (deuses) partilham espaços no perfil religioso.

O Candomblé, assim com a Umbanda têm suas origens das tradições cultuadas na África, mais precisamente nas tradições yorubas, nagôs, e jeje. Essas tradições foram transplantadas até o Brasil pelo processo da colonização, dentro da lógica da escravidão. Apesar de Sofrerem perseguições da igreja católica, por considerá-las feitiçarias, foram capazes de burlar os espaços autorizados resultando em uma mescla astuta, uma vez que:

[...] diante do modesto altar católico erigido contra o muro da senzala, à luz trêmula das velas os negros podiam dançar imponentemente suas danças religiosas tribais. O branco imaginava que eles dançavam em homenagem à virgem ou aos santos; na realidade a virgem e os santos não passavam de disfarces e os passos dos bailados rituais cuja significação escapava aos senhores traçavam sobre o chão de terra batida os mitos dos orixás ou dos voduns [...] (BASTIDES, p72, 1978).

Vemos dessa maneira uma marca inegável de tradições, que se ritualizam numa poética de cores, ritmos e símbolos, demarcando uma estética, uma apoteose do sagrado revelado na arte do corpo, da fala e das crenças. No panteão dos cultos afro-brasileiros, existe uma infinidade de entidades ou orixás, essa diversidade se dá, sobretudo, por conta das diferentes tradições vindas da África, as *Nações*, no entanto, estão presentes tanto no candomblé quanto na umbanda. Algumas são notadamente mais reconhecidas: Exú, Ogum, Oxossi, Xangô, Iansã, Oxum, Obá, Ossain, Nanã, Obaluayê, Iemanjá, Oxumaré, logunedé e Oxalá.

Dentro das várias maneiras que nos possibilita uma representação desse panteão, optamos por tratar de algumas imagens, posto que as mesmas demarcam os ritos e as simbologias que tornam a ritualística afro-brasileira filha de nossas misturas culturais, nosso intuito não é oferecer mais uma verdade sobre a nossa africanidade, mas demonstrar que longe dos olhos colonizadores que impregnam sobre os ritos afros um estereótipo do mal, existe uma poética ressoante, instigante e fascinante.



**Figura 1** - Panteão dos Orixás

Fonte: [ibualamacultoaosorixas.blogspot.com](http://ibualamacultoaosorixas.blogspot.com)

Os rios, as árvores como tantos outros lugares da natureza, são consideradas sagradas para os umbandistas e para os praticantes do candomblé. Lugar de purificação e de iniciação equivalente a pia batismal dos católicos. Nessa imagem podemos perceber o quanto a simbologia relativa a esse espaço natural é sagrado e singularizado. Na parte central da imagem temos uma árvore, e em sua volta um laço branco símbolo do próprio *axé*, (vida, prosperidade) as suas raízes são sobrepostas de forma que faz alusão da ligação de cada entidade com a força suprema, segundo Prandi: “O candomblé também conserva a idéia de que as plantas são fonte de axé, a força vital sem a qual não existe vida ou movimento e sem a qual o culto não pode ser realizado.” (PRANDI, 2007, p.110).

Dessa maneira a representação posta na **figura 1**, traz justamente essa ideia de respeito à natureza e mostra a dinâmica da vida em um ciclo necessário onde vida e morte reconstrói as paralelas da fé. Quando nos referimos a vida e a morte, temos o intuito de mostrar que a concepção ritualística das religiões afro-brasileiras, não resguardam a morte como algo perverso, ligado ao mal, antes, a entende como necessária, isso em grande medida é o que torna possível a relação com os orixás.

Ainda sobre a primeira imagem, podemos destacar a variedade de cores, nesse sentido é importante compreendermos a simbologia que cada cor ocupa nesse panorama místico. De antemão, é importante que se tenha claro que todas as cores estão subordinadas as energias

provenientes da natureza. Assim, o branco como já havíamos citado, tem nesse patamar a hierarquia prioritária, sendo usado como referencial a Oxalá que é considerado na mitologia africana o pai de todos, numa analogia sincrética Oxalá é a representação do próprio Jesus, na concepção católica.

Já o vermelho, é a cor representativa do elemento fogo, está presente, por exemplo, na representação das vestimentas de Iansã, Ogum, Oxumaré e xangó. O azul em grande medida está ligado aos orixás femininos, simboliza a água dos rios sem a qual a vida seria impossível. O verde que está posto com certa regularidade dentro dos rituais tem nessa cosmovisão a reiteração de seus filhos e filhas de santos com a natureza, o próprio Oxóssi, tem dentro dessa cosmovisão a ligação profunda com as matas e com a caça, é considerado símbolo de prosperidade e energia.

As variantes simbólicas das cores tornam-se relativa de acordo com a conotação estabelecida pelos cultos, (Umbanda e Candomblé assume formas diferentes de cultuar seus ancestrais) mas em geral, estão associadas às forças provenientes dos elementos: Água, ar, fogo e terra. Não obstante, percebemos que essa ligação elementar já estava presente nas tradições mais antigas de nossa história, permeando a relação dos seres humanos com o universo, isso está presente, por exemplo, na mitologia grega, o diferencial é que essas foram escolhidas (a mitologia grega), como exemplo de cultura, isso é evidenciado nos livros, filmes outras formas simbólicas.

As formas como as diferentes culturas se apropriam desse universo torna-se nesse sentido primordial para captarmos os jogos de seus diferentes usos. Nesse sentido Prandi nos alerta que:

Ao se tomar uma cultura como objeto de reflexão, é preciso considerar os indivíduos que dela participam que a partir dela orientam suas ações, que manipulam seus símbolos e a transformam. Se o que mais nos interessa, no caso da religião, são os valores e normas, é preciso considerar que eles só fazem sentido no contexto da conduta real dos indivíduos e não podem ser dissociados das ações que orientam e que podem constituir padrões culturais, nas que também são históricas e concretas (PRANDI, 2007, p.160).

A relação dos praticantes das religiões *animistas*<sup>4</sup> torna-se nesse sentido uma conjunção de desejos, onde cada cor e cada símbolo somam-se a apoteose e consagração de uma ancestralidade mítica, a ideia de que cada filho (a) de santo tem sua cabeça regida por um

---

<sup>4</sup> Entende-se por religiões animistas toda aquela que se presta a cultuar os elementos da natureza.

orixá, ganha proporções que ultrapassam a mera sujeição de um culto ou de simplesmente está em um *terreiro*<sup>5</sup>, a umbanda e o candomblé, torna-se para seus praticantes um estilo de vida.

É interessante percebermos também, que a pesar de existir uma hierarquia relacionada aos orixás, nem uma das entidades torna-se desprezível no contexto dessas práticas religiosas, nesse sentido as figuras femininas (as Iyabás) têm um correlato de equidade em relação aos masculinos e são colocadas como seres de encanto, magia e poder. Os exemplos dessa simbologia estão representados, sobretudo nas figuras de Iansã, Iemanjá, Oxum, Obá e Nanã.



**Figura 2 - Iansã**

Fonte: [ibualamacultoaoosorixas.blogspot.com](http://ibualamacultoaoosorixas.blogspot.com)

**Iansã** (fig. 2) é a orixá dos raios, dos ventos, da tempestade e da força. É impetuosa e traz como símbolo a espada e o fogo, é também considerada muito intrigante e atraente, sua mitologia revela a concepção de poder que as mulheres exercem sobre o mundo, esse orixá recebe denominações e cores diferentes na umbanda (amarela) e no candomblé (vermelha).

**Iemanjá**, (fig. 3) é considerada a rainha dos orixás, mãe atenciosa, tem na transparência das águas a força de seu axé, dentro da simbologia arquetípica é também intensa como as águas do mar, podendo ser reconhecida, sobretudo por seu poder de decisão. Dentro da ligação sincrética é também associada imagem de Nossa Senhora da Conceição.

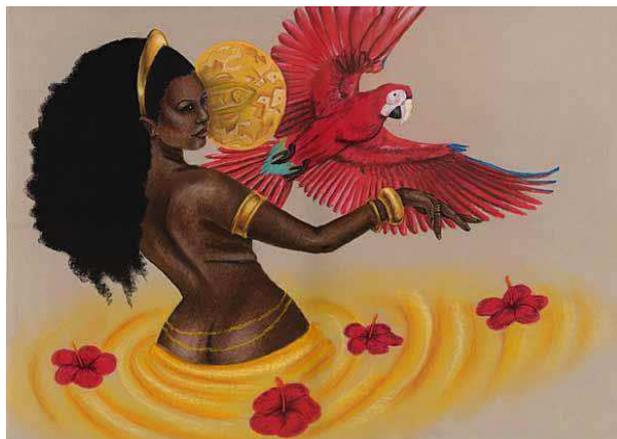
<sup>5</sup> Terreiro, dentro das designações afro-brasileiras é o nome dado aos templos de reuniões dos praticantes, da umbanda e do candomblé, esse nome recebe denominações diferenciadas de acordo com os locais em que se encontram.



**Figura 3 - Iemanjá**

Fonte: [ibualamacultoaosorixas.blogspot.com](http://ibualamacultoaosorixas.blogspot.com)

**Oxum**, (fig.4 ) é apreciada dentro do panteão dos orixás por sua beleza, é senhora dos rios, e do amor, da riqueza, da inteligência e da sensibilidade. O seu mito é cercado por suas astúcias na arte da conquista, no sincretismo é associada à imagem de Santa Barbara. As cores vermelho e amarelo são as marcas de sua personalidade arquetípica, simbolizando a riqueza e a sensualidade desse orixá.



**Figura 4 - Oxum**

Fonte: [ibualamacultoaosorixas.blogspot.com](http://ibualamacultoaosorixas.blogspot.com)

**Obá** (fig. 5), reconhecida por seu aspecto guerreiro, por não temer a luta e desafiar até os orixás masculinos, dotada de força que provém da terra esse orixá tem como simbologia representativa, as águas turvas dos rios, é enérgica e implacável. No sincretismo com catolicismo é a representação de Santa Catarina.



**Figura 5 - Obá**

Fonte: [ibualamacultoaoosorixas.blogspot.com](http://ibualamacultoaoosorixas.blogspot.com)



**Figura 6 - Nanã**

Fonte: <http://centroespiritaimaculadaconceicao.blogspot.com>

**Nanã** (fig. 6) é dentro da hierarquia feminina a mais velha dos orixás, sua vestimenta ganha diferentes cores dependendo da nação que a cultua. Geralmente, esse orixá, diferentemente dos outros, tem seu corpo todo coberto. Isso simboliza o respeito que lhe é atribuído. Em suas mãos carrega um *ibiri*<sup>6</sup>, a chuva é a sua majestoso benção, ela também representa a lama e o lodo e tem nessa dimensão cósmica tanto a intervenção da vida quanto da morte.



**Figura 7 - Ibejis**

Fonte: (<http://family.webshots.com/photo>)

Por último, mas não menos importantes, vêm às figuras dos **Ibejis** e **erês**, esses seres dentro da liturgia afro-brasileira, tem uma conotação sincrética com os santos Cosme e Damião, está ligado à alegria e simplicidade das crianças. Em geral as figuras dos ibejis simbolizam a junção de dois seres, que trazem as energias da vida, e os erês também tem essa conotação da leveza da simplicidade e da brincadeira (fig. 7).

Vemos nessa festa de cores e ritos que as tradições das nações que aqui chegaram são alocadas em uma apropriação dos costumes, produzindo dessa maneira identidades, que na

<sup>6</sup> É um apetrecho da cultura afro brasileira, inerente ao Orixá Nanã, indispensável em sua indumentária.

urgência dos tempos pós-modernos, ganham sonoridades e ritualísticas reelaboradas, “essas ‘maneiras de refazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se repropõem do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2007, p.41). É importante dessa forma, compreender a historicidade que dá movimento e sensibilidade a essas tradições. Que o axé dos orixás seja reconhecido como uma arte símbolo de resistência e aliança com o cosmo e que todo o mal traduzido nas músicas, ritos e cores dos afrodescendentes sejam poeticamente traduzidos pelos agogôs e berimbaus de nosso povo.

## **4 O QUE DIZEM OS LIVROS DE HISTÓRIA: O LUGAR DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NOS MANUAIS ESCOLARES.**

### **4.1 Operações discursivas sobre a religiosidade afro-brasileira no Ensino Fundamental II.**

Neste capítulo pretendemos analisar as concepções discursiva e representativa das religiões de matriz africana nos livros didáticos de história do sétimo ano do Ensino Fundamental II.

Como já vimos, as representações que a história tradicional e também a curricular resguardavam para as religiões afro-brasileiras, em grande medida, foram resultados de alterações, negações ou simplesmente inferiorização destas em detrimento as demais. Na conjuntura atual, o ensino deve ser pensando como uma concepção que contemple as diferentes matrizes culturas, uma vez que:

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais -homens e mulheres, crianças ,adolescentes, jovens e adultos ,pertencentes a diferentes grupos étnicos-raciais integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. (GOMES e SILVA, 2006 p.22).

Assim é muito importante colocar em xeque as relações culturais que permeiam a feitura de estigmas em relação à representação e da aceitação da cultura afro-brasileira no âmbito escolar mais precisamente nos materiais didático que são produzidos para o ensino fundamental II.

Sabemos que é impossível falar de uma história total, apesar de termos manuais que criam esse imaginário. No entanto, é importante que tenhamos claro que cada época resguarda para si um lugar, um lugar que em grande mediada é resultado de seleções. Esse fato nos leva a refletir sobre as nossas escolhas e objetivos em relação a nossos alunas/os. O ensino de história e tudo que está intrinsicamente relacionado ao mesmo (incluem-se aí livros didáticos, planos de aula, currículo, etc.), necessita ser encarado como um desafio, desafio esse, que objetive por uma equidade nas suas diferentes vertentes representativas.

Não se trata de tirar da cena histórica “o berço da civilização”, nem de descartar o importante papel da Igreja Católica ao longo dos seus mais de dois mil anos de história, mas propiciar oportunidades para que outras ideias sejam também contempladas e problematizadas nos materiais vinculados ao ensino de história, uma vez que os discursos e todas as produções culturais que permeiam nosso dia a dia (o livro é uma delas), falam de nossa história, e nesse sentido, é importante que nossos olhos estejam atentos ao poder que substancialmente é conferido a essas produções.

O lugar ocupado pelo (a) professor (a) é nesse sentido primordial, pois concordamos com Morreto quando afirma que: “[...] a aula é o reflexo da epistemologia do professor, significa dizer que a concepção do professor em relação ao que é conhecimento determinará seu processo de ensino” (MORRETO, 2003, p. 35). Isso nos faz refletir nossos papéis no âmbito da educação, pois embora não sejamos os únicos agentes responsáveis pela formação dos educandos, está em nossas mãos em grande medida a possibilidade de escolhermos formas mais democráticas de lidar com esse universo.

Larrosa (1995) nos traz uma importante reflexão a respeito disso quando fala da forma como nós educadores, lidamos com o ensino e nos relacionamos com os textos, para o autor existem duas características indissociáveis nesse aspecto, a leitura e a formação. Para ele, a leitura ultrapassa a mera sujeição dos indivíduos envolvidos nesse processo, devendo ser pensada como uma prática formativa. Em outras palavras:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (LAROSSA, 2002, p.133).

Dessa forma, é muito importante compreendermos que os textos, as imagens e tudo que está contemplado no livro didático influenciam a formação de nossos alunos/as, e por vezes tem alimentado ideias errôneas, estigmatizando a percepção das religiões afro-brasileiras, a exemplo do Candomblé e da Umbanda. De antemão, é importante compreendermos que tais religiões não fazem parte de um universo restrito apenas a negros/as, a prática do candomblé assim como da umbanda, portanto, não dizem respeito apenas à condição de fenótipos, em grande medida está relacionadas a produção de identidades sociais, faz parte de algo mais complexo, está dessa forma relacionadas a condições culturais que a permeiam. As narrativas postas nos livros didáticos, não devem ser pensadas como algo inocente e desprezioso, pois de acordo com Circe Bittencourt, “o livro

didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado” (BITTENCUORT, 2002, p.28).

É dentro dessa perspectiva que pretendemos analisar os livros didáticos do sétimo ano, do ensino fundamental II. Nossa análise se dará em culminância com o olhar cultural, onde existem lutas infindas para a perpetuação de representações. Buscamos compreender de que forma as religiões afro-brasileiras são evidenciadas em suas diversas representações, sejam em textos, imagens ou até mesmo nos silêncios que eventualmente possam se apresentar no corpo dessas análises. Optamos por tratar os livros do ponto de vista de uma perspectiva cultural por compreendermos a vasta contribuição que esses espaços podem nos oferece enquanto campo representativo e discursivo.

Evidenciaremos em nossa análise, três livros de história voltados para o ensino fundamental II, fizemos a opção de tratar de editoras diferentes, uma vez que entendemos que a produção e seleção de conteúdos é algo contingente, e desse modo, implicará em referências igualmente diferenciados.

Outra preocupação que desejamos enfatizar é que os livros escolhidos estão situados dentro do recorte espacial, que compreende os anos de (2004- 2008), daremos ênfase a esse período por contemplar outra situação que nos é especialmente importante, a criação da lei 10.639/2003, lei pela qual diversos grupos poderiam/ão ter suas contribuições culturais reconhecidas. Nosso olhar questiona dessa forma, o porquê das religiões da matriz africanas não serem amplamente debatidos nos manuais de história do ensino fundamental, uma vez que a própria lei deixa claro que: *Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.* (LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL, ART.26, 2003).

Entendermos que a religião faz parte de nossa cultura e como tal não pode ser dissociada de um lugar representativo no corpo do social, político e porque não educacional.

Os livros escolhidos para tal análise foram: Projeto Araribá, obra organizada por Maria Raquel Apolinário Melani.(6ª série)/ 7º ano, Editora Moderna,(2006). Construindo Consciência: história, (6ª série) 7ºano, de Leonel Itaussu de A.Melo e Luís César Amand Costa, Editora Scipione, (2007). História das Cavernas ao Terceiro Milênio, 7º ano, Patrícia Ramos Brainck e Myriam Brecho Mota, Editora Moderna (2006)

Ao selecionarmos livros referentes ao 7º ano do ensino fundamental, não estamos de forma alguma desmerecendo os demais livros das coleções escolhidas. Nossa opção se fundamenta na ideia que a própria repartição de conteúdos, em Pré-História, Antiga, Moderna e Contemporânea, reserva para essa série, (7ºano) as primeiras formas de representação da cultura afro.

Dois momentos foram privilegiados na feitura dessas análises: o primeiro diz respeito à forma mais ampla. A pergunta é, de que maneira os africanos e afrodescendentes vêm sendo representados por esses materiais? A segunda diz respeito à concepção mais específica dessa representação, ou seja, de que maneira as tradições ritualísticas das religiões afro-brasileiras são apresentadas na produção desses livros. Com base na ideia de representação de Chartier (1990) e Certeau (2007), faremos nossa operação por entre os textos e imagens postas nos manuais. Já quem segundo Certeau:

A representação- *mise en scène literária* - não é “histórica” senão quando articulada com um *lugar social* da operação científica e quando institucional e tecnicamente ligada a uma prática do desvio, com relação aos modelos culturais ou teóricos contemporâneos (CERTEAU, 2008, p93).

Ele ressalta ainda que: “Não existe relato histórico no qual não esteja explicitada a relação com um corpo social e com uma instituição de saber” (CERTEAU, 2008, p93-94). Nesse caso o nosso foco está voltado para a construção dos discursos que se entrelaçam nas tessituras do saber escolar mediante a utilização do livro didático enquanto *locus* de poder, saber e apropriação cultural.

#### **4.2 Situando as religiões afro-brasileiras na concepção do livro de história: Projeto Araribá.**

O nosso primeiro contato com as culturas africanas neste livro deu-se a partir do seu sumário. Nele é apresentada a imagem de uma negra ao seu lado, uma criança, igualmente negra e ambos nus (ver anexo-1). O destaque dessa imagem reforça a concepção estereotipada que é atribuída a tais culturas, a imagem é apresentada novamente na unidade 6 desse livro, e está associada à exploração e sujeição dos africanos no período da colonização.

Vemos desse modo, que embora a autora trate em outros tópicos sobre a cultura negra africana de forma bastante diversa, essa primeira imagem, constrói de alguma maneira, a primeira identidade dos negros como sujeitados, naturalizando a sua inferioridade em

detrimento a cultura de seus colonizadores. Em relação à imagem e a sua representação, Hall (2008) nos assegura que:

A operação de códigos naturalizados revela não a transparência e “naturalidade” da linguagem, mas a profundidade, o caráter habitual e a quase- universalidade dos códigos em uso. Eles produzem reconhecimentos aparentemente “naturais”. Isso produz efeito (ideológico) de encobrir as práticas de codificação presentes. (HALL, 2008, p371).

Assim, ao elegermos imagens como representações, devemos nos preocupar com a simbologia e significativo que lhes é atribuída, essas sutilezas simbólicas são em grande medida, responsáveis por uma imagem depreciativa e porque não dizer homogeneizantes, que contribui para continuidade do preconceito relacionados a condição étnica e cultural dos afrodescendentes em nosso país.

Porém, não nos prendemos apenas ao sumário deste livro, ao folhearmos pacientemente cada referência à cultura africana observou-se que a autora chama a nossa atenção para as tradições que antecederam a chegada dos africanos até o Brasil. Na unidade 2, que traz por título “África dos grandes reinos” a autora destaca as relações econômicas, políticas e sociais dos reinos de Gana, Máli, Zimbábue, kush e Aksum.

Nesse sentido dois aspectos nos chamam atenção, o primeiro diz respeito à forma como é caracterizada a relação dos reis com os deuses, pois nesse sentido a autora relata que “nessa sociedade (Gana), o rei era visto como o elo entre os deuses os homens.” (MELANI, 2006, p.56). Esse relato demonstra que desde sempre a relação desses povos com o lado espiritual, fazia parte da própria organização política administrativa, demarcando nesse sentido a relação de respeito e identidade desses povos a cerca de 300 anos (d.C.).

O outro aspecto que nos chama atenção referencia os reinos do Máli e também de Aksum, neste caso, a autora demarca a influência do islamismo, judaísmo e do cristianismo nessas sociedades, e faz uma ênfase a introdução do cristianismo, usando o subcapítulos “Um reino cristão na África”. O breve texto sugere que a relação cristã desses povos com a Europa teria ajudado na luta contra os mulçumanos.

Vemos dessa forma que a relação do cristianismo juntamente com o aspecto de “civilidade” dos europeus ganha um destaque, que é reforçado com uma pintura (ver anexo-2), do século XIV, pintura essa que retrata uma cena efetivamente católica, a Paixão de Cristo.

Em contraste com essa imagem logo em seguida vemos a fotografia de um obelisco, o Estela funerária da Aksum (ver anexo-3), ao lado da imagem temos uma breve descrição física, sem mais explicações pormenorizadas, a imagem nos faz perguntar, para que servia esse obelisco? Quem fazia uso desse monumento? Existia alguma ligação com a religiosidade

desse povo? Neste caso, a imagem apenas serviu como uma mera ilustração. Perde-se o sentido de um uso crítico, e passa a ser o que eram as figuras nos livros didáticos da década de 1930, apenas ilustração, que na verdade por não serem discutidas apenas reafirmavam ideias generalizantes, e inculcavam valores meramente elitistas.

Sobre isso PAIVA (2002), alerta para a precariedade estabelecida em alguns materiais dessa natureza, enfatizando dessa maneira a importância de se analisar com cuidado as imagens neles distribuídas, pois “são registros com os quais os historiadores e os professores de História devem estabelecer um diálogo contínuo” (PAIVA, 2002, p.17). O autor ainda inclui em sua fala algo que consideramos ainda mais importante. “É preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas” (PAIVA, 2002, P.17).

Além do destaque que é dado para os diferentes reinos na África (o que consideramos importante para não se cair na condição de África como um país) a autora ainda abre o tópico 5 da 2ª unidade, demarcando as diferenças culturais dentro da própria África, caracterizando assim, a sociedade situada no interior da África, nesse sentido Melani(2006) faz uso de mapas e imagens. Porém, mais uma vez percebemos que o destaque está mais voltado para as condições econômicas e físicas, sendo reservado para a religiosidade africana, um sub-tópico intitulado “a força dos ancestrais”, oito linhas para ser mais preciso, nas quais a superficialidade torna o que já era mínimo, em algo homogêneo, uma vez que não destacam os diversos ritos e símbolos dessa cultura.

Vemos também, ainda presente um antagonismo clássico do pensamento ocidental, a dicotomia bem e mal, pois segundo ela: “Para eles, o espírito dos ancestrais influenciavam os acontecimentos do dia-a-dia, tanto para o bem como para o mal”. (MELANI, 2006, p.61).

Retornemos a primeira imagem posta aqui no corpo deste capítulo (ver anexo-1). Como já havíamos descrito antes, trata-se de uma imagem relativa ao período colonial. Chegamos a nosso ponto crucial relativo à condição da religiosidade afro-brasileira, pois somente foi possível falar em religiosidade afro-brasileira a partir do contato das culturas que aqui se apresentaram desse momento em diante. O livro apresenta no tópico 4 ,da 6ª unidade a seguinte escrita, “A escravidão africana na América” nele o negro é descrito como um mero artefato comercial, sujeitado as intemperes do colonizador.

No que toca a questão da religiosidade afro-brasileira, o silêncio se fez detentor dessa representação, é importante que vejamos também nesses silêncios, a negação representativa e discursiva de das religiões. Certeau (2008) afirma, no entanto que, “A historiografia tem a mesma estrutura de quadros que se articulam com uma trajetória. Ela re-apresenta mortos no decorrer de um itinerário narrativo( CERTEAU,2008, p.107).

Haveremos de diagnosticando que para além da sujeição imposta pelos seus colonos as culturas que aqui se entrelaçaram foram capazes de burla os espaço e manifestar suas percepções.

Nesse sentido Chartier (1995) denuncia que:

É preciso, ao contrário, postular que existe um espaço entre a norma e o vivido, entre a injunção e a prática, entre o sentido visado e o sentido produzido, um espaço onde podem insinuar-se reformulações e deturpações. Nem a cultura de massa do nosso tempo, nem a cultura imposta pelos antigos poderes foram capazes de reduzir as identidades singulares ou as práticas enraizadas que lhes resistiam (CHARTIER,1995,p.4)

Não obstante, na análise desse tópico, não percebemos nem um tipo de representação religiosa afro-brasileira. Isso sugere que os negros transplantados até aqui não tinham cultura ou elo com uma unidade mística? Não, apenas remonta a ideia estereotipada de negro/a mercadoria, apenas escravos. Sem analisar o fluxo do cultural; as narrativas contidas nesse material silenciam as manifestações astuciosas que por vezes se (re)-apresentam nas entrelinhas do cotidiano.

O tópico 5 da 6ª unidade faz alusão a administração da América Portuguesa, diagnóstica apenas as situações formais da implantação do Governo Geral, mais uma vez não notabilizamos nem um resquício religioso ligado a africanidade .

Nas paginas que seguem formando a 7ª unidade desse livro, o açúcar ganha o espaço privilegiado mediante a sua importância para a colônia, juntamente com o “ouro branco” vem à lógica do engenho, e dentro dessa lógica a condição de escravo sujeitado.

As imagens e o próprio texto tratam de explicitar essa ideia, e de nossa parte não a negamos, apenas entendemos que a ideia generalizante de coisificação que é dada a cultura africana e afro-brasileira, é pobre mediante a complexidade vivenciada por esses sujeitos nesse em todos os outros períodos da nossa história.

Na página 199 do livro analisado, um título nos chamou atenção, “A resistência”, de antemão não poderíamos deixar escapar por entre nossos olhos esse registro sobre as formas de resistências negras. Nesse sentido percebemos coerência no que estava sendo posto em relação ao discurso, uma vez que caracterizavam desde as formas mais sutis até as mais tenazes à resistência africana. Talvez seja na sutilidade e astúcia dos usos que a religiosidade afro-brasileira mereça ser balizada, dentro dos jogos do *não-lugar*, pois:

Este não- lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo, na vigília do

poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Conseguir está onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2007, p.100-101)

Neste aspecto cabe ao professor em seu espaço de saber-poder, problematizar a fundo essas questões sutis e tenazes de resistência, podendo ele fratura discursos e mobilizar as percepções críticas de seus alunos/as. Sobre esse aspecto BITTENCOURT (2006) nos mostra que:

O livro didático é limitado e condicionado por razões, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos (BITTENCOURT, 2006, p.73).

Essa fala é reveladora, uma vez que nos possibilitar compreender as negações ou simplificações dos discursos religiosos afro-brasileiros, sobre esse fato o livro Projeto Araribá (2006) mostra de forma minimalista, as tradições de tais religiões como a Umbanda e o Candomblé, limitando-se a falar de forma simplória do sincretismo entre as diferentes e complexas nações que aqui chegaram.

Em relação a imagens que evidenciem essas práticas, notabiliza-se estranhamento total, nem um orixá, nem um terreiro nem uma iconografia que possibilite outros olhares sobre essas práticas. Aparenta-nos, antes, a retirada de um espaço, e a legitimação de uma ideia superficial em detrimento da condição privilegiada da igreja católica que via tais religiões como feitiçaria.

#### **4.3 Tradições religiosas afro-brasileiras no livro: Construindo Consciências, editora Scipione.**

Ao se produzir discursos vinculados às tradições africanas, mais especificamente as de cunho religioso, devemos compreendê-los dentro de um universo dinâmico onde não se empreende fixidez, nem nas práticas nem em suas (re)-apresentações. Pois as sobrevivências dessas raízes culturais só tornaram-se possíveis mediante as mutações e transformações que fora engendradas por seus praticantes.

Sobre isso, SANTOS (2009) diz que, “tanto as religiões afro-brasileiras, quanto as africanas transformaram-se ao longo dos séculos de escravidão e colonialismo”. (SANTOS, 2009, p.2) Assim essa transformação deveria ser caracterizada nas representações religiosas que se apresentam no livro didático; isso é importante uma vez que demonstra para os alunos a dinamicidade presente na produção da nossa história. Desse modo ao analisarmos o livro em

questão, nos preocupamos em buscar esse sentido dinâmico nos discursos que nele se desenrolam.

No 5º capítulo, intitulado “A África antes dos europeus” (2007), notamos que seus autores tiveram a preocupação de caracterizar as tradições africanas em suas diferentes dimensões, a própria imagem de abertura do capítulo é bastante reveladora das intencionalidades dos autores, uma vez que traz figurando a representação dos negros, o líder sul-africano Nelson Mandela (ver anexo-4). Posteriormente faz uma discursão provocativa a respeito das condições sociais, políticas e culturais do Continente Africano.

Avaliamos esse aspecto como algo positivo, uma vez que, partem de uma história mais recente, século XX, e promove uma ligação com períodos que antecederam a chegada dos europeus. Outro aspecto que consideramos válido na produção dos discursos contidos nesse capítulo diz respeito à condição de “berço da humanidade” que é conferida a esse continente, uma vez que denotam a presença dos primeiros seres humanos o que corrobora com uma imagem de destaque relativa a esses povos.

De uma forma geral, as características apontadas nesse livro já denotam uma preocupação referente à efetivação da LDB, visto que problematiza as condições econômicas, sociais e culturais dos africanos. A nossa ressalva, porém, está caracterizada na ausência de discussões referente às religiões afro-brasileiras, uma vez que a religiosidade faz parte da estrutura cultural desses povos e é, pois uma das formas mais tenaz de sua resistência.

Neste caso, as únicas referências sobre tais condições situam-se na abertura do capítulo 13. Nele notamos um contraste, por uma lado traz fotografias de grandes nomes representativos de nossa identidade negra, (ver anexo-5), no entanto subtrai dos afrodescendentes um espaço mais amplo no tocante as suas praticas religiosas, sobre a contribuição desses para a sociedade brasileira, MELO e COSTA(2007) admitem que: “É inegável a herança cultural africana na sociedade brasileira”(MELO e COSTA, 2007 p.161).

Porém sobre o viés religioso os autores apenas descrevem o sincretismo como forma de manifestação religiosa em que permite que as suas divindades sejam representadas por santos católicos. Cabe-nos mais uma vez indagar esse padrão discursivo, pois segundo CHARTIER (1998). “A leitura não é jamais limitada, não podendo, assim, ser deduzida dos textos dos quais ela se apropriam”. (CHARTIER, 1998, p.27). Com efeito, nota-se, portanto, uma generalização condensada em poucas linhas, que apenas representam um sopro de discussão em meio à complexidade e riqueza produzidas por nossa gente.

A invisibilidade das tradições religiosas de matriz africana são marcas deste material, vemos desse modo que o não-discurso ou os silêncios nele produzidos, impossibilita o conhecimento amplo de nossa herança cultural. Mas porque insistir no uso dessas táticas?

Talvez por que a escola e os materiais didáticos sejam por excelência lugares de poder, instituições que embora tentem aparentar neutralidade, exorcizam dos seus espaços as características, rítmicas e simbólicas das religiões afro-brasileiras. Neste caso a relação do livro da Editora Scipione, torna lacunas essas formas de representação.

#### **4.4 O lugar das religiões afro-brasileiras no manual: História das cavernas ao terceiro milênio.**

Os livros didáticos são disparados o recurso mais acessível a professores e alunos. As fronteiras que determinam a correlação dos saberes escolares com os livros estão de alguma forma respaldados sobre plataformas de poderes, poderes esses que se apresentam de forma cifrada, criando diferentes identidades e que só ganham sentido nas lutas por representações que ai subscreve-se.

Sobre essas lutas (HALL, 2006) nos assegura que estão em constates mudanças, substanciando-se nas mutações de nossas identidades, assumindo muito mais a condição de uma “celebração móvel” que de uma sedimentação unívoca dos indivíduos em meio à complexidade dos sistemas culturais. Nesse sentido, reconhecer essa dinâmica na vida escolar e na produção dos artefatos didáticos, é privilegiar condições para que todos que estão envolvidos com o ensino sintam-se sujeitos e não apenas sujeitadas, como vêm sendo posto em grande parte dos livros didáticos.

Diante dessa proposta, ao analisarmos o livro de Patrícia Braick e Myriam Becho, História das cavernas ao terceiro milênio (2006), pudemos verificar que logo em sua capa uma figura (anexo-1) se repete. A mesma contemplada ao analisarmos o primeiro livro (Projeto Araribá, 2006). A mesma imagem da mulher negra e nua é rerepresentada, talvez por esse livro ser uma produção da mesma editora( MODERNA), a imagem seja ratificando, construindo um imaginário de submissão que de antemão não condiz com o conteúdo que analisamos neste livro.

Nossa preocupação se justifica pelo fato de considerarmos, que a imagem também tem uma funcionalidade dentro da produção dos livros didáticos, ela ensina, produz identidades,

afirma lugares de poder, assim como lugares subalternos. Nesse sentido, a produção de tal material deve ser pensada em todos os aspectos, sejam, estéticos, pedagógicos, ideológicos, didáticos e culturais.

Segundo BITTENCOURT (2004) “a recepção feita pelos usuários é variada, até porque, o público escolar não é constituído por um grupo social homogêneo” (BITTENCOURT, 2004, p.317). Cabe ao professor questionar essas imagens, contrapô-la, colocando-se no lugar de um mediador entre as imagens e os textos.

Apesar da primeira imagem apresentada nesse livro dar margem a uma ideia deturpada em relação à cultura africana, seu conteúdo de uma forma geral é bem elaborado, permitindo em grande medida uma mobilidade na representação social dos sujeitos nele inserido. Isso é muito significativo uma vez que se põe consonante com as propostas da lei 10.639/03.

Na abertura do 8º capítulo denominado, “A África dos grandes reinos e impérios” as autoras discorrem sobre a diversidade cultural dos africanos. Essa diversidade vem representada tanto por imagens (ver anexo- 6) quanto por discursos. Dentre as imagens apresentadas uma nos é particularmente importante, posto que faz alusão a figura do orixá Iemanjá.

Essa imagem inaugura a primeira referência à condição religiosa dos afrodescendentes, (o que demonstra uma preocupação em trabalhar com o multiculturalismo), no entanto, as autoras não problematizam tal imagem. Caracterizando-a dessa forma, apenas como uma breve constatação de nossas raízes africanas. Porém esse foi o único material que de alguma maneira mostrou a preocupação em extrapolar os espaços privilegiados e caracterizar a nossa sociedade dentro de um referencial complexo.

Isso fica perceptível no tópico que segue “Imenso continente”, nesse tópico o Continente Africano é caracterizado fora dos perfis que habitualmente o remete a miserabilidade e selvageria. Patrícia Braick e Myriam Becho (2006) destacam nesse sentido que “erroneamente, a ideia que muitas pessoas têm da África é de um continente homogêneo, onde todos falam a mesma língua, têm a mesma cor de pele e o mesmo desenvolvimento tecnológico” (BRAINK e MOTA, p.129). O continente Africano, que em grande medida é compreendido como um país passa a ser reconhecido em sua complexidade cultural, oferecendo a nossos educandos subsídios para novas interpretações.

A segunda aparição relativa à religiosidade está situada na página 131, nela as autoras se detêm apenas a caracterizar de modo geral as relações dos seus praticantes com os elementos da natureza. Ao lado do pequeno texto alusivo a uma das tradições religiosa

africana, uma imagem do orixá Obaluaê, (ver anexo-7) com uma breve descrição de sua representação.

Entendemos que a relação das diferentes tradições religiosas de cunho afro tem em suas formações diversos elementos que as tornam igualmente diversas, porém esse não deve ser um motivo para justificar, as pouquíssimas linhas correlacionadas às mesmas. Bastides(1978) ao falar das religiões africanas as descrevem como “alegre celebrando-se numa atmosfera de música, de contos, de danças, num clima de festas, em que todas as fisionomias respiram alegria”(BASTIDES,1978, p. 360)

Isso nos sugere outro problema relativo à educação brasileira, a formação de professores capazes de trabalhar com o universo da diversidade. É lamentável, que em 510 anos de história, nossas concepções multiculturais sejam limitadas a poucas linhas. Nesse, caso é importante que nos encontremos também com nossa condição de pesquisador, pois:

Embora, em e para outros tempos históricos, se possa pensar um século como uma conjuntura com relativas permanências, não dá mais para pensar uma formação profissional com certa permanência duradoura, sobretudo de forma projetiva e não retroativa, no contexto turbulento, irrequieto, instável da nossa atualidade (GODOY, 2004, s/p).

Esse discurso nos faz pensar na emergência de diálogos que tornem positivo as nossas diferentes matrizes culturais, colocando em questão a fixidez dos lugares, questionando as múltiplas possibilidades de nos reencontrarmos em nosso cotidiano.

Seguindo essa perspectiva, as autoras falam de uma forma geral que, os nossos costumes, linguagem arte a religiosidade estão ligados a em grade medida a contribuição vinda da África.

Nas paginas que seguem formulado o 15º capítulo, as falas situam-se no espaço colonial, sendo apresentadas diferentes identidades dos negros/as durante esse período. A condição de escravo sujeitado, (que aparece na nossa primeira fala referente a esse livro) compete com as outras formas de vida na colônia, nisso as iconografias e os textos fazem uma bricolagem de sentidos, promovendo um movimento no imaginário e na representação da vida no cotidiano colonial.

Para encermos a análise deste livro, uma ultima dialogo sobre religiosidade no Brasil. No tópico 5 , intitulado “Religiosidade na colônia”, as autoras lançam seu ultimo olhar sobre esse aspecto, elas descrevem que religião católica embora fosse a oficial não era a única nesse período, “misturando-se muitas vezes a crenças, rituais e práticas de origem indígena e africana” (BRAINK e MOTA, p.252).

Abaixo dessa fala uma fotografia (a fotografia faz referência à lavagem das escadarias Bomfim, em Salvador) denuncia tais lugares alçados pelas diferentes lutas engendradas no social. Mas, novamente a imagem merecia ser melhor aproveitada. Falar das cores (o branco é o símbolo maior, por referendar Oxalá), falar dos sentidos que os negros deram a essa lavagem, (na ritualística do candomblé esse processo era originalmente realizado próximos de rios e simbolizavam a purificação das pedras divinas), e da própria reelaboração social uma vez que, nem o candomblé nem umbanda, fazem distinção de cor de seus praticantes, as apropriações desses ritos, portanto, estão amalgamadas nas interações de identidade, é uma questão de pertencimento, é um jogo muito mais astucioso e tático do que supomos.

Não obstante, compreendendo as dificuldades que perpassam pela produção de um material da natureza do livro didático, avaliamos como positiva as posturas encaradas pelas autoras Patrícia Braick e Myriam Becho (2006) excetuando evidentemente as maneiras de trabalhar a religiosidade afro-brasileira, uma vez que não vemos uma especificidade relativa a tais religiões ao longo de seus textos, a ideia de tratar tal temática é uma mostra clara que existem possibilidades, talvez o que falte seja um aprofundamento relativo a essa vertente cultural.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar talvez seja a tarefa mais difícil a que nos propomos, pois a educação não envolve receitas prontas e acabadas, ao contrário, nos desloca diante de situações problemas, nos convida a um eterno (re) fazer-se. Mediante essa constatação, torna-se emergencial a afirmação de concepções positivas, que destaquem não apenas heróis e discursos oficialmente elegidos. Mas que reconheçam as astúcias e táticas empreendidas pelos homens ordinários. Faz-se necessário repensarmos nossa variedade étnica-cultural, desconstruindo discursos que ratifiquem os preconceitos sociais.

Essa pesquisa evidencia o que víamos investigando, que os livros didáticos em grande medida homogeneizam as religiões de matriz africana, isso quando não as silenciam, ou as demonizam. O conjunto dessas ideias, por sua vez, reforça o imaginário negativo que parte da sociedade brasileira constrói sobre tais religiões. Conhecer é, portanto, o primeiro passo para dismantelar os estereótipos e ressignificar nossa cultura.

Nosso estudo revela que a pesar dos esforços empreendidos nos últimos anos, (2003/2010) ainda é nítida a negação de lugares que contemplem e discutam abertamente as tradições afro-brasileiras, especialmente se essas tradições dizem respeito à religiosidade.

A criação da lei 10.639/03 é apenas uma das bases que nos fornece subsídios para avançarmos positivamente em relação a nossa diversidade pluricultural, no entanto, como já dissemos instantes atrás, o educar é algo complexo, isso porque a natureza dessa prática não está submetida apenas as leis oficiais de um lugar, ela perpassa as diferentes subjetividades que conflituosamente estão presentes em nosso cotidiano.

Em face dessa complexa realidade, cabe-nos buscar ferramentas necessárias e adequadas para promovermos um ensino de fato democrático. A produção de materiais didáticos nesse sentido deve também ser evidenciada enquanto campo possível na formação de cidadãos e cidadãs críticos/as, capazes de compreender outros lugares e outras versões de nossa história. A escola, a família e o próprio material didático, fazem parte desse processo.

Ao evidenciarmos os livros didáticos enquanto objeto de análise, não se pretendeu simplificar o ensino de história, muito menos as múltiplas identidades que assumimos nele e fora dele. Apenas tentamos demonstrar que longe de um olhar inofensivo ou neutro, esses materiais ganham proporções que ultrapassam a mera obviedade de um discurso verdadeiro. Ao colocá-lo enquanto artefato cultural e o interroga-lo buscou-se compreender até que ponto esse material oportuniza/ou espaços para religiosidade afro-brasileira.

A despeito disso, evidenciamos que os manuais didáticos de história do 7º ano do ensino fundamental II (das coleções aqui analisadas), produzidos entre os anos (2004-2008), pouco ou evidenciam as religiões de matriz africana, isso quando não tornam estereis as lutas cotidianas no que confere as suas (re) apropriações culturais.

Ao questionarmos a produção do livro e dos discursos neles elegidos, não pretendemos tirar de cena o papel do professor enquanto mediador desse conhecimento, ele (professor/a) talvez seja o principal agente de mudanças. Entendemos que existem muitas outras barreiras para que exista a promoção de uma educação multicultural, porém nossa contribuição torna-se relevante uma vez que questiona nossos papéis enquanto produtores de diferentes identidades.

Não obstante, essa breve análise também não simboliza o esgotamento de ideias, elas insistem em nos provocar para novas escritas. Novas perguntas, novos discursos e outras possibilidades. Esperamos que as tessituras de novas escritas alarguem nossas ideias e viabilize, sobretudo, novas práticas educativas, que contemplem um universo capaz de motivar e mobilizar nossos alunos/as enquanto sujeitos de nossa história.

## REFERÊNCIAS

ARIES, José Luciano de Queiroz. **Espetacularização do poder: Cultura Política, Festas Cívicas e Estado Novo na Paraíba (1937 -1945)**.(Projeto de pesquisa de doutorado). Recife, UEPE, 2008.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História Das cavernas ao terceiro milênio**. Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano. 2º ed. São Paulo: Moderna, 2006. 7º ano

BRASIL Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil, 1824**: Registrada na Secretaria do Estado dos Negócios do Império do Brasil. Rio de Janeiro. 22/04/1824.

\_\_\_\_\_. Constituição de (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. organização do texto , I.Pinto, Antonio. L, T.; Windt, Márcia. C. V. S; Céspedes, Livia. 37 ed. São Paulo: Saraiva 2005(Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, junho, 2005, MEC.

BRANCO, U. V. C. **A difícil arte de ensinar e fazer história**. In: FLORES, Élio Chaves; BEHAR, Regina. (Org.). Formação do historiador. Tradições e descobertas. João Pessoa: Universitária - UFPB, 2004, v. 1, p. 29-45.

CERTEAU, Michel de. **Escritas e Histórias**. In: \_\_\_\_\_. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis – RJ: Vozes2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.245p.

\_\_\_\_\_. **Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico** In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 8, n°. 16, 1995, p. 179-192.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: (Biblioteca do Estudante) v.3,1984.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A.Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

GODOY, Rosa Maria. **A formação do profissional de historia para século XXI**. Conferência apresentada no XI Encontro dos professores de História (Associação Nacional de História/Núcleo Regional da Paraíba). Campina Grande, julho de 2004.

GOMES, Nilma Lino.; SILVA, Petrolina B. G. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior**. In. Da Diáspora: identidades e mediações culturais.Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG/ Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, M. V. Caminhos investigativos –. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

MELANI, Maria Raquel Apolinário. . **Projeto Araribá**/obra coletiva: história. 6º série, 1º ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, Leonel Itaussu de A. COSTA Luís César Amod. **Construindo Consciências: história**, 6ª série, 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2007.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortêz, 2002.

MONTES, Maria Lucia. As figuras do sagrado: entre o público e o privado. In: NOVAIS, Fernando e SCHWARCZ, Lilia M. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v.4, p.63-70.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 120 p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo**. São Paulo, Hucitc, 1991.

\_\_\_\_\_. In: Conferência Inaugural das XIV Jornadas Sobre Alternativas Religiosas na América Latina. Buenos Aires, 25 a 28 de setembro de 2007.

SANTOS, Flávia Delfino dos. **Perseguições a um terreiro de candomblé: Axé Ilé Obá Abaça Odé Bamirê e a sua resistência**. Seminário de estudos culturais, Identidades e Relações Interétnicas. Universidade Federal de Sergipe. 2009.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

STEPHANOU, Maria. Currículo de História: Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar. Revista Brasileira de História. UFRGS. v. 18, nº36, p.15-38, 1998.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: SEVCENKO, Nicolau; NOVAIS, Fernando A. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo, 1994, v. 3, p. 49-130.

Sites visitados:

Disponível em < <http://ibualamacultoaoosorixas.blogspot.com/> > acesso em: 12 Out.

Disponível em < <http://povodearuanda.wordpress.com> > acesso em 12 Out.

Disponível em < <http://www.magiadourada.com.br> > acesso em: 15 Out. 2010.

Disponível < <http://files.mundodasmagias.webnode.com.br> > acesso em 22 Out. 2010.

## **ANEXOS**

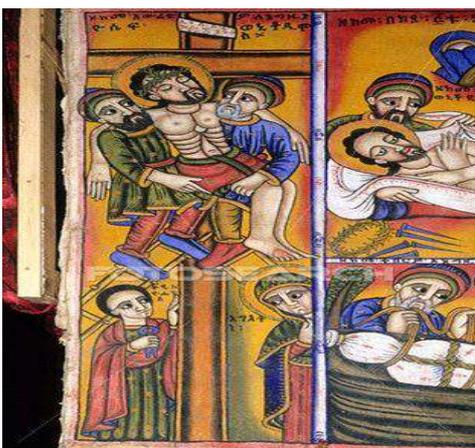
## Anexo 1

Escrava de ganho



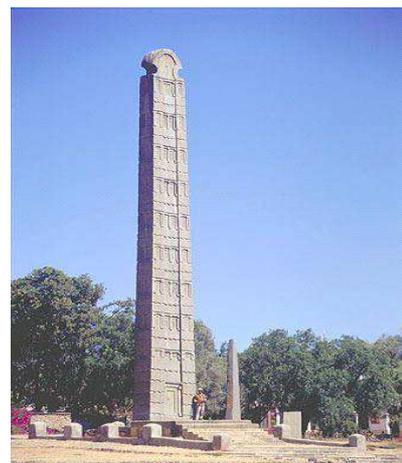
## Anexo 2

Representação da paixão de cristo.



## Anexo 3

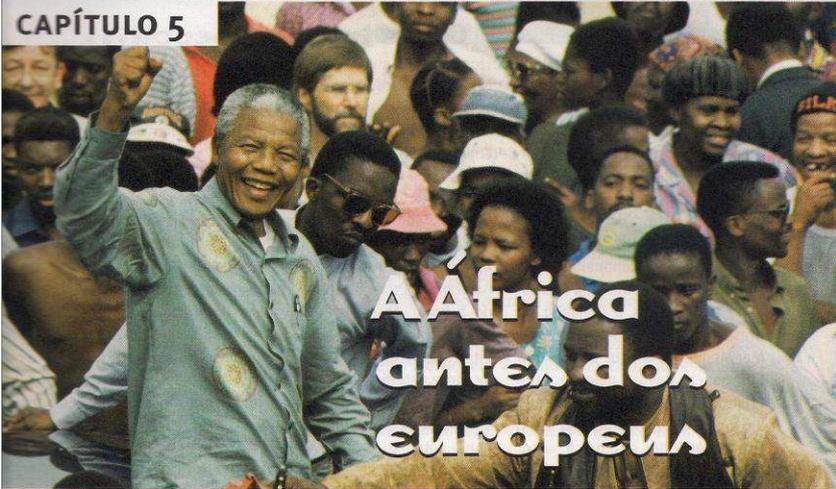
Estela funerária de Aksum, na Etiópia  
foto da década de 1990.



## Anexo 4

Líder Nelson Mandela.

**CAPÍTULO 5**



# África antes dos europeus

**“A luta é minha vida.”**  
NELSON MANDELA

**“Existe um povo que a bandeira empresta Para cobrir tanta infâmia e covardia.”**  
CASTRO ALVES

©  
O líder sul-africano Nelson Mandela, em campanha à presidência de seu país. Foto de 1994.

**V**ocê reconhece a pessoa da foto acima? Seu nome é Nelson Mandela. Ele nasceu na África do Sul, país onde uma minoria branca (12%) dominava uma maioria negra (70%) por meio de um sistema de segregação racial denominado *apartheid*, que significa “separação”. A característica mais odiosa desse sistema era a discriminação social, política, econômica e cultural dos negros pelos brancos. Preso em 1962 e condenado a prisão perpétua em 1964 por combater o *apartheid*, Mandela passou praticamente um terço de sua vida na prisão. Isso representa mais que o dobro da idade da maioria dos alunos da sexta série: foram 28 anos de cárcere. Do fundo de sua cela, esse homem se tornou o símbolo da luta contra o racismo sul-africano.

Em 1990, pressões internas e internacionais forçaram o governo liderado pelos brancos a libertar Nelson Mandela. Como representante de seu povo, liderou o processo que provocou o fim do *apartheid*. Também participou das negociações sobre a convocação de eleições livres para a adoção de uma democracia com a participação das várias etnias, brancas e negras.

Em 1993, Mandela recebeu o **Prêmio Nobel da Paz**. Em 1994, foi eleito o primeiro presidente negro da África do Sul. A vida de Mandela tem sido um espelho da história recente da África. A dominação branca sobre as populações nativas começou no século XV, com a chegada dos portugueses à costa africana. A partir daí, sob diversas formas, o colonialismo europeu explorou a África até o século XX. Porém, você já parou para pensar como era a África anterior à vinda dos europeus? E como viviam os povos africanos antes do domínio colonial? Vamos discutir essas e outras questões sobre a África ao longo deste capítulo.

57

**CAPÍTULO 13**

# O açúcar e a escravidão no Brasil

1

2

3

4

5

6

7

8

## A África dos grandes reinos e impérios

Atividade oral: a) Os alunos podem citar o samba, o batuque, a congada e diferentes instrumentos musicais como o berimbau, o atabaque e a culica. b) Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

### Um continente multicultural

#### Bate-papo

- Dê outros exemplos que demonstrem o laço que uniu a África ao Brasil.
- Você sabe citar algum país da África onde o português seja a língua oficial?

Todas as fotos desta página estão ligadas à África e à sua cultura. Vários povos desse continente, como os masai, cultivam a tradição de fazer pinturas no rosto e no corpo há centenas de milhares de anos. O penteado da menina da tribo himba e as longas roupas estampadas e coloridas dos habitantes de Mali também são antigos costumes africanos.

Quando os europeus começaram a explorar a costa africana, no século XV, encontraram diferentes povos, com línguas, tradições e costumes distintos. O contato dos europeus com essa diversidade de etnias, por meio da exploração das terras africanas e do escravismo, produziu um intercâmbio cultural que se pode notar em quase todo o planeta. No Brasil, podemos reconhecer a África no nosso vocabulário, na música, na culinária, na religião, nos traços físicos da nossa gente... enfim, estamos ligados ao continente africano de forma indissolúvel.

- A pintura do rosto da modelo Naomi Campbell, em desfile de moda de 1997, em Paris, foi inspirada nos desenhos corporais africanos.
- Jovem himba exibe penteado tradicional em Kakoveld, Namíbia, no sudeste da África.
- Mulher com trajes tradicionais africanos em Festa de Iemanjá, no Ano Novo de 2006, na cidade do Rio de Janeiro.



▲ Guerreiro masai, em foto de 1997. Os masai vivem numa região entre Zâmbia, Tanzânia e Quênia, na África oriental.

▼ Homens com camisolões típicos em Mali, no noroeste da África, em 2008.



## Anexo 7

### Religiões

O estudo das religiões africanas é dificultado pela variedade de ritos e cultos existentes (figura 4). Uma característica presente nas manifestações religiosas africanas era o culto aos animais e à natureza. Os povos acreditavam que os espíritos estavam nas pedras, nas montanhas, nos rios, nas árvores, nos trovões, no Sol e na Lua. Os sacerdotes eram responsáveis pelo alívio dos sofrimentos.

A crença na vida após a morte levava alguns povos a enterrar os mortos acompanhados de seus pertences, de forma semelhante ao que faziam os egípcios. No Reino de Gana, que existiu entre o século IV e o século 13, havia um ritual religioso especial para os reis. Na data do enterro dos chefes, vários de seus servidores eram mortos e enterrados na tumba real.

Figura 4. Representação do orixá Obaluaê. Com o xaxará, feixe de palha de dedeizeiro enfeitado com búzios e contas, a divindade varre as doenças e impurezas, retira as energias negativas das casas e das pessoas.

