

ANA PATRICIA LIMA MOREIRA

**ESCOLA MÃE HILDA: UM ESTUDO SOBRE A
PEDAGOGIA DA (RE) CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE NEGRA**

Orientador: José Alexandre de Souza Menezes

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2012

ANA PATRICIA LIMA MOREIRA

**ESCOLA MÃE HILDA: UM ESTUDO SOBRE A
PEDAGOGIA DA (RE) CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE NEGRA**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor José Alexandre de Souza Menezes.

Coorientador: Professor Doutor António Teodoro.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

Venham aprender também
Depois não vá dizer
Que não ensinei para ninguém
Este é o *Ilê Aiyê*. És a Pérola Negra do
Saber.

“As canções do *Ilê Aiyê*”

Walter Farias e Adailton Poesia

Este trabalho carinhosamente

se endereça e se entrega

sem mistérios para:

Sandro, João Henrique e Antonio, meus filhos, minha mãe Maria Georgina
e *in memoriam* de Antonio Francisco .

Sempre presentes, compreensíveis, inseparáveis
e irrenunciáveis na construção desta dissertação.

Meus êxtases,

meus sonhos, meus cansaços...

São os braços de vocês dentro dos meus braços,

Via Láctea fechando o Infinito.

AGRADECIMENTO

O mundo da generosidade é o mundo da condição humana que em diferentes gestos envolve-se também em Educação. Neste mundo polissêmico e polifônico ancoramos referências que se manifestam aqui em meus agradecimentos, que exprimem significados. Muitas dessas pessoas me cercam e algumas eu cerquei.

Essas pessoas circunscrevem um percurso e se fazem nomeá-las porque construíram em mim sentidos e significados.

Primeiro lugar agradeço a Deus, Olorum, numa forma de fazer minhas “obrigações”, pedindo a benção a Oxum e a Obaluaiyê, dono do *ori* de Mãe Hilda Jitolú, grande *yalorixá* da Bahia, matriarca do Curuzú.

Agradeço também Antônio Carlos dos Santos, Vovô, com é internacionalmente conhecido, idealizador, fundador, e criador da Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê*.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, por me conceder o título de Mestra.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Alexandre Menezes pela oportunidade, apoio, idéias, ensinamentos e confiança transmitidos durante a realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor António Teodoro pelo aprendizado e estímulo proporcionado desde processo de aprovação do projeto de pesquisa, até a conclusão deste trabalho.

À Professora Terezinha Camargo pela competência mobilizada na Coordenação do Mestrado.

À Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê* pelas valiosas contribuições dadas na coleta de dados e nas entrevistas. Ao corpo docente, discente e pessoal administrativo da Escola Mãe Hilda pelo apoio, acompanhamento alocação dos Cadernos Educativos que viabilizaram a concretização deste trabalho.

Aos professores da Banca Examinadora em Lisboa, pelas sugestões e incentivos. A todos os colegas acadêmicos pelo convívio, cooperação e colaboração recebidos.

Modupé

Resumo

Objetivo - apresentar o contributo da Escola Mãe Hilda para a afirmação da identidade afro-brasileira na população estudantil da Cidade do Salvador. Especificamente: a) conhecer os fundamentos pedagógicos-curricular da Escola Mãe Hilda; b) analisar os materiais didáticos utilizados pela Escola Mãe Hilda; c) apresentar as metodologias de trabalho da Escola Mãe Hilda. **Metodologia** - quanto ao percurso metodológico, em razão da questão básica desta dissertação, optou-se por realizar pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, envolvendo uma abordagem empírica voltada para a abordagem de distúrbios identitários, em suas diversas dimensões na auto-estima de afro-descendentes. Foram estudados aspectos que envolvem o currículo, a sala de aula e atividades a que estão expostas as crianças da Escola Mãe Hilda. **Resultados** - examinando-se os conteúdos dos Cadernos de Educação do *Ilê Aiyê* como proposta pedagógica da Escola Mãe Hilda, observou-se que seus fundamentos dão ressignificação aos alunos, em termos de superação de distúrbios identitários, isto é, proporcionar o desenvolvimento e construção da identidade negra naqueles afro-descendentes, devido à valorização estética do universo cultural africano e afro-brasileiro, reconhecendo a África como uma das matrizes legítimas da cultura humana, em geral, e da brasileira, em particular. **Conclusão**- a pedagogia da (re) construção da identidade negra na Escola Mãe Hilda pode contribuir para a desconstrução dos distúrbios identitários; sendo assim, recomendada para escolas em Salvador-Bahia e em outras regiões do Brasil.

Palavras-chave: *Ilê Aiyê*; Negros/Afro-descendentes; Salvador-Bahia; Distúrbios identitários; Inovação pedagógica.

Abstract

Objective- study Escola Mãe Hilda (EMH - Mother Hilda School) contribution to the affirmation of an African-Brazilian identity in Bahia's black student population. In particular: a) understand EMH's pedagogical and curricula core; b) analyze teaching materials used at EMH; c) show EMH's work methodology. **Methodology-** due to the very nature of this dissertation's basic inquiry, ethnography in nature qualitative research targeted at identity disturbances in its various dimensions regarding African descendents self-esteem was performed. Aspects regarding EMH curriculum and classroom activities were studied. The choice of ethnography as an observation tool followed empirical analysis of whether *Ilê Aiyê's* Educational Booklets as adopted by EMH aids students with identity disturbances and how it promotes the development of a black identity in those black descendants. **Results-** it has been observed that EMH utilizes methodological and pedagogical resources such as: story-telling, written reports, images, objects, dances, music, letters, myths, gestures, legends, craftsmanship, and clothing as vehicles to re-assign students self esteem, as well as, build their critical and self-aware knowledge of black descendants identity. **Conclusion.-** EMH pedagogical work, by encompassing various types of cultural and artistic expressions, as detailed in the aforementioned booklets, values African and Brazilian-African references. This aesthetic valuation therefore promotes an identity re-signification and the reintegration of the black descendent since it works within the symbolic and cultural universe of the African and African-Brazilian culture recognizing Africa as a legitimate matrix of human culture, in general, and of Brazilian in particular. Conclusively, EMH black identity (re)construction pedagogy can contribute to deconstruct identity disturbances; and as such, can be recommended to be adopted at other schools in Salvador, Bahia and other regions in Brazil.

Key-words: *Ilê Aiyê*; Blacks/African descendents; Salvador-Bahia; Identity disturbances; Pedagogical Innovation.

Abreviaturas e símbolos

ACBCIA	Associação Cultural Bloco Carnavalesco <i>Ilê Aiyê</i>
CRM	Conferência Mundial contra o Racismo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PEP	Projeto de Extensão Pedagógica
SPD	Sociedade Protetora dos Desvalidos -
UNESCO	<i>United Nations for Education, Science And Cultural Organization</i> - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Índice geral

Introdução.....	18
Capítulo I- O Navio Negreiro chamado Brasil.....	27
1.1. O Navio Negreiro.....	27
1.2. A situação atual dos afro-descendentes no Brasil.....	39
Capítulo II- Distúrbios Identitários.....	53
2.1. Identidade e autoconceito.....	54
2.2. Educação como reconstrutora da identidade.....	58
2.3. Pedagogia da identidade.....	60
Capítulo III- Mãe Hilda <i>Jitolu</i>.....	66
3.1. Contexto cultural do <i>Ilê Aiyê</i>	67
3.2. Mãe Hilda e sua proposta educativa.....	69
3.3. Mãe Hilda e a dimensão religiosa do <i>Ilê Aiyê</i>	78
3.4. Mãe Hilda e a dimensão da pesquisa etnográfica do <i>Ilê Aiyê</i>	82
3.5. Mãe Hilda e a dimensão da pesquisa histórica do <i>Ilê Aiyê</i>	99

Capítulo IV- Desconstrução dos Distúrbios Identitários através do Projeto de Extensão Pedagógica do <i>Ilê Aiyê</i>	115
4.1. Introdução	115
4.2. Cadernos Pedagógicos	116
4.2.1. Caderno Pedagógico - Organizações de Resistência Negra	116
4.3. Caderno Pedagógico – Civilização bantu	117
4.4. Caderno Pedagógico – Zumbi: 300 anos	118
4.5. Caderno Pedagógico – A Força das Raízes	119
4.6. Caderno Pedagógico – Pérolas Negras do saber	119
4.7. Caderno Pedagógico – Guiné <i>Conakry</i>	120
4.8. Caderno Pedagógico – Revolta dos Búzios – 200 anos	120
4.9. Caderno Pedagógico - Terras de Quilombo	120
4.10. Caderno Pedagógico – África, Ventre Fértil do Mundo	121
4.11. Caderno Pedagógico – A Revolução dos Malês	121
4.12. Caderno Pedagógico – Mãe Hilda <i>Jitolu</i> – Guardiã da fé e da tradição africana	122
4.13. Caderno Pedagógico – A Rota dos Tambores no Maranhão	122
4.14. Caderno Pedagógico – Moçambique <i>Vultlari</i>	123

4.15. Caderno Pedagógico – O Negro e o Poder.....	123
Capítulo V- Retrato em Preto e Branco da Pedagogia da Reconstrução dos Distúrbios Identitários na Escola Mãe Hilda.....	124
5.1. Reconstrução dos Distúrbios identitários.....	125
5.2. Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	126
5.3. Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª à 8ª série do 1º grau.....	134
5.4. Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º grau.....	144
Capítulo VI - Análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Mãe Hida.....	153
6.1. Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica da Escola Mãe Hilda.....	154
6.2 Africanismos na Língua Portuguesa: outro aspecto esquecido.....	158
Capítulo VII- Discussão: A (re) construção da Identidade Negra.....	164
7.1. Cosmovisão afro-descendente que dialoga e questiona sua ancestralidade?..	165
7.2. Eixo central de Identidade étnico-racial.....	167
7.3. Eixos de abordagem metodológica para ressignificação da identidade étnico-racial.....	168
Conclusão.....	176
Bibliografia de citação.....	180

Bibliografia de referência.....184

Anexo.....190

Índice de tabelas

Tabela 1.1 IBGE Trabalho e rendimentos, 2004.....	46
Tabela 1.2 IBGE Segurança alimentar, 2004, Brasil.....	46
Tabela 1.3 IBGE Segurança alimentar, 2004, Brasil.....	47
Tabela 1.4 Índice do Desenvolvimento Humano, 2000.....	47
Tabela 1.5 Atlas racial Brasileiro, 2005.....	48

Índice de figuras

Figura 1.1 Embarque no Navio Negreiro.....	29
Figura 1.2 Negros no Porão do Navio.....	30
Figura 1.3 Desembarque de escravos negros vindos da África.....	31
Figura 1.4 Trabalho escravo em moinho de açúcar.....	32
Figura 1.5 Trabalho escravo.....	32
Figura 1.6 Jogo de Capoeira.....	33
Figura 1.7 Castigo público.....	33
Figura 1.8 Moinho de cana de açúcar – Minas Gerais.....	34
Figura 1.9 Vista de Recife.....	34
Figura 1.10 Habitação de negros.....	35
Figura 1.11 Feitores castigando negros.....	35
Figura 1.12 Rio de Janeiro – Vista da Igreja de São Bento.....	36
Figura 1.13 A mulata.....	40
Figura 1.14 A Bahia.....	41
Figura 1.15 Capoeira.....	41

Figura 1.16 A morte de Alexandrina.....	42
Figura 1.17 Mulheres da Bahia.....	42
Figura 3.1 <i>Yalorixá Hilda Jitolu</i>	70
Figura 3.2 Representação do Terreiro <i>Ilê Axé Jitolu</i>	71
Figura 3.3 Mãe Hilda: representação da condecoração.....	72
Figura 3.4 Celebrações Rituais de Mãe Hilda.....	76
Figura 4.1 Organizações de Resistência negra.....	118
Figura 4.2 Atividades dos povos bantu.....	119
Figura 4.3 Atividades dos povos bantu.....	119
Figura 5.1 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	128
Figura 5.2 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	128
Figura 5.3 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	128
Figura 5.4 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	129
Figura 5.5 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	130
Figura 5.6 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	131
Figura 5.7 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	132

Figura 5.8 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	133
Figura 5.9 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	133
Figura 5.10 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.....	134
Figura 5.11 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª à 8ª série do 1º grau.....	136
Figura 5.12 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª à 8ª série do 1º grau.....	139
Figura 5.13 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª à 8ª série do 1º grau.....	139
Figura 5.14 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª à 8ª série do 1º grau.....	141
Figura 5.15 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª à 8ª série do 1º grau.....	141
Figura 5.16 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª à 8ª série do 1º grau.....	144
Figura 5.17 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º grau.....	147
Figura 5.18 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º grau.....	150
Figura 5.19 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º grau.....	152
Figura 5.20 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º grau.....	153

INTRODUÇÃO

Introdução

Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no País.

João José Reis, (1993, p. 189)

O tema da dissertação aborda a superação dos distúrbios identitários através da pedagogia e do currículo desenvolvidos pela Escola Mãe Hilda, localizada no bairro da Liberdade, na cidade do Salvador, paradoxalmente na maior cidade negra fora da África. Esta escola é vinculada ao movimento negro conhecido internacionalmente como *Ilê Aiyê*¹. Ela também incorpora elementos da cultura negra diferentemente das demais escolas soteropolitanas, nitidamente de caráter étnico-racial branco.

A Escola Mãe Hilda, objeto desta dissertação, está localizada no município do Salvador, Bahia. Foi idealizada e criada por Hilda Dias dos Santos - Mãe Hilda *Jitolu*² - em 1988. Diretora da Escola e educadora nata, sempre exerceu suas funções articulando os saberes tradicionais e reencontrando na ancestralidade africana a força vital impulsionadora, para afirmar a identidade étnica racial.

A Escola iniciou suas atividades funcionando como reforço escolar com apenas uma professora - sua própria filha – que trouxe para o ambiente do terreiro de candomblé³ um pouco mais de cinco crianças que tinham dificuldades de aprendizagem. Depois surgiram outras crianças evadidas da rede pública escolar com históricos de bi-repetência e indisciplina, que não podiam mais permanecer na escola. Mãe Hilda *Jitolu* sempre acreditou ser seu Terreiro também um espaço de educação formal, além da função religiosa, e assim

¹ Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê* que surgiu dentro do Terreiro *Ilê Axé Jitolu*.

² Mãe Hilda *Jitolu*– *Yalorixá* do Terreiro *Ilê Axé Jitolu*, nasceu no Bairro de Brotas, na Quinta das Beatas, hoje Cosme de Farias, em 6 de janeiro de 1923.

³ Terreiro de candomblé – Designação genérica dos cultos afro-brasileiros. Costumam, no entanto, distinguir-se pelas suas designações regionais: candomblés (leste-setentrional, especialmente Bahia), xangôs (nordeste - oriental, especialmente Pernambuco), tambores (nordeste ocidental, especialmente São Luís do Maranhão), candomblés-de-caboclo (faixa litorânea, da Bahia ao Maranhão), catimbós (Nordeste), batuques ou parás (região meridional, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), batuques e babaçúês (região setentrional, Amazonas, Pará e Maranhão), macumba (Rio de Janeiro e São Paulo).

entendendo recorreu à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, quando o então secretário professor Edvaldo Boaventura, viabilizou a aquisição de alguns equipamentos escolares. Com esta ajuda, a escola passou a desenvolver suas atividades no barracão de festas sagradas, dentro do espaço do terreiro de candomblé onde ela foi a *Yalorixá*.⁴

A proposta pedagógica da Escola Mãe Hilda compreende uma educação pluricultural definida segundo Jônatas Conceição (*apud Santos et. al.*, 2000, p.72) como: “uma educação preocupada em contemplar os diversos segmentos étnicos de uma maneira que permita a formação de cidadão e cidadãs com identidade cultural, conscientes do seu papel social”.

Os recursos didáticos que servem de base para o projeto educacional compreendem os chamados Cadernos Pedagógicos do *Ilê Aiyê*, os quais oferecem conteúdos omitidos e negligenciados pela historiografia oficial. Esses Cadernos reconhecem os valores culturais dos afro-descendentes, resgatando a dignidade do negro, promovendo seu autoconceito recusando-se a ser influenciados e submetidos às ideologias pré-estabelecidas na sociedade. Quanto à religião africana, os alunos aprendem acerca dos orixás, suas comidas, seus mitos e a respeitar toda e qualquer religião. A inovação pedagógica na Escola Mãe Hilda utiliza a leitura e escrita das letras das músicas do Bloco *Ilê Aiyê*, como instrumento para motivação da aprendizagem.

Portanto, a prática educativa desta instituição é uma forma de transmissão do saber, que se caracteriza pelo processo de construção de significado com base no atributo cultural afro-descendente, ou ainda um conjunto de atributos culturais interrelacionados, em função de um contexto amplo de rupturas com as práticas pedagógicas inadequadas e inoportunas às transformações sociais e mudanças culturais libertárias.

Pressupõe-se que a Escola Mãe Hilda é aqui considerada como um espaço privilegiado para se estudar e compreender as experiências nas quais professores e alunos evidenciam o perceber, o questionar sua identidade étnico-racial e examinar o potencial curricular-pedagógico para a superação de distúrbios identitários em suas múltiplas dimensões: homem, natureza, o humano, o divino, o natural e o cultural e histórico. Por distúrbios identitários, aqui se entende, conforme Michael Agier (2001) em “Distúrbios Identitários em tempos de globalização” como a perda da identidade étnica, cultural e pessoal

⁴ *Yalorixá* – Sacerdotisa chefe de uma casa-de-santo. Grau hierárquico mais elevado do corpo sacerdotal, a quem cabe a distribuição de todas as funções especializadas do culto. É a mediadora por excelência entre os homens e os orixás. Na linguagem popular, é consagrado o termo mãe-de-santo.

provocada pelas condições da escravização a que foram submetidos os negros, cujas repercussões se projetam cultural e historicamente sobre seus descendentes afro-brasileiros.

Assim sendo, a questão que permeia no contexto acima é: Como a Escola Mãe Hilda em sua pedagogia da (re) construção da identidade negra contribui para a superação de distúrbios identitários, em termos de proporcionar o desenvolvimento e construção da identidade negra nos afro-descendentes?

A Escola Mãe Hilda, trabalhando desde 1988 com a temática da Cultura Afro-Brasileira, antecipou há décadas, a Lei Federal nº 10.639/2003 que alterou as diretrizes e bases da educação nacional fixadas pela Lei 9.394/2002, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em todos os sistemas de ensino.

Para esse entendimento, esta pesquisa poderá oferecer importantes e relevantes contribuições pelas seguintes razões:

a) É notório que já se assumiu oficialmente que o Brasil é um país multiétnico com tratamento desigual dos seus grupos. São iniciativas que indicam esse processo: a revisão dos conteúdos escolares visando contemplar a multiplicidade dos interesses dos vários grupos humanos existentes no país; as reformulações da história oficial brasileira com destaque ao papel e as contribuições dos grupos raciais; as avaliações de livros didáticos visando abolir abordagens preconceituosas e contribuir para estudo oficial voltado para a Pluralidade Cultural como conteúdo transversal no ensino fundamental (Brasil. PCN, 1997; LDB, 1997).

b) A História da Educação Brasileira tem funcionado como um dos veículos de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira. Não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras. Essa história tem sido ainda de modo muito restrito, resgatada por pesquisadores, estes em grande parte de origem afro-descendente, têm procurado evidenciar informações que retratam as relações educativas do negro com as escolas oficiais e com o próprio movimento negro brasileiro.

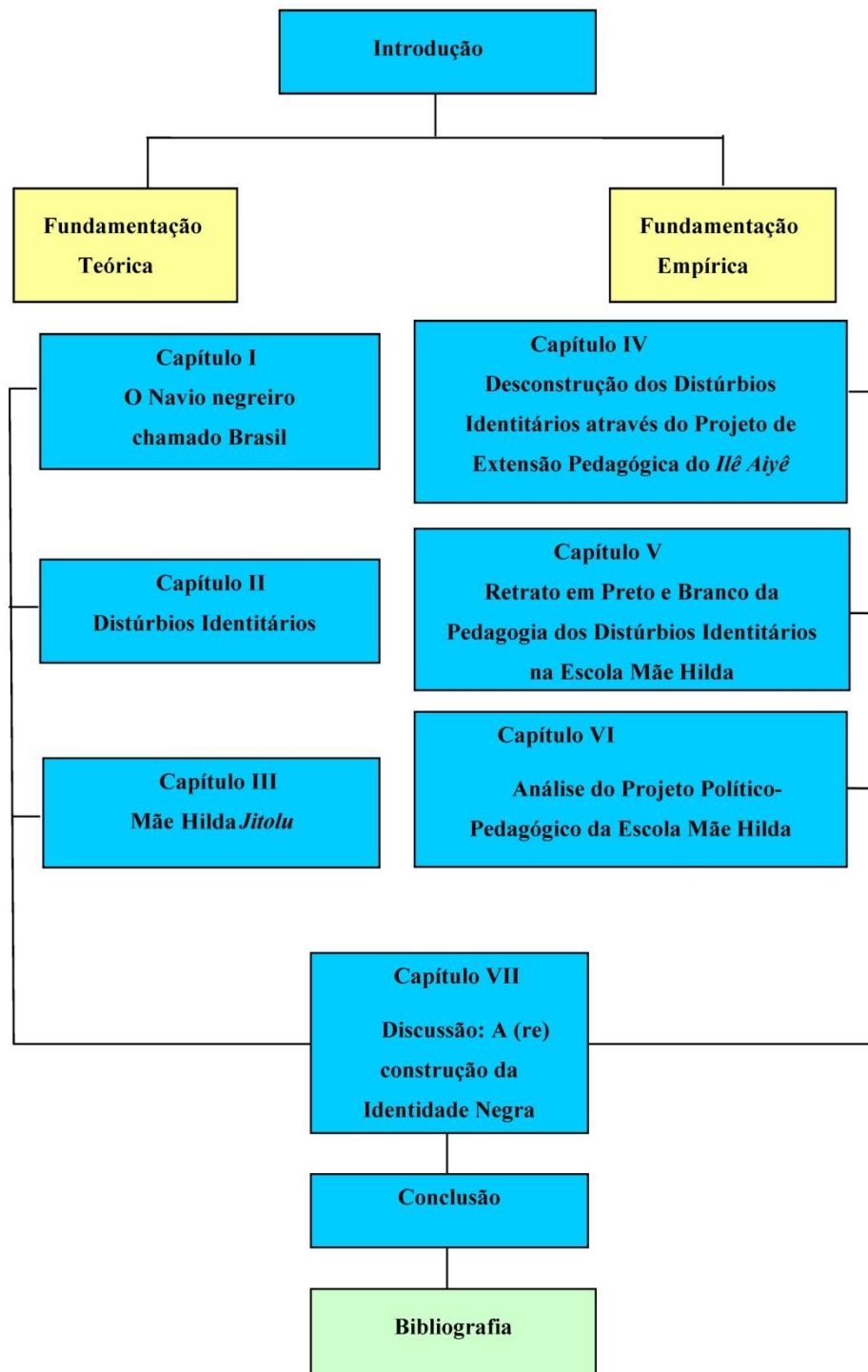
c) O cumprimento da lei n.10.639/2003, vai exigir principalmente dos professores de História uma preparação e atualização nos seus conteúdos programáticos de ensino, buscando uma releitura das fontes históricas e assim resgatando a memória histórica bem como o papel que os negros vêm desempenhando na formação cultural, étnico-social, econômica, e geopolítica da História do Brasil.

O objetivo desta dissertação é descrever como a Escola Mãe Hilda em sua pedagogia da (re) construção da identidade negra contribui para a superação de distúrbios identitários, em termos de proporcionar o desenvolvimento e construção da identidade negra nos afro-descendentes. Especificamente:

- a) Descrever os fundamentos pedagógico-curriculares da Escola Mãe Hilda;
- b) Analisar os materiais didáticos utilizados da Escola Mãe Hilda;
- c) Apresentar as metodologias de trabalho da Escola Mãe Hilda.

Quanto à organização, a dissertação fora projetada na seguinte estrutura, em seu percurso de argumentação:

Organograma do percurso epistemológico



Fonte: Autora (2010).

Quanto ao percurso metodológico, em razão da questão básica *leitmotiv* desta dissertação, optou-se por pesquisa qualitativa de natureza etnográfica voltada para a abordagem de distúrbios identitários, na qual se propõe a compreender as relações sócio-culturais, os comportamentos, ritos, técnicas, saberes e práticas pedagógicas da Escola Mãe Hilda em seus diversos aspectos antropológicos sociais e educacionais.

Especificamente, no contexto do *Ilê Aiyê* estudou-se aspectos que envolvem o currículo, a sala de aula e atividades as quais as crianças estão expostas. A escolha da etnografia como instrumento de observação segue a abordagem antropológica, uma das modernas tendências da pesquisa na escola. Assim, sob esta abordagem, examinou-se o conteúdo pedagógico, no Projeto Político-Pedagógico escolar.

Encontra-se em Afonso de André (1997), no seu artigo “Tendências Atuais da Pesquisa na Escola”, um entendimento claro das características e contribuições da pesquisa etnográfica em educação, revelando que a abordagem antropológica vem sendo uma tendência atual da pesquisa na escola, baseada nas interações de sala de aula, justificada pela multiplicidade de significados que ocorrem nas relações sujeito e meio ambiente. Esses múltiplos significados induzem os pesquisadores da área de educação a buscarem as representações e as opiniões dos atores escolares, “tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar”. O autor acrescenta ainda que as pesquisas educacionais na abordagem etnográfica buscam mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a interrelação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica, com o objetivo de compreender a realidade escolar “para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a”. Como recurso para a avaliação de currículos escolares teve seu marco inicial em 1972, durante um Seminário em “Cambridge (Inglaterra), onde os participantes discutiram métodos alternativos de avaliação de currículo e reuniram suas propostas no livro “*Beyond the numbers game*” de Hamilton *et al.* (1977)” (André, 1997, p.2).

De acordo com André (1997), a centralidade do conceito de cultura na investigação antropológica é outro ponto enfatizado por Dauster (1989). Não desconhecendo as várias conotações do termo cultura: modo de vida; maneiras de pensar, sentir e agir; teias de significados; valores, crenças e costumes; práticas e produções sociais humanas; sistemas simbólicos; entre outros, a autora reforça o que diz Erickson (1989), ou seja, que o trabalho etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos grupos estudados.

A pesquisa sob esta abordagem envolveu a participação direta da autora desta dissertação, observando o objeto estudado; fazendo anotações de campo, entrevistando os sujeitos envolvidos no processo e analisando os documentos oficiais e iconográficos entre outros. Nela o observador “não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas”, busca compreender e descrever a situação, mostrando seus múltiplos significados, ou seja, a cultura daquele grupo (André 1997, p.3).A autora desta dissertação tem vivência nos assuntos relacionados a cultura afro-brasileira.

Contexto da Investigação - Por se tratar de um estudo de uma população de afro-descendentes e de sua cultura, esse trabalho foi direcionado para a pesquisa etnográfica, procurando descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimentos específicos compartilhado entre os alunos, professores e coordenadores da Escola Mãe Hilda.

Nesta pesquisa, foram discutidas as disciplinas de conduta - regras - o conceito filosófico que apoia a educação na escola - as crenças e o significado da comunidade do Curuzú ,estudada em seu próprio ambiente. Foi analisado e compreendido o contexto existente naquela comunidade situada no bairro da Liberdade.Como pesquisadora buscou-se posturas ,inclusive teóricas sem interferência no ambiente em questão. (Wielewicki, 2001).

Quanto ao procedimento, a primeira fase da pesquisa etnográfica requereu um amplo estudo da literatura relacionada ao tema e ao contexto a ser estudado. Essa fase foi fundamental para a construção da problemática. Daí foram elaboradas as perguntas e os questionamentos que dirigiram a coleta de dados. Na segunda fase da pesquisa realizou-se um trabalho de campo propriamente dito, com observação direta e intensiva da pesquisadora,acompanhada do orientador da dissertação, visando captar as opiniões e representações dos atores sociais. A terceira fase do trabalho foi a sistematização dos dados e sua apresentação em forma descritiva, dialogando o referencial teórico com os dados, analisando, comparando, fazendo um cruzamento de informações.

Essa pesquisa de maneira alguma visou esgotar a compreensão sobre o tema, pelo contrário, almejou-se suscitar novos questionamentos e debates acerca do assunto e que esse material venha a constituir-se em uma opção de informação e estudo para futuras pesquisas no meio acadêmico.

Na análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Mãe Hilda, foram examinados os 14 volumes que compõem a coleção especificamente os Cadernos de Educação elaborados pelo PEP - ricos em imagens e símbolos voltados para a cultura negra. São eles:

1. Organizações de Resistência Negra
2. Civilização Bantu
3. Zumbi: 300 Anos
4. A Força das Raízes Africanas
5. Pérolas Negras do Saber
6. Guiné *Conakry*
7. Revolta dos Búzios -200 anos
8. Terra de Quilombo
9. África, Ventre Fértil do Mundo
10. Malês - A Revolução
11. A Rota dos Tambores no Maranhão
12. Mãe Hilda *Jitolu* - Guardiã da fé e tradição africana
13. Moçambique Vutlari
14. O Negro e o Poder

Foram realizadas entrevistas com a diretora, coordenadora e professores que trabalham no estabelecimento de ensino, incluindo-se aí os instrutores de expressões artísticas culturais. Além de entrevistas, foram feitas gravações de imagens e sons.

CAPÍTULO I

NAVIO NEGREIRO CHAMADO BRASIL

Capítulo I - O Navio Negreiro Chamado Brasil

Quem pode dizer que a
raça negra não tem direito de
protestar perante o mundo e
perante a história contra o
procedimento do Brasil? A esse
direito de acusação, entretanto,
ela própria renunciou; ela não
apela para o mundo, mas tão
somente para a generosidade do
país que a escravidão lhe deu por
pátria. Não é já tempo que os
brasileiros prestem ouvidos a esse
apelo?

Joaquim Nabuco
O Mandato da Raça Negra

1.1. O Navio Negreiro

A escravidão de africanos e afro-descendentes no Brasil foi o crime coletivo de mais longa duração praticado nas Américas e um dos mais hediondos que a história registra.

Cada grupo humano lega às novas gerações o patrimônio cultural que recebeu de seus antepassados. Isto se constitui a essência da herança cultural, veiculada pela aprendizagem. Essa passagem da cultura para outra geração, dentro do mesmo grupo, é denominada de transmissão cultural e *‘é uma identidade partilhada’*.

Para Santos (2000), identidades são fontes mais importantes de significados do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individualização que envolve. Enquanto identidades organizam significados, papéis organizam funções. Por isso esta pesquisa adota o conceito de identidade na perspectiva de Castells (1999, p. 22), que a define como "o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de

atributos culturais interrelacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado".

A identidade se constrói com elementos fornecidos pela história, representações sociais, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder, símbolos e revelações de cunho religioso. Todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados na sua estrutura social bem como na visão de tempo/espço (Castells, 1999, p. 23).

Outro aspecto importante do tema é compreender identidade considerando como as diferenças se estabelecem por meio de sistemas classificatórios.

[...] uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação à outra, depende de outra na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença. Contudo, ainda que o caráter relacional seja constituinte da representação de qualquer identidade, podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como "normais", básicas, homogênicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes (Louro, 2000, p.67).

Os problemas identitários no Brasil estão até hoje associados à perda da identidade étnica/cultural dos afro-descendentes, influenciada de início pelos jesuítas no período da colonização, intensificada com contato com os europeus, provocando um processo de “distúrbios identitários”:

“A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade”.

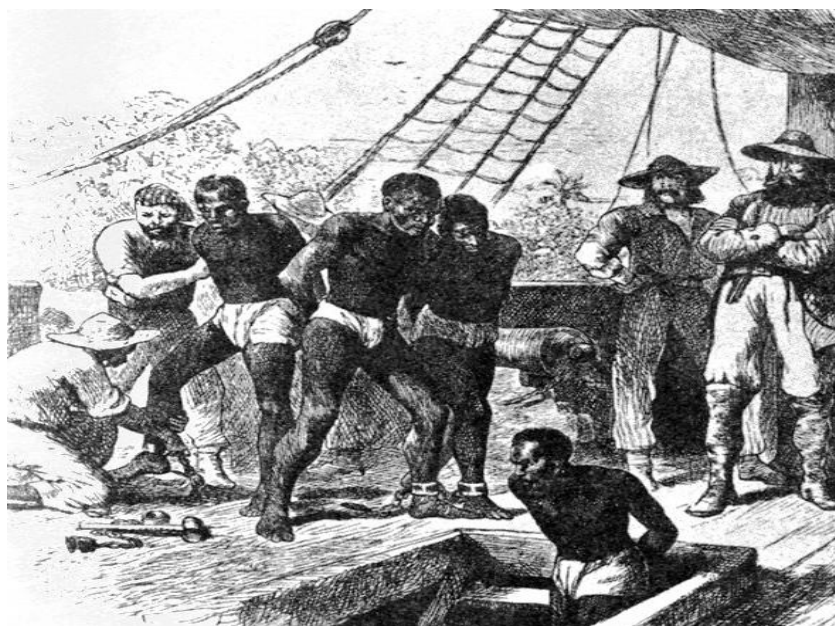
“A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização”. (Gomes, 2001, p.79).

Esses “distúrbios identitários” apresentados são fatores de um processo cruel de dominação, que mina a cultura dos considerados dominados, isto é, os negros e os indígenas. Por sua vez houve um domínio das ordens eclesiásticas na formação espiritual - educação e cultura -, social, econômica e política e nos núcleos urbanos (morfologia e contribuição

arquitetônica além da criação artística local). A formação de um patrimônio cultural mostrado por Freire (1983) foi revelador de como tais eventos contribuíram para o racismo e a desigualdades em todas as esferas da vida para milhões de homens e mulheres neste espaço geográfico chamado Brasil.

Chama-se de tráfico negreiro o transporte forçado de negros como escravos para as Américas e para outras colônias de países europeus, durante o período colonialista (figura 1.1).

Figura 1.1. Embarque no navio negreiro

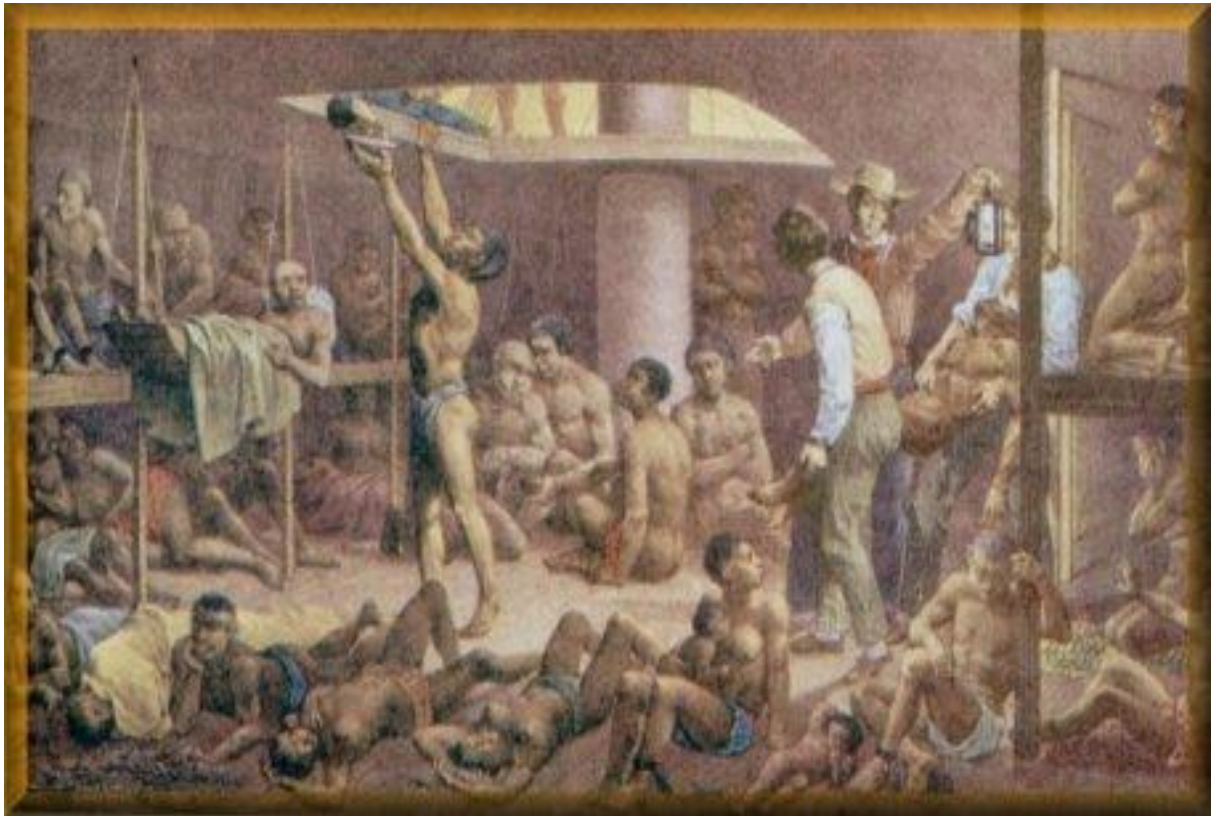


Fonte: Rugendas

A escravatura foi praticada por muitos povos, em diferentes regiões, desde as épocas mais antigas. Eram feitos escravos, em geral, os prisioneiros de guerra (figuras 1.2 a 1.12).

Na Idade Moderna, sobretudo a partir da descoberta da América, houve um florescimento da escravidão. Desenvolvendo-se então um cruel e lucrativo comércio de homens, mulheres e crianças entre a África e as Américas. A escravidão passou a ser justificada por razões morais e religiosas e baseada na crença da suposta superioridade racial e cultural dos europeus.

Figura 1.2 Negros no Porão do Navio



Fonte: Rugendas

O uso de mão de obra africana no Caribe e no sul das colônias inglesas da América do Norte formou uma grande rede empresarial que comprava escravos já apresados no litoral de Angola e Guiné, trazendo-os para a América.

O tráfico de escravos causou verdadeira sangria na África: alimentou guerras internas, abalou organizações tradicionais, destruiu reinos, tribos e clãs e matou criminosamente milhares de negros.

Figura 1.3. Desembarque de escravos negros vindos da África



Fonte: Rugendas

Na América do Sul, o tráfico foi muito intenso, principalmente na América portuguesa. Iniciado na primeira metade do século XVI, o tráfico de escravos negros da África para o Brasil teve grande crescimento com a expansão da produção de açúcar, a partir dos navios negreiros, que os transportavam. Mas no final da viagem sempre havia lucro. A viagem para o Brasil era dramática, cerca de 40% dos negros embarcados morriam durante a viagem nos porões e 1560 e com a descoberta de ouro, no século porões.

Figura 1.4 Trabalho escravo em moinho de açúcar



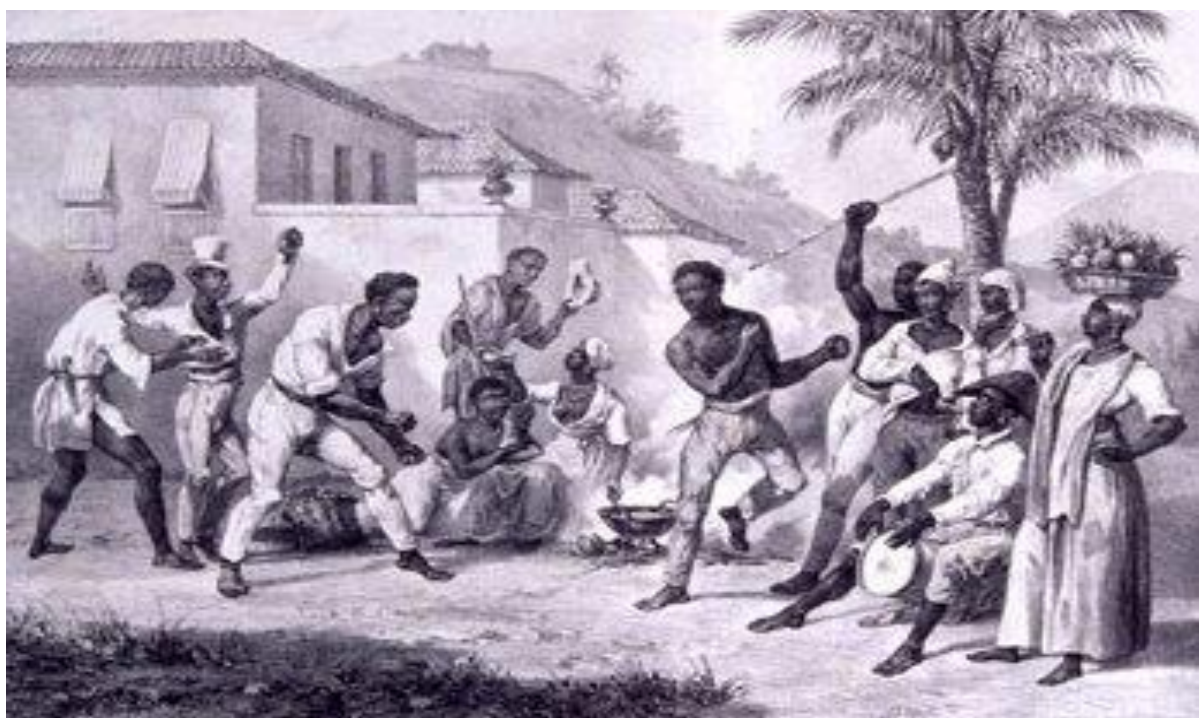
Fonte: Debret

Figura 1.5 Trabalho escravo



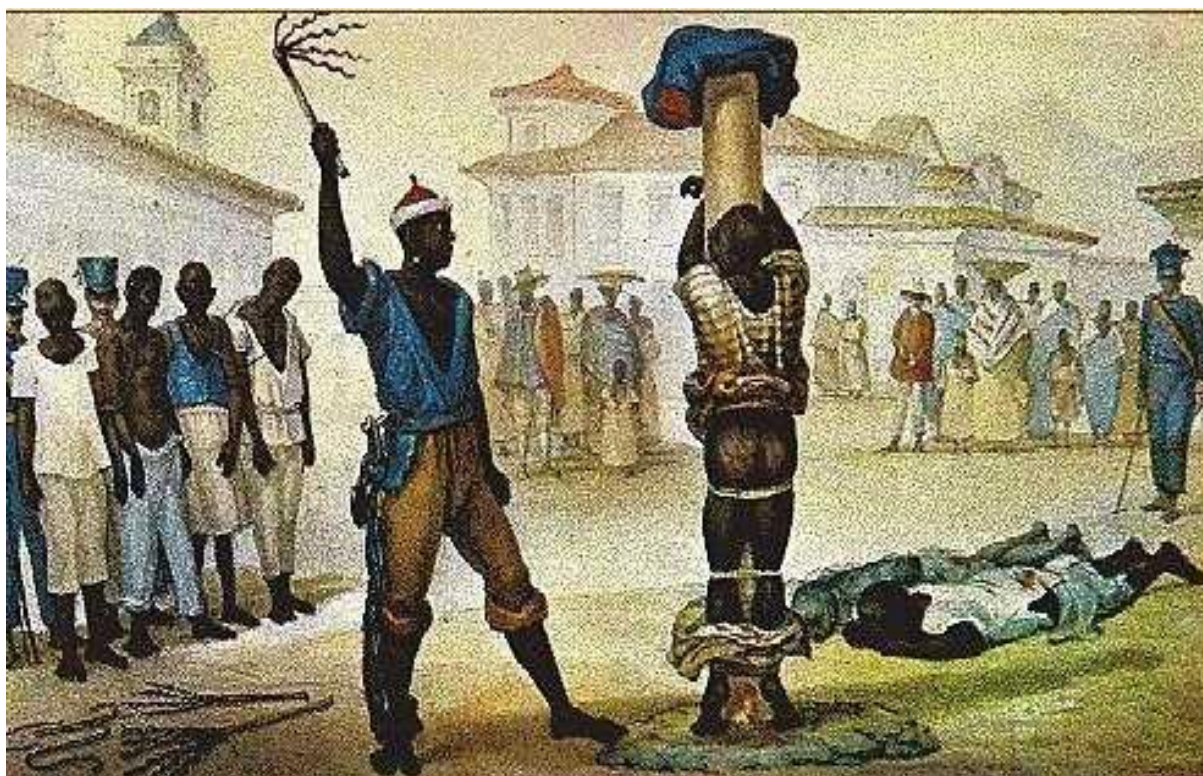
Fonte: Debret

Figura 1.6 Jogo da Capoeira



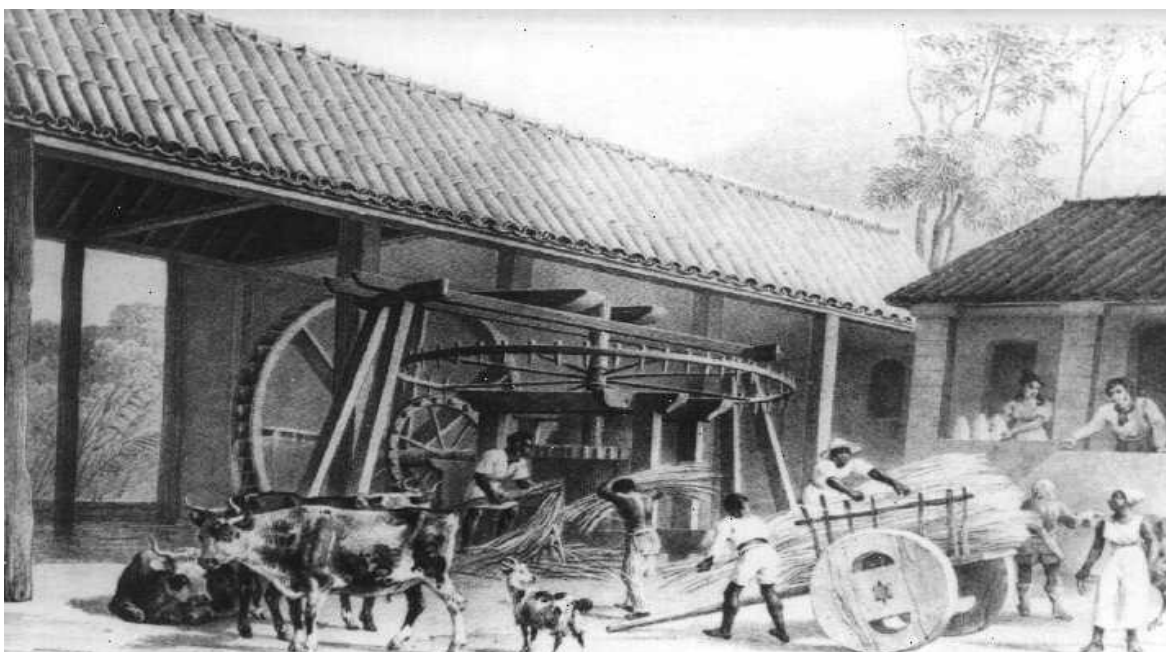
Fonte: Rugendas

Figura 1.7 Castigo Público



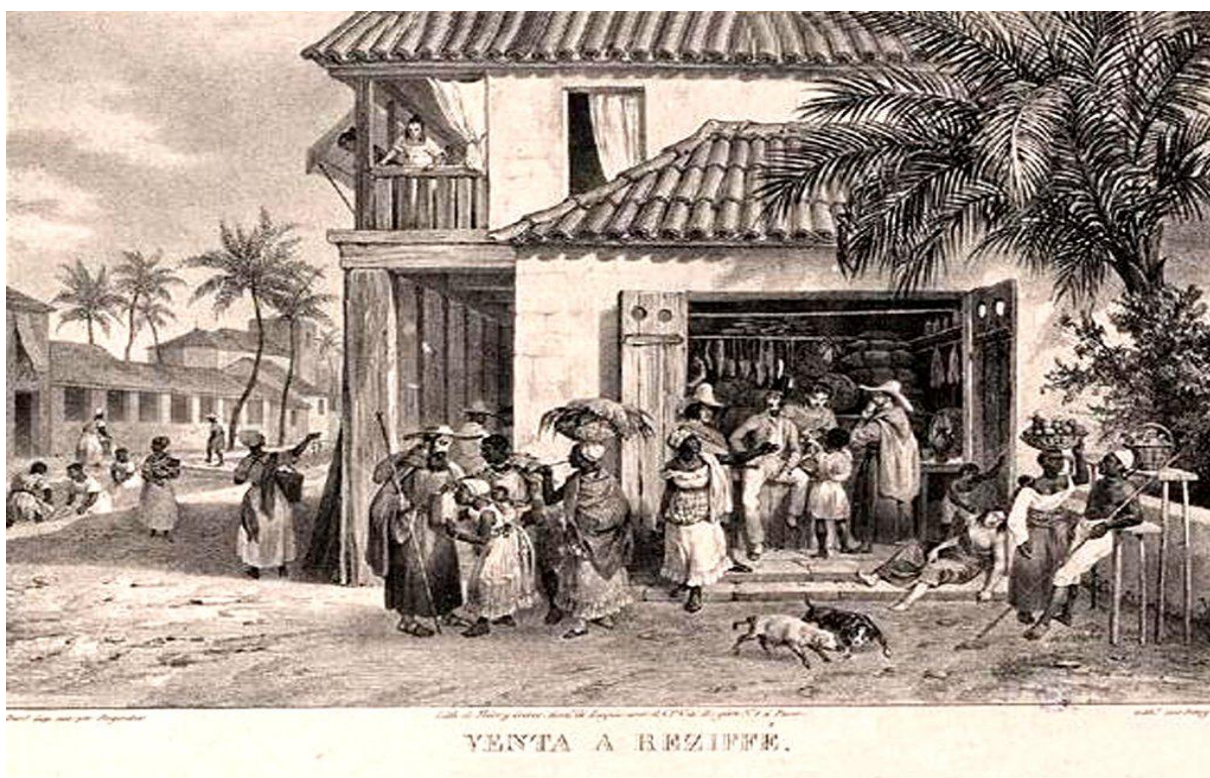
Fonte: Debret

Figura 1.8. Moinho de cana de açúcar - Minas Gerais



Fonte: Rugendas

Figura 1.9. Vista de Recife



Fonte: Rugendas

Figura 1.10 Habitação de negros



Fonte: Rugendas

Figura 1.11 Feitor castigando negros



Fonte: Jean-Baptiste Debret

Figura 1.12 Rio de Janeiro - Vista da Igreja de São Bento



Fonte: Rugendas.

Os principais portos de desembarque no Brasil eram a Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco, de onde seguiam para outras cidades.

Em pleno século XIX, Castro Alves escreveu um dos mais conhecidos poemas da literatura brasileira, “*O Navio Negreiro – Tragédia no Mar*”⁵, em 1868; quase vinte anos depois da promulgação da Lei Eusébio de Queirós, que proibiu o tráfico de escravos em 4 de setembro de 1850. A proibição, no entanto, não vingou de todo, o que levou Castro Alves a se empenhar na denúncia da miséria a que eram submetidos os africanos na cruel travessia oceânica. É preciso lembrar que, em média, menos da metade dos escravos embarcados nos navios negreiros completavam a viagem com vida.

Composto em seis partes, o poema alterna métricas variadas para obter o efeito rítmico mais adequado a cada situação retratada. Assim, inicia-se com versos decassílabos que representam, de forma claramente condoreira, a imensidão do mar e seu reflexo na vastidão dos céus:

⁵ O navio negreiro é um poema dos mais conhecidos da literatura brasileira. O poema descreve com imagens e expressões terríveis a situação dos africanos arrancados de suas terras, separados de suas famílias e tratados como animais nos navios negreiros que eram trazidos para serem propriedade de senhores e trabalhar sob as ordens dos feitores.

“Navio Negroiro”

“*Stamos* em pleno mar... Doudo no espaço
Brinca o luar - dourada borboleta;
E as vagas após ele correm... cansam
Como turba de infantes inquieta.

'*Stamos* em pleno mar... Do firmamento
Os astros saltam como espumas de ouro...
O mar em troca acende as ardências,
- Constelações do líquido tesouro...

'*Stamos* em pleno mar... Dois infinitos
Ali se estreitam num abraço insano,
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...

'*Stamos* em pleno mar... Abrindo as velas
Ao quente arfar das virações marinhas,
Veleiro brigue corre à flor dos mares,
Como roçam na vaga as andorinhas...

Na segunda parte do poema, composta em versos redondilhos maiores (heptassílabos), ao seguir o navio misterioso, pedindo emprestadas as asas do albatroz, o eu lírico escuta as canções vindas do mar. Ao se aproximar, na terceira parte, em versos alexandrinos, o eu lírico se horroriza com a “cena infame e vil”, descrita na quarta parte do poema, através de versos heterossílabos, alternando decassílabos e hexassílabos:

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...
Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!
E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...
Presas nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

Na quinta parte, novamente em heptassílabos, o poeta faz um retrocesso temporal, descrevendo a vida livre dos africanos em sua terra. Cria assim, um contraponto dramático com a situação dos escravos no navio. Na última estrofe, Castro Alves retoma os decassílabos do início para protestar com veemência contra a crueldade do tráfico de escravos:

Existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que impudente na gávea tripudia?
Silêncio. Musa...chora, e chora tanto
Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
Que o pavilhão se lave no teu pranto!...
Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra
E as promessas divinas da esperança...
Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...
Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu nas vagas,
Como um íris no pélagos profundo!
Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares!

Em “*Noites do Norte*”, Caetano Veloso (2000) citando Joaquim Nabuco, outro abolicionista, argumenta que a escravidão permanecerá como característica nacional, entranhada como trauma coletivo.

“Noites do Norte”

A escravidão permanecerá
por muito tempo como a característica
nacional do Brasil.
Ela espalhou
nossas vastas solidões
uma grande suavidade;
seu contato foi a primeira forma que recebeu a
natureza virgem do país,
e foi a que ele guardou;
ela povoou-o como se fosse uma religião
natural e viva,
com os seus mitos, suas legendas, seus
encantamentos;

insuflou-lhe sua alma infantil,
suas tristezas sem pesar,
suas lágrimas sem amargor,
seu silêncio sem concentração,
suas alegrias sem causa,
sua felicidade sem dia seguinte...
É ela o suspiro indefinível
que exalam ao luar
as nossas noites do norte.

1.2. A situação atual dos afro-descendentes no Brasil

No poema “*Noites do Norte*” de Caetano Veloso, inspirado em Joaquim Nabuco, profetiza-se que “a escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil”, ou mais nítida – a Bahia a seguir considerada. Observa-se nas telas de autoria de Carybé, algumas cenas de rua da Cidade do Salvador.

Figura 1.13 A mulata (formação do povo brasileiro)



Fonte: Carybé

Figura 1.14 A Bahia



Fonte: Carybé

Figura 1.15 Capoeira



Fonte: Carybé

Figura 1.16 A morte de Alexandrina



Fonte: Carybé

1.17 Mulheres da Bahia



Fonte: Carybé

A distribuição da população negra no Brasil reflete ainda hoje a ocupação do país durante a escravidão, como mostra estudo feito pelo IBGE, a pedido da Secretaria Estadual de Igualdade Racial da Presidência da República.

A partir dos dados do censo de 2000, os pesquisadores apontaram uma coincidência entre a alta concentração de população negra (pretos e pardos outo-de-colorado do IBGE) e os portos que atuavam como receptores de escravos: São Luiz (MA), Salvador (BA), Recife (PE), e Rio de Janeiro (RJ). A capital fluminense tem 9,4% de pretos e 30,8% de pardos, enquanto Porto Alegre (RS) tem apenas 8,7% de pretos, e 7,8% de pardos. O trabalho do IBGE aponta ainda a permanência dos negros na região para as quais eles se deslocaram de acordo com o desenvolvimento da economia durante a escravidão, como litoral nordestino e o litoral do Maranhão e do Piauí.

A abolição da escravidão no Brasil, em 1888, segundo a lei Áurea assinada há 120 anos pela Princesa Isabel, não aboliu de fato ainda a escravidão no Brasil. É um marco histórico, mas um processo incompleto.

A escravidão de africanos e afro-descendentes no Brasil foi o crime coletivo de maior duração praticado nas Américas e um dos mais hediondos que a história registra, conforme Fábio Comparato⁶, no artigo “Um Débito Colossal” publicado em 08/08/2008 na folha de São Paulo.

Milhões de jovens foram capturados durante séculos na África e conduzidos com a corda no pescoço até os portos de embarque, onde eram batizados e recebiam, com ferro em brasas, a marca de seus respectivos proprietários. Essa carga humana era acumulada no porão de tumbeiros, com menos de um metro de altura. Aqui desembarcados, os infelizes eram conduzidos a um mercado público, para serem arrematados em leilão. O preço individual de cada “peça” dependia da largura dos punhos e dos tornozelos. (Comparato, 2008).

Nos domínios rurais, os negros, mal nutridos, trabalhavam até 16 horas por dia, sob o chicote dos feitores. O tempo de vida do escravo brasileiro no eito nunca ultrapassou 12 anos, e a mortalidade sempre superou a natalidade; de onde o incerto constante ao tráfico negreiro. Segundo as avaliações mais conservadoras, 3,5 milhões de africanos foram trazidos como cativos ao Brasil. O seu enquadramento no trabalho rural fazia-se pela violência contínua. Daí a busca desesperada de libertação, pela fuga ou o suicídio.

⁶ Fábio Konde Comparato, professor titular da Faculdade de Direito da USP e autor, entre outras obras, de “Ética – Direito, Moral e Religião no Mundo Moderno.” São Paulo: Companhia das Letras.

As punições se faziam em público, geralmente pelos açoites. Era frequente aplicar a um escravo até 300 chibatadas, quando o Código criminal do império as limitava ao máximo de 50 por dia. Mas em caso de falta grave, os patrões não hesitavam em infligir mutilações: dedos decepados, dentes quebrados, seios furados.

Tudo isso sem contar o trauma irreversível da desculturação, pois todos os cativos eram brutalmente afastados de sua língua, de seus costumes e suas tradições.

Desde o embarque na África, procurava-se agrupar indivíduos de etnias diferentes, falando línguas incompreensíveis uns para os outros. Para que pudessem se comunicar entre si, tinha que aprender a língua dos patrões, gritada pelos feitores. Foi esse, aliás, o principal fator de disseminação da “última flor do Lácio” em todo território nacional.

Outro efeito desse crime coletivo foi geral desestruturção dos laços familiares. As jovens escravas “de dentro” serviam habitualmente para saciar o impulso sexual dos machos da casa grande, enquanto na senzala homens e mulheres viviam em alojamentos separados. O acasalamento entre escravos era tolerado para a reprodução, jamais para a constituição de uma família regular.

O resultado inevitável foi a superposição do direito de propriedade aos deveres de parentesco, mesmo sanguíneo. Há alguns anos, um pesquisador ianque encontrou no 1º Cartório de Notas de Campinas (SP), uma escritura pública de 1869, pela qual um varão, ao se tornar maior de idade, decidiu alforriar a própria mãe, que recebera por herança de seu progenitor.

“O fato é que, em 13 de Maio de 1888, abolimos a escravidão tal como encerramos, quase um século depois, os horrores do regime militar: viramos simplesmente a página. Os senhores de escravos e seus descendentes não se sentiram minimamente responsáveis pelas consequências do crime nefando praticado durante quase quatro séculos. (Comparato, 2008, A3). **Ora, essas consequências permanecem bem marcadas até hoje em nossos costumes, nossa mentalidade social e nas relações econômicas** (negrito do autor desta dissertação). Atualmente, negros e pardos representam mais de 70% de 10% mais pobres de nossa população. No mercado de trabalho, com a mesma qualificação e escolaridade, eles recebem em média quase a metade do salário pago aos brancos, e as mulheres negras, até metade da remuneração dos trabalhadores negros. Em nossas cidades, mais de dois terços dos jovens assassinados entre 15 e 18 anos são negros. Na USP, a maior universidade da América Latina, os alunos negros não ultrapassam 2%, e, dos 5.400 professores menos de dez são negros. Mas o preconceito que tisa os brasileiros de origem africana não é neles marcados apenas fisicamente, como se fazia outros com ferro em brasa. Ele aparece registrado como uma degradação social permanente em todos os levantamentos estatísticos. (Comparato, 2008, p A3).

Fora da África, o Brasil é o maior país em população negra do mundo. Segundo IBGE, em 2000, cerca de 76 milhões de pessoas (cerca de 44%) se assumem oficialmente como “pretas” e “pardas”:

- a) População total 169.872.856
- b) Branca: 91.298.042 (53,75%)
- c) Parda: 65.318.092 (38,45%)
- d) Preta: 10.554.336 (6,21%)
- e) Amarela: 761.583 (0,44%)
- f) Indígena: 734.127 (0,43%)

Na educação o quadro preocupa: 87% das crianças que estão fora da escola são negras, a evasão escolar é 65% maior entre os negros:

- a) 19% da população branca têm mais de 11 anos de estudos contra 7,5% dos negros;
- b) O número de brancos com nível superior completo é cinco vezes maior que o número de negros (IPEA, 2004);
- c) O salário médio de um homem negro no Brasil não chega à metade do que recebe um homem branco.
- d) Uma mulher negra tem um rendimento que só chega a 30% do salário de homem branco (IPEA, 2005).

A tabela 1.1 apresenta o trabalho e o rendimento no Brasil em 2004 entre as populações branca, preta e parda. As tabelas 1.2 a 1.5 apresentam outros indicadores.

Tabela 1.1 IBGE – Trabalho e rendimento, 2004.

Rendimento- hora da população ocupada, em reais e por cor.

Brasil	5,90	3,20
Norte	5,20	3,40
Nordeste	4,20	2,50
Sudoeste	6,50	3,60
Sul	5,60	3,30
Centro oeste	6,70	4,10
Paraná	6,00	3,30

Fonte: IBGE

Tabela 1.2 IBGE Segurança alimentar – 2004, Brasil

Percentual da População residente, com situação de insegurança alimentar grave:

Brasil	
Branca	Preta e parda
4,1	11,5
Paraná	
2,80	7,0

Obs: Em 2004 viviam em insegurança alimentar no Brasil cerca de 10 milhões pertencentes à população negra e 3,8 milhões pertencentes à população branca.

Fonte: IBGE

Tabela 1.3 IBGE Segurança alimentar – 2004, Brasil

Percentual da população residente, com situação de segurança alimentar (população com garantia de acesso aos alimentos em termos qualitativo e quantitativos):

Brasil

Branca

71,9%

Preta e Parda

47,7%

Obs: Em 2004, viviam em domicílio com condição de segurança alimentar 71,9% dos brancos e 47,7% dos pretos e pardos.

Fonte: IBGE

Foi utilizada na pesquisa a Escola Brasileira de Insegurança Alimentar – EBIA para classificar os domicílios em quatro categorias: segurança alimentar (SA), insegurança alimentar leve (IA leve), insegurança alimentar moderada (IA moderada) e insegurança alimentar grave (IA grave).

Em 65,2% dos cerca de 52 milhões de domicílios particulares onde havia situação de segurança alimentar residiam 109 milhões de pessoas, enquanto nos restantes 34,8 % (nos quais viviam 72 milhões de pessoas) foi detectada situação de insegurança alimentar (leve moderada ou grave). A insegurança alimentar moderada ou grave, que significa limitação de acesso quantitativo aos alimentos, com ou sem o convívio com situação de fome, ocorreu em 18,8% dos domicílios nos quais viviam 39,5 milhões de pessoas.

Tabela 1.4 – Índice de Desenvolvimento Humano – 2000

População branca

0, 814

População negra

0, 703

Fonte: IBGE

Caso formassem numa nação à parte, os brancos ficariam na 44ª posição no *ranking* do IDH das nações, entre costa Rica e Kuwait. A população negra teria IDH-M compatível

com a 105ª posição entre El Salvador e Moldávia. A distância entre brancos e negros, portanto, seria enorme: 61 posições no *ranking* do IDH.

Embora os negros representem 44,7% da população do país, sua participação chega a 70% entre os 10% mais pobres e seus rendimentos, somados, correspondem a 26% do total apropriado pelas famílias brasileiras.

Mesmo com a queda da mortalidade infantil no país entre 1980 e 2000, a taxa das crianças negras ainda era 66% maior que a das crianças brancas entre 1991 e 2000.

Tabela 1.5 - Atlas Racial Brasileiro – 2005

Participação de negros nas 500 maiores empresas – 2003

Executivo	1,8
Gerência	8,8
Chefia	13,5
Funcional	23,4

Fonte: IBGE

A porcentagem de negros no Brasil com grau universitário em 2001 (2,5%) foi atingida nos EUA em 1947, em plena era de segregação, intolerância racial aberta.

De acordo com o Censo 2000, a probabilidade de um adulto preto estar encarcerado era quase quatro vezes a de um adulto branco.

Segundo o PNUD, em 2005, observava-se no Brasil:

- a) Os brasileiros negros tinham em média, os níveis de qualidade de vida que os brancos tinham no começo dos anos 90.
- b) Brasileiros negros, cerca de 34% (53 milhões) viviam abaixo da linha de pobreza.
- c) Brasileiros negros, cerca de 14% (22 milhões) viviam abaixo da linha da pobreza extrema.
- d) Negros representam 45% da população, 65% dos pobres e 70% dos miseráveis.

e) Brancos representam 54% da população, 36% dos pobres e 31% dos indigentes.

O PNAD/IBGE em 2001 apresentava os seguintes indicadores:

Rendimento Familiar médio *per capita*:

- O Brasil negro recebe cerca de 1,15 salários mínimos.
- O Brasil branco recebe 2,64 salários mínimos.

Expectativa de vida:

- Para os brancos 72 anos.
- Para os negros 66 anos.

A UNIFEM – Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Mulher, e o IPEA indicaram que, em 2005:

- 1- No Brasil, 20% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm carteira assinada, contra 12,5% das mulheres brancas que são empregadas domésticas, sendo que 30% deles têm registro em carteira de trabalho.
- 2- 46,27% das mulheres negras nunca passaram por um exame clínico de mama – contra 28,73% de mulheres brancas que também nunca passaram pelo exame.

O PNDA / IBGE, em 2003 constataram que era a seguinte renda média mensal no Brasil:

- a) Mulheres negras – R\$ 279,70
- b) Mulheres brancas – R\$ 554,60
- c) Homens negros – R\$ 428,30
- d) Homens brancos – R\$ 931,10

O Censo do IBGE em 2005 apresentava os seguintes indicadores para a Educação Básica Pública, num total de 38, 091, 505 alunos:

- a) 40, 05% pardos
- b) 12, 071, 698 (31,7%) se consideram brancos;

- c) 3, 215, 191 (834%), pretos;
- d) 462, 275 (1,2%) amarelos;
- e) 310, 219 (0,8%), indígenas;
- f) 6, 602, 211 não declaram sua raça/cor;
- g) 17, 3% não declaram a cor.

A origem da desigualdade racial no Brasil, geralmente tem sido atribuída a vários fatores de ordem étnica educativa e de políticas públicas. Isto é: i) A escravidão como forma importante para o estabelecimento do capitalismo no mundo; ii) O processo de dominação de uma classe sobre outra; iii) A falta de políticas públicas que reparassem os danos da escravidão – como o fim da escravidão, o negro brasileiro é jogado à própria sorte; iv) O negro é expulso do novo modo de organização da sociedade brasileira.

Vários autores acreditam que o racismo, as desigualdades raciais são produtos de movimentos ideológicos, isto por que um conjunto de idéias foi elaborado pelas elites dominantes, a fim de justificar a escravidão e a constituição de novas relações sociais no Brasil após a abolição. Isto porque, uma ideologia se torna hegemônica na sociedade quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor. É hegemônica quando de maneira espontânea flui como verdade igualmente aceita por todos. (Chauí, 1980).

“É nuclear na ideologia, que ela possa representar o real e a prática social através de uma lógica coerente. A coerência é obtida graças a dois mecanismos: a lacuna e a “eternidade”. Isto é, por um lado, a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles; por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade para ocultar sua própria gênese, ou seja, deve aparecer como verdade já dada desde todo o sempre, como um “fato natural” ou como algo “eterno”.” (Chauí, 1980, p.25).

Por outro lado prevalece também a ideologia de dominação racial – conjunto de idéias que pregava a inferioridade do negro, a fim de justificar a escravidão. Ademais, prevalece também o mito da democracia racial – ao negar a questão racial, este, naturalizou as desigualdades raciais no Brasil.

A ideologia de dominação racial tem fundamento, nas seguintes ideologias:

- a) Justificar a escravidão;
- b) Igreja: os africanos seriam um povo amaldiçoado – descendentes de Cam;

- c) Ciência – o negro seria uma raça inferior, conforme Gobineau (1885) em seu livro “Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas”.

Em consequência, o negro vem sendo desconfigurado, desconstruído, tornando-se sinônimo de ser primitivo inferior. Ademais, a ‘Teoria do Embranquecimento’ sustentou uma política oficial de ‘clareamento’ da população brasileira. O Estado Brasileiro investiu pesadamente em programas de imigração de europeus e japoneses. Só no estado de São Paulo, para exemplificar, chegaram, entre 1890 e 1914, mais de 1,5 milhões de europeus, sendo que 64% destes, com a passagem paga pelo governo estadual. “A albumina branca depura o mascavo nacional...” (Peixoto, 1975 p 15).

“[...] A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestes serviços à nossa civilização, por mais justificada que sejam as simpatias de que cercou o resultante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turifários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.” (Rodrigues, 2004, p. 21).

“[...] Mas que obrigações pode dever o senhor ao servo? O mesmo Espírito Santo no-las dirá; o qual distinguindo no Eclesiástico o trato que se há de dar ao jumento e ao servo. Diz-se que ao jumento se lhe deve dar o comer, a vara e a carga: *Cibaria et virga, et ônus asino*, e que ao servo se lhe deve dar o pão, o ensino e o trabalho: *Panis, et disciplina, et opus servo*. Deve-se o pão ao servo, para que não desfaleça, *Panis, ne succumbat*; o ensino para que não erre, disciplina, *ne erret*; e o trabalho, para que se não faça insolente, *opus, ne insolescat*.” (Benci, 1977, p. 50).

“[...] Trata de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia.” (Gobineau).

“[...] Que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental.” (Agassiz, 1868).

“[...] O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução.” Congresso Internacional das Raças, Julho de 1911.

Com relação ao mito da democracia racial, eles existem para esconder a realidade, conforme Florestan Fernandes (1964) em “Integração do Negro na Sociedade de Classes - Estudo Das Relações Raciais No Brasil”:

- a) O Brasil é um país onde não há discriminação racial. Somos o país do futebol, do carnaval etc.
- b) Em 1890, os documentos relacionados à escravidão são queimados – Rui Barbosa.

- c) Constituiu-se uma história oficial sem as contribuições e resistência dos negros.
- d) A ausência do quesito cor nos censos populacionais – 1900, 1920, 1960, 1970. Só presente em 1950 e a partir de 1980.

As desigualdades raciais são naturalizadas, portanto, o racismo é um problema estrutural da realidade brasileira. O racismo tem como pano de fundo uma construção ideológica de justificação, classificação e naturalização, a fim de manutenção de privilégio de um grupo sobre outro. No Brasil, cruzaram-se dois movimentos ideológicos, o da ideologia da dominação racial, que ao difundir idéias de inferioridade do negro justificava a escravidão e o mito da democracia racial, que a dura realidade do negro brasileiro naturalizou as desigualdades raciais. Por outro lado as políticas afirmativas para os negros têm se constituído historicamente assim:

- a) Intervenção do movimento social negro que prioriza a reivindicação por políticas de ações afirmativas a fim de reparar danos oriundos da escravidão;
- b) Discurso dos organismos internacionais relacionados ao combate à pobreza, com objetivo de atenuar os efeitos das políticas de ajuste fiscal e assim, garantir a manutenção do sistema vigente.

Quanto às Políticas Educacionais, o Movimento Social Negro assim se manifesta:

“É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira, de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente, seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência”. (RJ, 1991) I Fórum sobre o Ensino das Civilizações Africanas.

CAPÍTULO II

DISTÚRBIOS IDENTITÁRIOS

Capítulo II - Distúrbios Identitários

Navio Negroiro

Existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que impudente na gávea tripudia?
Silêncio.
Musa...Chora, e chora tanto

Antonio Castro Alves.

2.1. Identidade e autoconceito

O conceito de identidade tem função multidimensional que envolve contribuições da Sociologia, Antropologia, Psicanálise, entre outras, conforme Penna (1992), Silva (2000), Mendes (2002) e Boaventura Santos (2005).

De acordo com a Sociologia, a identidade tem sido definida como um conjunto de critérios que permitam uma definição social do indivíduo ou grupo. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social, possibilitando localizá-lo em sua sociedade, desse modo, seria uma identidade “atribuída”, a qual o sujeito geralmente aceita e/ou participa da atribuição, assim explicada:

[...] A identidade social de um indivíduo (ou de um grupo) [...] se caracteriza pelas vinculações em um sistema social, a uma classe de idade, a uma classe social, uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente. (Cuche, 1999, *apud* Santos, 2000, p. 77).

De acordo com a Antropologia, a identidade cultural é “a identificação dos membros de um grupo a um modelo cultural comum que assegura unidade simbólica ao grupo [...]. São sentimentos, valores, crenças e cosmovisões em comum”. (Santos, 2000, p 78).

Do ponto de vista da Psicanálise, a identidade é um processo de construção individual. Essa perspectiva diz respeito à “como a pessoa se vê, subjetivamente, como percebe o que lhe é próprio enquanto individualidade diferenciada”. (Penna, 1992, p 162). Cada um se identifica dentro de um determinado grupo social, porém ele é diferente enquanto

ser único. Contudo na dinâmica das interações sociais o indivíduo se auto-remodela, ele se envolve com grupos e espaços sociais onde a identidade é manipulada.

A dimensão pessoal e social que perpassam o processo de construção da identidade foi descrita por Mendes (2002) como:

“[...] necessidade de controle, por parte dos indivíduos e grupos do espaço social e físico circundante. [...]. O indivíduo forma sua identidade não da reprodução pelo idêntico, oriunda da socialização familiar, do grupo de amigos, etc., mas sim do ruído social, dos conflitos entre diferentes agentes e lugares de socialização. Essas identidades são ativadas estrategicamente, pelas contingências pelas lutas sendo permanentemente descobertas e reconstruídas na ação.” (Mendes 2002, p. 504- 505).

Erving Goffman (1982) apresenta três classificações de identidade: social, pessoal e de ego. As identidades sociais são construídas pelas categorias sociais derivadas dos contextos sociais onde decorre a interação social. A identidade pessoal é estabelecida através de marcas distintas à aparência e que as derivadas de sua biografia. A identidade de ego é uma identidade ‘sentida’, isto é, aquela formulada por suas experiências sociais.

Mendes (2002, p. 511) percebe que “o indivíduo constrói a imagem de si próprio a partir dos mesmos materiais com que os outros primeiros constroem uma identificação social e pessoal dele, mas ele tem uma margem de liberdade no moldar da sua identidade de ego”.

Contudo, ele necessita de um sentimento individual de permanência identitária elaborada narrativamente dentro dos discursos ativados nos arranjos sociais, exigindo uma adaptação e negociação do sujeito com sua própria individualidade.

Castells (1999) destaca a necessidade de se estabelecer uma distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis e conjunto de papéis: genitores, esportistas, militantes políticos, entre outros, e conclui que:

“A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação [...] as identidades também (podem) ser tomadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se atores sociais as internalizam construindo seu significado com base nessa internalização.” (Castells, 1999, p. 22-23).

Enquanto elemento que se forma no jogo das relações sociais, e como todo jogo o indivíduo estabelece regras, valores, normas e formas de pensar de sua cultura, entende-se que toda identidade é política, porque sempre ocorre na luta pela afirmação de certas identidades e negação de outras, apresentando características próprias do jogo astuto do desenho do poder

político. Definindo pela ultrapassagem das fronteiras nacionais de valores políticos, trocas econômicas e movimentos culturais.

“Nomeadas no contexto da cultura, experimentam as oscilações e os embates da cultura: algumas gozam privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Enfim, algumas identidades são tão “normais” que *não precisam dizer de si*: enquanto outras se tornam marcadas” e geralmente não podem falar por si. (Louro, 2000, p. 67.).

A internacionalização da identidade vem assumindo na contemporaneidade o fenômeno da globalização percebida nas práticas sociais muito semelhantes em todo o mundo. Este fenômeno seria resultado do crescente e acelerado desenvolvimento tecnológico na área da comunicação que favoreceu a visibilização de subculturas específicas.

Estas classificações aqui simplificadas deixam pensar em identidade, levada a refletir sobre a relação indivíduo-sociedade para definir “quem sou eu”? Neste sentido, identidade é aqui definida como o processo de construção do *eu*. Como uma representação de si, ela não é fixa, se move na relação com os outros e o mundo. Como artefato do psiquismo humano, não se faz sem o outro, sem a alteridade. Como se dá na construção ao longo da vida e se reveste cumulativamente de vários componentes que são constantemente negociados (preservados, eliminados, reelaborados), coloca certa coerência e equilíbrio ao indivíduo, definindo-o como sujeito. (Elias, 1994).

Agier (2001) em seu estudo sobre Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização atribui a Fredrik Barth (1969) e Claude Lévi-Strauss (1977), o encorajar e fomentar o caráter comunitário e a ação de movimentos sociais através dos seminários na década de 1960 e 1970 apresentando um possível grau de consenso e “ponto de orientação para a antropologia” de que a identidade é determinada como um componente de elementos inseridos na comunidade no universo da sociedade de comunicação de massa – o estudo ou reflexão do ser humano, do que lhe é específico como é visto pelos antropólogos - contrapondo assim, a idéia de que diversidade de culturas e tipos de sociedades é o "mínimo de identidade" que funda a unidade do humano, e faz com que as mais diversas experiências humanas sejam “ao menos em parte, mutuamente inteligíveis”. (Lévi-Strauss 1977, *apud* Agier, 2001).

Agier (2001) continua seu pensamento colocando que cada sociedade e cada cultura dividem a identidade em um conjunto de elementos cuja “síntese”, a cada momento, “coloca um problema”, porém refere-se a Lévi-Strauss no entendimento de que “no coração das

sociedades, a identidade sempre se esconde” considerando ao longo da vida, a pessoa traz consigo uma história, a cada passo que nesse caminho tenha sofrido alguma transformação em um determinado grupo social, o indivíduo vai assimilando culturas. Mas, guarda na sua ancestralidade todo o segredo de sua existência. Identidade é “uma espécie de abrigo virtual ao qual é indispensável nos referirmos para explicar um determinado número de coisas, sem que este tenha jamais uma existência real”, sugerindo a existência de um elo, interligados como que por correntes invisíveis.

Na abordagem contextual antropológica de Agier (2001, p. 2), cita Barth (1969) afirmando que “não existe definição de identidade em si mesma” e os processos identitários não existem fora de contexto. Trata-se apenas do indivíduo desempenhar toda a atividade exigida pela satisfação de suas necessidades sob a forma social aceita. Tome-se a exemplo o conhecimento na história urbana do Brasil, de como as classes sociais interagem no espaço, a sociedade colonial brasileira, seguindo mimeticamente o modelo europeu (dados os intercâmbios de conhecimento), porém adaptado ao cenário ultramarino compreendida pela identificação dos grupos urbanos e suas atividades. Casas, torres, ruas, túneis, arcos, pontes e praças esta totalidade cívica na qual o cidadão se reconhece e reconhece nela o seu lugar, educa-se nela e percebe-se parte de um organismo ao qual, a princípio, cabe preservar, pois implica sua própria preservação individual, seu "abrigo virtual".

Para Agier (2001) é necessário, buscar sua individualidade, isto é:

“[...] pensar-se a si próprio a partir de um olhar externo, até mesmo de vários olhares cruzados. Desse ponto de vista, os meios urbanos podem ser fatores de encadeamento ou reforço dos processos identitários. A cidade multiplica os encontros de indivíduos que trazem consigo seus pertencimentos étnicos, suas origens regionais ou suas redes de relações familiares ou extra familiares. Na cidade, mais que em outra parte, desenvolvem-se, na prática, os relacionamentos entre identidades, e na teoria, a dimensão relacional da identidade”. (Agier, 2001, p. 3).

À medida que mais e mais pessoas se tornam dependente os relacionamentos ‘trabalham’, mudando suas referências originais (étnicos, regionais, faccionais, etc.), a exemplo da aculturação religiosa do negro no Brasil.

Portanto, para Agier (2001, p. 5) toda transformação atinge regras de conduta social e toda bagagem cultural que o indivíduo traz consigo também se modifica. A convivência entre os indivíduos leva a “conflitos e alianças” que conduzem o processo de modificação de atitudes e valores. Toma-se a exemplo, a defesa de uma universidade pública para afro-

descendentes (o regime de cotas) que surgiu de “movimentos identitários de caráter étnico, racial, regional ou religioso” nas últimas décadas no Brasil.

2.2. Educação como reconstrutora da identidade

O fenômeno da exclusão social e educação do negro são de origem muito remota, com a chegada ao Brasil dos primeiros padres jesuítas, para a implantação do plano educacional da Companhia de Jesus, esboço de um sistema educacional abrangendo desde a escola de ensinar a ler e escrever, até o colégio de estudos humanísticos, filosóficos e teológicos (Romanelli, 1991). Não se pode perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica: a educação do colono, uma obrigação. A educação dos índios era uma maneira de mantê-los por perto, atraídos, uma ‘assistência social’ aos pobres donos por direito, da terra ‘descoberta’ tão rica e extensa que era impossível aos olhos do mercantilismo europeu, não arrebatá-la (Souza, 2000). A educação para os negros seria imprudência, pois como instruir aquele que lhes eram servos? Assim o sistema educacional criou a partir desse olhar, por longos períodos a exclusão social. De acordo com Fávero (2000, p.49), nas últimas décadas dois fatos contribuíram para a tomada de consciência nacional quanto ao fenômeno da exclusão: “1) o aparecimento de estudos acadêmicos, de cunho sociológico e sócio-histórico; 2) as Campanhas da Fraternidade, promovidas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil”.

A industrialização trouxe a necessidade de mão-de-obra especializada. O sistema educacional brasileiro firmou-se acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso. Dessa maneira, a educação passa a ser encarada para criar as condições de formação de uma mão de obra com alguma educação de base, alguma qualificação e que, uma vez treinada a curto prazo pela empresa seja ao mesmo tempo produtiva e barata. (Romanelli, 1991, p. 254).

É possível entender que, para aprender a operar uma máquina um grau de estudo mais elevado não é sinônimo de qualificação e sim de um aprimoramento da capacidade de ler e escrever. Ou seja, a exclusão deixa de ser percebida.

Argumenta-se que o racismo dissimulado surge entre uma elite acadêmica, branca, inclusive entre as próprias mulheres. Mesmo porque só a classe média tinha acesso ao mundo

acadêmico. Quando muito, pela própria natureza da mãe, negra, a carreira de professora do ensino fundamental e médio era conseguida com muito esforço, sendo necessário se empenhar em dobro para provar sua capacidade de ser ‘pró’. Remetendo assim, preconceito.

“Ao remeter a explicação da desigualdade para o tempo das origens, para um tempo diferente do seu, a mulher negra, apesar de não aceitar a superioridade da criança branca e a consequente inferioridade da negra, parece inerte, não pode fazer nada, há uma distância muito grande entre a criança branca e a mulher negra”. (Bernardo, 2003, p. 162).

Na atualidade, pressões políticas de organizações internacionais⁷, vêm estabelecendo diretrizes para melhoria da qualidade de vida da população negra, oferecendo aos países da Ibero-América, recursos para os estabelecimentos educacionais e programas de desenvolvimento tecnológico e de aprendizagem à distância nas comunidades locais, e os insta também a que *façam o necessário para que os programas de estudos em todos os níveis incluam o ensino cabal e exato da história e da contribuição dos povos africanos*. Os documentos aprovados em Durban⁸ sugerem aos Estados a adotarem a eliminação da desigualdade racial e metas a serem alcançadas por suas políticas universalistas. Estes caminhos contemplados podem ser vistos com uma pesquisa mais profunda, analisando as teorias dos educadores contemporâneos.

Nas idéias teóricas dos novos pensadores da educação, a exemplo do francês Edgar Morin que vê “a sala de aula como um fenômeno complexo, que abriga uma diversidade de ânicos culturais [...], sentimentos... é um espaço heterogêneo e, por isso o lugar ideal para iniciar uma reforma de mentalidade” (Morin, 2000, p. 23). Em Dewey (1999), educação é um processo de reconstrução e reorganização de experiências, é uma necessidade na vida social. O estudo é o esforço para achar a solução de uma dificuldade ou de um modo de agir apropriado à situação, esforço que pode ser ajudado por quem saiba facilitar ou estimular o processo. Rogers (1988), psicólogo e educador, defende a intervenção de uma ação política junto às instituições de ensino onde a aprendizagem significativa provoque uma transformação no comportamento do indivíduo não apenas como “um aumento de conhecimentos, mas que penetre profundamente em todas as parcelas da sua existência”. Isto

⁷ UNESCO, ONU, OMS, entre outras, bem como as organizações não governamentais [ONGs].

⁸ Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância [CMR], realizada em 2001, Durban, África do Sul.

significa que a educação deve trabalhar os valores humanos importantes para formação da personalidade do sujeito.

Em Perrenoud (2000), sociólogo suíço, há um convite para os profissionais da educação para uma maior avaliação, estudos e acompanhamento das relações sociais nas escolas, entre os alunos, entre esses e os professores, tanto para detectar possíveis fatores desencadeadores da aprendizagem como para “reflexões sobre erros e acertos” que inviabiliza projetos pedagógicos que enfatizem a ética, a diversidade, o diálogo e a crítica, bem como as questões que fragilizam a implementação do ideal por um ensino de qualidade.

Toro (1997) dá ênfase aos “Códigos da Modernidade”, identificando sete competências fundamentais para desenvolver na criança uma aprendizagem significativa em sala de aula, a partir da contextualização de temas que *fazem sentido na vida dos alunos*, entre as quais: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social. Conscientização de si e conscientização do outro são processos solidários. (Dantas, 1999 p.90).

Compreender o ambiente de forma ampla, estabelecendo relações entre o meio físico, social e a dimensão cultural, historicamente contextualizada. Essa é a razão pela qual a Escola Mãe Hilda, enquanto engajada dentro de tais propostas, torna-se um espaço tão importante para o sucesso da sobrevivência do sujeito, e conseqüentemente uma aprendizagem mais eficiente. Aquela que prepara o aluno para atuar no mundo, isto é, capacitando-o para “compreender e atuar em seu entorno social” como diz Toro. (Gentile, 2002).

2.3. Pedagogia da identidade

O termo ‘pedagogia’ refere-se a um conjunto de doutrinas, métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático. No sentido estrito, indica a norma em relação à educação. Às vezes toma-se a palavra ‘pedagogia’ em um sentido lato; trata-se da pedagogia como o campo de conhecimentos que abriga o que chamamos de teoria e ciência da educação e do ensino.

O entendimento da prática pedagógica vem sendo estudado por teóricos da educação [ensino], de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem. No estudo de Gasparin (1998), intitulado *Comênio: a emergência da modernidade na educação* traz para a atualidade a relação mágica de um teólogo e filósofo da

Idade Média com a proposta de educação contemporânea nacional, especificamente a baiana. Comênio (1592-1670), o criador da *Didática Moderna* e um dos maiores educadores do século XVII; defendeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas hoje consagradas ou tidas como muito avançadas. Seu método didático constituiu-se basicamente de três elementos: compreensão, retenção e prática. Através delas se pode chegar a três qualidades fundamentais: erudição, virtude e religião, as quais correspondem a três faculdades que é preciso adquirir: intelecto, vontade e memória. Segundo ele, para a realização desta missão, “o homem já traz em si, infundidas pela própria natureza, as sementes da instrução, da moral e da religião”. A ele cabe desenvolver essas sementes para que de fato se torne homem. (Gasparin, 1998, p.69).

A pedagogia de Comênio partiu da observação de que a aprendizagem se inicia pelos sentidos, sugerindo que as impressões sensoriais obtidas através da experiência com objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. A harmonia dos três saberes: erudição, virtude e religião, se constituem a base sólida a qual o professor precisa saber para conduzir a aprendizagem.

Para Comênio (1976, p.137), o primeiro modelo da escola é a natureza que nos dá por toda a parte “o exemplo de que aquelas coisas que devem crescer abundantemente devem ser criadas em um só lugar. Assim, as árvores nas florestas, as ervas nos campos, os peixes nas águas, os metais nas profundidades da terra, etc., nascem em grupo”. Começou nova obra com vistas à reforma universal da sociedade, trabalho este que o autor não chegou a concluir e que era o *De Rerum Humanorum Emendatione Consultatio Catholica* sendo que segundo muitos autores esta obra inacabada é a que mostra de modo mais claro a grande consistência entre o seu pensamento filosófico, educacional e social. (Comênio *apud* Gasparin, 1998, p. 80).

Entre os estudiosos e divulgadores dessa tendência pode-se citar Duarte (2004, p. 10), que a chamou de pedagogia diferenciada, mencionando Comênio: As pedagogias diferenciadas enraízam-se em intuições antigas, e lembremos que Birzea, numa obra divulgada entre nós (1984), menciona Comênio (século XVII) e depois Locke e Rousseau, acerca das possibilidades de educação de todos os homens sob condição de que a escola crie condições para isso. Também para Perrenoud, autores como Claparède, Freinet, Dottrens e outros percussores da pedagogia diferenciada retomaram, na primeira metade do século XX, esse antigo ideário.

O semelhante e o dessemelhante na erudição e prática religiosa de Comênio e Mãe Hilda, vivendo em diferentes séculos, apontam pontos comuns sobre o olhar da escola. Entre essas idéias estavam: o respeito ao estágio de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem; a construção do conhecimento através da experiência, da observação e da ação e uma educação sem punição, mas com diálogo, exemplo e ambiente adequado. “O verdadeiro método de ensinar não se constrói na escola, mas através da leitura atenta da realidade social, que de maneira geral determina o processo pedagógico”. (Gasparin, 1997, p.82).

O refletir sobre erudição, virtude e religião, explorando a sobrevivência de formas e contornos que persistem na experiência educativa e escolar na Bahia, é discorrer na perspectiva de Comênio que a trajetória religiosa de Mãe Hilda Jitolu é a vida cotidiana na qual tudo se inspira nos ensinamentos, na fé e na transmissão da espiritualidade da religião, possuindo características afinadas com seu pensamento teológico, filosófico e de reformador social. Na Escola Mãe Hilda, várias questões sobre educação pluricultural são abordadas, identificando possibilidades pedagógicas no contexto da ancestralidade, de modo especial, o processo civilizatório da comunidade afro-brasileira, suas origens, continuidade, expansão e suas estratégias contemporâneas de afirmação.

Estratégias de aprendizagem devem ser, por conseguinte, um dos conteúdos fundamentais da educação básica nas sociedades presentes e futuras. Assim sendo, há que se aprofundar e ressignificar as variáveis que impulsionam o aluno na vivência do processo de construção do conhecimento a coerência de propósitos educacionais entre família e escola, desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico e a formação do homem religioso, social, político, racional, afetivo e moral.

Essas características são observadas na Escola Mãe Hilda, por se tratar de um espaço diferente, construído a partir de um ambiente de aprendizagem desafiador e da experiência de Hilda - yalorixá e educadora - cujo trabalho, por transmissão de crenças, costumes, idéias, linguagem, é assegurar a sua comunidade de afro-descendentes um ambiente rico, no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações. A escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo no educando relações significativas entre a vida e a aprendizagem.

Na perspectiva de uma escola cidadã, em que se desenvolve uma educação libertadora, o brasileiro Paulo Freire mostra que o conhecimento não é uma estrutura

gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando em seu livro “*Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática pedagógica*” (2002). Nessa abordagem em que foi desenvolvida, a pedagogia progressista foi manifestada em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

A pedagogia libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, quando desenvolvendo um trabalho experimental no Chile e depois na África com grande aceitação entre os educadores. No Brasil a "educação popular" como foi denominada pelos profissionais da área, foi bastante aceita e apoiada por associações sindicais, movimentos populares e as classes trabalhadoras, encontrando cada vez mais um grande número de adeptos atuando não somente no nível da prática popular, bem como no meio editorial com relativa independência em relação às idéias originais da pedagogia libertadora. Apesar das formulações serem restritas à educação popular, vem-se tentando colocá-las em prática em todos os níveis do ensino formal.

Paulo Freire (2002) enfoca que o processo de aprendizagem do aluno se dá não apenas para se adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade e nela interferir, recriando-a. Nessa teoria, o autor sugere que a capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, mais do que isso implica a habilidade de aprender. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que destrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. Percebe-se que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, em que, ensinando conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais: implicam, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Dai a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (Freire, 2002, p. 77-78).

Quanto às estratégias, instrumentos e procedimentos didático-pedagógicos devem ser geridos a partir de uma sondagem com a comunidade a qual a escola está inserida. Paulo Freire refere-se “a uma 'unidade epocal', ao 'universo temático' de uma época, que deve ser identificado, pois é dele que deverão ser destacados os 'temas geradores' do planejamento e das atividades curriculares”. (Romão, 2001, p. 104).

Portanto não é muito difícil relacionar qual linha pedagógica está inserida a Escola Mãe Hilda. Aos olhos do observador, o fazer do docente é campo prático da vida e aos olhos de Mãe Hilda, cuja vida se resume em um espaço de Terreiro de candomblé. Está neste a relevância de se tomar uma matriz político-pedagógica, por se tratar de um espaço que leva em conta os fatores estruturais de uma comunidade situada no bairro da Liberdade, moradores que vivenciam desigualdades na distribuição dos bens materiais e simbólicos, a cultura da exclusão e outras perversidades sociais e onde se concentra uma grande população de afro-descendentes. É importante lembrar que foi dentro da matriz africana que Paulo Freire (1982) desenvolveu a pedagogia libertadora ou pedagogia do oprimido, que tem a seguinte filosofia:

“Pedagogia do Oprimido é aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. (Freire, 1982, p. 17).

Outra característica da Escola Mãe Hilda que se assemelha ao pensamento da teoria da aprendizagem na tendência progressista libertadora, é a modalidade do ensino que não se limita à aquisição passiva e artificial de conhecimentos que não servem de resposta às experiências diárias. Por conta disso que:

“Assim, quando se fala na educação em geral, disse que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, afim de nela atuarem num sentido de transformação social. [...] a educação libertadora, questiona a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação - daí ser uma educação crítica”. (Freire, 1994.p. 64).

As propostas pedagógicas de Comênio no séc. XVII e Freire no séc. XX, que destacam as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental do educando, leva-nos a identificar que a Escola Mãe Hilda como uma instituição singular, 'não formal', onde entre outros fatores chaves da mudança, figura o educador, cuja função é estar presente e de acompanhar o aluno de maneira que ambos vivenciem a comunicação educacional como uma intersubjetividade, com várias histórias possíveis, mas paralelas. Os diferentes olhares teóricos convergem para o mesmo ponto: a valorização qualitativa das interações sociais que o indivíduo estabelece em suas aprendizagens formais ou acadêmicas e as informais, que estão ligadas ao seu meio familiar e social.

A aprendizagem depende dos métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica, se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade, a partir do momento da descoberta passam a fazer parte do conhecimento existente e a constituir um acréscimo à cultura.

Compreender também que o que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

CAPÍTULO III
MÃE HILDA JITOLÚ

Capítulo III - Mãe Hilda *Jitolu*

Noites do Norte

A escravidão permanecerá
por muito tempo como a característica
nacional do Brasil.

Caetano Veloso, inspirado em Joaquim Nabuco

3.1. Contexto cultural do *Ilê Aiyê*

Ao longo de sua história, o *Ilê Aiyê* começou a atuar informalmente em diversas questões, sobretudo educacionais, que envolviam as crianças e adolescentes do bairro da Liberdade, onde está concentrada a maior população de afro-descendente na Bahia e no Brasil. Passando a fazer política através do cultural, inovando experiências de outras organizações negras e imprimindo na sua prática uma verdadeira produção e transmissão de conhecimento e saberes.

As características principais do trabalho do bloco *Ilê Aiyê* são a conscientização, autoconceito, reflexão crítica, educação e socialização sobre o contexto da valorização do *ser negro* e as diferenças, ampliando o espaço de sociabilidade e de ação social e política de sujeitos coletivos reivindicando direitos. A consciência étnica que aos poucos foi se ajustando, possibilitou aos sujeitos criarem sua própria imagem através de sua ação e, com isso, reivindicar seu papel e seu espaço na sociedade.

Segundo Dias (2001, p. 12) “somente a gestão democrática, que garanta a participação de todos, tem condições de levar a escola brasileira a encontrar seu verdadeiro caminho”. Trata-se, portanto, de olhar a metodologia do trabalho do *Ilê Aiyê* como um processo democrático, onde as regras do jogo começam por uma postura sedimentada, asseverada contra a hegemonia cultural e política do poder dominar, e saber qual o espaço social ocupado articulado à questão da identidade.

De acordo com Silva (2002), essa capacidade de se identificar, de se justificar e de se singularizar, ou seja, de se saber quem é, tem como lastro uma cultura que, ao mesmo tempo, corresponde a sua realidade e se vincula à luta contra a exclusão, oferece inspiração para o

desenvolvimento pessoal e coletivo, tanto no sentido da criatividade, quanto no desenho daquilo que seria desejável para o futuro.

Dessa forma, pensar nas relações grupais do bloco *Ilê Aiyê* é pensar necessariamente esse conjunto enquanto lugar de agregação e formação social dos sujeitos pretendendo preencher os buracos da memória através do dinamismo crítico do presente. A atuação tradicional marcada pela educação a princípio francesa e depois americana distanciou o aluno afro-descendente das suas raízes, acentuando sua evasão e repetência na escola. Neste sentido é que o *Ilê Aiyê*, construído historicamente com profundos vínculos com a cultura e a tradição ancestral, promove processos pedagógicos onde o confronto com o outro diferente, possibilita a elaboração da própria identidade do afro-brasileiro.

Com a ampliação da rede de ensino público no país, a partir de 1960, oportunizou-se o ingresso do negro às salas de aulas, todavia, permanecendo o preconceito racial no interior dos estabelecimentos educacionais. O sistema educacional, ao mostrar as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, faz com que os alunos negros vivenciem situações que os deixem vulneráveis às práticas discriminatórias, interferindo no desenvolvimento emocional e cognitivo desses sujeitos (Cavalleiro, 2000; Gonçalves e Silva, 1996). Este fato levou os movimentos negros, principalmente a partir dos anos 1970, a denunciar o modelo educacional vigente. Foi visto também como outra forma de preconceito a exclusão do patrimônio cultural da população negra nos currículos escolares, e o afastamento da classe popular (majoritariamente negra) do processo ensino-aprendizagem. Os movimentos negros passaram a reivindicar a incorporação no currículo das escolas de conhecimentos voltados para o legado histórico do negro como possuidor e criador de história e cultura.

Nesta mesma década surge o bloco *Ilê Aiyê*, definindo-se também como movimento social no âmbito das lutas pela ampliação dos espaços de participação política em Salvador para os afro-descendentes, e de apreensão simbólica desses sujeitos na sociedade baiana. A filosofia do grupo foi refletir e incorporar ao seu discurso a herança africana desconhecida pela maioria da população e desprezada pela cultura oficial. Herança esta de uma riqueza imensa de saberes, valores e princípios fundamentais para o desenvolvimento político, social, cultural, religioso e educacional do ser humano.

Em pesquisa, Silva (2002) aborda a origem da apropriação da cultura de matriz africana local como um elemento diferencial nos mercados da política e do turismo, presente nas estratégias de desenvolvimento regional e como componente da idéia-força de baianidade.

Analisa alguns desdobramentos e as possíveis consequências no panorama político, econômico e identitário local, advindo das manipulações e produções de espetáculos e manifestações tradicionais afro-baianas. Apresenta o *Ilê Aiyê* como um bloco com uma nova postura para o carnaval da Bahia, cuja característica principal era a exaltação do “*jeito negro de ser*”. Sedimenta um trabalho político-cultural cujas ações se caracterizam como luta contra o racismo e a discriminação, conjugando vontades, interesses, apropriação de espaços, postura de resistência, consciência e valorização do *ser negro*. No contexto de luta e apropriações simbólicas, sua história vai sendo construída mostrando que algo novo emergia e irrompia na cena pública da Cidade do Salvador. Discutindo a afirmação da consciência de ser negro, essa afirmação passa por uma “busca de historicidade para definir identidade e de (re) descoberta e valorização do ‘jeito de ser’” (Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê* - Material de Divulgação, s.d). Na verdade, essa ação representa, no projeto pedagógico do *Ilê*, a aguerrida e paciente reconstrução conceptual das categorias que fazem parte da representação eurocêntrica do mundo, materializando em uma educação informal, lúdica, espontânea. Uma práxis educativa singular em si mesma, mas de tipo diferente de outras práticas institucionalizadas.

3.2. Mãe Hilda e sua proposta educativa

Esta seção apresenta a origem e a trajetória de vida de Hilda Dias dos Santos, a *Iyalorixá Jitolu*⁹, idealizadora da escola que leva seu nome. A trajetória de vida se endereça para duas dimensões: a dimensão espiritual-religiosa e a educacional. Ambas são vetores que resultaram na sua realização em termos de Escola. Pressupõe-se que o entendimento e a compreensão da Escola Mãe Hilda, seja produto indissociável desses vetores.

A liberação do espaço do Terreiro para o funcionamento da Escola Mãe Hilda foi através de um ritual comandado pela *Yalorixá Jitolu*, acompanhada dos filhos de santo da casa. Neste ritual, rezado e cantado, pedia-se permissão aos *orixás*¹⁰ da casa e uma benção para mais uma missão que lhe cabia.

⁹ *Jitolu* – nome ritual de Mãe Hilda *Jitolu*. Nome pelo qual *Obaluaíyê*, rei do *Dahomé*, é conhecido lá na terra do Gêge.

¹⁰ *Orixá*: divindade da religião *Iorubá*, intermediária entre o crente e a suprema divindade. Simboliza as forças da natureza.

Em 1988, Hilda, que sempre acreditou ser um terreiro um espaço de educação, criou uma Escola que leva seu nome, dando continuidade ao seu trabalho de orientação, como também regularizando uma situação já existente dentro do próprio terreiro, pois este espaço já era utilizado por suas filhas para dar aulas de reforço para algumas crianças que, no início, eram um pouco mais de cinco.

A Escola funcionou durante vários anos no terreiro onde não se ensinava a religião do Candomblé, porém os alunos aprendiam a cerca dos orixás, suas histórias, suas lendas, suas comidas, seus animais preferidos. Segundo a própria Mãe Hilda, religião é da responsabilidade da família, enquanto o papel da Escola é ensinar a respeitar toda e qualquer religião.

Hilda Dias dos Santos nasceu em 6 de janeiro de 1923, no Bairro de Brotas, na Quinta das Beatas, hoje Cosme de Farias, na cidade do Salvador, na Bahia. Por pertencer a uma família de tradições africanas, sua educação religiosa não podia deixar de ser outra que não fosse o Candomblé (figura 3.1).

Figura 3.1 *Yalorixá Hilda Jitolu*



Fonte: Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê* (2004).

Em 1936, com 13 anos de idade, sua família mudou-se para o Curuzú, no bairro da Liberdade. Por motivo de doença pessoal, depois de ter sido avaliada por médicos, ela se viu

obrigada a ‘fazer santo’¹¹. A partir daí, cumprindo as suas obrigações religiosas, com o tempo, veio a recuperar sua saúde.

Em 1942, recebeu o nome de *Jitolu* após passar pelo período de iniciação religiosa, realizado com orientação do *babalarixá*¹² Cassiano Manoel Lima, da *Nação Gêge-Marin*¹³. Após a morte de Cassiano Manoel, ela passa aos cuidados espirituais da *iyalorixá* Constância da Rocha Pires, da Nação Gêge, conhecida como Mãe Tança. Com esta, Hilda completa suas obrigações incluindo o *deká*¹⁴, dando-lhe o direito de ser Mãe de Santo (*iyalorixá*).

Casa-se, em 06 de setembro de 1950, com o Sr. Waldemar Benvindo dos Santos, com o qual, dois anos depois, teve seu primeiro filho, Antônio Carlos dos Santos (conhecido como Vovô), atualmente Presidente do Bloco *Ilê Aiyê*. Neste mesmo ano funda o Terreiro *Ilê Axé Jitolu* (figura 3.2.).

Figura 3.2 Representação do Terreiro *Ilê Axé Jitolu*



Fonte: Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê* (2004).

Em 1974, apóia seu filho Vovô na criação do Bloco Carnavalesco Afro, participando inclusive na escolha do nome bloco, *Ilê Aiyê*, que significa Casa de Negros, desfilando no carnaval de Salvador em 1975.

¹¹ Fazer santo - Faz parte de um ritual do culto religioso de matriz africana.

¹² *Babalarixá*- significa zelador, administrador do candomblé. O feminino de *iyalorixá*

¹³ *Gêge-Marin* - Cantigas De Orixas Gege Marin

¹⁴ *Deká* – autorização do pai ou mãe de santo para que a pessoa possa ser *iyalorixá* e/ou *babalarixá*

No período de 1981 a 1986, Mãe Hilda comanda rituais religiosos pela parte de *egum*¹⁵ para Zumbi dos Palmares - *Babá Ogum*. Tais rituais foram iniciados em 1981 com uma visita a Serra da Barriga em Alagoas, retornando anualmente para essa localidade até 1986. Alguns anos mais tarde, volta a Serra da Barriga a convite do Deputado Abdias do Nascimento para as comemorações dos 300 anos de Zumbi.

Em 1988, Hilda cria, no Terreiro, a escola que leva seu nome. Em 1995, a Prefeitura Municipal do Salvador fez-lhe uma singela homenagem, entregando-lhe a Medalha Dois de Julho em reconhecimento ao seu trabalho religioso na tradição africana. Ainda neste mesmo ano, é criado o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP) do *Ilê Aiyê*, para o qual Mãe Hilda acolhe no seu terreiro 50 professores das escolas públicas do bairro da Liberdade para capacitação ao conhecimento da história e da cultura afro-brasileira, desenvolvendo o pensamento crítico sobre questões como: etnia, pluralidade cultural e análise do livro didático (figura 3.3).

Figura 3.3 Mãe Hilda: representação da condecoração



Fonte: Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê* (2004).

Tendo a África como tema do Carnaval de Salvador em 2001, foi a primeira vez na história desta festa que uma mãe de santo recebeu a chave da cidade das mãos do então prefeito Antônio Imbassahy, com uma mensagem pedindo o fim da discriminação racial e a paz no mundo, a personagem "Mãe África". Anos depois, em 2004, já com 81 anos de vida e

¹⁵ *Egum* - ancestral

65 anos de Sacerdotisa no Candomblé, Mãe Hilda foi homenageada pelo bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê*, que completava 30 anos de mostra de cultura afro-brasileira para o mundo.

De acordo com o *Ilê Aiyê* (2004, p.9), a trajetória de vida religiosa de Mãe Hilda é a trajetória da sua própria vida, conforme Vivaldo Benvindo, filho de Mãe Hilda e Diretor do *Ilê Aiyê*.

Mãe Hilda recebeu e multiplicou os talentos, os dons, a sabedoria, a força da fé e da tradição africana. Sua tradição africana advém de dois reinos africanos: *Jitolu* do antigo Reino de Abomey¹⁶ (atual Benin) e *Jitolu* do antigo Reino *Yorubá* (atual Nigéria).

Na filosofia da religião do candomblé há uma designação para a cabeça como parte do corpo que orienta seus seguidores. Assim, o ‘*ori*’ ou cabeça de Mãe Hilda, é dirigido pelo orixá *Obaluaiyê*¹⁷ também denominado "o velho". Aquele que tem o dom da cura, o dom do conselho, que cria, renova, reorienta o sentido das diferentes dimensões da vida e da espiritualidade. É o principal responsável pela saúde, o médico que cuida do corpo e da alma das pessoas, por isso tem poderes inimagináveis. Ele desperta nas pessoas o dom da renovação, do crescimento, do trabalho, da reflexão, da crença no sagrado, no divino, na esperança e coragem de acreditar no seu *Orixá* e acreditar na vida. Ele faz acreditar em segredos que não revela, mas existem e dão força, que animam as pessoas às iniciativas e a realizar os processos de construção social, cultural e espiritual. Além de tudo, tem o domínio sob os *eguns*.

Em todos os caminhos que cruzam o pertencimento deste ou daquele membro da família de santo, há no ‘*ori*’ um orientador e um outro co-orientador que responde aos desejos e as orientações que se pretende investigar. Em Mãe Hilda, seu coorientador é *Oxum*¹⁸, isto é, de acordo com o *Ilê Aiyê* o *juntó*¹⁹ da *iyalorixá Jitolu*, que colocou em suas mãos força, graça, ternura, beleza, sabedoria e compromisso.

Para entender a importância de Oxum na cultura negra é interessante construir um breve relato sobre o seu legado: as terras de Oxum ficam nos tradicionais vergéis do Golfo do Benin, hoje Nigéria. Os arquétipos em Oxum estão relacionados com lendas, uso de jóias em ouro amarelo; têm preferência por tecidos finos, cor amarelo-ouro e perfumes caros. Entre

¹⁶ Abomey- capital do antigo Dahomé, cujas terras que hoje correspondem a Republica do Benin.

¹⁷ *Obaluaiyê* - é também o *Omolu* mais usado no *Ketu/Nagô*. É o *Orixá* responsável pela saúde, o médico do candomblé, filho de *Nanã*, irmão de *Oxumaré*. Veste-se todo de palha, com o que cobre as suas ulcerações. Sua saudação - "*Atotó!*"

¹⁸ *Oxum* - orixá feminino das águas doces, originária do rio Oxum. Saudação - "*Rora yeyé o!*".

¹⁹ *Juntó* - orixá que acompanha o orixá principal, que representa o guia espiritual de cada pessoa.

características da personalidade estão: andar e/ou pisar com precisão de passos e ser verdadeira na sua fala, sempre guiada por *Olorun*²⁰, inspirada por *Ifá*²¹:

Com estes dons Mãe Hilda transforma tudo em Água Viva, em seiva que fecunda o bem, a prosperidade, a orientação, o conselho, a palavra amiga, a atenção especial que ela dedica a cada pessoa segundo suas necessidades. Mãe Hilda tem mãos abençoadas com as quais ela soma às suas palavras de voz macia, gestos nobres que constituem momentos de transformação do natural ao sagrado. Ela tem poderes de abençoar a natureza com a força dos *Voduns*²² (*Ilê Aiyê*, 2004, p.10).

Contudo, segundo ainda o *Ilê Aiyê* (2004), a origem africana da espiritualidade de Mãe Hilda deve-se à população negra que fez a travessia entre as águas do Rio Nilo, do Mar Vermelho, num movimento cultural e religioso que unia Egito, Líbia, etc. à região dos Grandes Lagos. Esta trajetória é reconhecida pela população negra na Bahia, uma vez que de Abomey, Benin, Yorubá, Congo, Angola, Moçambique, Zimbabwe, Mali, Ghana e Shongai, chegam para formar o universo populacional do Estado da Bahia e aqui recriaram os grandes templos que seriam os espaços do terreiro.

Antologicamente, Mãe Hilda, foi através da poética intitulada Comando Doce (2004), reverenciada por Juraci Tavares, Luiz Bacalhau e Ulisses Castro citada abaixo:

Nigéria, *Abeokutá*, Brotas
Brotas com muito encanto
Hilda Dias dos Santos
Ano vinte e três com altivez
Quinta das Beatas pro Curuzu
Flor bela abriu nossas janelas
Escola *Jitolu*, *Ilê Aiyê*, *Band'Erê*,
Terreiro *jeje-nagô Jitolu*
Casa própria de *Orixás* e *vodum* oh! Mãe
Obaluaiyê, *Oxum*, *Ilê Aiyê*
Trindade cheia homenageia
Tronco central além Carnaval
História viva, Curuzu, Mãe Hilda *Jitolu* oh! Mãe
Ojá, pano da costa, saia meiga, seda
Mãe Hilda mão das raízes infindas
Ancestralidade viva, octogenária.
Jóia rara, antiga-contemporânea
Guardiã, nobre, herança africana oh! Mãe

²⁰ *Olorun* - a divindade maior, o Ser Supremo da religião africana de origem *yorubá*

²¹ *Ifá* - Deus dos oráculos e da adivinhação. Senhor do destino. Há quem afirme ser sua representação a cabaça envolvida por uma trama de fios de *búzios*. Sua cor é o branco. Seu dia é a quinta-feira. Conhecido também como *Òrúnmilà*, "somente o-céu-sabe-quem-será-salvo". Saudação - "*Eepààbàbál*"

²² *Voduns* - as entidades sobrenaturais da religião africana de origem *gêge*.

*Iyá Hilda Jitolu, Obaluaiyê Candomblé
Meu tripé minha Mãe Hilda adupé
Meu Terreiro Jitolu adupé
Adupé, Obaluaiyê, xirê
Meus trinta anos, /Ilê Aiyê*

Junto às Sociedades Femininas Africanas, Mãe Hilda foi escolhida para ser a representante de todas as Mães ancestrais, divindade cuja existência é reconhecida desde a antiguidade. São elas:

- *Mawu* - Mãe de todos os *Voduns*.
- *Ezeli* - Mãe de filhas guerreiras e filhos guerreiros;
- *Nzamê, Maberê, Kuabá* - reúnem-se para idealizar a figura masculina para lhes fazer companhia.
- *Nassissim* - os olhos da alma, o ponto brilhante do fundo do olho.
- *Bongué* - cuja alma é *Nassissim*.
- *Nyamê* - o lado feminino da divindade *Akan*.
- *Wagadu* - aquela que permanecerá viva. Os alaúdes do *SAHEL* cantam para ela.
- *Nzambi* - entidade maior dos *Bakongos*.
- *Nalunga* - entidade maior dos *Bassongas*.
- *Kilemdé* - árvore da vida dos *bantus*.
- *Geledés* - Sociedade secreta de mulheres do Reino *Yorubá* (*Ilê Aiyê*, 2004, p.19).

Elas foram estrelas guias de todos os lugares, influenciando as mulheres negras que assumiam a responsabilidade de chefe da casa, cozinhando, amamentando e criando os filhos.

No Brasil, não se comportaram de maneira diferente: cozinhando e criando os filhos dos patrões, vendendo quitutes nos mercados, abrindo casas de candomblé, criando seus filhos de santo e preservando o conceito da família comunitária, que tinha suas raízes na África.

Dessa forma, mãe Hilda continuou a preservar os valores culturais da tradição africana, incluindo as mitologias e ritualidade, presentes nas celebrações de contos, lendas, mistérios que falam da vida dos reis, rainhas, chefes tradicionais, *griots*²³ e *babalaows*²⁴.

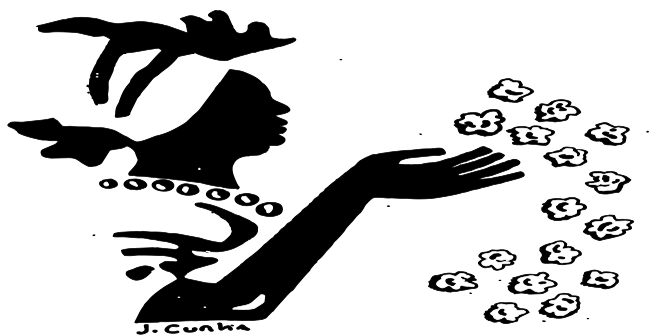
²³ *Griots*- Guardiões da memória da história da região do Reino do Mali, no centro oeste africano (Braga, 2006).

²⁴ *Babalaows* (ou olhador): Aquele que dirige a consulta *opelê* a *Ifá*, deus *nagô* da adivinhação, no jogo dos búzios, que são lançados sempre que os orixás são consultados. Muita gente não compreende que os orixás desçam a mesma hora em centenas de terreiros: a verdade é que a natureza dos orixás é diferente dos seres humanos, porque têm o dom da ambigüidade e enviados que se "manifestam" nos médiuns, enviando suas mensagens em forma de fluidos mentais.

“A vida de mãe Hilda é guiada por essa sabedoria no seu dia-a-dia. Ela participa do gênio da civilização e da cultura africana e transmite em forma de testemunho, de exemplo, de lições de vida, em profundidade os conhecimentos que ela repassa com alegria e responsabilidade. Mãe Hilda tem a arte da palavra, e a arte do pensamento, que ela articula nos momentos de formação de apoio, de orientação de aprendizagem”. (*Ilê Aiyê*, 2004, p.10).

A força da palavra, gestos, cantos e as ações rituais de mãe Hilda, incluem como vetores mitologias e ritualidades, principalmente, presentes nos espaços sagrados dentro do próprio terreiro, a exemplo do *ronkó*²⁵, *camarinha*²⁶, casa de Caboclo, coordenados e orientados pela fé que ela carrega (figura 3.4).

Figura 3.4 Celebrações Rituais de Mãe Hilda



Fonte: Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê* (2004).

A grande maioria dos terreiros de candomblé nos tempos atuais cria uma sociedade civil com objetivo de manter o próprio espaço do terreiro, financiar festas e cultivar os rituais da casa. No terreiro *Ilê Axé Jitolu*, esta Sociedade Civil é denominada Sociedade dos Filhos de São Lázaro. As principais celebrações rituais que constituem seu calendário fixo são:

- 1- Águas de *Oxalá* em janeiro;
- 2- Festa de *Obaluaiyê* em dia 16 de agosto;
- 3- Festa do Caboclo *Tupiassu* em dia 07 setembro.

²⁵ *Ronkó* - o lugar do recolhimento religioso dos iniciados das religiões africanas.

²⁶ *Camarinha*- A *Camarinha* são Rituais Iniciáticos que têm como fundamento prático, o Desenvolvimento Mediúnico, Religioso, Doutrinário e Ritualístico, para que o neófito, possa adquirir conhecimento e prática de todos os fundamentos praticados na Umbanda

Pelos seus trabalhos dedicados à população do bairro do Curuzu, Paulo Natividade dedica-lhe uma música cuja composição retrata o simbolismo religioso da matriarca de uma geração que construiu um legado rico em produção cultural.

Matriarca do Curuzu
Paulo natividade

Mona odara Mãe
Hilda *Jitolu*
Filha de *Obaluaiyê*
Juntó com *Oxum*
Ê *Jitolu, Jitolu*.

Ê... *Jitolu*
Olorum Mossifu
Ê *jitolu*
Motumbá Mokuiú

Matriarca do Curuzu, Mãe, Mãe
Hilda *Jitolu*
Patriarca *Ilê Aiyê*
Vem saudar você
Estrela guia, desde os tempos de criança
Lá na Quinta das Beatas
Ao Terreiro de Mãe Tança
No Cacunda de *Yayá*,
Onde tudo começou,
Mãe Hilda tirou Ronco

Quando era *Yaô*
O seu *babalorixá* foi do *Aiyê* ao *Orum*
Mãe Tança *Ajauci*, assumiu o seu *ori*
Faz todas as obrigações, inclusive o *Deká*
Na nação *Gêge* recebe os poderes de *Iyalorixá*

Tem *Ekedis* e *Macotas*
No desfile do *Ilê*,
Tem *ogans* e *abians*, *derés* e *akekerês*
Nossa guardiã da fé, de tradição africana
Vai fazer *agorossi* em prol de toda raça humana

Como mãe e educadora, herdou da mãe negra do período colonial no Brasil todas as características e atribuições que lhe foram dadas na casa grande. O homem branco reconhece que ela garante um bom colo a seu filho. O cenário da casa grande e da senzala ainda está no imaginário das famílias brasileiras. É um drama da história brasileira, pois a reminiscência se apresenta carregada de dor e a esperança se lança no futuro vazio, o qual a mãe ao deixar a criança na escola com promessa de tentar protegê-la de todos os males e perigos, assegura um futuro melhor para seus filhos,

No seu terreiro, Mãe Hilda é procurada por algumas mães do bairro da Liberdade e moradoras próximas para depositar conselhos junto à criação de seus filhos. Entre as queixas estava a de que as crianças não tinham bom rendimento escolar. Mãe Hilda toma para si a responsabilidade de abraçar essas crianças proporcionando um reforço escolar e suas filhas naturais foram as professoras evocadas para essa tarefa. Com o crescimento dessa população infantil, para o acompanhamento das atividades escolares, Mãe Hilda resolve fundar uma escola que teve seu nome.

A Escola Mãe Hilda, por se tratar de um espaço diferente, construído a partir de um ambiente de aprendizagem desafiador e da experiência de Hilda - *iyalorixá* e educadora – promove um trabalho a partir de transmissão de crenças, costumes, idéias, linguagem, proporcionando a comunidade de afro-descendentes um ambiente rico de informações, conceitos e significações. A escola passa a ser um lugar de intervenção pedagógica, desenvolvendo no educando relações significativas entre a vida e a aprendizagem.

3.3. Mãe Hilda e a dimensão religiosa do *Ilê Aiyê*²⁷

A mãe Hilda *Jitolu*, ao completar 50 anos de idade no candomblé, foi homenageada com o seguinte cartão postal:

"50 anos de culto no Candomblé
50 anos de fé no Candomblé
50 anos de dedicação aos *Orixás*.
Zelando e preservando a cultura negra.
De cuidado às cabeças, vidas e destinos
De filhas e filhos.
Mãe Espiritual.
A multidão *Ilê Aiyê* sob a sua proteção.
Fonte de Sabedoria.
Silenciosa, guarda o segredo que lhe foi confiado há 50 anos,
Jitolu do Curuzu.
De toda Bahia.
A seus pés depositamos a esperança
de um mundo mais humano e plural".

Do cartão postal em homenagem aos 50 anos
de vida religiosa de Mãe Hilda.

²⁷ Esta seção é baseada em Maria de Lourdes Siqueira.

a) **Contexto em que foi criado o Ilê Aiyê** - o *Ilê* nasce no interior de um terreiro de candomblé, o *Ilê Axé Jitolu*. Historicamente o contexto em que o *Ilê Aiyê* foi criado faz parte de diferentes manifestações de protesto social na África, nas Américas, no Brasil e na Bahia. Em Salvador aumentam os terreiros de candomblé, surge o Tropicalismo, o Bloco Apache (tomando como referência os índios americanos) e em 1974 nasce o *Ilê Aiyê*, explicitando a questão étnica no processo de afirmação de uma identidade cultural, de origem africana, reconstruída. A origem mais profunda do *Ilê Aiyê* na fala de seu presidente e fundador, Antonio Carlos dos Santos, Vovô, é a Mãe África em busca de uma nova forma de viver.

b) **Origens religiosas do Ilê Aiyê** - As raízes do *Ilê Aiyê* estão marcadas pelas organizações religiosas tradicionais de resistência negra na Bahia: os terreiros de candomblé, as irmandades religiosas de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, a irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, os quilombos e a Sociedade Protetora dos Desvalidos, além dos afoxés que também apresentam um conteúdo simbólico-religioso.

c) **Objetivos Essenciais do Ilê Aiyê** - Encontro de pessoas que querem viver sua cultura, buscar suas raízes africanas, afirmar-se enquanto ser humano, ampliando a realização de suas potencialidades, assumindo um modo de vida diferente, com auto-estima, dignidade e cidadania. Estes objetivos contêm uma dimensão religiosa na maneira de encarar e assumir a vida, sem perder de vista a dinâmica da história, onde os fenômenos do cotidiano se realizam.

O *Ilê* incorpora seus objetivos através da letra de seus cantos, seu ritmo, suas fantasias, suas alegorias reinventadas a cada ano. Nesse sentido, cada associado busca no *Ilê Aiyê* e reencontra no seu bloco um lugar privilegiado para encontrar-se e expandir-se com beleza, com alegria e organização “com o coração na África”.

Estando juntos, com familiares, com amigos, estabelecendo novos conhecimentos, ampliando o ciclo de relações, cada participante assume no coletivo a consciência de que o pertencimento ao *Ilê Aiyê*, reforça e define sua identidade negra com autoestima e cidadania, expresso no seu desejo de ser reconhecido, pelo valor da sua própria dignidade. "Ser *Ilê* é ser Feliz". Essa felicidade tem também uma dimensão mítica, simbólica, religiosa.

d) **Estrutura do Ilê Aiyê** - os eventos referidos marcam a cidade de Salvador com a ação da "cara preta" do *Ilê Aiyê* oferecendo composições, letras específicas de canções, percussão, dança étnica, através de apresentações públicas construídas com a participação de seus membros:

- A Diretoria - da qual fazem parte a mãe de santo, *ekedis* e *ogans*.
- Associados entre os quais também encontramos pessoas de candomblé em

diferentes funções: *ogans*, *ekedis*, filhas e filhos de santo.

- Compositores da cidade que estudam o tema de cada ano e compõem para apresentar-se no festival de músicas do *Ilê Aiyê*.
- A Banda *Aiyê* construída por profissionais de percussão tem seu ritmo básico inspirado no candomblé.
- A Banda *Erê* - percussionistas-mirins na faixa etária de 7-14 anos, também participam de toques de candomblé, e alguns deles já têm o direito de tocar no terreiro de mãe Hilda *Jitolu*.
- A Ala de Canto - constituída por cantores profissionais levam ao público o ritmo, a musicalidade, a sonoridade dos fundamentos do *Ilê*.
- O Grupo de dança - dançarinos especializados no ritmo *ijexá* e seus desdobramentos, criados pelo *Ilê Aiyê*.

Todos estes núcleos incorporam um sentido de religiosidade afro-brasileira, nos princípios, nos valores que se traduzem, no *design* e nas cores dos tecidos, no jeito de pentear os cabelos, de organizar a saída do bloco, levando a ancestralidade, pedindo passagem, confirmando o destino de todos e de cada pessoa.

e) **Diretoria** - constitui na instância decisória da organização, com 17 diretores, incluindo-se o presidente e o vice-presidente. A *iyalorixá* mãe Hilda integra a diretoria assumindo dinamicamente funções específicas:

Organiza o ritual da saída do bloco no sábado de carnaval e o realiza com o cortejo de suas filhas de santo, abençoando a diretoria, os associados, a banda, a ala de canto, a rainha, o rei, jornalistas, fotógrafos, compositores presentes e todos os que acompanham o cortejo, provenientes da cidade, do país e do exterior.

É fundadora e diretora da Escola Mãe Hilda (EMH), que atende as crianças do bairro do Curuzu, incluindo filhos da comunidade, integrando o Projeto de Extensão Pedagógica do *Ilê Aiyê*. Contribui para a realização dos eventos formais: Beleza Negra, Carnaval, Mãe Preta, Novembro Azeviche e Festival de Músicas.

É personagem central do evento Semana da Mãe Preta onde se homenageia na pessoa de mãe Hilda, a mulher negra brasileira, e suas lutas pelas transformações sociais, culturais e religiosas do país.

f) **Eventos:**

1. A Festa da Beleza Negra, início do ano - Jan/Fev. Beleza que é também apresentada sob forma de indumentária, ritmos, danças, gestos inspirados nos orixás: *Iyemanjá, Oxalá, Obaluayê, Ogum, Oxum, Iansã, Oxossi, Nanã, Oxumaré, Ossain.*

2. O Carnaval- Fev/Mar. A saída do bloco no 1º dia de Carnaval e precedida de um ritual de candomblé.

3. A Semana da Mãe Preta - Setembro homenageia diretamente a *Iyalorixá* Hilda; uma das comemorações se realiza no barracão do *Ilê Axé Jitolu.*

4. Novembro Azeviche - o aniversário do bloco. O conjunto das manifestações conta com a presença e a benção de mãe Hilda.

5. O Festival de Músicas que prepara o carnaval. As músicas também falam dessa dimensão religiosa, explicitamente falando de mitologias, símbolos e rituais inspirados na civilização africana hoje reconhecida no continente de origem e na diáspora.

g) A História do povo negro contada nos tecidos do Ilê Aiyê pelo designer J. Cunha.

- Adornados de Búzios Rituais
- *Abedé de Oxum*
- O Machado de *Xangô*
- O Peixe de *Iyemanjá*
- *Ofá de Oxossi* (símbolo de caçador)
- O *Ofá de Logum - Edé*
- O *Eiru de Iansã*
- O *Opaxorô de Oxalá*
- A Espada de *Ogum*
- O *Xaxará de Obaluayê*

h) **Fantásias**- envolvem modelos criados em tecido, palha da costa, búzios, adereços, contas, pela criação artística de Déte Lima, filha de *Oxum.*

i) **Turbantes e trançados**- relembram as cabeças dos filhos de *orixás*, igualmente recriados por Déte Lima.

j) **As letras das músicas**- Transformam estigmas em positivities: coragem, trabalho, organização, a beleza de mulher negra, confiança, autoestima, fé na vida, fé nos ancestrais. Revivem-se valores culturais, sociais, religiosos. As cantigas do *Ilê Aiyê*

homenageiam a *Iyemanjá*, *Oxossi*, *Xangô*, *Ogum*, falam de candomblé - religião, Roma Negra, *Orixalá*, Irmandade Boa Morte, Rosário dos Pretos, dos *Erês*. Concluindo: O *Ilê Axé Jitolu* e o *Ilê Aiyê*:

1) São duas entidades distintas, mas são complementares do ponto de vista dos princípios da busca de identidade da vivência de valores.

2) Os membros do terreiro e do *Ilê Aiyê* são ao mesmo tempo pessoas que trabalham e fazem parte da sociedade abrangente (necessidade de trabalhar para sobreviver); vivem pautados em valores que acreditam vir da África distante - Século XVI ao XIX - transplantados e reinventados no Brasil.

3) No *Ilê Axé Jitolu* essas pessoas que são filhas e filhos de santo, *ekedis*, *ogans* fazem parte da família do *Ilê Aiyê* pela extensão do trabalho de mãe Hilda, enquanto *iyalorixá* do terreiro, mãe espiritual e diretora do bloco, fundadora da Escola Mãe Hilda e mãe espiritual dos meninos da Banda Erê que passam o dia sob as seus próprios cuidados, juntamente com as educadores do Projeto de Extensão Pedagógica do *Ilê Aiyê* e do Projeto Axé.

4) São métodos de trabalho do *Ilê Aiyê*: pesquisa da tradição e do cotidiano a partir das comunidades e organizações negras, a transformação da história, cultura e traços civilizatórios em: letras de música, ritmo próprio, *design* sobre tecidos, modelos próprios de fantasias, alegorias, personagens históricos afro-baianos contemporâneos, deusas do Ébano, rei do bloco, dançarinas com base em ritmo *ijexá*, valores familiares, a solidariedade, partilha, a troca, o respeito aos mais velhos, o respeito e o cultivo da tradição, a vida em comunidade.

Mostra-se como o *Ilê Aiyê* incorpora suas dimensões religiosas a partir da crença na ancestralidade, tomando princípios e valores que constituem um universo que se busca numa visão de mundo diferente, enriquecida pela tradição das civilizações africanas aqui reconstruídas.

3.4. Mãe Hilda e a dimensão pesquisa-etnográfica do *Ilê Aiyê*

Apresenta-se nesta seção uma das pesquisas que são realizadas pelo *Ilê Aiyê*, na Bahia e em outros estados do Brasil, sobre a cultura Negra. Um desses estados é o Maranhão. Para o Maranhão vieram cerca de 140 mil africanos de Angola, Congo, Guiné, Baía do Benin, Moçambique, Mandinka e Cabinda. Portanto a religião de origem africana no Maranhão é bastante forte e sua denominação é Tambor de Mina, Encantado, Mata, Umbanda, se

constituindo em expressões mais antigas e mais autênticas da cultura maranhense. Os tambores estão presentes, nas casas, nas tendas, nos terreiros onde se celebram mitologias e rituais africanos guiando e orientando os passos das cerimônias religiosas.

Os Tambores de Minas falam da luta por espaços de libertação, igualdades de condições e afirmação dos valores africanos. Neles, incluem-se a realização de festas específicas da cultura maranhense como Bumba-meu-boi, Tambor de Crioula e a festa do Divino Espírito Santo. A presença da mulher é significativa nos tambores do Maranhão, a exemplo de Catirina que luta junto a Pai Francisco contra a tirania do amo (dono do Boi).

A escolha do tema foi da diretoria do *Ilê Aiyê*. A Pesquisa de Campo foi realizada a partir do Patrimônio Cultural de São Luis do Maranhão junto a representantes de entidades religiosas e culturais, do Movimento Negro, da Sociedade Civil e órgãos governamentais do Estado, sediados na Ilha de São Luís durante uma semana de visitas a museus, centros culturais, casas religiosas, bibliotecas, casas de cultura, terreiros, pessoas e lugares tradicionais da cidade.

Celebrações e Homenagens:

a) O Encantamento que envolve história, cultura e tradição do *Ilê Aiyê* em seus 29 anos, leva-o a prestar aos nossos ancestrais mais uma grande homenagem, que constitua a marca tradicional do *Ilê Aiyê*: “Linda como a íris dos olhos de Deus”. Louvores aos Tambores, que sempre nos guiaram, nos acompanharam e mantêm a nossa alegria, com esperança e animo para continuar na luta contra o racismo, pela identidade, pela nossa autoestima sempre em busca do direito que temos à cidadania. Nossas celebrações, nossas homenagens, se passam entre mitos e rituais em forma de canto, de dança, de reza, de oferendas, ritmos e alegorias.

b) Os Tambores que vêm da África, que se tornam nossos instrumentos mensageiros em nome da ancestralidade africana, que homenageiam nossas raízes. Entre os homenageados deste ano em que nosso tema é a "Rota dos Tambores no Maranhão", celebramos a vida de nossa mãe espiritual "Hilda *Jitolu*", Diretora fundadora do *Ilê Aiyê*, em seus 80 anos e do nosso presidente fundador "Vovô do *Ilê*" - Antonio Carlos dos Santos, Vovô, que em 2002 celebrou seus 50 anos. Com meio século de vida, toda dedicada a acompanhar e revolucionar a Rota dos Tambores que vem da África, ele nasceu em um terreiro de candomblé, filho de uma *iyalorixá*, mãe Hilda Dias dos Santos *Jitolu*, consagrado ao nascer ao orixá que lhe corresponde: *Oxalufan*, entidade maior no *pantheon* dos orixás, que lhe assegura a paz do seu próprio guia, sua digina.

c) A Rota dos Tambores vem da África e se firma principalmente na Bahia, no Maranhão. São Tambores que tocam Mina, *Jêje*, *Nagô*, *Ketu* ou *Yorubá*, *Ijexá*, Angola, Congo, *Ashanti*, Caboclo, Mata. Os Tambores traçaram uma rota que há cinco séculos nos serve de traço de união entre continentes, entre raízes, histórias, culturas, linguagens, símbolos de origens diferentes, unidos na grandeza de uma civilização fundadora de culturas e matrizes civilizatórias.

A Rota dos Tambores no Maranhão louva, canta e dança para Orixás, Inquinces, *Voduns*, Encantados, Minas, Caboclos das Águas e das Matas, Rainhas, Reis, Chefes de Linhas, Princesas, Imperatrizes ou Imperadores, entidades espirituais africanas e indígenas. A Encantaria dos Tambores reúne gente que vem acompanhando a trajetória do povo africano e seus descendentes já faz cinco séculos.

A Rota dos Tambores no Maranhão - Cultura, Religiosidade, Personagens, Trajetórias, Celebrações e Rituais.

A Simbologia - Significado: Para dar conta do tema “A Rota dos Tambores no Maranhão”, apresentam-se os principais momentos da Cultura e da Religiosidade Africana e Afro-Brasileira nos quais os Tambores são marca essencial na trajetória do povo negro no Maranhão. O que eles significam? Onde eles estão presentes hoje no Brasil? Em quais manifestações culturais e religiosas eles se apresentam?

Representação: Parte-se de dois lugares onde os Tambores abençoam a cultura negra, seja em lugares sagrados, seja nas festas e alegrias que cobrem estes lugares de africanidade.

Trajetória: Os Tambores acompanham o ritmo e o movimento onde estão as festas, as cerimônias, os rituais de dança, rezas e cantos.

Os tambores estão presentes em todos os lugares onde se expressam a religiosidade de origem africana no Brasil: terreiros, tendas, casas onde se celebram mitologias e rituais afro-brasileiros. Tambor de Crioula, Bumba-meu-Boi, Boi de Encantados, Zabumba, Festa do Divino Espírito Santo, do Banquete de São Lázaro para os cachorros.

A religião afro-brasileira, em suas diferentes denominações, é conhecida na Bahia por Candomblé; em Pernambuco por Xangô; no Rio Grande do Sul por Batuque; em Belém por Catimbó; no Maranhão por Tambor de Mina. Em todos os rituais, festas e celebrações os Tambores estão presentes nos diferentes lugares do país.

Os tambores são testemunhas dos momentos mais solenes da vida religiosa e cultura da trajetória dos iniciados, dos *egbomes*, dos membros da hierarquia nos terreiros, nas casas, nas tendas de religião de matrizes africanas e suas mesclas ou reelaborações na diáspora e de

tantas manifestações culturais de origem africanas.

Locais de celebração: Os Tambores tocam nestes lugares sagrados ou culturalmente institucionalizados, com o objetivo de:

- i) Saudar aos *Orixás, Inquinces, Voduns*, Caboclos Encantados, Reis, Imperatrizes, Imperadores, Princesas, *Tobôssis*.
- ii) Para prestar homenagem, saudando aqueles que representam estas entidades na hierarquia das casas religiosas: *Yalorixás, Babalorixás, Rumbonas, Ganguasenses, Nenguas, Donés, Mobas, Ogans, Ekedes, Makotas e Derés*.
- iii) Para acompanhar os rituais que contam as lendas das entidades africanas durante as cerimônias religiosas, falando da água, dos rios, dos mares, do vento, do fogo, dos raios, dos trovões, da terra, da lama, das matas.
- iv) Os Tambores acompanham o ritmo e o movimento da capoeira, do maculelê, do samba de roda, dos reisados, das Festas do Divino, do Bumba-meu-Boi, do Tambor de Crioula, do Tambor de Mina, do Boi de Encantado, das Festas de Encantaria, das homenagens aos *tobôssis*, aos chefes.

Tipos de Tambores Maranhenses: Quais são os tambores que animam as celebrações rituais? Quem toca estes Tambores? Como as pessoas se preparam para ter o direito de tocar os Tambores sagrados? Os Tambores sagrados que tocam nos terreiros para os ancestrais são denominados:

- *Rum, Rumpi, Lê*: para os *Nagôs, Ketus* ou *Yorubás*;
- *Tam-Tam, Batá, Cotô*: para outras nações.

Os tambores são parte do sagrado e para tocá-los, as pessoas predestinadas são consagradas a serviço de um *orixá, vodum* encantado, entre outros, por quem ele for escolhido, constituindo o corpo de *ogans* da casa, denominado *alabês*²⁸ para o *nagô*. Estes *ogans-alabês* são pais, são membros da hierarquia e têm função sagrada, porque eles participam de rituais que chamam os *orixás*, que implantam o *orixá* na cabeça das pessoas escolhidas para serem filhas, filhos de santo e quem sabe um dia, pai ou mãe do terreiro, que consagram *ekedes, derés, ajoeis* ou *makotas; ogans, mobas* e os postos rituais para os quais

²⁸ Senhores, mestres da arte de tocar Tambor para as entidades e seus rituais, relembrando as mitologias e as histórias as simbologia de cada *vodum, orixá, inquice*, encantado, *tobossi*, rei, chefe.

sejam escolhidos pelas entidades supremas.

Os tambores envolvem uma ciência profunda a cada momento. A cantiga, ritmo, o toque, significam o que está se passando no lugar onde o ritual está sendo celebrado. É preciso conhecer o sentido do ritmo dos tambores para acompanhar o significado dos rituais. É o tambor que guia, orienta, coordena os passos das cerimônias rituais. Só quem sabe identificar o movimento dos tambores pode acompanhar o desenvolvimento religioso das cerimônias rituais que estão sendo celebradas.

Todas as outras manifestações culturais de origem africana têm um momento religioso, seja para iniciar pedindo a bênção e proteção das entidades, seja representando partes de histórias destas entidades que fazem parte de outras celebrações rituais ou culturais. Neste sentido, a Rota dos Tambores é uma rota sagrada para o africano no continente e na diáspora.

Os tambores maranhenses e sua dimensão religiosa - a religião de origem africana no Maranhão é genericamente denominada Tambor de Mina, de Encantado, Mata, Umbanda. O Tambor de Mina inclui a realização de festas específicas da cultura maranhense:

- Tambor de Mina;
- Bumba-meu-Boi;
- Tambor de Crioula;
- Divino Espírito Santo.

Estas manifestações estão intimamente associadas às religiões de origem africana. A maioria dos maranhenses louva as entidades espirituais as quais foram citadas anteriormente:

- *Voduns*
- Caboclos
- Encantados
- Reis
- *Tobôssis*
- *Orixás*
- *Inquinces*

A maioria dos terreiros de São Luis é Mina *Jêje Nagô*, mas há outras denominações:

Cabinda, Felupa, Tapa, Angola, Congo. Depois das festas explicitamente religiosas de Mina, Candomblé, Mata, o Bumba-meu-Boi é a festa popular mais importante do Maranhão. Todas estas manifestações seguem a Rota dos Tambores no Maranhão.

O sentido das manifestações culturais e religiosas acompanhadas pelos tambores dos negros do Maranhão é:

a) **Os tambores e o imaginário do povo** – A cultura, identidade e religiosidade negras estão fortemente presentes no imaginário do povo maranhense. Considera-se que a cultura negra maranhense constitui uma das expressões mais antigas e mais autênticas, porque consta das referências tradicionais praticadas e legadas pelos negros africanos vindos da África, nos tempos da escravidão e da colonização, representando sempre um ato de resistência, de luta, de busca de sua identidade negra. Os autos do Bumba-meu-Boi, da Festa do Divino, Os Tambores de Minas, falam sempre de uma luta, seja por afirmação da grandeza africana, seja por um espaço de libertação.

b) **Os tambores acompanham a diversidade cultural do Maranhão** - A cultura maranhense expressa uma diversidade cultural e religiosa que constituem a sua maior riqueza. O cotidiano da vida no Maranhão é permeado de manifestações religiosas, culturais, animadas pelos *Abatas* de origem *Nagô* vindos da Nigéria, pelos *Atabaques Run, Rumpi, Tam-Tam* e *Lé*, além de *Zabumbas*, *Pandeiros*, *Pandeirinhos*, *Adufes*, *Sotaques da Baixada Maranhense* e da *Ilha de São Luís*.

Há uma mescla de cerimônias religiosas e manifestações culturais denominadas popularmente de folclore. Por exemplo, no terreiro do Egito, um dos mais tradicionais de São Luís, são utilizados pandeirinhos chamados adufos para o Baile Das Princesas, dança religiosa de Encantaria, iniciada em 12 de dezembro de 1864, segundo relato de Pai Euclides, *babalorixá* da Casa *Fant-Ashanti*. Para o tambor de Crioula, os tambores utilizados, denominados ‘Termos’, são um tambor grande, roncador; tambor médio, socador e o tambor pequeno, pererenga ou crivador e estes se reencontram no Tambor de Mina.

Representações Nacionais - O Maranhão é considerado a 5^a província escravista depois da Bahia, Minas, Rio de Janeiro e Pernambuco, onde residia quase um décimo de todo contingente de africanos escravizados trazidos para o Brasil. Segundo alguns estudiosos, o Maranhão chegou a receber 114 mil africanos, sem contar clandestinos e aqueles que vinham por terra, o que pode elevar esse número 140 mil, segundo Mathias Rohrig Assunção. Presume-se que o maior número de africanos deportados para o Maranhão tenha vindo de Angola, Congo (48%), o segundo grupo mais importante vinha

da Guiné (36%) e apenas 13% vinha da Baía do Benin (Mina, Nagô e Calabar). Moçambique e Cabinda representam os 3% restantes. Logo, as procedências mais importantes seguindo o autor acima referido vinham de Angola, assim atestam 30% dos africanos registrados, 14% eram Mandingas ou *Mandinka*, 11 % eram Mina, 10% Cacheu e 7% *Bijagó*. Esses registros correspondem a século XIX.

Os mandingas eram reconhecidos por sua tradição musical e por serem grandes contadores de história e guardiões da tradição, eram os *griots*. A cultura maranhense tem, segundo estes estudos, sua contribuição maior entre africanos de origem dos rios da Guiné e dos *Mandinka*. A contribuição *Mandinka* também se faz sentir na culinária maranhense através de pratos como o arroz de cuxá, que na língua de origem é *kutxá*, o que quer dizer quiabo de Angola ou vinagreira (*hibiscus sabdaritla*).

Presença das mulheres nestas manifestações acompanhadas pelos tambores- No Tambor de Mina a maioria dos participantes são mulheres e as entidades que as escolhem são do sexo masculino. Já o Bumba-meu-Boi é um ritual de homens com participação de algumas figuras históricas, a exemplo de Catirina, personagem central, junto com Pai Francisco, que lutam contra a tirania do amo dono do boi. Até a década de 70 as mulheres só acompanhavam os grupos de boi e eram chamadas de mutucas, depois viraram torcedoras e sempre prestando serviços, carregando chapéus, instrumentos, comida, bebida e emprestando o ombro. Pouco a pouco a mulher foi ganhando o terreiro, entrando no cordão, dançando e treinando toadas.

Os tambores que tocam no Maranhão - A presença do tambor é registrada no Brasil desde os primeiros tempos, aparecem em fotos dos primeiros viajantes. Manuel Soares descreve 158 rituais dos Tupinambás usando tambores. Debret descreve dança de índios ao som do zabumba.

Zabumba, Bombo, Bumbo e Cabeças são denominações dadas a um tambor grande, popular no Norte e Nordeste.

Os africanos trouxeram o tambor de vários estilos com seu Tam-Tam, Adufes, Pandeiros e acredita-se que vem desses tambores o nome das principais manifestações culturais do Maranhão, que juntos constituem rituais de negros, do povo negro no Maranhão:

- Tambor de Mina
- Bumba-meu-Boi
- Tambor de Crioula

- Festa do Divino
- Carnaval
- Cerimônias que tocam tambores na Casa *Fant-Ashanti*
- Ancestrais vivos que falam de Tambores

As principais manifestações culturais e religiosas dos negros no Maranhão são: Tambor de Mina, Tambor de Crioula, Boi Zabumba, o Boi de Matraca, a figura do Cazumbá, o Tambor de Choro, o Boi de Encantado, o Banquete dos Cachorros em homenagem a São Lázaro.

Todas estas manifestações referem-se à identidade negra, à cultura negra e à religiosidade negra, recriadas no Brasil em tempo de resistência a escravidão, revividos e recriados no Maranhão.

Os enredos, os autos, os personagens, as letras das cantigas, reelaboração das histórias, o louvor às entidades, vão se entrelaçando no tempo, entre rituais, festas, comemorações, divertimentos. A marca característica dessas manifestações é o ritmo rápido marcado por tambores enormes e de diferentes dimensões.

- **Os Tambores no Tambor de Mina**- constituem uma das múltiplas manifestações religiosas expressas por rituais acompanhados por sons e ritmos de tambores, capazes de levar as pessoas a entrar em transe ou simplesmente serem envolvidas por poderes ou ações de ordem sobrenatural. O Tambor de Mina surge no Maranhão, na capital, como uma das recriações culturais e religiosas das tradições africanas no Brasil, e sua expansão se realiza principalmente no Pará e Maranhão.

- **A Casa das Minas** - Há diferentes versões sobre a origem da Casa das Minas, fundadora do Tambor de Mina. Conta-se que *Agontimé* desembarcou na Bahia, conseguiu liberdade e recursos para chegar ao Maranhão, onde se reuniu com africanos escravizados da Nação *Jêje* e fundou a Casa das Minas, onde recebeu o nome de Maria Mineira Naé. A Casa das Minas foi fundada pela Rainha *Agontimé*, mãe do Rei *Aghezo*.

Parte da literatura refere-se à Casa das Minas, tendo como sua fundadora mais conhecida Maria Jesuína, que recebia o *Vodun Zomadonu*. O ritual praticado na Casa das Minas é de origem Fon, mas a Casa é utilizada no contexto cultural e religioso do tempo em que foi fundada. A Casa das Minas tem uma filosofia de não abrir seus fundamentos, atualmente ela tem um número muito reduzido de iniciados. Em 1985, a UNESCO realizou em São Luís um colóquio internacional sobre “Sobrevivências das Tradições

Religiosas na América Latina e no Caribe". Maurice Glelé, natural do Benin, de família real do antigo Danhome foi o promotor principal deste evento.

O culto ao *vodum* tem preceitos tradicionais de sua origem. As principais famílias da Casa das Minas do Maranhão são: *Davice*, *Dambirá*, *Queviosso*, *Savaluno* e *Aladá*. Para Pierre Verger, a Casa das Minas é o lugar da Diáspora que guarda a ancestralidade da Real Família de a Boney aqui representada por seus *voduns* do *Dahomé*. Esta herança religiosa nos vem da África Ocidental. A Casa das Minas foi tombada na qualidade de Patrimônio Cultural da Humanidade. É o lugar dos *Voduns*, *Vodunsis*, *Vodunça* e *Vodunça-Rê*.

O Tambor de Minas é acompanhado de cabaças que, em língua africana, são denominadas *aguê*; o *agogô* é um instrumento de ferro também utilizado junto com os tambores nos rituais *jêje* e *nagô*.

- **Boi de Encantado** - As entidades do tambor de Mina solicitaram que os membros da casa prestem homenagem a São João através dos rituais de Bumba-meu-Boi. Assim, há entidades do tambor de Mina a exemplo de Joãozinho de Légua, João da Mata, João Soeiro, João de Lima, Dom João, Preto Velho, seu Corre Beira, seu Surrupeira. Esta tradição é das cidades e do interior. Bitá de Barão, em Codó, celebra estes rituais. Na Casa das Minas não há festa de Boi, o que parece, o Boi de Encantado, tem origem no carneirinho de São João, que vira Boi de Encantado nos Tambores de Mina.

- **Festas Juninas em Terreiros de Mina**- Na Casa das Minas se faz obrigações no São João para *Naê* (Sinhá Velha) e no São Pedro para *Badé* (*Queviosso*). Nos tempos de mãe Andreza celebrava-se o *vodum Poliboji*. Estas festas têm origem com os africanos nos tempos coloniais. A Casa das Minas faz todas as obrigações para *Mochê Naê*. Estas obrigações são acompanhadas pelos Tambores da Nação de Minas.

- **Tambor de Choro**- Consiste em rituais fúnebres realizados pelos Terreiros de Tambor de Mina por ocasiões da passagem de uma personalidade da Casa, que sai do *Aiyê* para o *Orun*. Este ritual, denominado '*Zeli*', é quando o corpo está ausente, após '*Sirrum*', que é o sepultamento, cujo objetivo é despachar a pessoa que já se foi do convívio dos vivos e integrá-la ao outro lado. O Tambor de choro é realizado por homens que se responsabilizam também pelo toque dos tambores, sob o comando da chefe espiritual da Casa para as danças rituais. O solo dos cânticos, os toques, as danças dos *voduns*, são animados pelos tocadores de tambores escolhidos e consagrados pelos ancestrais. Os *voduns* são considerados deuses da natureza, da vida, das árvores, de terra,

por isso evitam o convívio com sentimentos de separação.

- **A Festa da Comida de São Lázaro-** É uma manifestação frequente nos Terreiros de Mina. Consiste numa comida oferecida aos cachorros, mesmo pessoas que não tem terra realizam esta manifestação para pagar promessa a São Lázaro.

- **O Caboclo no Tambor de Mina-** As entidades dos caboclos fazem parte do Tambor de Mina. Uma das maiores famílias de entidades caboclas no Tambor de Mina é a do Rei da Turquia, através do qual está sendo reconstituída a linha de turcos no Tambor de Mina do Maranhão.

O Bumba-meu-Boi hoje é a característica essencial da cultura maranhense, embora não se saiba ao certo a verdadeira origem dessa manifestação, mas o eixo central gira em torno de uma história cujos personagens principais são o Pai Francisco, Catirina, o Boi, os brincantes utilizando-se de máscaras que fazem lembrar as máscaras africanas de origem *Yorubá*, denominadas *geledés*, aqui antigamente chamadas *caiporas*.

Não há informações precisas sobre os vínculos entre o Bumba-meu-Boi e a ancestralidade Africana, mas fala-se de sereias, de entidades, de encantados de matas, de águas e outras encantarias.

Há alegorias que fazem referências à Zabumba, Tambores, Pandeirões, Pandeirinhos ou Adulfes, Maracas e *Agogôs*, ao povo indígena, homens, crianças, principalmente meninos com roupas bordadas em lantejoulas, paetês, formando desenhos originais, que representam o tema do ano que o Boi está representando.

Os personagens do Bumba-meu-Boi são figuras majestosas, com chapéus cobertos de fitas longas em coloridos vivos. Às vezes, esses personagens assemelham-se a figuras de entidades religiosas africanas - os *egunguns* - que representam os espíritos dos membros da comunidade que já partiram do *Aiyê* para o *Orun*.

O Bumba-meu-Boi é animado por tambores de diferentes tamanhos e formas, é majestoso, tem um brilho que resplandece separadamente nos cortejos entre as imagens, as cores, os toques, os ritmos, as letras das cantigas. Tudo cria um clima contagiante entre os personagens e os participantes da festa. Existem amizades que se criam entre as pessoas, as cumplicidades, redes de solidariedade e troca de colaborações. Tudo é vivido em todos os momentos rituais desde os primeiros ensaios ao ritual da morte do Boi.

É um trabalho que passa de um ano para outro, entre preparações, realizações, balanço do que foi realizado para começar de novo num ciclo que não se encerra mesmo com o desaparecimento dos primeiros donos, amos, ou responsáveis pelo Boi, seja por herança ou

por transmissão de responsabilidade.

Breve história do Bumba-meu-boi - O Bumba-meu-Boi é um auto popular que, mesmo sendo difundido em vários Estados, é no Norte e Nordeste - Estados do Pará, Maranhão, Piauí, Alagoas - que ele adquire sua maior expressão. Mas é no Maranhão que o Boi é diferente, é opulência, é ostentação, é esbanjamento de arte e beleza. O Boi consiste numa armação de madeira leve, jeniparana, à moda de uma caverna de banco invertido, completada com buriti e recoberta pelo "couro" do Boi, de veludo preto, bordado a mão, com miçangas, paetês, os mais graciosos canutilhos, originais e artísticos desenhos segundo o tema do Boi a cada ano.

Os Tambores acompanham a 'Casa do Terreiro Fé em Deus' tocando para entidades africanas da religião Mina do *Jêje*, para os caboclos do Bumba-meu Boi, na linha das águas e das matas. Pode-se dizer neste caso que a Rota dos Tambores ao mesmo tempo e construída pelas diferentes expressões de cultura e de religiosidade e esta Rota reconstrói novas expressões de cultura-religiosidade.

Considera-se que o Bumba-meu-Boi se apresenta no Maranhão com cinco sotaques diferentes: Orquestra, Matraca ou da Ilha, Zabumbas, Baixada e Costa de Mão ou de Cururupu. Além de que, existe uma grande variedade de Bois do interior, entre os quais se distinguem: Boi de Caxias, de Matões, de Codó, da Matinha, de Viana, de Cururupu, de Pindoré. Além dos Bois de seis arredores: Capital e o Boi da Maioba, da Madre Deus, do Paço, do Lumiar, de São José de Ribamar.

Entre os sotaques mais conhecidos dos grupos de Bumba-meu-Boi estão:

- Orquestras;
- Matracas - são grupos tradicionais;
- Zabumbas - tradicionalmente acompanhado de batucada, cujos instrumentos eram construídos com toras de madeira e coberto de couro, além do reco-reco, com instrumento de percussão;
- Baixadas - com a presença dos *cazumbás* tradicionalmente fabricados com embira, paletó velho, máscaras de madeira, folha de bananeira.

Os festejos juninos têm como patronos: Santo Antônio, São João, São Pedro e São Marçal. A festa maior se realiza dia 29 de junho, com missa solene na Igreja da Madre Deus, em homenagem prestada pelos pescadores e pelo grande público ao padroeiro dos navegantes. No dia 29 é dia de festa no bairro tradicional de São Luís, o João Paulo, onde se homenageia São Marçal. A festa de Bumba-meu-Boi tem sempre um sentido coletivo. Diz Michol

Carvalho "segundo afirmam os antigos, tudo fica mais bonito no conjunto dos toques, das cantigas e dos passos".

Os ensaios, o batizado e o ritual da morte constituem o ciclo do Bumba-meu-Boi em sua forma antiga de brincar, representando o auto, com o seu enredo característico, animados pelos mandantes e cantadores responsáveis pelas velhas toadas, a porfia entre os amos, a religiosidade marcante, o altar sagrado, o cumprimento das promessas. Em todos os momentos fundamentais, os passos seguidos pelo Boi são acompanhados pelo toque ritual dos tambores, que dão ritmo a cantos de poesia, cantos de porfias, improvisos e a cada ano, os cantos de louvor ao Boi de Encantado que são Cantos Sagrados.

O batismo e a vida do ritual são uma tradição e um dos momentos de maior expressão da religiosidade do povo no Maranhão - uma homenagem tradicional, mesclada de sincretismo, em homenagem a São João, é a purificação e pedido de permissão para sair.

Em Cururupu continuam existindo Sotaque de Zabumba e Sotaque de Orquestra, mas o mais difundido é o Sotaque de Boi de Costa de Mão. Lá os Bois começam a sair em maio e brincam até a morte que se passa entre agosto, setembro e outubro. O número de brincantes oscila entre 15 e 60 entre amos, vaqueiros e índias-tapuias guerreiras.

O batismo pode ocorrer próximo ao dia de São João. É a bênção que o Boi recebe para entrar no mundo, sair de casa, brincar na rua e cumprir o seu ciclo: ensaio, batismo, apresentações e morte. O Bumba-meu-Boi acompanha a dinâmica do seu tempo entre tradição e modernidade. Nesse contexto, o papel da memória do passado é fundamental.

A morte do Boi marca o encerramento do ciclo de festas de Bumba-meu-Boi do ano. Tristeza, separação, saudade de tudo que foi bom naquele ano, da multidão acompanhando o Boi, cantando e vibrando com as toadas. A morte do Boi é ao mesmo tempo 'a celebração da realização'.

As principais tradições de morte de Boi são de Maracanã, da Maioba. Cada grupo segue seu ritual e geralmente o Boi morre aos domingos e no sábado, véspera da morte, dança-se a noite inteira. No final da noite, o Boi se esconde na casa de alguém muito conhecido, enquanto o grupo vai ao terreiro ao qual o Boi pertence e onde foi batizado '*Fincar o Mourão*', que simboliza a morte através de uma árvore com galhos enfeitados com coloridos, com prendas, com doces e brinquedos. Segundo Golias Moraes, a morte do Boi é triste e solene.

Os tambores acompanham todos estes momentos de festas, de alegria, de saudades do ano que passou, de celebração pelo trabalho realizado, de encorajamento

para começar tudo de novo no ano vindouro.

Antigamente o couro do boi era feito de um tecido grosso chamado de azulão, sobre o qual se colocavam enfeites de papel com cola de tapioca. Mais tarde veio em cetim, e hoje em veludo bordado com paetês, lantejoulas e atualmente com canutilhos.

Boi de Areia Branca, fundado por Chico Boi; da Soledade, fundado por Raimundo Abreu e Gorgonha; Barro Branco, fundado por Lulu Salgado, além de Chiquinho Lisboa, Pedro Lisboa, Raimundo Oliveira, Bento Grande, são nomes de brincantes tradicionais.

As máscaras de metal, tambores onça, pandeiros feitos com armação de metal, incorporando-se em certas ocasiões o surdo ou zabumba para auxiliar a marcação, um pandeiro comum de samba, são instrumentos utilizados no Bumba-meu-Boi de Cururupu.

O Bumba-meu-boi é um folguedo que nasceu no século XVIII, chegou ao Brasil tendo repercussão e presença nacionais. É uma referência hoje culturalmente assumida pelo povo brasileiro no interior, na cidade, nos terreiros e casas religiosas de tradição africana. Ele tem uma simbologia que se criou a partir de certos fundamentos religiosos, embora não se possa afirmar com certeza, o Bumba-meu-Boi é uma homenagem a entidades das matas e das águas, animado por ritmos de tambores que seguem a toada da tradição africana.

O Boi de Encantado é o Boi que se vê no centro, no interior do Estado. As pessoas preparam o chamado Boizinho para determinado Encantado, é como se fosse para cumprir um preceito, entre bairros vizinhos, entre familiares e amigos. Do Boi de Encantado diz-se que não é um Boi de palanque, nem de grandes apresentações em lugares públicos, é um preceito do terreiro, da casa, da família. Muitas casas de candomblés têm o seu próprio Boi, por exemplo, a Casa de Dona Elzita, a Casa *Fant-Ashanti* de tradição de Tambor de Mina.

O Boi de Zabumba é mais característico da África, apoia-se inteiramente no *Tantans*. O ritmo é diferente, mais lento, chamado *Senzala* e *Mocambo*, num compasso de soca-pilão, mesmo que se apresse, fica além do tambor chamado maracás. Os Bois Zabumbas mais antigos de São Luís são de Seu Misico, na Vila Passo de Amália e de Laurentino, no bairro Fé em Deus.

O Boi de Taboca tem o mesmo ritmo do Tambor de Crioula tradicional. É uma manifestação que no momento está quase extinta. As caixas-tambores são tocadas pelos senhores principalmente, mas não exclusivamente. As mulheres tocam baquetas no tambor de Taboca.

No Tambor de Crioula os tambores são acompanhados de duas baquetas que se

chamam Maracas, também utilizados no Bumba-meu-Boi, qualquer que seja o sotaque. O Tambor de Crioula é uma dança afro-brasileira praticada no Maranhão pelos negros africanos e seus descendentes, e consiste numa coreografia em forma de círculo no qual as pessoas dançam ao som dos tambores e dão ‘punga’ ou ‘umbigada’ umas nas outras. O som, o ritmo e o acompanhamento das cantigas é feito por três tambores de madeira, presos com cravelhas. Os três tambores têm nomes e tamanhos diferenciados: tambor grande, meião ou socador e crivador ou perengue. Os tambores são esquentados nos intervalos em fogueiras para afirmar o som. Estes tambores têm os mesmos nomes dos rituais religiosos de nação *jêje* e *nagô* no Tambor de Mina. O Tambor de Crioula é dançado com o corpo e a alma, a cabeça acompanha o movimento do toque. Em Codó, o Tambor de Crioula é tocado em Santo Antônio dos Pretos e São Benedito dos Calados.

"*Eu no toque do Tambor faço o couro falar*", diz um tocador de Tambor de Crioula, com seu toque de mão e sua experiência de tocar esses mesmos tambores nos Tambores de Mina que chamam as entidades, comandam os rituais, prestam louvor, fazem orações, homenageiam a tradição dos ancestrais: *voduns*, *inquinces*, encantados, caboclos, reis, chefes.

O tambor grande é amarrado na cintura do chefe da orquestra de Tambores e os menores são postos no chão. O Tambor de Crioula é divertimento e presta homenagem a São Benedito, padroeiro do povo negro no Maranhão. São Benedito representa para os negros maranhenses a figura de *Averequete*.

‘Tambor de Crioula’ é o Tambor chamado Tambor de Negros e vozes da África, Lamento, Esperança. Vem principalmente dos bairros do Desterro, Camboa, Madre de Deus, Praia do Caju. O canto era quase sempre de improvisado em toadas com suas respostas.

A ‘Casinha da Roça’ era um grupo de pessoas numa casa decorada cuja originalidade estabelecia contrastes com os luxuosos cenários de alguns casos. Havia um Tambor de Crioula tocando dentro de casa, com cozinheiras, quebradeiras de coco, socadoras de pilão e comida típica: cuxá, peixe frito, sururu, caranguejo, além de cocos, gaiolas e enxadas.

A cidade de Alcântara é denominada *Tapuitapera*, Terra de Tapuios, antiga aldeia de *Tupinambás*, Cabeça da Capitania de *Cumã*. Alcântara com suas ruas antigas e casarões tradicionais, é o cenário vivo de uma cerimônia que se realiza a cada ano em homenagem ao Divino Espírito Santo, onde se juntam o sagrado e o profano, no mundo que representa um império simbólico, onde um ritual religioso e cultural é segredo sob a coreografia de cortejos de rara beleza, formado por Imperadores e Imperatrizes. O conjunto se estrutura de: “Rei, alferes, pajem, mordomos, fidalgos”.

A Festa do Divino, ou Folia do divino, é composta de preparação e realização. A preparação tem início com a saída da Folia do Divino, cortejo composto por três caixeiras, três porta-bandeiras, um bandeireiro ou alferes e três carregadores, assim organizados saem tocando pela cidade, ‘Tirando Jóias’.

Segue-se a realização da festa na sua riqueza de rituais e ao mesmo tempo espetáculo. A cerimônia consiste principalmente na criação de um reino de crianças, elegendo-se a cada ano uma Imperatriz. O conjunto do cortejo que acompanha a corte real constituído por alguns homens que carregam o mastro sobre os ombros, as caixeiras tocando as caixas, além de tocadores de clarinetas, sax, tambores e as vozes das cantadeiras em som nasalado.

O mastro será erguido próximo à casa da Imperatriz, todo enfeitado de flores e frutos. É escolhida nas redondezas da Casa da Imperatriz uma árvore de porte majestoso para ser o mastro - símbolo da realização com brindes simbólicos às entidades, festas em homenagem as crianças.

Que bonito pé de mato.
Arei, arê-ê-êi-a
Arei, arê-ê-ê-êi-a
Que a natureza botou
Arei arê-ê-êi-a
Para mim servir de mastro
Arei-arê-ê-ê-êi-a
Alvorada nova
Nova alvorada
De manhã bem cedo.
Sobre a madrugada, minha nobre Imperatriz.
Coroada pelas estrelas
Viva a Coroa do Divino
Viva a Imperatriz Primeira
Deus nos dê muita boa noite
Majestade Imperiá
Recebeu mordomia Regra
Que hoje vem lhe visitá.

A Festa do Divino é ao mesmo tempo cultural e religiosa, rica em adereços e vestimentas com muito brilho que vestem o Imperador e a Imperatriz, que se reúnem em três dias de festas. Os tambores das caixeiras acompanham todo o cício, em todos os percursos louvando o Sagrado, lembrando os ancestrais, saudando os impérios novos e tradicionais.

A cultura da Festa do Divino tem origem portuguesa, foi absorvida no Brasil pelos africanos e seus descendentes, que foram recriando com vários ritmos diferentes tocados pelos tambores. Essa manifestação chegou ao Brasil no século XVI e em cada Estado do país tem

interpretações próprias, mas o forte da Festa do Divino é celebrado no Maranhão, principalmente em Alcântara. Esta festa faz parte do cotidiano, é a sabedoria na arte de cantar e tocar caixa em louvor ao Espírito Santo, segundo Maria Michol. A Casa das Minas tem seu grupo de caixeiras sob a batuta de Dona Celeste. A Festa do Divino constrói seus impérios constituídos de imperadores, imperatrizes, mordomas, que se harmonizaram num ritual tradicional.

A Festa se apresenta ao público, organizada em um cortejo das figuras da corte, com bandeirinhas, toques de caixa e banda de música percorrendo as ruas da cidade.

Há figuras históricas que tocam as caixas do Divino Espírito Santo. Dona Maria Celeste, da Casa das Minas, é caixeira há 66 anos. Para ela, ser caixeira é um compromisso que está ligado à devoção ao Divino Espírito Santo. Entre as mais tradicionais destacam-se Dona Celeste, Dona Iacy, Dona Landelina da Casa de Santana e Dona Maria do Guerreiro da Casa de Nagô.

O Maranhão sempre viveu o estilo tradicional dos velhos carnavais. O Carnaval é uma festa popular trazida para o Brasil pelos portugueses, e aqui o processo desta festa foi o entrudo, que é uma brincadeira de rua que consistia em jogar pó, água, farinha e tinta nas pessoas, o que sofreu fortes repressões policiais. Surgiram os corsos, os ranchos, os carros alegóricos jogando confetes, serpentinas. Seguem-se as marchas-rancho, as marchas, o samba e os sambas-enredo.

O entrudo era feito também com água colorida, que manchava as roupas, ou com talco de maizena, jogados nos olhos das pessoas. Além das marcas populares do carnaval maranhense, que consistiam nos cordões, ursos, fofões. A cidade era toda enfeitada de Reis Momo, palhaços, odaliscas, pierrôs, colombinas, arlequins e Zé Pereira. Nas horas de movimento os bondes paravam e os desfiles começavam às quantas horas da tarde até as 8 horas da noite.

O fandango, o entrudo, o congo (ritual de antigas epopéias Angola-congolesas, representando lutas contra as monarquias). O cordão de vergo eram foliões fantasiados de vergo, com macacão de estopa ou cânhamo esfiapado, acompanhados de apito e batidas de lata. O Baralho é uma brincadeira formada por grupos de negros que percorrem as ruas da cidade cantando músicas com letras picantes, de duplo sentido, tocando sanfona, pandeiros, reco-reco e tambores, remexendo as cadeiras. ‘*Cruz-diabo*’ era um diabo vestido com camisolão vermelho e preto, empunhando um lança-tridente. Quem o via se benzia e dizia – Cruz-Diabo!

Pato Pelado é uma expressão cultural que consiste em um grupo de pessoas correndo atrás do som dos tambores, portando animais e adereços em louvor à entidade em forma de pagamento de promessa, ao mesmo tempo celebração de um ritual e divertimento. Um porco deitado numa rede, uma ave espetada numa vara vão percorrendo lugares determinados.

As cerimônias que tocam Tambores na Casa *Fant-Ashanti* são:

1- A Casa *Fant-Ashanti*- A Tenda São Jorge Jardim de Ourã da nação *Fant-Ashanti*, conhecida por Casa *Fant-Ashanti*, é originária do extinto Terreiro do Egito – *Ilê Nyame*, fundado em 12 de dezembro de 1864, pela mãe de santo *Massinokou Alapong*, que chegou ao Brasil vendida como escrava, onde recebeu o nome de Basília Sofia. Depois de realizar um longo período de trabalho, mãe *Massinokou Alapong cufô* fez sua passagem para o *Orun*, sendo sucedida por *Irae-Akou* - a mãe de santo de Pai Euclides. O nome originário do *Canjerê* é *Oniamali*. Autoridades da Casa *Fant-Ashanti* que segurem a Rota dos Tambores: Tambor de Mina, um ato religioso de rara beleza onde se vive com disciplina, magia e mistério.

2- O Tambor de Crioula de Taboca- é uma manifestação cultural e religiosa que o terreiro realiza em homenagem a São Benedito e ao mesmo tempo corresponde à abertura de Festa do Divino Espírito Santo.

3- O *Abanijeum*- é o grupo de Tambor de Crioula da Casa *Fant*. O Bumba-meu-Boi para esta Casa é um louvor a São João. A Casa tem o seu Boi de Encantado animado pelo grupo “Garotos do Cruzeiro” desde 1951.

Os ancestrais vivos que falam de tambores como Vó Serena tem seu aprendizado na Casa de *Nagô*. O Terreiro de Belém, implantado por ela, recebia entidades da linha *jêje e nagô*. Os tambores de Vó Serena tiveram grande eco enquanto durou sua existência. Seus tambores eram denominados Tambor de *Badé* e de Bárbara Soeiro. Estes tambores eram acompanhados do xereque-xeque das cabaças e do dim-dim-dim do *agogô*. Estes tambores tinham a força de buscar ‘*Os Filhos na Guma*’. Por mais distantes que eles estivessem, vinham fazer reverência na frente dos Tambores.

Para dona Elzita, a cultura do Bumba-meu-Boi tem uma parte de mediunidade de Encantamento. Na sua Casa há uma obrigação para o Boi da Casa, que é o Caboclo Velho, chefe das Águas de Viana e um chefe da Mata, que é Surupiri, mais novo, por isso serve de mensageiro. Dona Elzita constitui um dos personagens mais fascinantes da cultura e

religiosidade maranhense, e quase um personagem mítico. Dotada de uma voz excepcional com a qual louva as suas entidades sobrenaturais. Mulher, negra, trabalhadora e profundamente devotada à causa dos ancestrais, ela tem uma narrativa consistente de sua trajetória. Sua casa é um Centro Cultural, Educacional e Religioso. Lá se cultuam encantados, caboclos da mata, caboclos das águas, são suas referências, sua história e sua razão de viver.

Altars, escola de crianças, salão de celebrações de rituais, ateliê de bordado, desenho, criação artística, residência de uma família extensa e tudo ali se passa entre devoção, trabalho, alegria e muita dedicação. Ela cultua no interior de seu terreiro um Bumba-meu-Boi - Surrupi Velho, o dono da Casa, guardião, jovem que é guerreiro, mensageiro, continuados da dinâmica da Casa sob a força da tradição. Dona Elzita tem terreiro de Encantado, cultiva o Bumba-meu-Boi e dança Tambores de Crioula. Os seus tambores são os mesmos, acompanhando todos os ritmos das manifestações que representam. Tudo está entrelaçado na cabeça, no coração e na ação dos que realizam a tradição da cultura maranhense.

3.5. Mãe Hilda e a dimensão da pesquisa histórica do *Ilê Aiyê*³⁵

A civilização africana é marcada por trajetórias de lutas para a construção de uma sociedade sem preconceitos e desigualdades. Os *Malês* - africanos que tivessem adotado o Islã - eram grupos de muçulmanos escravizados (filhos de *Allah*), que viviam no Brasil principalmente nos estados da Bahia, São Paulo, Alagoas entre outros. Tiveram um papel importante nos movimentos político-religiosos, pois se tratava de uma religião exclusivamente africana que unia africanos escravizados e libertos com a força de juntar vários grupos étnicos. A Revolta dos Malês de 1835, na Bahia, teve um papel importante para a consciência dos valores islâmicos entre os escravos, com o objetivo de tirar-lhes a vontade de serem submissos. Neste sentido foi um instrumento de revolta. Usavam como símbolos de identificação a roupa branca (o *abadá*)³⁶ e um anel de metal branco. Entre as principais figuras da liderança mulçumana estão Ahuna, Pacífico Licutan, Luis Sanim, Manoel Calafate, Elesbão do Carmo (Dandaró) Nicobé e Dassalú.

Segundo o historiador João Reis, autor da pesquisa mais completa sobre a Revolta dos Malês: “Rebelião Escrava no Brasil - A História do Levante dos Malês – 1835”, o Islã teve um papel ambíguo nos movimentos político-religiosos da África Ocidental na primeira

³⁵ Esta seção é baseada em Maria de Lourdes Siqueira. Grande parte do texto deste Caderno foi transcrito ou adaptado do livro do historiador João Reis, citado acima. Salvador. Maio / 2002 Axé.

³⁶ Abadá ou *agbada* em *Yoruba* – roupa branca longa, espécie de camisola usada pelos Malês.

metade do século 19. Por um lado, representou a ideologia e inspirou formas de governo de estados geralmente expansionistas. Neste caso foi um aliado do poder, frequentemente instrumento que serviu a senhores e comerciantes de escravos. Mas por outro lado o Islã representou o refúgio dos humildes.

O Islã deu força espiritual, moral e organizativa a pessoas pobres, livres ou escravizadas. Foi então um instrumento de revolta. Foi principalmente essa segunda tradição do Islã que os africanos muçulmanos escravizados tentaram reinventar no interior da Sociedade Escravista Baiana. Foi esta tradição também que mais interessou ao *Ilê Aiyê* contar no Carnaval de 2002. Ou seja, propôs-se apresentar para a história real os diversos segmentos populares que construíram este país, isto é, a contribuição da luta dos Malês.

O *Ilê* abriu o milênio com um Carnaval de categoria. Na marcha da história acompanha o ritmo entre África e Brasil, marcando nossa origem africana e a trajetória negra na diáspora em busca de seu objetivo maior, que é participar das lutas para construção de uma sociedade sem discriminações e sem desigualdades para todos os africanos e seus descendentes.

A Revolta dos Malês constitui um capítulo da história das lutas negras que tem origem no Continente e continuam nas Américas, nas Antilhas, no Caribe, na Ásia, na Europa, onde quer que os africanos se encontrem.

O caminho humano da vida africana é construído de lutas, de glórias, de diferenças, de buscas que tornam este caminho dotado de uma riqueza diferente no seu jeito de sentir, de pensar, de viver, de ter esperança na vida e na coletividade sempre.

Quem são os Malês? De onde vieram? Quais são as suas tradições, suas culturas, sua história, seus reinos, seus ancestrais, seus antepassados?

Falar dos Malês e da Revolta que ocorreu na Bahia em 1835, significa lembrar como se dá a origem do grupo de africanos escravizados aqui denominados *Malês* ou *Musulmis* – muçulmanos, maometanos, filhos de *Allah*.

Esta denominação que corresponde a negros muçulmanos ou maometanos, cuja procedência se situa entre povos *Nagôs* (termo que se conhecia o africano de origem *Yorubá* na Bahia), *Haussás*, *Mandinques*, *Fulanis* ou *Peuls*, *Bornus*, *Adamanás*, *Minas*, *Tapas*, todos os povos sudaneses da África Ocidental, segundo as fontes de que se tem notícia.

Os muçulmanos viviam em todo o Brasil, principalmente em São Paulo, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, mas a maior concentração estava na Bahia.

Nas pesquisas a respeito da procedência dos Malês que chegavam a Bahia e são denunciados nos relatos da Revolta encontram-se: *Nagôs, Haussas, Jêjes, Minas, Bornu, Cabinda, Congo, Gruma* ou *Grunci e Tapa*.

O Islã mesclou diferentes grupos étnicos, guardando seus princípios fundamentais e adaptando-se às circunstâncias de tempo e lugar no Brasil. As representações principais da origem dos malês estão entre *Nagôs* e *Haussas*. Estes grupos são sociedades altamente desenvolvidas, politicamente independentes, complexas, economicamente avançadas, originárias de um alto nível de civilização de cultura, de tradição religiosa. Neste sentido, os malês unificaram diferenças étnicas, culturais, religiosas, somando os pontos comuns que correspondem a mais profunda tradição africana em relação à idéia de vida em família, de organização social, de relação com a natureza, de respeito aos mais velhos, de atenção e cuidado com o sobrenatural.

Aqueles povos que se tornaram Malês foram:

Nagôs - Quanto aos *nagôs* sabe-se que vêm do oeste da Nigéria originários do povo *Yorubá*, constituído de Reinos, tradições e culturas da mais fina origem africana. Situados entre o antigo *Dahomé*, hoje *Benin*, vivendo numa planície rodeada de lagoas, já em parte islamizados, mas em sua grande maioria nas cidades de *Oyó, Benin, Dahomé*, praticam a religião tradicional dos *orixás*. São seus vizinhos os *Nupes* e os *Igbos*. Estes povos são portadores de um extraordinário espírito de cidadania, de uma organização exemplar, com seu governo hierárquico estruturado sobre princípios e ideários nobres. Toda a sua estrutura e valores são apoiados por sociedades secretas que presidem as atividades políticas e religiosas. Os *Yorubás*, sob um governo aristocrático, mantiveram um padrão de desenvolvimento artístico e cultural mundialmente reconhecido. Eles mantiveram por muito tempo o exército feminino de alto valor: as Amazonas do Dahomé.

Haussás - As Cidades-Estados Haussás desenvolveram-se situadas entre o Niger e Tchad, numa encruzilhada constituída por vias comerciais por eles construídas no interior do país, ligando Trípoli e Egito à Floresta Tropical, de uma parte e de outra o Niger e o Alto Vale do Nilo. Pode-se dizer que os Haussás estão situados na Nigéria Meridional. As principais cidades do Estado Haussá são *Kano, Daoura, Gobir, Katsina, Zaria* e *Rano*. *Daoura* é a cidade mãe. Lá um dos pontos de maior circulação é o mercado onde se realizam as trocas de bens, de mercadorias das produções locais, dos produtos de subsistência.

A organização familiar se passa entre uma linha de sucessão matrilinear. *Kano*, cidade de próspero desenvolvimento onde o Islamismo é introduzido no século XIV pelos

povos do *Mali* em 1385. A cidade de Zaria sofreu uma grande invasão e foi salva pela liderança de uma celebre presença feminina, a Princesa Amina.

Há muitas lendas a respeito dos povos Haussá que trazem certas semelhanças com a história de *Ouagadou bida*, de Ghana. Conta-se que a rainha Daourama, sucedendo a nove outros Reinos, viu o seu povo ameaçado por uma serpente, morta por um viajante. O filho deste salvador tornou-se Rei, o Rei Bawa ou Bogoda e seus seis filhos tornaram-se fundadores das sete Cidades-Estados Haussá: Kano, Daoura, Gobir, Katsina, Zaria, Biram e Rano. Daoura era considerada e resguardada como a cidade Mãe. Mais tarde outras cidades surgiram e foram vistas como menores e menos autênticas ou bastardas. Elas ficavam retiradas e com o tempo foram integradas aos Estados Haussá. Estas novas cidades foram: *Kororofa, Illorin, Noupé, Zamfarra e Kebbi*.

Os Haussás, no contato com outros povos mais ao sul e ao sudoeste, mesclaram-se com povos diferentes de seu habitat original que ficavam mais ao norte e a leste. As cidades Haussás constituíam grandes fortalezas que se estendiam do Sudão Central, expostas e abertas a todos os tipos de influências, de trocas, de descolamentos. A cidade de Kano, a rainha das cidades de Haussás, reconhecia como seus ancestrais os ferreiros vindos de Liair, chamados os *Magowzawa*, gente de sucessão matrilinear.

O Islã foi introduzido em Kano pelo Rei *Yadji* através dos malineses. Foi construído o grande muro de fortificação de Kano, que ainda hoje existe. Ele tem doze metros de altura, dezoito quilômetros de extensão e sete grandes portas. As guerras nos estados Haussá se passaram contra Katsina e Zaria.

As guerras ferozes entre cidades Haussás impediram-nas de jogar um papel político dominante. Elas eram comunidades rurais destinadas ao comércio e às artes. Contavam com um sistema fiscal muito elaborado, inspirado no Corão, organizando confiança de impostos sobre gado, terras, produtos de luxo e sobre profissões de açougueiros, tintureiros entre outros. Os estados Haussás dispunham de uma economia complexa através da agricultura e do comércio, judicialmente articulados em atividades pré-industriais de tecelagem, sapataria e artigos metálicos.

Os estados Haussás desenvolviam uma burguesia comerciante aberta a inovações, ao lado de uma aristocracia burocrática. O Rei era eleito pelos notáveis, conselho de representantes eleitos fora dos critérios das sociedades africanas tradicionais.

A religião mulçumana, por outro lado, era permeada em sua prática de elementos constitutivos das religiões tradicionais africanas. Estes Estados encontravam-se pelo Sudão

Ocidental e Central para além do Sahara. A língua dos Haussá era falada em toda a parte oriental do oeste africano. As Metrópoles comerciantes Haussá constituíam uma pré-nação.

Os *Ewés e Fons (Jêje)* - Os reinos de Ifé, Oyó e Benin constituíram organizações políticas, que por sua vez tiveram suas raízes em reinos que datam de períodos anteriores, considerados de primeira grandeza: Os *Ewés* e os *Fons* do Dahomé. Estes povos vizinhos das Minas têm uma origem linguística em comum com os *yorubás*, através da cidade de *Ketu*. As chefiarias *Ewés* nascem em torno de um caçador denominado *Afotché*, que passa o poder a seu filho *Agokoli* no início do século XVIII. O poder neste reino se constituía de pequenos cantões que se reuniam em torno de um chefe superior. Para decisões importantes, aplicava-se o Conselho de Maioridade com os Príncipes das famílias tradicionais, apresentados pelos mais velhos da família do soberano. Era um tipo de sociedade política fortemente enraizada em forma de organização de linhagens.

Os *Mandingas* - Reino de Mali, Malinké. Mandinga, o que parece significar homem do Mali, tem suas origens pouco conhecidas, embora se saiba que se encontram entre o Alto Senegal e o Alto Níger. Nas colinas do Mandinga, os *Malinké* dispunham de duas vilas principais: *Kiri* e *Dakadiala*. A organização principal destes povos eram as confrarias de caçadores, ligados por celebrações e rituais de iniciação que conferiam prestígio e consolidava posições em suas sociedades. Estes povos foram convertidos ao Islamismo no ano 1050. O rei Mallei, o primeiro a converter-se ao islã, possivelmente em face ao desespero causado por uma longa seca seguidos de infortúnios que atingiam a região. Ao converter-se, o rei retirou-se a uma colina onde passou a noite em oração. Entre todos estes povos havia mesclas que se realizavam principalmente ao atravessarem o Atlântico. Há cantigas que mostram orações coletivas entre Nagôs, Haussás e *Jejês*. A religião muçumana se mescla com elementos das religiões tradicionais africanas. As civilizações Haussás podem ser consideradas de sínteses em todos os níveis. Um escritor, referindo-se a extensão do reino Haussá disse: Kano, a cidade mãe do Estado Haussá vestia dois terços do Sudão e quase todo o Sahara Oriental e Ocidental.

O que há de traço comum a ser generalizado entre estes povos que constituem os Malês é que o islã penetrou lentamente em suas civilizações tradicionais, tornando-os grande parte africanos islamizados.

Não há sombra de dúvida sobre o papel desempenhado pelos muçulmanos na rebelião de 1835. Os rebeldes foram para as ruas com roupas só usadas na Bahia pelos adeptos do Islã. Nos corpos dos que morreram, a policia encontrou amuletos muçulmanos e

papéis com rezas e passagens do Alcorão. Estas e outras marcas levaram a conclusão que a religião tinha sua parte na sublevação.

Possivelmente o primeiro grande contingente de africanos muçulmanos chegou à Bahia na passagem do século XVIII para o XIX. É evidente que durante os mais de duzentos anos anteriores de tráfico, muitos africanos vindos da Costa da Mina eram maometanos, entre eles principalmente os *malinkes*, aqui chamados mandingos. No século XIX vieram, sobretudo, os haussás, *yorubás* (nagôs) e povos vizinhos, vítimas dos políticos e religiosos que devastaram seus países. Era uma época de expansão do islã na África Ocidental, especialmente na região oeste da atual Nigéria. O Islã se movimentava por meios pacíficos, mas ia à guerra sempre que os regimes políticos tradicionais - que encarnavam a religião tradicional dos *orixás* - lhe dificultavam a vida.

O Islã teve um papel ambíguo nos movimentos político-religiosos da África Ocidental na primeira metade do século XIX. Por um lado, representou a ideologia e inspirou formas de governo de estados geralmente expansionistas. Neste caso foi um aliado do poder, frequentemente instrumento milenarista que serviu a senhores e comerciantes de escravos. Mas por outro lado o islã representou o refúgio dos humildes. Deu força espiritual, moral e organizativa a pessoas pobres livres que viviam subordinadas aos poderosos protegidos da religião tradicional dos *orixás*, mantendo viva a esperança de libertação de milhares de escravos muçulmanos. Foi então um instrumento de revolta. Foi principalmente essa segunda tradição do Islã que os africanos muçulmanos escravizados tentaram reinventar no interior da Sociedade Escravista Baiana.

Na Bahia de 1835, os africanos muçulmanos eram conhecidos como "*malês*". A origem desse termo é muito discutida. O historiador americano R. Kent associou malê com *malam*, a palavra haussá tomada do árabe *mu'allim*, que significa clérigo, professor ou mestre - que tem o mesmo significado de "*alufá*", palavra iorubana que predominou na Bahia. Por outro lado, Nina Rodrigues, primeiro estudioso competente dos malês, sugeriu que o termo derivava de *Mali*, o poderoso estado muçulmano da Costa do Ouro. Contudo, a explicação considerada mais sensata até agora é a de Pierre Verger, que associa o termo *malê* a *imalê*, expressão *Yorubá* para Islã ou muçulmano. Imalê, por sua vez, é apontado como sendo derivado de Mali.

Mali estaria então na origem da origem, na ordem Mali-imalê-malê, que se acredita ser a mais correta. Por que o termo male só aparece na Bahia no século XIX? Obviamente por causa da maior presença iorubá que impôs o nome. No entanto, deve ficar evidente que na

Bahia, “malê” não se refere a nenhuma etnia africana particular, mas a qualquer africano que tivesse adotado o Islã.

Assim, havia nagôs, haussás, jêjes, tapas e possivelmente mandingas - enfim, pessoas pertencentes a diversas etnias - que eram *malês*.

O Islã não constituía uma força religiosa hegemônica entre os africanos na Bahia. Na melhor das hipóteses representava um concorrente de peso, num ambiente cultural que também incluía o culto dos *orixás* nagôs, o *vodun* dos jêjes, o culto aos espíritos ancestrais dos angolanos - entre outras expressões religiosas africanas. Some-se o próprio catolicismo crioulo e se terá uma idéia do pluralismo religioso da comunidade africana e afro-baiana naquela época. O único grupo étnico cujos membros parecem na maioria, abraçado o Islã antes de chegar a Bahia era o haussá; talvez seus vizinhos, os *nupes* (chamados ‘tapas’ na Bahia) e os bornus. A maioria dos nagôs, etnia majoritária na província, permanecia adepta candomblé. Mesmo os haussás, embora islamizados, continuavam ainda ligados ao culto de seus espíritos ancestrais.

No entanto, é errado afirmar a exclusividade dos haussás nos negócios islâmicos na Bahia. Como vimos, o Islã era uma religião em expansão nos reinos iorubás, e certamente centenas de iorubás muçulmanos aqui aportaram como escravos. Não duvidamos, inclusive, que por volta de 1835, os malês baianos fossem nagôs na sua maioria e não filhos de etnias minoritárias como a haussá ou menor ainda, a tapa. De qualquer modo os malês-nagôs tinham o poder e prestígio dentro da comunidade mulçumana. Os africanos Ahuna e Pacífico Licutan, talvez as personagens mais importantes da Revolta dos Malês, eram ambos conhecidos mestres malês de origem nagô. Também nagô era o *alufá* e líder rebelde Manoel Calafate, o liberto em cuja casa a rebelião começou.

A penetração mulçumana na comunidade escravista se realizava em níveis distintos de profundidade religiosa e de compromisso. Num nível mais superficial, encontramos a adoção de símbolos exteriores da cultura muçulmana. Eram particularmente populares os amuletos ou talismãs malês. Os estudiosos do Islã africano são unânimes em reconhecer a estima por esses amuletos também na África, apesar da oposição de líderes puritanos. Na Bahia, os talismãs malês eram objetos de uso obrigatório de muçulmanos e não-muçulmanos indistintamente, devido à reputação de possuírem forte poder protetor. Nina Rodrigues observou, no final do século XIX, que os negros baianos em geral consideravam os malês “conhecedores de altos processos mágicos e feiticeiros”.

A palavra escrita que os malês utilizavam tinha grande poder de sedução sobre os africanos só familiarizados com a cultura oral. Os amuletos eram em geral feitos com papéis contendo passagens do Alcorão - livro sagrado dos muçulmanos - e rezas fortes. Esses papéis eram cuidadosamente dobrados - operação que também tinha sua dimensão mágica - e colocados numa bolsinha de couro toda costurada. Em muitos casos, além de papéis, outros ingredientes entravam na magia. Alguns amuletos eram feitos com pano-da-costa, pois protegia melhor as palavras e outros elementos protetores.

Outro símbolo da presença islâmica na comunidade africana era o uso de uma roupa toda branca, espécie de camisolão comprido, chamada abadá na Bahia. O abadá baiano nunca era vestido em público, para evitar a visibilidade do malê e conseqüente perseguição das autoridades policiais, sempre atentas aos estranhos entre os negros. Foi durante a rebelião de 1835 que o espetáculo de centenas de filhos de Alá usando o branco pôde ser visto pela primeira vez nas ruas de Salvador. Por isso, as autoridades policiais se referiam ao abadá como "vestimentas de guerra". Na paz, os malês só usavam a roupa branca em casa, longe de olhos curiosos, durante suas rezas e rituais.

Se o abadá tinha funções rituais apenas na Bahia, estamos diante de mais uma adaptação/mudança cultural africana face às restrições estabelecidas pela sociedade escravista. Já que não podiam estar em público com suas roupas tradicionais, os malês baianos inventaram uma forma peculiar para se identificarem uns aos outros na rua: o uso nos dedos de anéis de metal branco, de prata ou ferro. Segundo o depoimento do nagô liberto João, os "anéis brancos eram o distintivo que usavam os daquela sociedade (malê) para se conhecerem".

A revolta de 1835 não foi uma explosão espontânea, resultado de apressada decisão, como por vezes acontecera com revoltas escravas anteriores. Houve um período longo de gestação. Quando os malês se reuniam na rua ou em casa para vivenciar os preceitos de sua religião ou simplesmente para repartir outras dimensões da vida, a ocasião era também de imaginar um mundo melhor. Para alcançá-lo, não descartavam o uso da força. Mas, sua guerra, por tempo não passou de uma rebeldia retórica, uma metáfora do conflito social efetivo - comentários rancorosos que exprimiam o desejo de reparação, mais do que a discussão da revolta como objeto concreto. É evidente que após duas décadas de rebeliões de africanos na Bahia, a experiência insurrecional fazia parte de qualquer especulação, por menos objetiva que fosse. Mas a idéia de uma rebelião específica, planejada, datada, certamente foi surgindo aos poucos.

A rebelião aconteceu num momento de expansão do Islã entre os africanos que viviam na Bahia. Não sabemos exatamente se ela foi uma consequência natural, um episódio culminante dessa expansão, ou se a busca de novos adeptos da religião já seria parte de um plano de ruptura com a ordem. Acredita-se que tenha havido um pouco das duas coisas. O sucesso dos malês em constituir uma comunidade religiosa relativamente coesa e atraente, deve ter inspirado idéias de ultrapassagem dos limites estabelecidos pelo poder dominante, idéias de revolta que, uma vez amadurecidas, levaram os líderes a pensar também no aumento das bases muçulmanas como uma estratégia específica de tomada do poder.

Para a Constituição baiana de 1824, o Catolicismo constava como a religião do Estado, única com direito a celebrar cerimônias públicas e estabelecer templos às claras. Aos estrangeiros europeus - que professavam o protestantismo, por exemplo - concedia-se direito à liberdade religiosa, desde que exercida privadamente. As religiões africanas eram ilegais, caso policial e não constitucionais. Neste sentido, os malês viviam na ilegalidade.

O abismo entre o Islã e a sociedade baiana era ainda mais profundo por se tratar de uma religião exclusivamente africana e que unia africanos escravizados e libertos. Por não ser uma religião de origem étnica, o Islã tinha também o potencial de unir vários grupos étnicos, retirando dos escravistas a vantagem política da divisão entre os africanos. Não representava apenas a ideologia de uma classe - no caso a dos africanos escravizados - mas, muito mais, a de povos, civilizações não-européias; revelava-se para o senhor brasileiro como o retrato do outro de corpo inteiro, não dividido. Na Bahia, o Islã - como outras expressões religiosas africanas - só por existir, subvertia, no mínimo, a ordem simbólica dominante.

Mas é claro que a rebelião de 1835 demonstra que os malês foram além da subversão simbólica. Dentre as várias alternativas políticas e de vida em ebulição entre os africanos nesse período, o Islã tomou a dianteira. Foi o seu momento. Não porque tivesse desde sempre optado por uma revolução social, o que não é tão claro assim, mas porque propunha uma revolução nas vidas de seus seguidores. Tirava deles a vontade de serem escravizados, os impregnava de dignidade, constituía novas personalidades. Só na hora certa os líderes malês orientaram seus discípulos a transformarem o compromisso individual com a religião num compromisso com a rebeldia armada coletiva.

A perspicácia desses líderes foi fundamental na consolidação de uma estrutura organizacional rebelde. Enquanto o número de conversos e simpatizantes aumentava sem qualquer promessa concreta de revolta, eles avaliavam seus liderados, estudavam as condições

políticas, meditavam sobre o melhor momento de rebelar. Para os líderes, era importante um momento que associasse considerações de estratégia secular – profana - com o desdobramento da vontade de Alá. Para isso contavam com a confiança e o respeito indiscutível de discípulos a segui-los para onde fossem sem aviso prévio. Apenas os *alufás* ou *malams* detinham o segredo da hora de atacar. Talvez por isso, só as vésperas do dia marcado - num momento em que as notícias da revolta já corriam a cidade de boca em boca - as autoridades puderam tomar conhecimento dos desígnios dos malês.

É quase certo que a decisão sobre a revolta de 25 de janeiro de 1835 foi tomada entre novembro e dezembro de 1834, depois da prisão do *alufá* Pacífico Licutan, por motivos alheios à revolta e à prisão e humilhação de outro importante mestre, Ahuna. Foi uma decisão calma, calculada, política, que soube conter a emoção da hora da crise. Que soube também escolher uma hora coerente com o calendário islâmico.

A partir de então, a liderança malê iniciou uma sinalização mais definida de seus objetivos. O raio de ação dos revoltosos deveria ultrapassar Salvador. Parecia evidente que uma revolta estritamente urbana não teria futuro, pois deixaria fora o grosso da população africana, concentrada nos engenhos e vilas do Recôncavo. A estratégia da rebelião havia aqui também sido precedida pela dinâmica da expansão religiosa. Os malês haviam feito adeptos, haviam constituído base no interior. O africano escravizado Carlos confessou: “por todo o Recôncavo estão espalhados comissários a fim de fazer extensiva a mesma sociedade malê... Ele ouviu de alguns outros pretos, em diversas ocasiões, dizerem que quando fosse necessário o rompimento geral, os do Recôncavo viriam socorrer os dessa cidade”.

Se os contatos no meio rural não eram novos, foram intensificados durante as semanas que antecederam a rebelião. O papel dos malês libertos foi fundamental nessa tarefa. Manoel Calafate era um dos comissários. A negra Joaquina, moradora do mesmo prédio que o liberto, informou ao juiz de Paz que três dias antes do levante, Manoel Calafate retornara de Santo Amaro e, desde então, se intensificara o vaivém de africanos em sua loja. Outro comissionado para a Baía de Todos os Santos era o comerciante de fumo Dandará. Segundo o depoimento de Pompeu, escravizado de um engenho em Santo Amaro, esse mestre o assistia espiritualmente quando visitava o lugar. Aliás, a cidade de Pompeu (Santo Amaro) parece ter sido o núcleo principal das atividades contra a ordem no interior. De Santo Amaro vieram ele e outros para lutar nas ruas de Salvador em 1835.

Durante cerca de um mês os malês foram mantidos sob estado de alerta. A rebelião poderia explodir a qualquer momento. A palavra sobre a data precisa só alcançou os escalões

secundários de rebeldes com poucos dias ou, para muitos, poucas horas de antecipação. Lançava-se mão deste expediente de segurança certamente para reduzir ao máximo a ação dos delatores.

Acredita-se então que apenas um grupo pequeno dos rebeldes detinha informações completas. Eram os mestres e seus colaboradores mais próximos. Parece indiscutível que o aviso final para o levante partiu deles.

Se cada mestre orientou seus alunos na revolta, a última palavra parece ter sido pronunciada por *Mala Mubakar*, que segundo a tradução de um manifesto escrito em árabe, teria conclamado todos os malês para a luta, garantindo-lhes invulnerabilidade física diante do inimigo. Segundo Nina Rodrigues ouviu de um velho *alufá*, *Mubakar* chamava-se Tomé na terra de branco e, em 1835, ocupava o cargo de *almani* da Bahia, ou seja, era o líder espiritual máximo da comunidade malê.

A data escolhida para a rebelião foi o domingo da festa de Nossa Senhora da Guia. A escolha tinha óbvias razões estratégicas, prova de que a liderança da revolta era conhecedora dos costumes dos moradores de Salvador. Com efeito, a festa levaria para a distante localidade do Bonfim um grande número de pessoas, especialmente homens livres. Boa parte do corpo policial também iria para lá, com o objetivo de controlar os excessos do povo. Dada a distância e a precariedade dos transportes e vias de acesso, ia-se ao Bonfim, na época, para ficar pelo menos todo o fim de semana na festa. Vazia de homens livres e policiais, a cidade se faria presa fácil. Esse foi o primeiro elemento dos cálculos dos rebeldes.

Mas havia outras razões, menos mundanas, para a eleição daquela data, o 25 de janeiro. A rebelião foi planejada para acontecer num momento especial do calendário muçulmano, na verdade o mais importante do ano: o *Ramadã*. Era o final do mês do jejum, uma data inclusive muito próxima da festa do "*Lailat al-Qadr*", expressão traduzida para os idiomas ocidentais, ora como "Noite da Glória", ora como "Noite do Poder". O "*Qadr*" é celebrado em toda a África Ocidental no 27º dia do Ramadã.

Com efeito, o *Lailat al-Qadr* encerra o Ramadã. Na África Ocidental acredita-se que nessa noite, Alá aprisiona os *djins* (espíritos) para livremente reordenar os negócios do mundo. O *Qadr* constitui a 'sura 97' do Alcorão, que é curta e bela. Sua leitura deve ter inspirado os rebeldes de alguma forma:

Revelamos o alcorão na Noite da Glória.
Quisera soubessem vocês como é a Noite da Glória!
Melhor que mil meses é a Noite da Glória.
Nessa noite os anjos e o Espírito têm

Licença do Senhor para descer com seus decretos.
Essa noite é de paz, até o romper do dia.

Não há dúvida, para os malês, a rebelião de 1835 fez parte do programa de comemoração do Ramadã, seria uma celebração, primeiro ato de uma nova era. Este estado de festa se expressa nos termos usados por muitos rebeldes para definir a rebelião, termos como folguedo, brincadeira, brinquedo. A linguagem lúdica, coerente com as culturas africanas que formaram o Novo Mundo, faz supor que religião, política e festa, se confundiam na visão de mundo malê e com certeza de outros africanos. É importante ressaltar este aspecto, sobretudo, pois ele não se encaixa na perspectiva daqueles que interpretam o Islã africano na Bahia a partir do (pré)conceito de um Islã sisudo e triste. Assim, do ponto de vista malê, em 1835, se posicionariam ao lado do mal os sérios defensores e membros integrados da sociedade branco-escravista; ao lado do bem os apocalípticos militantes do Islã, em plena alegria por estarem a serviço da justa transformação do mundo.

Protegidos por amuletos, abadás e a palavra de seus mestres religiosos, agindo em sintonia com uma conjuntura cósmica favorável, os malês foram à luta com enorme esperança de sucesso. “A vitória vem de Alá. A vitória está perto. Boas novas para os crentes” - prometia o texto fortemente milenarista de um amuleto confiscado pela polícia. Mas vitória contra quem, exatamente? E o que fazer da vitória?

É difícil imaginar como seria a Bahia com os malês no poder. A revolta previa uma Bahia só de africanos. Segundo um dos documentos árabes traduzidos pelo africano haussá Albino, “a gente havia de vir do bairro da Vitória tomando a terra e matando toda a gente da terra de branco”.

Se por um lado a “gente da terra de branco” era toda considerada adversária dos rebeldes, por outro lado a rebelião se baseava no princípio de que todo africano representava um aliado potencial.

A rebelião foi planejada como uma aliança entre os malês e os demais africanos; efetivamente não foram apenas os malês que saíram às ruas naquela madrugada de 25 de janeiro. O levante interessou a africanos de diversas origens e tendências religiosas, e seus organizadores contavam exatamente com a constituição desse africano. E era natural que assim fosse, senão por tolerância ideológica, pelo simples fato de que os malês sabiam que representavam uma minoria entre os africanos, e minoria ainda no conjunto dos habitantes da Bahia. Sozinhos, não tomariam nem uma freguesia, quanto mais uma província. Pretendiam

levantar os africanos escravizados na manhã daquele domingo, 25 de janeiro, e para isso não sairiam exigindo identidade de malê aos que quisessem entrar no “folgado”.

Está claro que as lideranças religiosas e políticas se fundiram no movimento de 1835. Conseguimos identificar sete importantes líderes muçulmanos, mestres malês envolvidos de alguma maneira na revolta. Eram eles: Ahuna, Pacifico Licutan, Luis Sanim, Manoel Calafate, Elesbão do Carmo (Dandará), Nicobé e Dassalú. Seguem minibiografias de alguns desses *alufás*.

Ahuna - Talvez o rebelde mais procurado pelas autoridades baianas em 1835. Ele tinha "estatura ordinária", segundo uma descrição, e carregava em cada lado do rosto quatro cicatrizes, marcas tribais. Era nagô. Sabemos da boca de muitos dos africanos presos que ele representava um elo importante da trama. Os africanos se referiam a Ahuna como o "maioral". O curioso sobre Ahuna é que foi o único líder malê que os africanos em seus depoimentos, depois de presos, qualificaram de "maioral", apesar dos frequentes comentários que fizeram a respeito de outros *alufás*. Ele era, talvez, o homem-chave em 1835. É possível que Ahuna tenha sido o *almani* da Bahia aquela época, talvez, o mesmo *Mala Mubakar* que falamos antes. Outra possibilidade é que fosse um *baba malami* ou um ‘grande *malam*’ na expressão haussá.

Pacífico Licutan - Ele foi descrito como um homem idoso, alto, magro, barba rala, cabeça e orelhas pequenas, ‘com sinais perpendiculares, outros transversais na cara’. Uma figura impressionante, sem dúvida. Era de origem iorubá, trabalhava como enrolador de fumo no Cais Dourado e morava no Cruzeiro de São Francisco. Pacifico Licutan era um *alufá* estimadíssimo, um homem de grande influência e poder na comunidade africana da Bahia. Ele fora preso em novembro de 1834. Até certa altura desse encarceramento, ainda se pensava em alforriá-lo quando fosse a leilão em praça pública. Depois de marcada a data da rebelião, Licutan foi informado de que seria libertado de uma vez, ao final do Ramadã. Realmente, durante o levante, os rebeldes tentaram libertá-lo a força, mas sem sucesso. Durante o interrogatório, em 11 de fevereiro de 1835, Licutan recusou revelar o nome de qualquer colaborador ou discípulo seu. Negou até que ele próprio fosse muçulmano, apesar de toda prova ao contrário. Ao mesmo tempo manteve diante de si próprio, dos outros africanos que aguardavam para depor e dos interrogadores, a dignidade e identidade dos malês. Disse ao juiz chamar-se Bilal, ao que a autoridade furiosa retrucou saber que seu nome africano era na verdade Licutan. O juiz, por ignorância, perdeu o detalhe de que Bilal é um nome islâmico muito comum e, no caso do réu, um nome carregado de singular sentido simbólico. Na

tradição muçulmana, Bilal é o nome do auxiliar – *muezzin* - negro do profeta Maomé e na África Ocidental, Bilal tornou-se a própria designação do cargo de *muezzin*, literalmente, o assistente que puxa os fiéis na reza. Como se observa, a revolta continuava viva no coração de Licutan, ou Bilal, apesar do insucesso no campo de batalha.

Sanim - Em 1835 Sanim já havia atingido avançada idade, era homem de "estatura ordinária", testa larga, cabelos brancos, barba cerrada e 'mãos foveiras'. Como Licutan, também era escravizado e trabalhava enrolando fumo. Uma grande amizade ligava os dois malês: quando Licutan foi preso, Sanim passou a levar-lhe comida na prisão. Sanim morava na rua do Pão-de-Ló. Apesar de seu longo cativeiro na Bahia - a contar por sua idade aparente - ele mal sabia falar português. No entanto, segundo diversas testemunhas, falava fluentemente tanto o haussá como o iorubá, apesar de ser de origem *nupe* ('tapa', na Bahia). Era um homem versátil, com trânsito em várias culturas, um homem culto. O campo de atuação de Sanim era a casa dos libertos Gaspar e Belchior da Silva Cunha. Ele "era Mestre de ensinar a ele e aos outros a reza de Malê", afirmou o discípulo Belchior ao juiz. Mas Sanim era também uma pessoa prática. "Organizou, por exemplo, uma 'junta', espécie de caixa de poupança. O dinheiro da junta dividia-se em três partes: uma para comprar pano e fazer roupas muçulmanas; outra para pagar diárias devidas aos senhores pelos escravizados - talvez as diárias dos mestres, ou de todo escravizado malê nas sextas-feiras, quando não se deve trabalhar, mas rezar -, e uma terceira parte para ajudar na compra de cartas de alforria.

Manoel Calafate - O fato de que era respeitosamente tratado de "pai Manoel" por seus discípulos indica que também era um homem de idade em 1835. Ele era liberto, de origem iorubá, calafate por ofício. Morava na casa da Ladeira da Praça, onde a insurreição começou, com outro liberto nagô, o carregador de cadeira Aprígio. A casa era um ativo centro de reuniões muçulmanas. Manoel Calafate foi inegavelmente um personagem importante no esquema insurrecional. Recordamos sua viagem a Santo Amaro as vésperas do levante para mobilizar gente. Lembramos também o juramento que seus discípulos faziam de morrer na luta com o mestre. Pai Manoel foi talvez o único *alufá* a participar ativamente da luta, e parece ter morrido de ferimentos, recebidos na Praça do Palácio pouco depois do início do levante. E o que sugere o testemunho de um comerciante: "... Vira o preto Manoel Calafate subindo a ladeira da Praça, cutilar a um soldado e depois tornara a entrar ferido para a mesma casa dos insurgentes".

Elesbão do Carmo - o Dandará - O liberto Dandará era o mais próspero dos mestres. Morava no Caminho Novo do Gravatá com Emereciana, sua mulher. Ele possuía uma loja de

negociar fumo no mercado de Santa Bárbara, freguesia da Conceição da Praia. Ali reunia discípulos para orações e aulas de árabe. No interrogatório, foi o único a reconhecer-se “Mestre em sua Terra”, acrescentando “que aqui tem ensinado os rapazes, porém que não é para o mal”. O Mestre era um dos representantes do Islã no Recôncavo, para onde sempre viajava a negócio. As autoridades produziram seis testemunhas das atividades muçulmanas de Dandará. Uma delas, o alfaiate Luis da França, morador do andar de cima da loja de Santa Bárbara, costumava bisbilhotar o Mestre através das tábuas frouxas do assoalho “e muitas vezes, viu estar este com umas contas grandes a rezar esfregando-as nas mãos e gritando para o céu”. Mas a acusação mais comprometedora referia-se a um bom número de Parnaíbas, que uma testemunha vira guardadas na loja do líder malê. Estas compridas armas brancas foram, sem dúvida, usadas durante os combates de 1835.

O perfil da liderança muçulmana em 1835 demonstra a tendência democrata, em geral atribuída ao Islã no recrutamento de seus porta-vozes espirituais e eventualmente políticos. O Islã pode ser machista, o que limita sua democracia, mas não é aristocrático. Na África Ocidental, com exceção de mulheres e escravos, qualquer um podia tornar-se um *alim* - um conhecedor do Islã, um clérigo - bastando que *recebesse treinamento suficiente para ser legitimado socialmente*. Na Bahia a *democracia malê* foi mais longe, pois não apenas os homens livres tinham o privilégio de dirigir os filhos de Alá. Com efeito, os *alufás* que se conseguia identificar, eram na maioria escravizados. E eram todos respeitados e dignificados pela comunidade africana como normalmente o são as pessoas consideradas mais próximas dos deuses. Ahuna, Licutan, Sanim e Nicobé - todos escravizados - eram homens com *baraka* - poder espiritual, místico - isso era o que importava. Suas idades avançadas aumentavam-lhes o prestígio, porque os africanos sabem respeitar a sabedoria dos velhos. Qualquer preconceito porventura existente entre os africanos contra escravizados de um modo geral - já que ser escravo não era a única condição social africana na Bahia, havendo a categoria dos libertos - dissolvia-se, em se tratando desses velhos malês.

Capítulo IV

DESCONSTRUÇÃO DOS DISTÚRBIOS IDENTITÁRIOS ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO PEDAGÓGICA DO ILÊ AIYÊ

Capítulo IV – Desconstrução dos Distúrbios Identitários Através do Projeto de Extensão Pedagógica do *Ilê Aiyê*

[...] a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. (Gadotti, 1992, p.23).

4.1. Introdução

Este capítulo apresenta o conteúdo dos chamados Cadernos de Educação do *Ilê Aiyê*, elaborados pelo Projeto de Extensão Pedagógica – PEP, ou seja, como instrumento principal da pedagogia da desconstrução do distúrbio identitário pela Escola Mãe Hilda. Far-se-á a seguir um resumo destes conteúdos, para posterior análise. A proposta dos Cadernos Pedagógicos a seguir apresentada, procura destacar a importância da *arkhé*²⁹, que caracteriza os valores existenciais da comunidade africano-brasileira, a fim de possibilitar uma rica compreensão da história da civilização negra no Brasil especificamente na Bahia. O conteúdo ensinado pelo PEP³⁰ nos Cadernos de Educação é rico em imagens e símbolos voltados para a cultura negra, contendo nos seus 14 volumes que compõe a coleção, os seguintes opúsculos:

- 1- Organizações de Resistência Negra;

²⁹ *Arkhé* - termo grego *arkhé* para caracterizar as culturas que, tais como a negra, se fundam na vivência e no reconhecimento da ancestralidade. As culturas de *arkhé* cultuam a Origem, não como um simples início histórico, mas como o “eterno impulso inaugural da força de continuidade do grupo. A *arkhé* está no passado e no futuro, é tanto origem como destino” (1988:153). A *arkhé* admite conviver com várias temporalidades, mas não promove “a mudança acelerada de estado” como quer a Modernidade. Essa visão da ancestralidade estabelece uma continuidade entre deuses, ancestrais e descendentes, continuidade essa que se manifesta através dos ritos e dos mitos, sempre reiterados, mas com lugar para variações (como no eterno retorno tratado por Nietzsche).

³⁰ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (1995).Vol.1 – Organizações de Resistência Negra. Coordenação: Arany Santana e Jônatas Conceição da Silva.

- 2- Civilização Bantu;
- 3- Zumbi 300 Anos;
- 4- A Força das Raízes Africanas;
- 5- Pérolas Negras do Saber;
- 6- Guiné *Conakry*, tradição africana;
- 7- Revolta dos Búzios - 200 anos;
- 8- Terra de Quilombo;
- 9- África, Ventre Fértil do Mundo;
- 10- Malês - A Revolução;
- 11- A Rota dos Tambores no Maranhão;
- 12- Mãe Hilda *Jitolu* - Guardiã da fé e da tradição africana;
- 13- Moçambique *Vutlari*;
- 14- O Negro e o Poder.

A seguir apresentar-se-á o resumo de todos os cadernos acima referidos.

4.2. Caderno Pedagógicos

4.2.1. Organizações de Resistência Negra

O primeiro caderno aborda o tema ‘Organizações de Resistência Negra’. Refere-se aos mais diversos grupos em interação social, na luta contra as idéias racistas que dominaram o pensamento social e político da sociedade brasileira do século XVI até o século XX. As primeiras organizações foram de fundamentos religiosos, com o objetivo de cultivar a permanência dos valores e princípios culturais da religião africana: *As organizações religiosas têm em comum as entidades espirituais, denominadas orixás, inquices e voduns*. Este primeiro caderno expõe, sumariamente, algumas das mais importantes organizações negras brasileiras do século XVII até a fundação do *Ilê Aiyê*, em 1974. A figura 4.1. Ilustra as Organizações de Resistência Negra.

Figura 4.1. Organizações de Resistência Negra



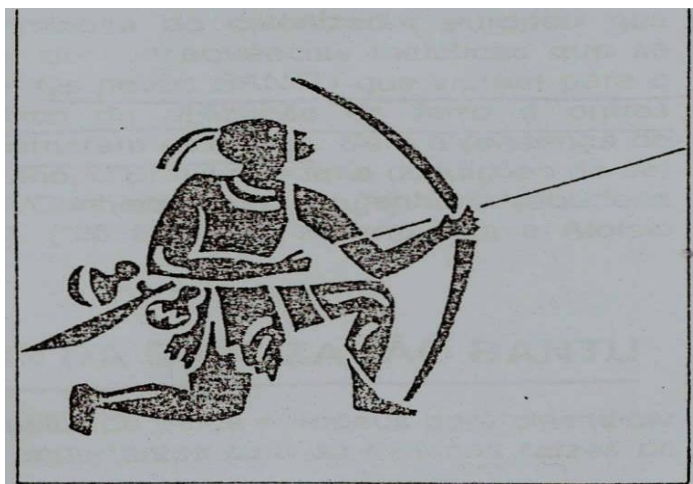
Fonte: Ilê Ayiê

4.3. Caderno Pedagógico - Civilização Bantu³¹

O segundo caderno descreve a história do povo bantu, sua expansão no continente africano, suas principais atividades de sobrevivência (a caça, a coleta, a agricultura o pastoreio, a pesca, a construção de moradia), vocabulário, danças, o conhecimento científico da utilização do ferro e sua contribuição não só para o povo brasileiro, como também para o mundo. Deve-se também destacar a criação de irmandades fundadas por negros de origem bantu (aqui, na Bahia têm-se a Irmandade do Rosário dos homens pretos). As figuras 4.2. e 4.3 ilustram duas atividades dos povos bantu.

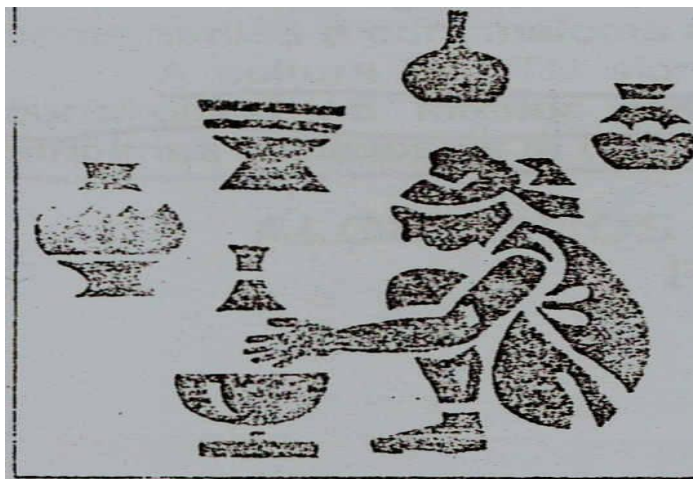
³¹ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (1996). Vol.2 – Civilização Bantu Coordenação: Arany Santana e Jônatas Conceição da Silva.

Figura 4.2 Atividades dos povos bantu



Fonte: Ilê Ayiê

Figura 4.3 Atividades dos povos bantu



Fonte: Ilê Ayiê

4.4. Caderno Pedagógico - Zumbi: 300 anos³²

O terceiro caderno foi escrito em homenagem ao tri-centenário do negro Zumbi dos Palmares. Foi a partir deste Caderno que as escolas públicas de Salvador passaram a utilizá-lo como recurso de aprendizagem e conscientização, inicialmente de forma experimental.

³² PEP. Caderno de Educação do *Ilê Ayiê*. (1996). Vol.3 – Zumbi 300 anos. Coordenação: Arany Santana, Jônatas Conceição da Silva e Paulo Cezar da Costa Cerqueira.

4.5. Caderno Pedagógico- A Força das Raízes ³³

O quarto caderno aborda questões das religiões afro-brasileiras e sua contribuição para minimizar o preconceito que a sociedade brasileira tem sobre essas religiões. O tema Candomblé - denominação baiana para esta religião - tem como objeto de ensino e estudo o registro da presença dos negros na História da Bahia, identificando o seu contexto sociocultural, compreendendo as mudanças que influenciaram a sua trajetória e desmistificando os estereótipos e preconceitos acerca da religião negra.

Define também as entidades nas Nações Angola, *Ketu* e *Jêje*. Cite-se a exemplo *Lemba*, na nação Angola, *Oxalá*, na *Ketu* e *Olissa*, na *Jêje*, que é a mesma entidade, porém com nomes diferentes. Aborda também a dimensão religiosa do *Ilê Aiyê*, que nasceu num terreiro de candomblé e seu trabalho junto com a comunidade do bairro da Liberdade.

4.6. Caderno Pedagógico - Pérolas Negras do Saber³⁴

O quinto caderno é uma historiografia das principais figuras negras representativas das mais diversas áreas do saber e da cultura artística afro-brasileira. Subjacentemente é uma afirmação da cidadania negra, em termos de autoestima, reafirmando-a na herança ancestral, ou seja, as raízes africanas e seus processos de construção do Brasil, especialmente, na Bahia.

O caderno homenageia pessoas negras, mulheres e homens de talentos espirituais, artísticos, criadores de terreiros de candomblé, de blocos afros, de organizações de resistência, de áreas de saúde, de engenharia, de campanha de analfabetismo, de centros de pesquisa e documentação, de filmes, de músicas, de poesia, participantes do movimento negro, do movimento social organizado, lideranças políticas, representações socioculturais nacionais e internacionais. (Siqueira, 1997).

³³ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (1996). Vol.4 – a Força das Raízes. Coordenação: Arany Santana, Jônatas Conceição da Silva e Paulo Cezar da Costa Cerqueira. Este caderno sobre Religião começou a ser pensado a partir da experiência empreendida pelas professoras Lindinalva Barbosa e Maria de Lourdes Siqueira, em 1995, nas sessões sobre cultura afro-brasileira realizadas pelo Projeto na Escola Banda *Erê* e Escola Mãe Hilda. Este volume consta de textos teóricos das professoras e educadoras do *Ilê Aiyê*: Valdina Pinto, Maria de Lourdes Siqueira e Ana Célia da Silva. Nos textos você vai conhecer o universo do Candomblé com suas Entidades e Hierarquia da Comunidade nos Terreiros; vai conhecer algumas entidades que são cultuadas no Candomblé da Bahia pelas Nações de Angola, *Jêje e Ketu*, esplendidamente captadas pelo traço do artista plástico J. Cunha; e, finalmente, você irá perceber "A Dimensão Religiosa do *Ilê Aiyê*" e refletir sobre como reverter o quadro atual da imposição de uma única matriz religiosa nos currículos de ensino.

³⁴ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (1997). Vol.5 – Pérolas Negras do Saber. Coordenação: Arany Santana, Jônatas Conceição da Silva e Paulo Cezar da Costa Cerqueira.

4.7. Caderno Pedagógico - Guiné *Conakry*³⁵

O sexto caderno faz uma abordagem da história civilização Guiné *Conakry* da África, desde o período anterior à invasão do colonizador e a sua luta de resistência pela liberdade, que culminou com a expulsão dos invasores, formando a República da Guiné *Conakry*.

4.8. Caderno Pedagógico - Revolta de Búzios- 200 anos³⁶

O volume sete trata da Revolta dos Búzios, em 1798, que se caracterizou pela opressão e marginalização da população de descendência africana. Homenageia quatro guerreiros mortos, que lutaram por direitos iguais e bem-estar social para todos os brasileiros. São eles: Luis Gonzaga das Virgens, João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas de Amorim Torres e Manoel Faustino dos Santos Lira. Os textos produzidos pelos Professores Antônio Jorge Godi e Jônatas Conceição acompanham documentos transcritos sobre a Revolta, onde é possível observar a grafia original do português do século XVIII. O caderno está estruturado em três capítulos: A Introdução - com um panorama da sociedade baiana da época; A Trama e as Falas dos Envolvidos - que reproduz documentos e depoimentos da liderança da Revolta e do Poder Colonial; e por último, A Revolta e a Contemporaneidade - fazendo uma releitura do material produzido pelo movimento negro contemporâneo.

4.9. Caderno Pedagógico - Terras de Quilombo³⁷

Este caderno aborda a história da organização quilombola e sua importância para a trajetória do africano em terras brasileiras do século XVII ao século XIX. A resistência pela liberdade; sua contribuição à construção da diferença e à formação do povo brasileiro; a necessidade de solidariedade para a sobrevivência em um país marcado pelas diferenças raciais.

³⁵ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (1998). Vol.6 – Guiné *Cronakry*. Coordenação: Arany Santana, Jônatas Conceição da Silva e Paulo Cezar da Costa Cerqueira.

³⁶ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (1999). Vol.7 – A Revolta dos Búzios: 200 anos. Coordenação: Jônatas Conceição da Silva e Rita de Cássia Santos Rita.

³⁷ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (2000). Vol.8 – Terras de Quilombo. Coordenação: Jônatas Conceição da Silva.

O Movimento Quilombola iniciado no século XVII com Palmares, estendeu seu ciclo de luta até as últimas décadas do século XIX. Portanto, registrando dessa forma 258 anos, de 1630 até 1888. Os quilombos estavam por todo Brasil: Ilha do Marajó à região continental do Amazonas, Mato Grosso, Bahia Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiás, Maranhão, Rio de Janeiro, Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Conta também, um pouco da luta tradicional quilombola em Palmares, século XVII; Ambrósio, século XVIII e das Comunidades Remanescentes de Quilombos, tais como: Rio das Rãs, na Bahia, Kalunga, em Goiás, Trombetas, no Amazonas, e Frechal, no Maranhão.

4.10. Caderno Pedagógico - África, Ventre Fértil do Mundo³⁸

Este caderno é um breve relato sobre a História da África desde a pré-história até os dias atuais. Localiza o continente africano no contexto das civilizações às margens do Rio Nilo. Descreve as diferenças dos grupos africanos existentes da região de *Katoom* até o lago da Vitória, no Centro da África, estudando os grupos étnicos, a religião e os costumes. Trata também da geração econômica do mercado tradicional africano organizado de acordo com o calendário, que dá “significado a cada dia da semana” (Caderno 9, p. 27). Aborda as sociedades e a cultura africanas desenvolvendo-se em espaços e culturas diferentes, enraizadas nos valores essenciais como: família, solidariedade, respeito aos antepassados e sua relação com Deus através dos *Orixás* para os *Yorubás*, *Inquinces* para os *Bantus* e *Voduns* para os *Jêges*.

4.11. Caderno Pedagógico - A Revolução dos Malês³⁹

A civilização africana é marcada por trajetórias de lutas para a construção de uma sociedade sem preconceitos e desigualdades. Os Malês - africanos que tivessem adotado o Islã - eram grupos de muçulmanos escravizados (filhos de *Allah*), que viviam no Brasil, principalmente nos estados da Bahia, São Paulo, Alagoas, entre outros. Tiveram um papel importante nos movimentos político-religiosos, pois se tratava de uma religião

³⁸ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (2001). Vol.9 – África, Ventre fértil do Mundo. Coordenação: Jônatas Conceição da Silva.

³⁹ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (2001). Vol.10 – A Revolução dos Malês. Coordenação: Jônatas Conceição da Silva.

exclusivamente africana, que unia africanos escravizados e libertos, com a força de juntar vários grupos étnicos. A Revolta dos Malês, em 1835, na Bahia, teve um papel importante para a consciência dos valores islâmicos entre os escravos, com o objetivo de tirar-lhes a vontade de serem submissos. Neste sentido, foi um instrumento de revolta. Usavam como símbolos de identificação a roupa branca (o abadá) e um anel de metal branco. Entre as principais figuras da liderança mulçumana estão: Ahuna, Pacífico Licutan, Luis Sanim, Manoel Calafate, Elesbão do Carmo (Dandaró) Nicobé e Dassalú.

4.12. Caderno Pedagógico – Mãe Hilda *Jitolu* - Guardiã da fé e da tradição africana⁴⁰

Trata da vida e trajetória religiosa de Hilda Dias dos Santos, Mãe Hilda, como sacerdotisa do *Ilê Axé Jitolu* e suas realizações como mentora espiritual do bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê* e fundadora da escola que leva seu nome no bairro da Liberdade em Salvador, Bahia.

Como toda mulher de origem africana, trouxe em sua carne e veias a sabedoria de sua ancestralidade e memória dos valores culturais de seu povo. Defendendo a família e a religião, abraçando as causas dos excluídos, criou um modelo de educação diferenciada, que foi adotada por algumas escolas do bairro da liberdade. Pode-se dizer que Mãe Hilda antecipou o Projeto de Extensão Pedagógica do *Ilê Aiyê*.

4.13. Caderno Pedagógico – A Rota dos Tambores no Maranhão

Para o Maranhão vieram cerca de 140 mil africanos de Angola, Congo, Guiné, Baía do Benin, Moçambique, Mandinka e Cabinda. Portanto, a religião de origem africana no Maranhão é bastante forte e sua denominação é Tambor de Mina, Encantado, Mata, Umbanda se constituindo em expressões mais antigas e mais autênticas da cultura maranhense. Os tambores estão presentes nas casas, nas tendas, nos terreiros onde se celebram mitologias e rituais africanos, guiando e orientando os passos das cerimônias religiosas.

⁴⁰ PEP. Caderno de Educação do *Ilê Aiyê*. (2001).Vol.11 – Mãe Hilda *Jitolu* – Guardiã da fé e da tradição africana. Coordenação: Jônatas Conceição da Silva.

Os Tambores de Mina falam da luta por espaços de libertação, igualdades de condições e afirmação dos valores africanos. Neles, incluem-se a realização de festas específicas da cultura maranhense como Bumba-meu-boi, Tambor de Crioula e a Festa do Divino Espírito Santo.

A presença da mulher é significativa nos tambores do Maranhão a exemplo de Catirina que luta junto a Pai Francisco contra a tirania do amo (dono do Boi).

4.14. Caderno Pedagógico - Moçambique Vultlari

Retrata a história de luta e resistência moçambicana, já que a tradição cultural de Moçambique é profundamente enraizada na tradição africana. A história e geografia de Moçambique é narrada com clareza, priorizando a organização social do seu povo, colocando o *Hosi* como o pai da comunidade, zelando pelas leis e pela justiça. A ilha de Moçambique, palco do colonialismo português, recebeu influências de outras culturas através de navios cruzando o Oceano Índico. O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, trouxe a independência de todas as colônias portuguesas, conquistada de maneira lenta e sofrida até 1975, com a ajuda dos movimentos nacionalistas.

4.15. Caderno Pedagógico - O Negro e o Poder

Uma prática pedagógica inovadora na Escola Mãe Hilda é utilizar a leitura das letras das músicas, escritas e reescritas, para minimizar as dificuldades das crianças na leitura e escrita, criando propostas situadas dentro de um contexto que asseguram práticas de comunicação. Estimulando os alunos a compreender e verbalizar as regras que vão descobrindo. Como diz Schneuwly (1999), o ensino sistemático da linguagem oral deve “inscrever-se sempre em uma pedagogia de projetos, que orienta as aprendizagens na direção de uma prática linguística real e lhes dá sentido”.

CAPÍTULO V

RETRATO EM PRETO E BRANCO DA PEDAGOGIA DA RECONSTRUÇÃO DOS DISTÚRBIOS IDENTITÁRIOS NA ESCOLA MÃE HILDA

Capítulo V- Retrato em Preto e Branco da Pedagogia da Reconstrução dos Distúrbios Identitários na Escola Mãe Hilda

E como os Aereaes eternos sentissem fome e sentissem sede de flagelar,
devorando com as suas mil boccas tórridas todas as rosas
da Maldição e do Esquecimento infinito, lembraram-se,
então, simbolicamente, da África!
(Cruz e Souza, 1924) 1

[...]

O bocca em chamma, bocca em chamma,
Da mais sinistra e negra voz,
Que clamas, clamas, clamas, clamas
N'um cataclismo estranho, atroz [...]
Resume todos esses travos
Que a terra fazem languescer.
De mãos e pés arranca os cravos
Das cruces mil de cada ser.
A terra é mãe! -mas ébria e louca
Tem gérmens bons e gérmens vis...
Bem dita seja a negra bocca
Que tão malditas cousas diz!

Cruz e Souza, (1923) 2

5.1. Reconstrução dos distúrbios identitários

Este capítulo reúne textos e desenhos produzidos por crianças e adolescentes na Escola Mãe Hilda e nas escolas envolvidas pelo Projeto de Extensão Pedagógica das redes municipal e estadual, localizadas no bairro da Liberdade, em Salvador. Pretende-se com isso, ilustrar o efeito da pedagogia ali desenvolvida, almejando demonstrar como os alunos estão respondendo ao processo ensino-aprendizagem. Escolheu-se o tema Zumbi, envolvendo alunos do ensino fundamental. Reproduzem-se aqui os textos integralmente, como foram criados. O objetivo foi o de preservar a expressão livre dos alunos. Esses trabalhos são uma amostra da representação social dos alunos, isto é, como Zumbi é percebido por eles.

¹ Cruz e Souza, Dor Negra. (1924). In *Evocações*. Obras Completas de Cruz e Souza (vol. II, p. 228). Prosa. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil. (Obs: Conservada a forma ortográfica dos originais.).

² Cruz e Souza, Canção Negra. (1923). In: *Pharóes*. Obras Completas de Cruz e Souza (vol. I, p. 257). Poesia. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil. (Obs: Conservada a forma ortográfica dos originais.).

5.2. Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau

Figura 5.1 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau

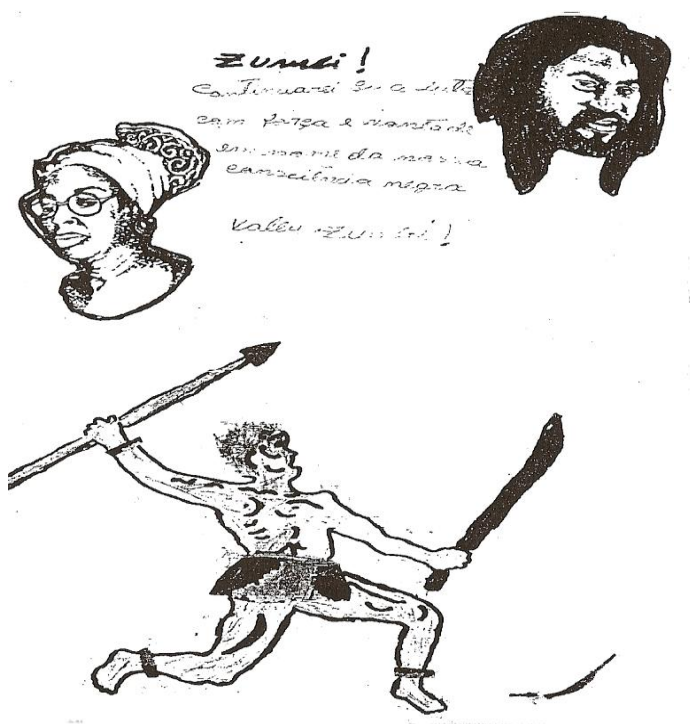
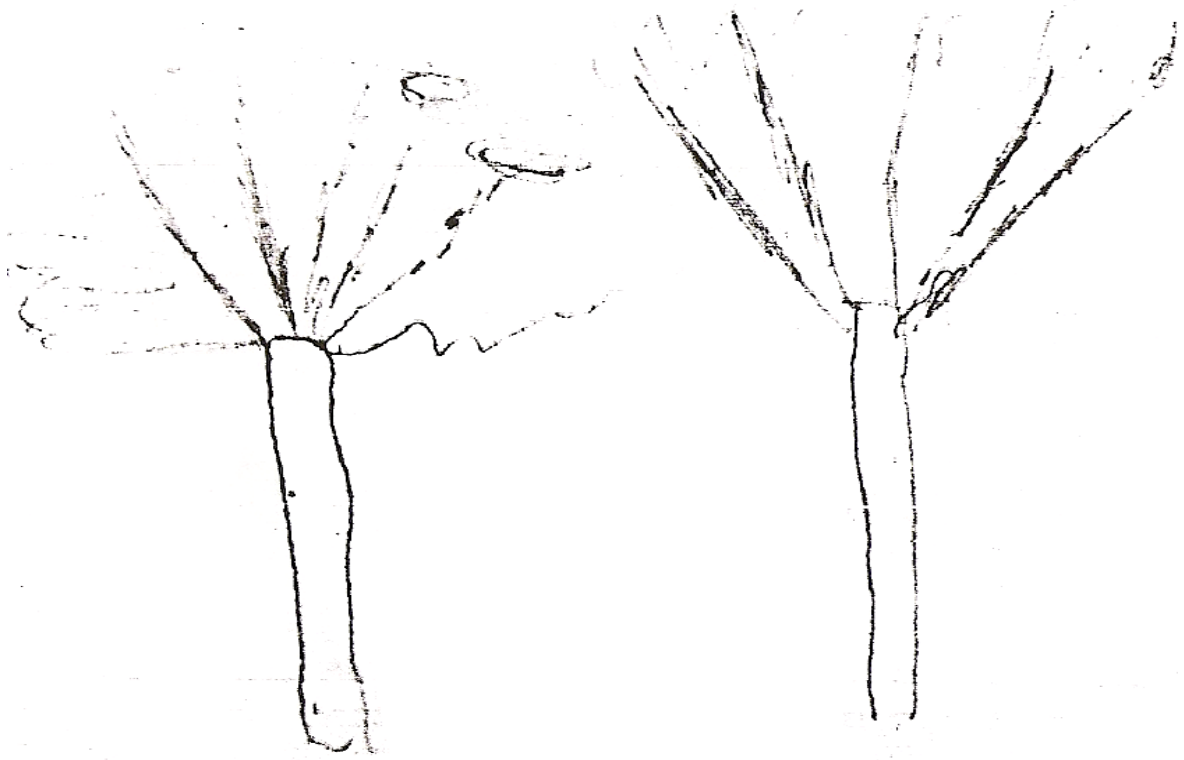


Figura 5.2 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau



Autoria: Marcos Santos da Silva.

Figura 5.3 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau



Autoria: Jair Mendes dos Santos

"Zumbi foi um grande lutador negro
Que lutou para libertar os negros.
Zumbi não morreu. Zumbi está vivo.
O *Ilê Aiyê* é uma organização de negros.
O *Ilê* luta pelo Zumbi dos Palmares.
O *Ilê* tem a maioria de 21 anos
E Zumbi está coxo com 300 anos".

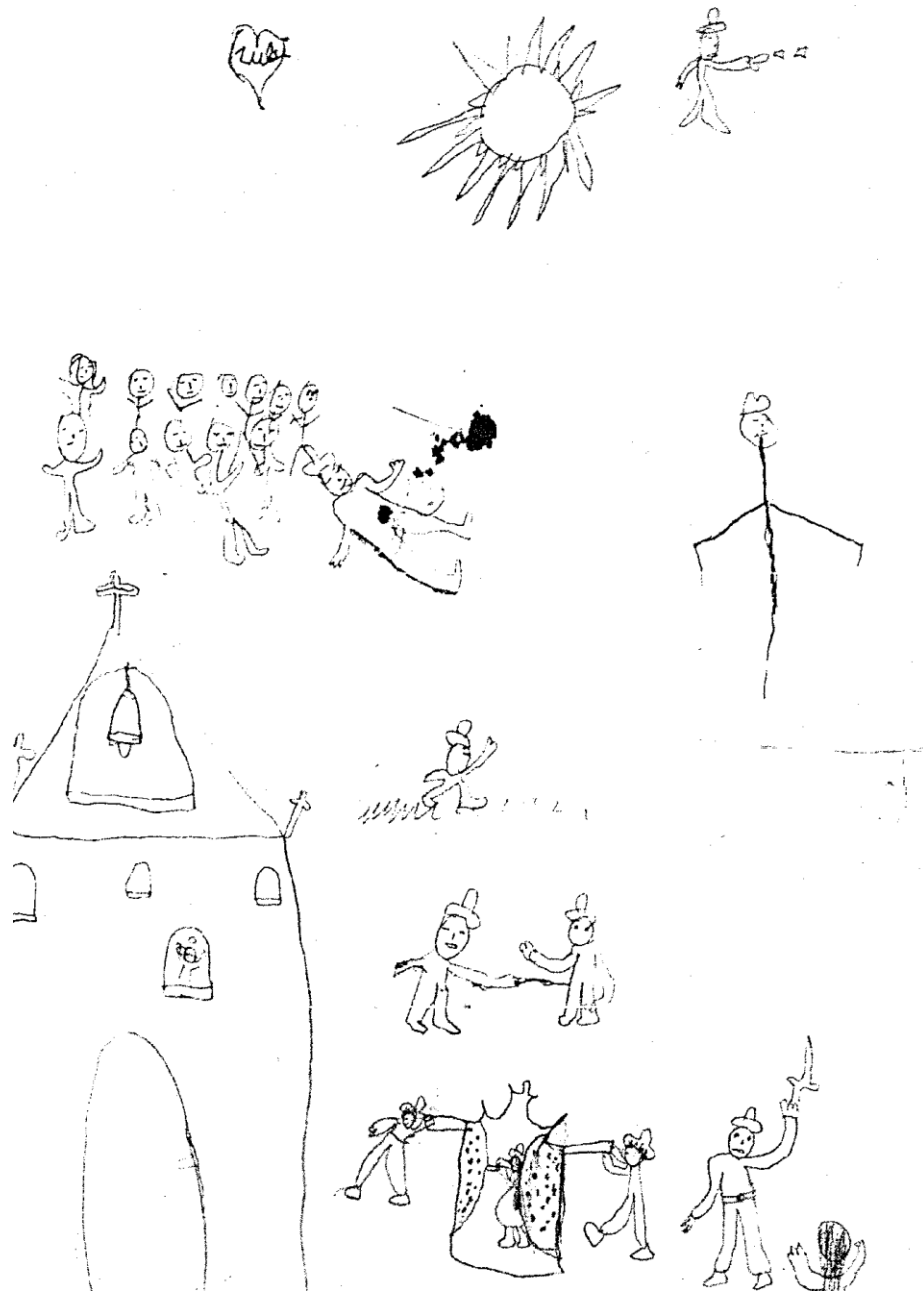
Autoria: Jair Mendes dos Santos

Figura 5.4 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau



Autoria: Alípio Figueiredo

Figura 5.5 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau



Autoria: Tamires Santos

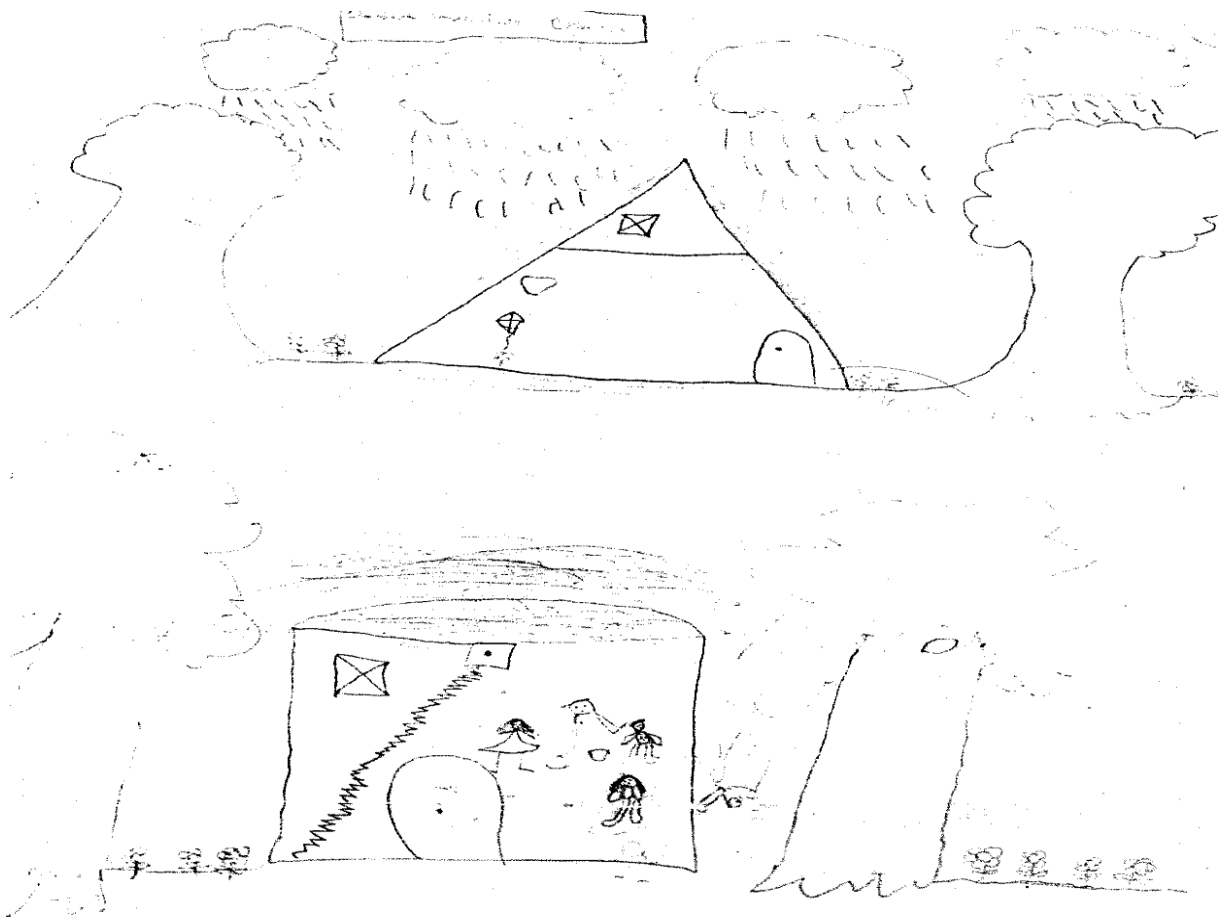
QUEM FOI ZUMBI

Escola Banda Erê

Zumbi foi um cara que lutou pela liberdade da negritude. Foi uma das figuras que lutaram contra o racismo que hoje não está aqui em carne osso, mas sim, no coração da negritude. Para a gente, negro Zumbi é Deus.

Autoria: Cesar Neris

Figura 5.6 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau



Autoria: Claudiane Cordeiro Bezerra

Figura 5.7 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau

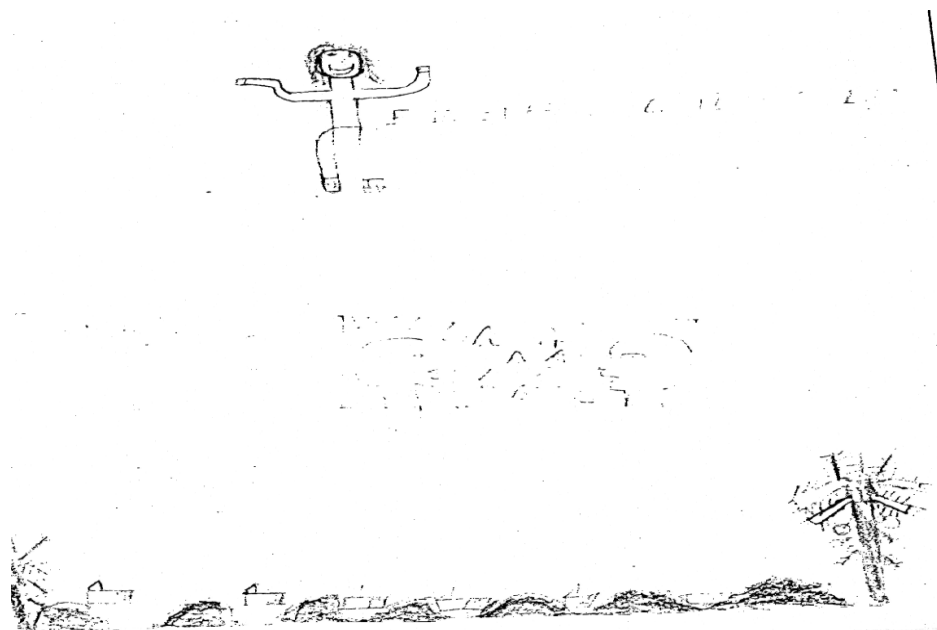


Autoria: Ulisses Passos

Zumbi dos Palmares

Zumbi foi um grande quilombola, que lutou bravamente para manter viva a nossa história. É a história do quilombo dos Palmares e do *Iê Iê Aiyê*. Zumbi foi um grande guerreiro. Lutou contra os portugueses numa batalha até a morte.

Figura 5.8 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau



Autoria: Givanildo Neves da Silva

Figura 5.9 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau



Autoria: Marcos de Araújo Messias

Figura 5.10 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau



Autoria: Misael Barbosa dos Santos

5.3. Zumbi- Manifestações Artísticas dos Alunos da 5ª a 8ª série do 1º Grau

Zumbi dos Palmares

I

O Seu Espírito encara
A saudade que deixou
Por todos nós, oh, Zumbi!
Que há muito tempo nos deixou

II

É com esse poema que declaro
A coragem de Zumbi
Há muito tempo em Palmares
Lutando sem fingir

III

Só meu sofrimento me instrui
Quando lembro de Zumbi
Mas toda mágoa se dilui
Permanece a vida sem fim

IV

É sempre com saudade
Que leio as tuas histórias
É sempre com harmonia
Que lembro sempre de ti

V

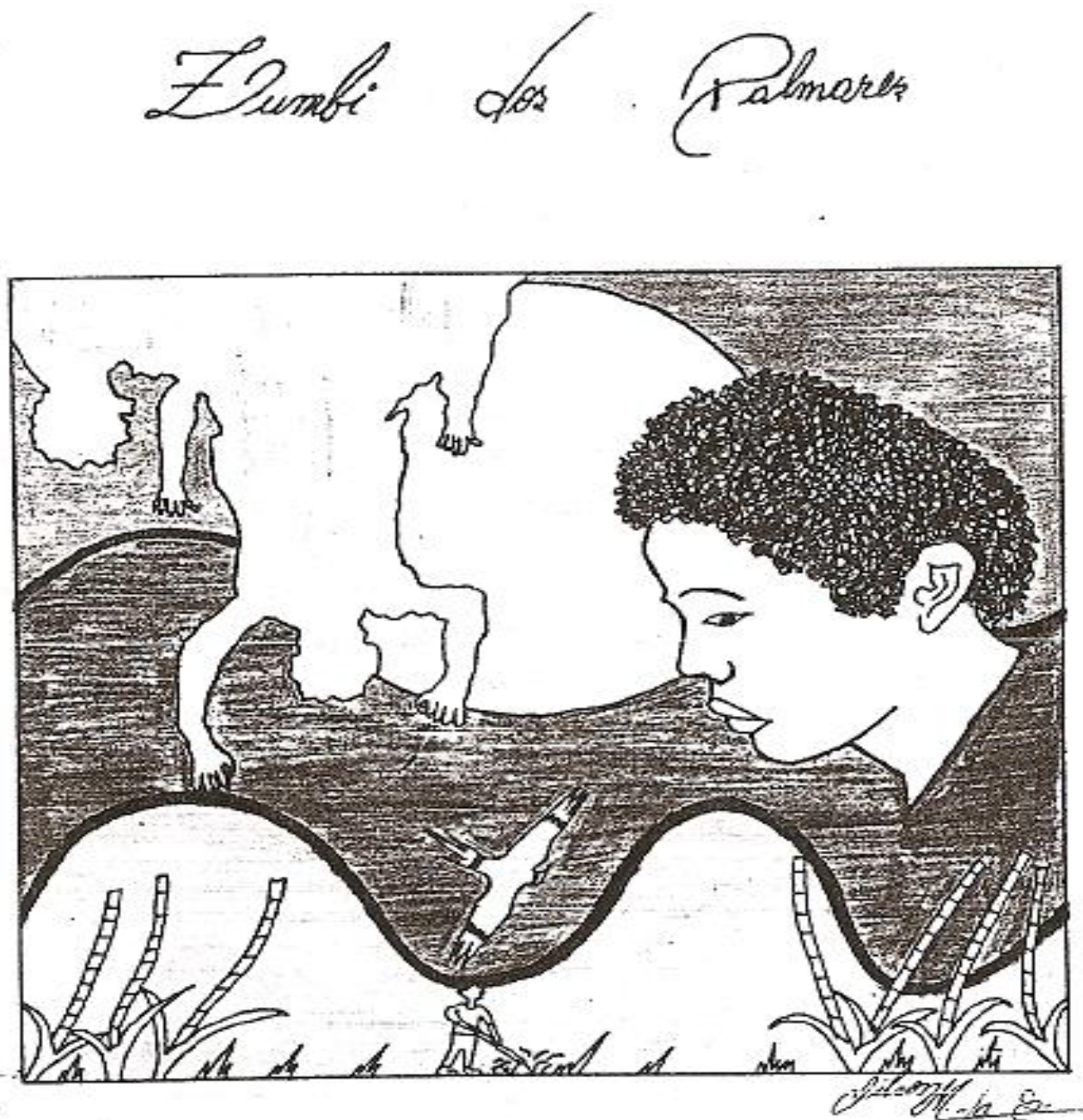
Foi no Quilombo republicano
Que tudo começou
Foi na Serra da Barriga
Que todo o povo lutou

VI

É sempre homenageado
No dia 20 de Novembro
Por até a morte ter lutado
Ficou muito falado

Autoria: Jane Santos Arraz

Figura 5.11 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª a 8ª série do 1º Grau



Autoria: Gilson Menezes da Silva

Zumbi No Curuzu

Saí pelas ruas
Uma palavra ouvi
A mais bela e doce
Qual poderia ser? *Ilê Aiyê*
De Zumbi muitas coisas ouvi dizer
Pelos negros, orgulho
E palavras de amor
pelos brancos, palavras de ódio, gestos de horror
Os brancos não sabiam o que fazer,
Lutavam em tentativa de vingança
Enquanto para os negros
Nascia a esperança
Os brancos pouco a pouco se abalaram
Foi aí que os negros
Juntos com Zumbi
Se manifestaram
o *Ilê Aiyê* mora no Curuzu
Onde existe um céu
Onde se pode visitar
Onde nunca se é intruso
Onde nunca se fica confuso
Lá se aplica a fala de Zumbi dos Palmares
Onde os negros não são chamados de animais racionais.
São gente e racionais.

Autoria: Shirlene da Silva Pereira

Francisco: O Zumbi Dos Palmares

Eu me tenho a perguntar se, com um simples pensar, podemos saber o que é ou quem foi Zumbi.

Há algum tempo atrás, eu pensava que Zumbi era uma espécie de encarnação ou ser que vivia em lugares desertos e assombrados. Mas agora tenho o privilégio de saber um pouco da sua história.

Tudo começou quando eu comecei a ler alguns livros. E um deles falava de Francisco - um grande guerreiro negro, filho de africanos, que lutou pelos nossos direitos.

Apesar de não ter tamanho e nem físico muito desenvolvido, ele tinha também inteligência; juntando as grandes vitórias dos "grandes generais brasileiros", não chegavam perto das dele.

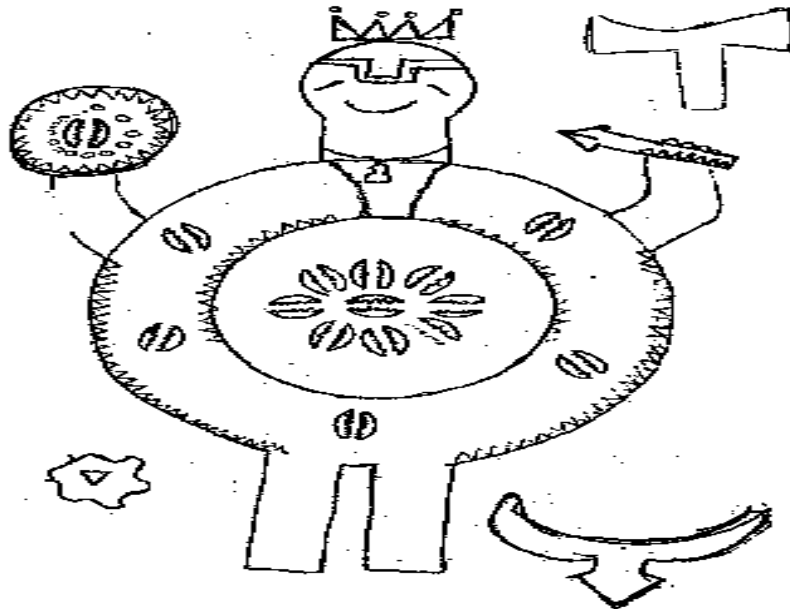
É por isso que eu me tenho a perguntar, como seria este lugar, senão fosse Francisco, que por ele esteve a lutar. Como estaria seu povo hoje?

Vencendo ou não, como um fiel cidadão contra o racismo, a discriminação social e outras coisas que contra os negros ainda estão. Mas eu tenho certeza que nós vamos vencer, com muita luta, essa desigualdade social que tanto nos incomoda. Seguindo o exemplo de uma grande figura que, para quem não o conheceu ou desconhece a sua história, não passa de uma velha lenda.

Mas, o que seria de nós se não fosse essa velha lenda, para mais tarde descobrirmos a sua verdadeira história e percebermos que tudo isso não passa de um verdadeiro fato?

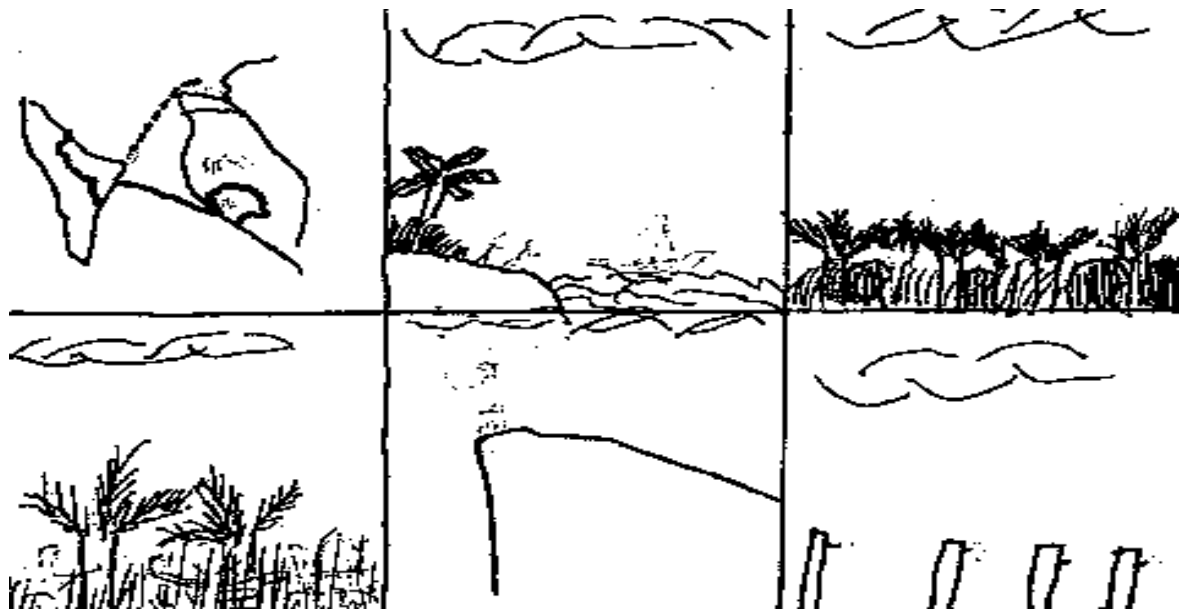
Autoria: Joseval de Jesus dos Santos

Figura 5.12 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª a 8ª série do 1º Grau



Autoria: Audelito Sousa Silva Junior

Figura 5.13 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª a 8ª série do 1º Grau



Autoria: Lindomar de Jesus Santos

NEGRA COR

Coração, espírito de luta
Causas alegadas para quem precisa de liberdade
Asas se abrindo com rara beleza
Assim era o que mais eles adoravam.
Como um único salvador
Palmares, Palmares! Gritavam todos
Com os olhos cheios de sonhos
Ideais lógicos e razão para viver.
"Viver um tempo de conquista".
Assim falava Zumbi dos Palmares
De coração valente, de desejo de liberdade
Cheio de amor pelo seu Povo

Até que se deu sua liberdade
Para realizar sua revolta social
Em prol de todos da sua cor
Cor dele, que se podia orgulhar

Cor negra, negra cor, cor dele
Zumbi dos Palmares!
Líder que todos glorificaram
Por seus ideais
Pela sua luta!
De liberdade, Paz e Amor pela sua Raça

Autoria: Márcia Natalina

Figura 5.14 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª a 8ª série do 1º Grau



Autoria: Daiane de Oliveira

Figura 5.15 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª a 8ª série do 1º Grau



Autoria: Elmo Alexandre Assunção Gonçalves

Negra Liberdade

Pura fé na liberdade

Sinônimo de luta e lealdade

Zumbi: força e resistência

Líder da persistência.

Quilombos de paz e união

Vida de luta e compaixão

Sonho de vida e liberdade

Povo de bom coração

Sem medo de ser derrotado

Lutou para defender os escravos

Da morte e da ambição

Foram vencidos sem compaixão.

Zumbi, morto e enterrado

Palmares após muita luta derrotado

Mas, prova, força, luta, amor e união

Por Zumbi nos foram deixados.

Autoria: Daniela Santos Silva

Zumbi Dos Palmares

Seu nome era Francisco, mas todos conheciam-no como Zumbi dos Palmares. Homem de espírito guerreiro e valente, que lutava pela liberdade do seu povo. Um povo que lutava pelo direito de viver em paz, devido à vontade de libertação. Os negros revoltavam-se e fugiam em direção aos quilombos, onde havia enormes cabanas feitas para os refugiados se esconderem dos seus senhores.

Não aceitando a atitude dos escravos, os senhores de engenho, juntamente com o governo da nação Brasil, travavam vários ataques contra os negros. Um dos mais importantes aconteceu por volta de 1688, quando os senhores e o governo formaram uma união duradoura contra Palmares, cidade onde encontravam-se muitos quilombolas. Algumas vezes eles até conseguiam vitórias parciais, mas acabavam derrotados, e Palmares ressurgia mais forte do que antes.

Arrasados com tantas derrotas, os senhores de engenho e o governo resolveram então contratar um "bandeirante" paulista chamado Domingos Jorge. No primeiro chamado, Domingos e seus homens foram derrotados por Zumbi e seus companheiros.

Mas não ficou por aí. Anos depois, Domingos e seus capangas retomaram aos quilombos para novo combate e, apesar da valentia com que os negros se defenderam, não conseguiram suportar a violência do ataque e muitos morreram.

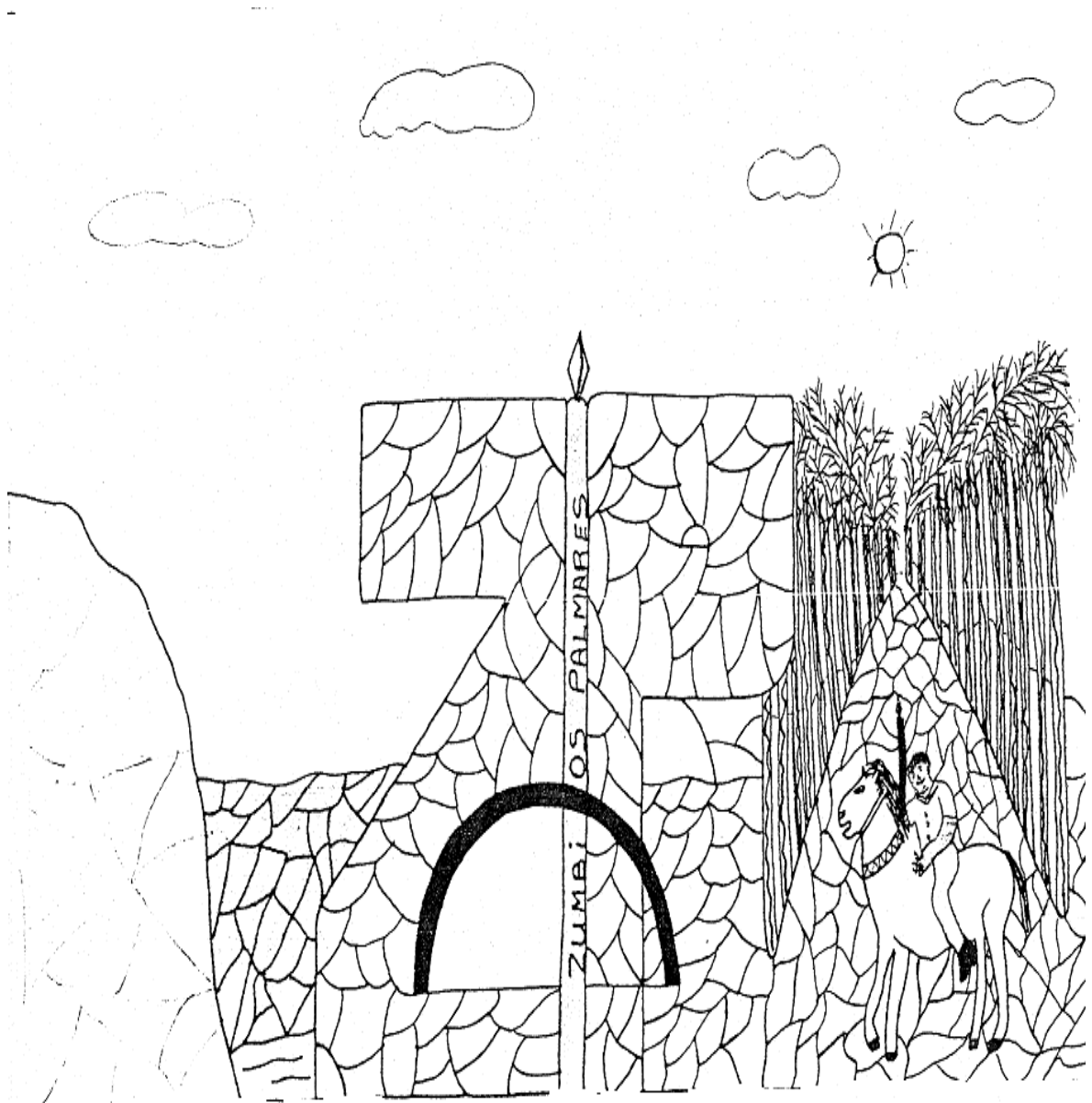
Zumbi, mesmo ferido, conseguiu fugir e construir novo refúgio. Mas, em 1695, um amigo dele foi capturado para que entregasse o esconderijo do líder da resistência. Zumbi foi capturado e lutou até a morte, sua cabeça foi cortada e pendurada num poste até se decompor.

Zumbi morreu, mas suas idéias continuam vivas. E, só em 1888, a "Lei Áurea" foi assinada. A lei que dava direito aos negros de serem livres, "acabando assim com o racismo e a indiferença". Na teoria, estão os libertos, mas, na prática, será que isso acontece? Apesar das leis dizerem que brancos e negros são iguais, tem sempre uma vírgula e uma interrogação separando as duas raças, como se fossem gato e rato.

Hoje, Zumbi é lembrado como maior símbolo de resistência negra no país e a data de sua morte, 20 de novembro, é considerada como um dia de luta e movimentos de repúdio em toda a nação.

Autoria: Vanderclélia Farias dos Santos

Figura 5.16 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos da 5ª a 8ª série do 1º Grau



Autoria: Ana Rita Santos do Rosário

5.4. Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º Grau

Zumbi, o Líder Negro

Zumbi, guerreiro astuto e valente,
Foi ao encontro do seu povo
Com soberania ardente.
Os negros trabalhavam
De sol a sol, noite e dia
Para brancos, que sem dó,
Castigavam-nos e os oprimiam

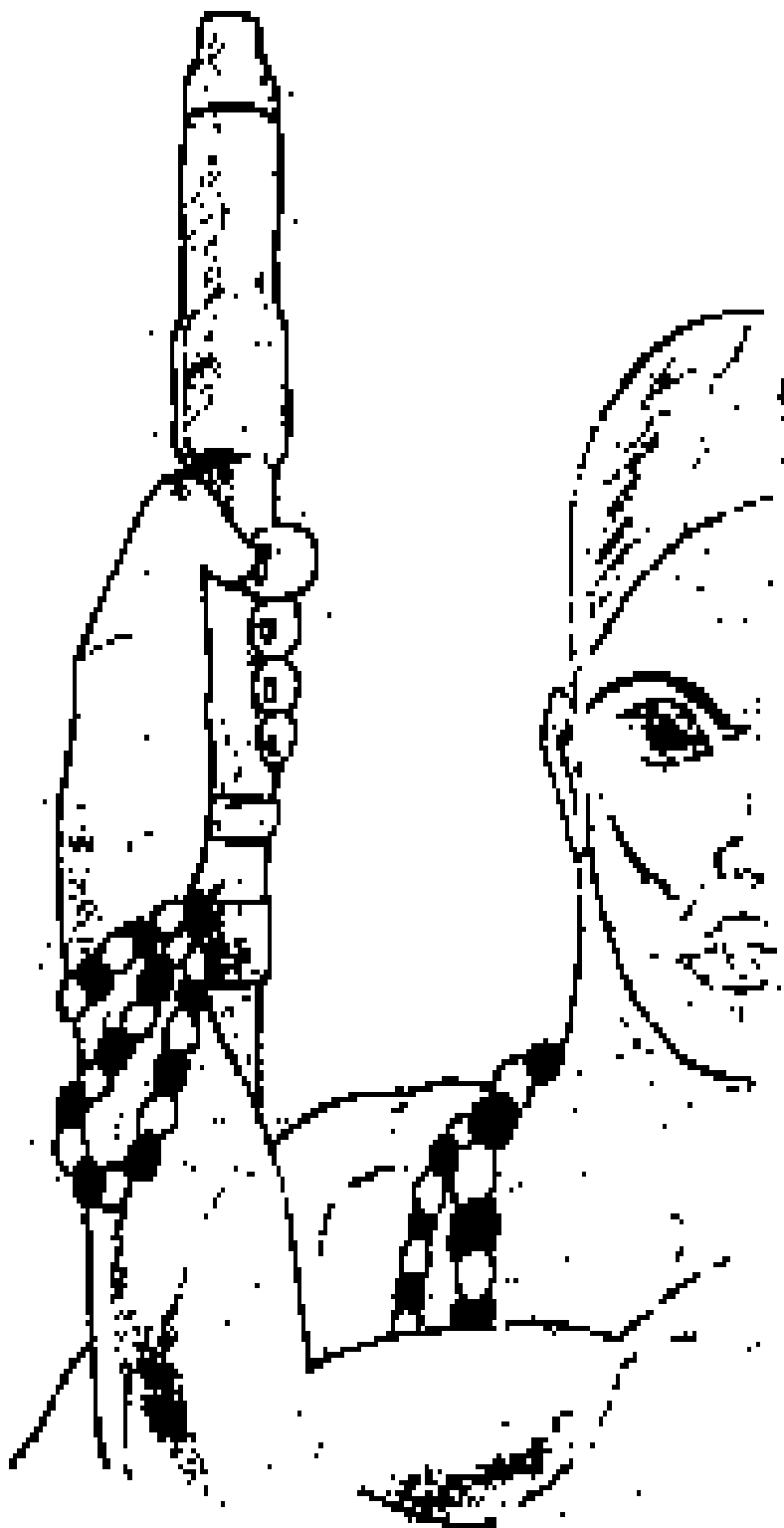
Mas negro não é tolo não,
Tem alma e também tem razão
Queria a liberdade para viver
E com a sua força
Demonstrar que é um Ser.

Mas o Quilombo dos Palmares foi destruído
Dizem: Zumbi foi ferido a faca,
Sua cabeça decepada, posta em praça
Para alegria dos Senhores
E para os negros, uma desgraça.
Todavia, Zumbi da sagacidade
Prefiro acreditar em teu suicídio,
"Pois tu és valente
E a prova disso é que,

Lançando-se de um penhasco,
Num vôo de liberdade alcançaste a eternidade.
Ai, Zumbi!
Maior líder negro
Considerado imortal
Sua ferida foi fatal.
Deixa-nos com esperança
De um dia a real liberdade alcançar.
Para isso, o ZUMBI vive em nós,
Só precisamos lutar.
Coragem, irmão Zumbi!
Num grito de guerra, reajas
Aos maus tratos e açoites da sociedade.
Prefiras morrer que voltar à escravidão.
Lutas até o fim,
Não te entregas, negro, não!

Autoria: Cleber P. os Santos

Figura 5.17 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º Grau



Autoria: Fábio Freitas Santos

Zumbi

Foi um homem de bastante garra. Nasceu escravo e, à força dos caçadores de negros, quando pequeno, foi trabalhar em uma igreja aos cuidados dos padres. Sempre informado que havia um grande quilombo e que lá havia gente da sua raça. Gente que, para lá, devido aos maus tratos, fugia formando uma cidade. Seu maior desejo era lutar junto ao seu povo.

O tempo passou e, completando quinze anos, fugiu para este quilombo: Palmares. Chegando lá, tornou-se líder do povo. Os senhores dos engenhos queriam sempre destruir Palmares, para combater a fuga de seus escravos. Como não conseguiam, ficaram mais furiosos, pois ficou mais difícil ainda com o novo líder. Com a chegada de Zumbi, Palmares cresceu ano a ano, formando uma sociedade de negros, índios e alguns brancos que lá também habitavam e formavam famílias. Sempre havia ataques, mas nunca conseguiam vitória sobre Palmares.

Então, um dia, os senhores reuniram-se e contrataram um matador que exigiu-lhes muito dinheiro, terras, ouro, uma verdadeira fortuna para destruir o grande líder dos Palmares.

Planejando todo o esquema de ataque, o tal homem, armado até os dentes; com armas irresistíveis e uma imensa tropa, que não chegava a ser maior do que a do povo que habitava os Palmares, atacaram a Sociedade Palmarina, matando homens, mulheres, velhos e crianças, tentando chegar a Zumbi, porque matando-o desestruturavam a sua Sociedade. E conseguiram dar-lhe um tiro em sua perna.

Mesmo ferido, lutou bravamente para defender o seu povo até o fim, mas não resistindo ao ferimento, jogou-se de um abismo, que o levou à morte. Os senhores ao encontrar o seu corpo, esquartejaram-no e estenderam a sua cabeça em praça pública, para servir de lição, numa atitude desumana, aos escravos que tentassem fugir.

Até os nossos dias, ainda existe Palmares, onde vê-se negros que lá habitam. Eles mantêm o orgulho de sua cor, que aprenderam, desde criança, a defender. E Zumbi é o maior exemplo de resistência já visto no país, para nós que devemos lutar com bravura pela nossa igualdade, pelos nossos ideais e direitos. Autoria: Suzana Barros

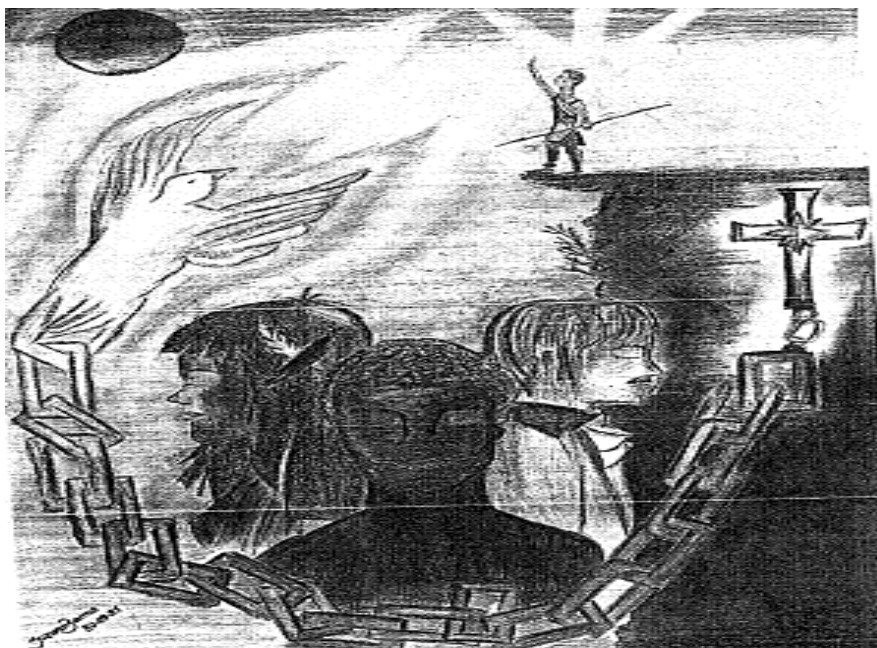
Canto Palmarino

Ouve-se um canto
Canto de dor
Que no bater dos tambores
Revela a sua origem...
Lá do Pacífico Sul

São mães que choram.
Que sentem a falta dos seus filhos.
Filhos que gemem.
Com fúria, num tronco.
No acariciar das chibatas,
Que abraçam o seu corpo,
Cortam a sua pele,
E derramam o seu sangue.
Clamam os negros: - Ó Mãe África!
E no refrão dos Palmares replica:
De sua Mãe África, surge Zumbi
Negro pequeno, magro e livre
Defensor de sua raça,
Comandante e guerreiro.
Vencedor de batalhas
Que foi traído sem honra
Mas com ela escolheu a morte
De sorte, nenhum branco lhe tocou.

Autoria: Túzia Cristina P. Santos – Diógenes Henrique Silva Nascimento

Figura 5.18 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º grau



Autoria: Sandra dos Santos Conceição

O Zumbi Dos Palmares

O Quilombo de Palmares estava localizado na Serra da Barriga e era habitado por cerca de dez mil negros, também índios e brancos que se rebelavam contra o sistema escravagista. Eles foram denominados quilombolas.

A fundação do quilombo foi causada pelas condições sub-humanas que os negros eram obrigados a aceitar, as desigualdades com que eram tratados - sofrendo maus tratos, sendo chicoteados, obrigados a trabalhar além do normal, não tendo uma alimentação adequada - e, principalmente, por terem sido tirados de sua terra de origem, levados bruscamente para uma estranha, tendo que adaptar-se a uma vida totalmente diferente da que levavam na sua. Sendo privados dos seus costumes, da sua família, do seu povo.

O quilombo tinha toda uma infraestrutura, com um chefe, o Ganga Zumba, que transformou a aldeia em um Estado, em que se cultivava a terra, produzindo bons alimentos para todos. Todos tinham os mesmos direitos, eram também mantidos no quilombo seus costumes. Era uma sociedade bem organizada. Isso acabou fazendo com que o

quilombo se desenvolvesse com bastante rapidez. E, em pouco tempo, já eram três aldeias que receberam o apelido de Angola Janga.

Mas, em 1655, Palmares foi atacado e foram levados cativos vários negros, entre eles uma criança, que foi dada como presente a um vigário. O garoto cresceu, recebeu educação e tornou-se mais inteligente do que já era. Foi-lhe dado o nome de Francisco.

Mas ele, aos quinze anos, sentiu a necessidade de voltar ao seu povo, às suas origens. Foi então que ele fugiu para Palmares e lá recebeu nome de *Zumbi*.

Zumbi, apesar de ser franzino, tinha espírito de liderança, queria e sabia lutar a favor do seu povo. Nunca se enganou com as falsas promessas feitas pelos caçadores e matadores de escravos, que lhe prometiam benefícios caso se entregasse.

Mas, apesar de toda resistência, o quilombo foi atacado por Domingos Jorge Velho, que perseguiu muito os negros, desde que estes foram totalmente massacrados. Zumbi conseguiu escapar com vida, mas foi traído pelo seu melhor amigo, que lhe matou com uma facada na barriga.

Tudo isso foi resultado da luta contra as desigualdades e discriminação racial sofridas naquele tempo.

A morte de Zumbi representou a valorização que os negros tinham pela sua raça, pela sua vida e representará sempre a luta pelas igualdades racial e social.

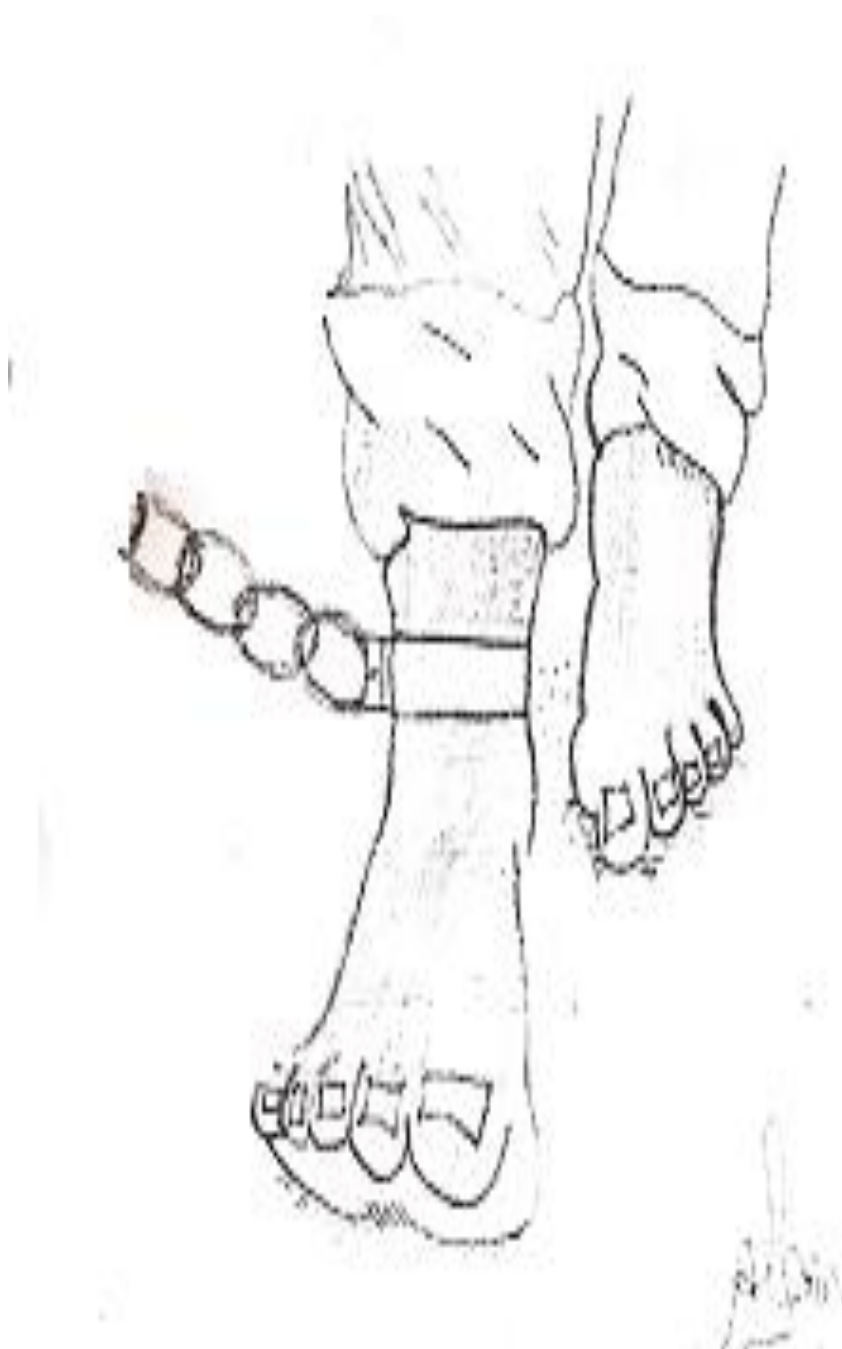
Hoje em dia, a luta que foi iniciada por Zumbi tem prosseguimento, pois ainda vivemos numa sociedade racista e preconceituosa, com muitas desigualdades. Essa é uma luta por uma sociedade mais humana e mais igualitária, não uma sociedade discriminatória, em que as pessoas são mal tratadas e em que lhes são negados os seus direitos.

Hoje, os negros estão mais conscientes de seu valor como ser humano, mostrando sua rica cultura, admirada por muitos.

Fica hoje a gratidão a Zumbi pelo trabalho feito por ele, que servirá de incentivo às gerações futuras, como uma atitude altruísta em busca da liberdade e da paz.

Autoria: Consuelo de Oliveira C. Garrido

Figura 5.19 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º Grau



Autoria: Ana Cristina Alves da Silva Caxias

Figura 5.20 Zumbi- Manifestações artísticas dos alunos do 2º Grau



Autoria: Edney Antonio S. Costa

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO –POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MÃE HILDA

Capítulo VI- Análise do projeto Político-Pedagógico da Escola Mãe Hilda

A Língua

“[...]Minha pátria é minha língua.

E eu não tenho pátria, tenho mãe...”

Caetano Veloso

6.1. Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica da Escola Mãe Hilda

A proposta dos Cadernos apresenta um conteúdo curricular voltado para a afirmação dos valores culturais africanos e consequentemente objetivando se alcançar a autoestima dos alunos afro-descendentes. Neste sentido o *Ilê Aiyê* age através da Escola Mãe Hilda apresentando uma pedagogia apropriada e adequada à (re)construção da identidade negra, para as crianças e adolescentes. Quanto à proposta educativa voltada para os adultos, em outro espaço educativo, o *Ilê Aiyê* se apresenta como o *Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê*, onde a pedagogia se baseia em várias manifestações como: músicas, danças, roupas, penteados afro, visual e gestual afro, desfiles carnavalescos com motivos culturais africanos. O terceiro espaço educacional tem caráter religioso, através das manifestações do candomblé. Assim, no conjunto, o *Ilê Aiyê*, sendo um espaço cultural, é acima de tudo educacional, com a pedagogia libertária ressignificadora dos valores identitários do povo afro-descendente. O *Ilê Aiyê*, por ser paradigmático, é reconhecido internacionalmente e cultuado pelas outras expressões culturais da Bahia. A pesquisadora e autora desta dissertação percebeu, embora subjetivamente, que as pessoas que participam e/ou são influenciadas por esse espaço escolar (os três) se apresenta com um *glamour* ou ‘ar’ de orgulho e superioridade em ser negro.

Quanto ao espaço escolar aqui estudado, ou seja, a Escola Mãe Hilda, foi observado que a temática do Projeto Político-Pedagógico é, por caráter, construído em seu currículo para elevar a autoestima, o autoconceito e a autoimagem, que se revelam necessários para a questão do distúrbio identitário. Os Cadernos que constam do currículo da Escola Mãe Hilda têm implicitamente conteúdos que conjugam a realidade educacional com a formação da identidade da criança e do jovem.

Nesta tarefa de análise do currículo e da prática pedagógica foram apresentados nos capítulos anteriores excertos dos Cadernos - percebeu-se e compreendeu-se que há um

processo de construção da autoimagem, da autoestima e autoconceito – construtores de uma formação sadia. Ou como diz Mosquera (1977) a identidade psicológica é um processo abrangente que engloba simultaneamente a autoimagem e a autoestima. Assim, o conteúdo dos Cadernos desenvolve um vivenciar da cultura afro-brasileira apropriada para tornar os alunos à vida e a exigência que ela faz da história dessa civilização. Os Cadernos são politicamente corretos como proposta de currículo diferenciado, de acordo com Rosemary Rufina dos Santos (2000, p.86). O *Ilê Axé Jitolu* é pioneiro no processo de inclusão da história da cultura africana e afro-brasileira no currículo de Escolas de Ensino Fundamental, iniciando assim uma prática curricular diferenciada na Escola Mãe Hilda, posteriormente adotada em outras Escolas públicas do bairro.

Uma das práticas pedagógicas inovadoras da Escola Mãe Hilda é a utilização dos Cadernos de Educação elaborados pelo Projeto de Extensão Pedagógica do Bloco *Ilê Aiyê*, usados ao lado do material didático convencional. Os Cadernos são resultados de pesquisas realizadas pelo *Ilê Aiyê* e exibidas anualmente como tema do desfile de carnaval. Possuem uma riqueza multi e transdisciplinar, trabalham com diversas áreas do conhecimento, com distintas perspectivas para a constituição de uma nova abordagem em Educação além de privilegiar a expressão artística infantil.

Apesar de não serem aceitos oficialmente pela Secretaria de Educação Municipal e Estadual, pois consideram a forma de abordagem histórica radicalmente diferente da proposta do “currículo oficial”, segundo a qual, esta última “contempla uma civilização de modelo etnocêntrico-neocolonial” (Santos 2000, p.74). Os Cadernos fazem parte do conjunto de recursos utilizados pela escola na aprendizagem do educando.

Segundo Perrenoud (2000) em “*Pedagogias Diferenciadas: situação atual*”, foi a partir de 1960 que o ensino diferenciado integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea vem sendo desenvolvido, arrastado por “divergências teóricas e protecionismos culturais”, isto é, correntes científicas e técnicas de apoio, revelando-se sucessivamente impotentes para resolver a crise do sistema escolar e desmotivando os pesquisadores diretamente envolvidos, principalmente, os educadores que se posicionaram em defesa de uma escola pública, gratuita e de acesso universal nos anos de 1970.

Observa-se que na proposta do Projeto Político-Pedagógico da Escola Mãe Hilda há uma preferência pelo desenvolvimento de cidadania, coadjuvado para o desenvolvimento da consciência negra e do orgulho de ser negro, procurando manter a autoestima elevada para não ser influenciada e submetida às ideologias preestabelecidas na sociedade. Para tanto,

professores, supervisores e orientadores escolares aprendem, com os educadores do *Ilê Aiyê*, elementos sobre a história e a cultura afro-brasileira; desenvolvendo o pensamento crítico a respeito de questões como etnia e pluralidade cultural. Estes conteúdos são repassados pela pedagogia implícita nos Cadernos de Educação. Além de frequentar as aulas pela manhã ou à tarde, os alunos voltam à sede do bloco no turno inverso para fazer cursos de canto, dança, percussão e confecção de roupas e objetos em couro.

Os conteúdos trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do *Ilê Aiyê*, preconizam os objetivos da apreensão crítica, do repensar a identidade do afro-descendente e seu significado na história do Brasil, desvelando o caminho promovido pela ‘história tradicional’, contada pelos euro-descendentes.

Trata-se de despertar a identidade negra através da história dos movimentos sociais – desmistificando o conflito social efetuado pelo discurso do poder. Observa-se que os Cadernos Educativos focalizam as organizações político-associativas e recreativas como as ‘Organizações de Resistência Negra’, a ‘Revolução dos Malês’, entre outros, para a construção de uma sociedade sem preconceitos e desigualdades. Ainda é importante citar o movimento paulista ‘*A Frente Negra Brasileira*’ e ‘*A Frente Negra da Bahia*’, que significa, do ponto de vista sociológico, segundo Castells (1999), um conjunto de crenças, que contemplam o gênero humano como parte de um ecossistema, visando corrigir as formas destrutivas de desigualdades sociais.

O primeiro Caderno, ao abordar o tema *Organizações de Resistência Negra*, refere-se aos mais diversos grupos em interação social, na luta contra as idéias racistas que dominaram o pensamento social e político da sociedade brasileira do século XVI até o século XX. As primeiras organizações foram de fundamentos religiosos, com o objetivo de cultivar a permanência dos valores e princípios culturais da religião africana: “As organizações religiosas têm em comum as entidades espirituais, denominadas *orixás*, *inquices* e *voduns*” (Caderno Pedagógico, 1995, p. 7). Descreve as organizações ‘Quilombolas’, referindo-se principalmente ao papel dessas organizações como refúgio de decisões e de políticas de resistência dos negros nos seus acampamentos nas florestas da ‘Mãe África’ e nos ‘Palmares’ em Pernambuco.

‘Palmares’ aborda a importância de Zumbi, um negro, chefe do quilombo dos Palmares. Por último, aborda as organizações político-associativas e recreativas, dando particular atenção à *Sociedade Protetora dos Desvalidos* [SPD], criada em 1832, cuja finalidade era dar aos negros a Carta de Alforria e proteção. A *Frente Negra Brasileira*,

movimento paulista de 1931, criado num período em que o Brasil vivia forte crise econômica, visou defender a classe trabalhadora brasileira contra a permanência de europeus no mercado de trabalho do país. A *Frente Negra da Bahia*, em 1932, criada com os mesmos objetivos do movimento paulista, acrescentado este: o levantamento da moral da raça, alfabetização do povo negro, reconstrução da família e formação da elite da mulher negra.

O *'Filhos de Gandhi'*, é um *afoxé* cuja memória cultural resulta dos antigos desfiles dos Reis Congos, foi fundado em 1949, por negros associados ao Sindicato dos Trabalhadores Docas. “A verdade que o *afoxé* dos lençóis brancos, inspirados na indumentária indiana, sob o ritmo e a dança afro, nada mais é dentro do carnaval do que aquilo que Mahtma Gandhi pregou - a paz”. (Caderno 1, 1995).

Muitas organizações surgiram com o objetivo de afirmar os valores africanos e afro-descendentes na cidade do Salvador, estendendo-se até hoje com os ideais da inclusão social e igualdade de direitos, afirmados na Constituição de 1988.

Os Cadernos *Civilização Bantu; A Força das Raízes Africanas; Guiné Conakry, tradição africana; África, Ventre Fértil do Mundo e Moçambique Vutlari*, descrevem o legado sociopolítico da *'Mãe África'*, tentando romper com o esquecimento que os países ricos o fizeram, dada a importância dos povos africanos para o desenvolvimento econômico, social e cultural. Principalmente os de língua portuguesa, seja pelos africanos que comercializaram e colaboraram com o envio forçoso de africanos para o Brasil, como os escravizados.

Os professores da disciplina História, como educadores, estabelecem conexões com o presente e fazem reflexão sobre a natureza dos processos históricos, especificamente, oferecendo aprendizagens mais funcionais e orientadas à incorporação do tema Candomblé como tema de estudos que registrem a presença dos negros na História do Brasil, identificando o seu contexto sociocultural, compreender as mudanças que influenciaram a sua trajetória e desmistificando os estereótipos e preconceitos acerca da religião negra. (Azevedo, 1990).

Os Cadernos *A Força das Raízes e Pérolas Negras do Saber*, resgatam a autoestima do afro-descendente. São fundamentados no mito da alma nacional brasileira descrita na obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freire (1935) onde pretende provar que o Brasil é uma nação miscigenada.

A complacência ou resistência, em face dessas influências recíprocas, é uma questão de ordem sociocultural, e os graus de mestiçagem linguística coincidem geralmente, mas não de maneira absoluta, com os graus de mestiçagem biológica que ocorrem no Brasil.

6.2. Africanismos na Língua Portuguesa: outro aspecto esquecido

Esta seção apresenta argumentos que poderiam ser desenvolvidos em currículos escolares no Brasil, sob a presunção que a língua portuguesa também foi enriquecida pela cultura negra. Também, a sua não consideração nas Diretrizes Curriculares Nacionais se afigura como desconstrução da formação do povo brasileiro.

Para Pessoa de Castro (2001), contribuições são dadas a partir de reflexões sobre a sociedade, a história e a cultura, pela ação da linguagem, como pode ser observado entre candomblés de raízes ou “nações” jejenina ou congo-angola, cujos repertórios predominam uma terminologia importada da África, um documento vivo de línguas africanas no português do Brasil. Essa *língua de santo* do português do Brasil, não pode ser considerado um elemento separado da construção da História da Bahia, visto que é fator integrante da organização social, das divindades, dos objetos sagrados, da cozinha, costumes, crenças, ritos e música da Bahia.

Quanto à ‘Língua de Santo’, Yeda Pessoa de Castro (2001), no artigo “Influência das Línguas Africanas no Português”, afirma que do século XVI ao século XIX, o tráfico transatlântico trouxe em cativeiro para o Brasil quatro a cinco milhões de falantes africanos originários de duas regiões da África subsaariana: a região banto, situada ao longo da extensão sul da linha do equador, e a região oeste africana ou “sudanesa”, que abrange territórios que vão do Senegal à Nigéria. A região banto compreendia um grupo de 300 línguas muito semelhantes, faladas em 21 países: Camarões, Chade, República Centro-Africana, Guiné Equatorial, Gabão, Angola, Namíbia, República Popular do Congo (Congo-Brazzaville), República Democrática do Congo (RDC ou Congo-Kinshasa), Burundi, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Quênia, Malavi, Zâmbia, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, Moçambique, África do Sul.

Pessoa de Castro (2001, p. 1) cita que entre elas, as de maior número de falantes no Brasil foram o quicongo, o quimbundo e o umbundo. O quicongo é falado na República Popular do Congo, na República Democrática do Congo e no norte de Angola. O quimbundo é a língua da região central de Angola. O umbundo é falado no sul de Angola e em Zâmbia. Sua principal característica é o sistema de classes que funciona por meio de prefixos que se ordenam em pares, para exprimir a oposição singular e plural dos nomes, o aumentativo, o diminutivo, o locativo, o infinitivo dos verbos, permitindo ainda delimitar o sentido desse mesmo nome, como no caso da cl. 1/2, com prefixos mu- / ba-, referentes a seres humanos, a

exemplo de *ba.ntu*, plural de *mu.ntu*, homem, ou, então, *muleke e mukama*. Da classe *ku-*, a dos termos verbais (*ku-* é semelhante ao *to* do infinitivo verbal do inglês, *to speak*, falar), tem-se, entre outros, *ku.xila*, dormir, *ku.xinga*, insultar, *ku.babata*, tatear, enquanto da classe *ka-*, a dos diminutivos, tem-se *kalunga*, *kamundongo*, rato pequeno.

Quanto às línguas oeste-africanas, chamadas de ‘sudanesas’, as mais importantes foram as línguas da família *kwa*, faladas no Golfo do Benim. Seus principais representantes no Brasil foram os *iorubás* e os povos de línguas do grupo *ewe-fon* que foram apelidados pelo tráfico de *minas* ou *jejes*.

O *iorubá* é uma língua única, constituída por um grupo de falares regionais concentrados no sudoeste da Nigéria (*ijexá, oió, ifé, ondô*, etc.) e no antigo Reino de Queto (Ketu), hoje, no Benim, onde é chamada de *nagô*, denominação pela qual os *iorubás* ficaram tradicionalmente conhecidos no Brasil. Já o *ewe-fon* é um conjunto de línguas (*mina, ewe, gun, fon, mahi*) muito parecidas e faladas em territórios de Gana, Togo e Benim. Entre elas, a língua *fon*, numericamente majoritária na região, é falada pelos fons ou daomeanos, concentrados geograficamente no planalto central de Abomé, capital do antigo Reino do Daomé, no Benim atual. No entanto, apesar dessa notável diversidade de línguas, todas elas têm uma origem comum, que é a grande família linguística Níger-Congo. Logo, são todas línguas aparentadas.

“Iniciado o tráfico entre Brasil e África, já na primeira metade do século XVI observou-se a confluência de línguas negro-africanas com o português europeu antigo. A consequência mais direta desse contato linguístico e cultural foi a alteração da língua portuguesa na colônia sul-americana e a subsequente participação de falantes africanos na construção da modalidade da língua e da cultura representativas do Brasil. Explicar o avanço do componente africano nesse processo é ter em conta a participação como personagem falante no desenrolar dos acontecimentos e procurar entender os fatos relevantes de ordem socioeconômica e de natureza linguística que, ao longo de quatro séculos consecutivos, favoreceram a interferência de línguas africanas na língua portuguesa, no Brasil. Isso se fez sentir em todos os setores: léxico, semântico, prosódico, sintático e, de maneira rápida e profunda, na língua falada”.(Pessoa de Castro, 2001, p.3).

De acordo com Yeda Pessoa de Castro (2001), a densidade populacional estimada entre quatro a cinco milhões de africanos transplantados para substituir o trabalho escravo ameríndio no Brasil originou, durante três séculos seguidos, um contingente de negros e afro-descendentes superior ao número de portugueses e outros europeus, de acordo com as informações históricas disponíveis e as estimativas demográficas de época, a exemplo do censo de 1823, que apontava 75% de negros e mestiços no total da população brasileira.

Essa vantagem, em termos de superioridade numérica, no confronto das relações de trabalho e na convivência diária, teria dado também a sua parte de contribuição para a constituição daquela ‘língua geral’, que foi usada no Brasil até meados do século XVIII por bandeirantes e catequistas e, segundo Câmara Jr. “não deve ser confundida com uma suposta persistência dos falares tupis na sociedade europeia do meio americano” (1954, p.293). Ao mesmo tempo, já se formavam os falares afro-brasileiros das senzalas, das plantações, dos quilombos, das minas. Mais tardiamente, de alguns núcleos da costa atlântica, até o seu estabelecimento como línguas rituais, a chamada “língua de santo” na Bahia, e, dispondo de um vocabulário menos rico, sob a forma de falares especiais de comunidades negras isoladas, como as que vivem no Cafundó, em São Paulo, e em Tabatinga, Minas Gerais (Vogt; Fry, 1996; Queiroz 1998), conforme Pessoa de Castro (2001, p. 4):

“Na intimidade desse contexto histórico, o isolamento social e territorial em que foi mantida a colônia pelo monopólio do comércio externo brasileiro feito por Portugal até 1808, condicionou um ambiente de vida de aspecto conservador e de tendência niveladora, mais aberto à aceitação de aportes culturais mútuos e de interesses comuns. Aqui, destacam-se a atuação socializadora da mulher negra no seio da família colonial e o processo de socialização linguística exercido pelos negros ladinos junto à escravidão”. (Pessoa de Castro 2001, p.5).

“Já a mulher negra, na função de “mãe-preta”, teve oportunidade de interagir e exercer sua influência na intimidade do ambiente doméstico e conservador, incorporando-se à vida cotidiana do colonizador, fazendo parte de situações realmente vividas e interferindo no comportamento da criança através de seu processo de socialização linguística e de determinados mecanismos de natureza psicossocial e dinâmica. Entre eles, os elementos de sua dieta nativa, com comidas temperadas com azeite-de-dendê, e componentes simbólicos do seu universo cultural e emocional que ela introduziu em contos populares e cantigas-de-ninar, tais como, seres fantásticos (*tutus, mandus*, boi-da-cara-preta), expressões de afeto (*dengo, xodó*), crenças e superstições (o homem-do-saco, interdições alimentares)”. (Pessoa de Castro, 1990).

Quanto à expressão ‘Língua de Santo’, Yeda Pessoa de Castro (2001, p.5) admite que subjacente a esse processo, é notável o desempenho sociolinguístico de uma geração de lideranças afro-religiosas, que sobreviveu a toda sorte de perseguições e é detentora de uma linguagem litúrgica de base africana, cujo conhecimento é veículo de integração e ascensão na hierarquia sociorreligiosa do grupo, porque nela se acha guardada a noção maior de segredo dos cultos.

Essa ‘língua de santo’ é a fonte atual dos aportes lexicais africanos no português do Brasil, e a música popular brasileira é hoje, o seu principal meio de divulgação, em razão de muitos dos seus compositores serem membros de comunidades afro-religiosas, como o foi Vinicius de Moraes e, atualmente, Caetano Veloso, Gilberto Gil e tantos outros de igual

grandeza, entre os quais os compositores de blocos afros e *afoxés* da Bahia. Exemplo relevante é a palavra *axé* (de étimo *fon/iorubá*), os fundamentos sagrados de cada terreiro, sua força mágica, usada como termo votivo equivalente a ‘assim seja’, da liturgia cristã ou então ‘boa-sorte’, que terminou incorporada ao português do Brasil para denominar um estilo de música de sucesso internacional, tipo ‘*world-music*’, produzida na Bahia e conhecida por todos como ‘*axé-music*’.

“No século XIX, o processo de urbanização que se iniciava no Brasil a partir da instalação da família real portuguesa no Rio de Janeiro e a abertura dos portos em 1808, exigiram a fixação nas cidades da mão de obra escrava recém-trazida da África, numa época em que a maioria da população brasileira era constituída de mestiços e crioulos. Estes, já nascidos no Brasil, falando português como primeira língua, por conseguinte, mais desligados de sentimentos nativistas em relação à África e susceptíveis à adoção e aceitação de padrões europeus então vigentes. Testemunho atual desse fato são as vestes e os paramentos sagrados das cerimônias festivas do modelo urbano do candomblé da Bahia, que se organizou naquela época. São saias rodadas, tecidos rendados, espadas, coroas, capacetes de evidente inspiração colonial européia”. (Lima, 1977).

Assim percebido neste olhar histórico, a proposta dos Cadernos Educativos está em acordo com Santos (2000, p.86) quando propõe uma forma de educação voltada para a afirmação dos valores culturais africanos:

“[...] Abordam a temática da história dessa civilização, visando a superação do pensamento pedagógico etnocêntrico-colonial, isto é, o incentivo à autoestima e à formação étnico-cultural das crianças e jovens que estudam nas escolas públicas do entorno do Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê*”. (Santos 2000, p.86).

Conforme Pessoa de Castro (1990):

“Portanto na inevitabilidade desse processo de influências culturais recíprocas e em resistência a ele, o negro-africano terminou impondo, de forma mais ou menos subliminar, alguns dos mais significativos valores e traços expressivos do seu patrimônio cultural e linguístico na construção da sociedade nacional emergente e da língua portuguesa do Brasil. No entanto, nesse contexto sócio-histórico, cada língua ou grupo de línguas teve sua influência própria”. (Pessoa de Castro, 1990).

Ao findar do século XVIII, a Cidade do Salvador passa a receber, em levas numerosas e sucessivas, um contingente de povos procedentes da Nigéria atual, em consequência das guerras interétnicas que ocorriam na região. Entre eles, a presença *nagô-iorubá* foi tão significativa que o termo *nagô* na Bahia começou a ser usado indiscriminadamente para designar qualquer indivíduo ou língua de origem africana no Brasil. Rodrigues (1945), dá notícia de um ‘dialeto nagô’, que era falado pela população negra e

mestiça da cidade do Salvador naquele momento, e que ele não documentou, mas definiu como “uma espécie de *patois* abastado do português e de várias línguas africanas”. Logo, não se tratava da língua *iorubá* (Rodrigues, 1945).

“Devido a uma introdução tardia e à numerosa concentração dos seus falantes na cidade do Salvador, os aportes do *iorubá* são mais aparentes, especialmente porque são facilmente identificados pelos aspectos religiosos de sua cultura e pela popularidade dos seus *orixás* no Brasil (*Iemanjá, Xangô, Oxum, Oxóssi*, etc.). Por isso mesmo, a investigação sobre culturas africanas no Brasil tem sido baseada nos mais proeminentes candomblés de tradição *nagô-Ketu* em Salvador, uma abordagem metodológica que vem sendo observada desde Rodrigues (1945) e que terminou por desenvolver a tendência de interpretar os aportes africanos no Brasil através de uma ótica *iorubá*, mesmo quando não o são”. (Pessoa de Castro, 1990, p. 8).

“Depois de quatro séculos de contato direto e permanente de falantes africanos com a língua portuguesa no Brasil, o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou do português de Portugal, descontada a matriz indígena menos extensa e mais localizada, é, em grande parte, o resultado de um movimento implícito de *africanização do português* e, em sentido inverso, de *aportuguesamento do africano*. Essa interação linguística, apoiada por fatores favoráveis de ordem sócio-histórica e cultural, foi provavelmente facilitada pela proximidade relativa da estrutura linguística do português europeu antigo e regional com as línguas negro-africanas que o mestiçaram. Entre essas semelhanças, o sistema de sete vogais orais (a, e, ê, i, o, ô, u) e a estrutura silábica ideal (CV. CV) (consoante vogal. consoante vogal), onde se observa a conservação do centro vocálico de cada sílaba, mesmo átona. Esse tipo de aproximação casual, mas notável, provavelmente possibilitou a continuidade do tipo prosódico de base vocálica do português antigo na modalidade brasileira, afastando-a, portanto, do português de Portugal, de pronúncia muito consonantal. (Cf. a pronúncia brasileira *pi.neu, *a.di.vo.ga.do, *ri.ti.mo em lugar de pneu, ad.vo.ga.do, rít.mo)”. (Pessoa de Castro, 2001, p.8).

Estas considerações vêm a propósito de se estudar *a influência das línguas africanas no português*. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Mãe Hilda deve merecer atenção, inclusive das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 20). Infelizmente ainda se detém pouco interesse nesse aspecto e em poucas iniciativas, como no item “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações”.

A valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como por exemplo, a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura e ainda, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana procedendo-se por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que *se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínio e pensamentos de raiz da cultura africana*.

Por um lado sabe-se que recentemente a referida lei foi substituída pela lei N° 11.465/08, que acrescenta à obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-

brasileira nos currículos da educação básica, as culturas e história dos índios brasileiros, mas a pesquisa refere-se exclusivamente ao teor da lei N° 10.639/03, que diz respeito a afro-descendência.

CAPÍTULO VII

DISCUSSÃO: A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Capítulo VII - Discussão: A (re) Construção da Identidade Negra

Roger Bastide (1980), ao estudar os contrastes no Brasil verifica a atualização deste mito na lavagem das escadarias da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, na Bahia, em que a pedra branca de Obatalá (sincretizado com Jesus Christo) são os degraus da escadaria, ao qual se presta o mesmo ritual silencioso e cabisbaixo da coleta da água da fonte e ao qual também se segue a festa e a dança na celebração e na partilha da mesa.

Ferreira Santos,(2002; Cacciatore (1977: 40 e 166).

7.1. Cosmovisão afro-descendente que dialoga e questiona sua ancestralidade?

Salvador é uma cidade marcada pela diversidade étnico-cultural, onde os negros perfazem cerca de 81% população (IBGE, 2000). A História conta que foram quase quatro séculos de utilização da mão de obra africana no regime escravista. Naquele período, mantiveram-se fortes as teorias racistas que visavam justificar a inferioridade do negro africano e a superioridade dos brancos europeus.

A identidade negra da Cidade do Salvador, início da colonização portuguesa no Brasil, foi a porta principal da chegada de negros e negras trazidos do continente africano, visibilizando para sempre as marcas deixadas pelos ancestrais. Todavia, aquela identidade foi desconstruída e desumanizada ao longo de quatro séculos. Sabe-se que a Abolição da Escravatura no Brasil, em 1888, não encerrou as relações e posições senhoriais, assentadas na cultura europeia, tida como superior. Assim, ao longo dos anos, ser negro ficou associado a uma condição de inferioridade.

A dúvida intergeracional que permanece inquieta é: **Como incorporar na sociedade brasileira atual, machista, eurocêntrica, racista, branco-ocidental, que contamina o imaginário da sociedade brasileira, uma cosmovisão afro-descendente que dialoga e questiona intensamente sua ancestralidade?**

Babá Alapalá

Gilberto Gil

[...] O filho perguntou pro pai:
“Onde é que tá o meu avô
O meu avô, onde é que tá?”

O pai perguntou pro avô:
“Onde é que tá o meu bisavô
Meu bisavô, onde é que tá?”

Avô perguntou pro bisavô:
“Onde é que tá tataravô
Tataravô, onde é que tá?”

Será que a escola Mãe Hilda - produto desta mesma sociedade e que a reproduz para sua manutenção - teria condições de propiciar este diálogo? A ancestralidade também é a inserção numa comunidade e o sentimento de pertencimento alimentado pela capacidade de traçar a genealogia e contar as histórias do coletivo: “Assim, todo africano tem um pouco de genealogista e é capaz de remontar a um passado distante em sua própria linhagem” (Bâ, 1982, p. 211). Para os negros, vítimas do escravismo criminoso, foi fundamental, diante do esfacelamento dos laços familiares e da desterritorialização forçosa, a recriação de uma linhagem para a transmissão e preservação de sua comunidade.

Tal linhagem foi providenciada, sobretudo, pelo terreiro de candomblé, enquanto espaço ritualístico de recomposição e reelaboração dos elos fragmentados pela sociedade que destinava o negro, quer seja ao lugar da subserviência, quer seja ao ‘não lugar’ - sem direito à terra, e na pós-abolição também excluído da moradia e do emprego pela preferência dada ao emigrante europeu.

Portanto, o conteúdo dos Cadernos Pedagógicos apresentados nos capítulos anteriores se apoiam na tradição. A tradição é fundamental para a cultura negra enquanto transmissão da matriz simbólica do grupo, mas não se trata de uma tradição concebida de modo estático e sim como um elo de permanência dentro do movimento do tempo e dos lugares. É a idéia passada pelo músico de jazz Dizzy Gillespie, quando afirma que Cuba, Brasil e Estados Unidos são os filhos da mesma mãe (África) com diferentes pais; são variações e influências de uma matriz comum reconhecível nas simbologias mais fortes.

É correto política e eticamente denunciar que no Brasil, muito pouco foi preservado das línguas oficiais africanas.

“O espaço dos terreiros e das comunidades remanescentes de quilombos é onde se encontram um pouco mais guardados o que restou dos falares originais que sobreviveram na cultura. A expressão "virar a língua" ou "trocar a língua" é muito utilizada nas comunidades de terreiro para indicar o uso das línguas africanas por alguém mais velho que detém este conhecimento e que, no ato do falar, transmite conhecimentos aos mais novos da comunidade, que sabem, desde muito cedo, que ouvir é a melhor maneira de aprender”. (Prefeitura Municipal de Salvador, 2005, p. 50).

Entretanto, a língua portuguesa falada no Brasil é constituída das heranças linguísticas africanas, indígenas, européias, asiáticas, e nos dá uma infinidade de possibilidades de textos: falados, escritos, ouvidos, lidos, vistos, compartilhados, solitários, invisibilizados, não ditos. Esses textos, plurais em conteúdos, formas e vozes, e produzidos por todas as gentes brasileiras, podem ser grandes aliados de um processo de construção do sentido da cidadania e contribuir com quaisquer outras áreas do conhecimento tratadas na escola.

7.2. Eixo central da Identidade Étnico-racial

A (re) construção da identidade negra tem como eixo central a identidade étnico-racial; através da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na formação oferecida pela Escola Mãe Hilda, como se observa nos pressupostos teórico-metodológicos e orientações didáticas utilizadas naquela escola e, atualmente, já recomendadas pelos educadores do Sistema Municipal de Ensino do Salvador.

O eixo central da identidade étnico-racial da Escola Mãe Hilda constitui-se, portanto, numa referência estruturante do currículo das escolas públicas municipais de Salvador, na direção da valorização da identidade e da autoestima de afro-descendentes.

Assim percebendo, a Escola Mãe Hilda abre e pavimenta uma via ao propiciar fundamentos estruturantes para inovações pedagógicas e/ou iniciativas educacionais de adequações curriculares que venham fortalecer o reconhecimento das contribuições dos negros à sociedade brasileira. A Escola Mãe Hilda tem hoje em seu patrimônio pedagógico farto material etnográfico, sociológico, filosófico, pedagógico e vasta experiência bibliográfica.

O movimento negro que faz parte do movimento social, político e cultural do Brasil, foi determinante na inclusão da temática *Pluralidade Cultural* nos PCN, assim como a instituição da obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-raciais e do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, de acordo com a Lei N°

10.639/03 (Brasil, 2003). Por sua vez, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004. (Brasil, 2004).

7.3- Eixos da abordagem metodológica para a ressignificação da identidade étnico-racial

Projeto Político-Pedagógico- A Escola Mãe Hilda hospeda em seu Projeto Político-Pedagógico conceitos de uma pedagogia interdisciplinar, metodologias e utilização de recursos tecnológicos como transdisciplinaridade, e inclusão, intervenções didáticas, concepções de planejamento participativo, que possibilitaram aos educadores do Sistema Municipal construir instrumentos pedagógicos que permitiram abordagens sobre o negro, redimensionando a prática pedagógica nessas escolas:

- i) Resgate dos saberes cotidianos locais.
- ii) Priorização das dimensões de experiências de alunos e alunas.
- iii) Utilização de linguagens extra verbais, trabalhadas em oficinas, vivências, envolvendo etnométodos que auxiliem novas formas de produção de conhecimentos.
- iv) Construção de elos educativos que permitam um diálogo entre as várias áreas do conhecimento.
- v) Relação pessoal professor/aluno, privilegiando a proximidade e a afetividade, respeitadas as especificidades e identidades.

Essa construção metodológica foi concebida de modo a (re) constituir a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas públicas municipais de Salvador. Essas diretrizes curriculares se ancoram em três princípios inter-relacionados e basilares da recriação do modo de vida africano pela população negra no Brasil: ancestralidade, identidade e resistência. (Prefeitura Municipal do Salvador, 2005).

Os eixos de sustentação baseados na:

- 1- A **ancestralidade**- Enquanto fonte inesgotável de pulsão, energia, movimento, criatividade e exemplo a ser seguido pelos herdeiros da tradição africana. O princípio de ancestralidade remete à educadora e ao educador para o respeito aos que existiram e aos que virão, suas histórias, suas produções consideradas legítimas porque demarcatórias de estágios que se sucedem ininterruptamente. “Para o homem da tradição, existir não significa simplesmente viver, mas pertencer a uma totalidade” (Sodré *apud* Luz, 2003 p. 101).
- 2- A **identidade**- Forjada pela ancestralidade, é princípio organizador de todas as ações educativas, pois sem ela não existe raiz, referência de si e do outro, enquanto pertencimento, vínculo nas relações sociais a partir de uma singularidade que garante a diversidade cultural dos povos.
- 3- A **resistência**- É o processo de luta pela sobrevivência física, cultural, social, política, determinando as relações, inclusive no espaço escolar, e reintroduzindo as histórias do negro como histórias de lutas, de dignidade e heroísmo do povo brasileiro.

De acordo com a Prefeitura Municipal de Salvador (2005):

“Sob tal constructo, os conhecimentos conceituais, comportamentais, procedimentais e atitudinais, são adquiridos pela ação da escola formal; e estão assentados num referencial de matriz identitária, na direção de romper com os preconceitos e a discriminação que fazem com que os negros e negras estejam em posições de subidentidade, minoria nos cursos de nível universitário, concentrados nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ou passando a outros níveis sem direito a exercer plenamente as suas condições intelectuais e demais potencialidades”. (Prefeitura Municipal do Salvador, 2005, p. 20).

A construção do conhecimento é transdisciplinar na Escola Mãe Hilda, é independente da área de conhecimento, da atividade proposta e do nível de aprendizagem dos alunos. Desenvolver um trabalho educativo que considere a história e a cultura afro-brasileira e africana em nossa cidade implica introduzir temas basilares, que permitam concretizar nossa intenção político-pedagógica na sala de aula, de acordo com a formulação seguinte:

- 1- Identidade Étnico-racial, de gênero e sexualidade.
- 2- Criança negra e autoestima.
- 3- África e modo de vida africano.
- 4- Resistência Negra no Brasil.

Sob tal proposta pedagógica a Escola Mãe Hilda se consolida como espaço de processo de construção de identidades: de raça, de gênero e de sexualidade. A identidade étnico-racial afirma a autoestima, autoconceito, identificando o modo de ser de cada um de enquanto negro, branco ou indígena. A Escola Mãe Hilda é um espaço de afirmação porque não ignora esses aspectos da identidade dos alunos; ao contrário, numa educação plural, a identidade racial e de gênero são aspectos a serem considerados na abordagem dos conteúdos, na escolha da metodologia, nas práticas pedagógicas e de avaliação do ensino-aprendizagem.

Pedagogia da Identidade- Observa-se que em relação à identidade, a Escola Mãe Hilda não deixa de considerar como os papéis sociais de homem e de mulher negra não podem ser hierarquizados nem associados ao poder e como condição de subalternidade pela mulher. Aprende-se a ser e a conviver, aprender a conviver com essas diferenças de forma mais equânime, desnaturalizando esses lugares reservados a homens e mulheres nas relações sociais. Tais concepções, adentrando a Escola Mãe Hilda, vão sendo ressignificadas, estabelecendo-se relações de complementaridade entre o gênero masculino e feminino.

Entre as várias desconstruções da identidade dos negros no início da colonização ou desde o sequestro no Continente Africano até então, citam-se vários processos de "aculturação" a que foram submetidas as pessoas negras desde a infância (Prefeitura Municipal do Salvador, 2005):

- i) Os negros foram separados, criteriosamente, pelos colonizadores a partir de sua cultura; foram misturados a povos de língua e religiões diferentes, as crianças separadas dos seus pais, causando um dismantelamento cultural com sérias consequências na vida das famílias aqui reconstituídas.
- ii) No que se refere ao atendimento das crianças negras no Brasil, diferentes formas de tratamento lhes foram dispensadas na época da colonização, quando já eram tratadas não como cidadãs, e tampouco era respeitada tal fase do desenvolvimento humano - a infância. Neste sentido, tanto a catequese como o próprio sistema

escravista utilizaram-se da infância negra para inculcar naquelas crianças a "condição" de subserviência e subalternidade.

iii) As crianças negras e suas famílias ainda são desconstruídas em suas identidades, diariamente, por professores que também desconhecem sua identidade, por colegas e por todos que as relegam a uma dupla negação, de ser criança e ser criança negra na nossa sociedade.

Portanto, a pedagogia da (re) construção da identidade negra na Escola Mãe Hilda favorece a desconstrução dos distúrbios identitários. A pedagogia desenvolvida na Escola Mãe Hilda, olhando-a sob a visão espiritual de *Obaluayê – orixá* da cura, dono do *Ori* [cabeça] da falecida *Yalorixá Jitolú*.

História e Cultura Negra- Esta pedagogia, ao se apoiar na História e na Cultura Negra recriada no Brasil, e sua metodologia está intrinsecamente ligada a uma simbologia que se apresenta em todos os âmbitos da vida de uma criança, de um jovem ou de um adulto. Esse tipo de conhecimento é passado naturalmente pela tradição oral, levando a criança ao caminho da memória da sua família, mãe, avó, bisavó, num movimento de positivar o passado de resistência e luta dos povos negros, num caminho de construção de identidade individual e coletiva das crianças negras que integram o cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Conforme a Prefeitura Municipal de Salvador (2005):

“A História tem um poder de sedução, e, no caso da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, desenvolve o repensar do ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, de forma que a inclusão ocorra de modo articulado, preferencialmente, a partir da transdisciplinaridade”. (Prefeitura Municipal do Salvador, 2005, p. 43).

A experiência desenvolvida na Escola Mãe Hilda, em termos de proposta pedagógica, fundamenta paradigmaticamente a Educação, seja ela formal, regular, inclusive por hospedar nas diversidades culturais as diferenças:

“[...] Sejam elas de raça, de gênero, identidade e orientações sexuais, possibilitando a criação de lastros para a construção e exercícios de cidadania, não só para as/os descendentes de africanas/os, mas para todos e todas que compõem os segmentos das diversas matrizes culturais que alicerçam a sociedade brasileira e que foram negadas, excluídas, invisibilizadas e/ou estereotipadas no sistema de educação formal no Brasil, desde os tempos de Colônia”. (Prefeitura Municipal do Salvador, 2005, p. 44)

Recursos pedagógicos e metodológicos- A Escola Mãe Hilda aciona recursos pedagógicos e metodológicos, tais como: utilização de oralidade, relatos escritos, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas, cartas, mitos, gestuais, lendas, construções arquitetônicas, utensílios, vestimentas e qualquer outro item que possa se transformar em instrumento de construção de conhecimento. Com o apoio de pesquisa em livros, internet, revistas, jornais; exposições pelos professores e pelos alunos; entrevistas sistematizadas em relatórios sobre as temáticas abordadas; construção de seminários temáticos, debates, trabalhos em grupo, excursões, análise de filmes, entre outros.

Inconsciente- São desenvolvidas atividades como: brincadeiras, cantigas de roda, música, movimento, jogos corporais e artísticos, danças, quadrilhas, rodas de histórias e ‘causos’, atividades com o corpo, análise de imagens, exibições de vídeos, dramatizações - indispensáveis à formação integral. As escutas de lendas propiciam o conhecimento sociocultural de diferentes grupos. Os mitos, as lendas, os contos populares, sempre foram vias de acesso ao inconsciente de um povo. Conte uma lenda que você conheça e aprenda outras, pode ser uma sugestão para desenvolver atividades que tenham lendas e/ou causos como ponto de partida.

Corpo- Trabalha-se o corpo na arte africana, os trançados, penteados, estética *rastafári*, torços e outras indumentárias, buscando-se a dimensão ancestral/estética. A Escola trabalha com pinturas, miçangas, colares e outros adornos, bem como a alta costura do candomblé: panos, batas, abadás, máscaras africanas.

História da Arte Africana e Afro-brasileira- É enfatizada a História da Arte Africana e Afro-Brasileira: artes visuais como produção cultural e histórica; a arte sacra do candomblé; o ‘belo’ na concepção africana - um valor utilitário e estético. Faz-se a leitura crítica da representação negra nos meios de comunicação e de informação; disseminação de informações. Leitura das imagens em livros didáticos, propagandas de TV, cartazes, imagens em novelas, revistas, filmes. Leitura crítica das imagens: quadros, fotografias, gravuras e estampas, presentes no cotidiano.

Oficinas- As oficinas de produção de máscaras, de instrumentos musicais, trançados, penteados, torços, miçangas, colares, figurinos e outros adereços possibilitam uma releitura da

história do negro, se a professora ou professor incentivar também a pesquisa sobre o conteúdo mítico contido nesses elementos, originariamente ritualísticos.

Tradição oral- Além de intimamente ligada ao sagrado, a tradição oral funda-se na iniciação e na experiência, o que produz formas de aprendizagem totalmente diversas das predominantes no ocidente. Assim, os conteúdos da tradição oral incluem histórias, lendas, mitos, provérbios, adágios e a genealogia da família e da comunidade. Esses conteúdos são passados de forma assistemática, essencialmente pela experiência e segundo as circunstâncias da vida. Como a vida não é cortada em fatias, o conhecimento é passado de forma global, podendo envolver simultaneamente diferentes dimensões da vida e das ciências. A escuta e a capacidade de memorização são muito valorizadas, todavia, o grau de conhecimento de um sábio “não é medido pela quantidade de palavras aprendidas, mas pela conformidade de sua vida a essas palavras. (...) é necessário conhecer as palavras herdadas e vivê-las (...). (Prefeitura Municipal do Salvador, 2005, p. 48)

“Ao trabalhar com a linguagem oral, a professora escuta o aluno ou aluna, dá atenção ao que ele/ela fala, valoriza seu discurso para que, assim, adquira confiança no seu potencial de uso da palavra. É importante integrar a fala do aluno e da aluna nas ações de sala de aula, dando visibilidade a suas idéias, concepções, expressões. A roda de conversa tem um simbolismo especial. É muito comum nas comunidades africanas tradicionais, a exemplo do povo zulu, na África do Sul, os sábios se reunirem numa roda para pensarem juntos e encontrar soluções para os problemas dos seus povos. A roda, na escola, é um momento de intercâmbio de idéias e informações que fortalecem a descentralização do saber”. (Prefeitura Municipal do Salvador, 2005, p. 48).

Música- A Prefeitura Municipal do Salvador (2005, p. 48), recomenda aquilo que se observa na Escola Mãe Hilda; ou seja, a música corporal com a produção de sons, com diferentes ritmos, tonalidades, intensidades e instrumentalização de base. Isso inclui a história da música africana e afro-brasileira: o mítico na musicalidade africana; o papel da percussão na tradição religiosa afro-brasileira; como o corpo responde aos ritmos percussivos de origem africana; estudo dos elementos estruturais - ritmo, tonalidade, intensidade, a partir da experiência cotidiana do(a) aluno(a) e sua representação na África e na diáspora; a influência africana na música popular brasileira, norte americana, caribenha e sul-americana. Isso inclui a música afro-brasileira e afro-baiana. A música dos blocos afros, afro-*reggae*. músicas de reinado, congado, maracatu, zambiapunga. Sambas, coco, xote, xaxado, baião.

Coreografia- A coreografia, em termos de movimentos corporais, trabalha-se a coreografia da singularidade humana - o andar, o gesticular, o correr, o sentar; a história da dança africana e afro-brasileira: a dança mítica africana; o corpo no contexto tradicional africano: dança e música, indissociabilidade; dançar, experimentando o próprio corpo em movimento; a dança no cotidiano de mulheres e homens africanos, na caça, na pesca, no trato com a terra, nas cerimônias de casamento, nascimento, morte, nos rituais de passagem; a dança como ludicidade: brincadeiras ritmadas, brincadeiras de roda, macaquinho, três-três-passará, jogos de mãos (adoleta, nós quatro); os elementos estruturais - ritmo, espaço e movimento, a partir da experiência cotidiana do(a) aluno(a) e sua representação na África; as especificidades em dança de diferentes grupos étnicos e culturais; os movimentos e danças específicas de origem africana; personalidades afro-brasileiras da dança de matriz africana; a influência africana na dança popular brasileira; danças contemporâneas do universo cultural dos(as) alunos(as). (Prefeitura Municipal do Salvador, 2005, p. 48).

Tudo parte do corpo, o corpo é referência. Por isso, nas culturas africanas e negras em geral, o corpo está presente em todos os rituais. Assim, por exemplo, num ritual de feitura de um santo, no candomblé, o corpo é raspado, marcado, cortado, cuidado. Também dança, canta, grita, chora, sente, enfim, todos os sentidos do corpo estão em interação e ativos. Num ritual de candomblé, fica clara e nítida a íntima relação entre o corpo, a dança, o canto, a música e o ritmo. O sensível prevalece e tudo é movimento. A dança, particularmente a dança ritualística no candomblé, é um dos corpos-territórios do jogo do negro, do qual o senhor de escravo não conseguiu se apossar, é um espaço próprio. Na dança, o escravo deixa de ser escravo, pois se movimenta em outro espaço simbólico que o incorpora à força cósmica. A dança é *axé*, pois é força realizante. Gera um saber colado a um corpo livre das determinações e imposições da sociedade excludente. Os movimentos são repetidos, mas, sempre abrindo para a improvisação. Os gestos produzem sensações de júbilo e potência que conferem dignidade ao corpo negro. O ritmo da dança no terreiro é ritualizado, gerando um tempo diferente do cronológico, um tempo cósmico. A dança é a marca temporal do sagrado e manifestamente pedagógica.

Teatro- Quanto ao teatro, a Prefeitura Municipal do Salvador (2005, p. 49) recomenda a:

- i) Expressão estética conjugada das linguagens de dança, música e artes visuais; dramatizações de diferentes grupos étnicos e culturais; leitura crítica das

produções teatrais (teatro, cinema, telenovela, desenho animado, propagandas): os papéis e lugares predeterminados das negras e negros; máscara, drama, movimentos, ritmos - a indissociabilidade;

ii) O mítico no teatro tradicional africano: ritual dramático; a máscara e outras indumentárias no teatro africano; jogos teatrais africanos: a ludicidade em cena.

iii) Teatro afro-brasileiro e teatro popular: o Teatro Experimental do Negro; Teatro Popular Brasileiro; história do nome como representação teatral: construção de uma autoidentificação positiva; os diversos tipos de teatro (teatro de sombra, de silhuetas, de *griots*, teatro de ruídos, fantoches, teatro do oprimido); memória de fatos históricos nos rituais teatrais: reinados, congos, congadas; personalidades negras do teatro nacional; recriando a vida através do teatro: produção de roteiros, atos, autos, encenação.

Ressignificação e Recepção da Imagem- Rita de Cássia Maia da Silva (2002) em “*O Negro-espetáculo: o Bloco Afro Ilê Aiyê na Ressignificação e Recepção da Imagem do Negro em Salvador*”, centra sua tese sobre o papel do bloco afro *Ilê Aiyê* na modificação da imagem fortemente tradicionalizada do negro na cidade do Salvador. Para isso, foram observadas as formas de produção e difusão – e conseqüentemente recepção - dos modos como o conjunto dos signos singularizantes investidos por este Bloco atuam no plano das trocas materiais e simbólicas, articulando o jogo subjacente de uma possível identidade cultural baiana incluindo a ideia-força de baianidade. É discutida a mudança da imagem do negro em nível global-nacional-local, nos mercados da cultura, da moda e do lazer.

Portanto, o trabalho pedagógico na Escola Mãe Hilda engloba diversos tipos de expressão, conforme detalhado nos Cadernos, de modo a valorizar referências africanas e afro-brasileiras através de diferentes linguagens artísticas. Essa valorização estética visa à apreciação e reintegração do universo cultural e simbólico das culturas africanas e afro-brasileiras a partir do reconhecimento da África como uma das matrizes legítimas da cultura humana em geral, e da brasileira em particular, sem se limitar a algumas marcas já folclorizadas.

CONCLUSÃO

Conclusão

“Uma cidade educadora só coexiste com a obediência irrestrita aos princípios da igualdade e dignidade da pessoa humana, que todos nascem livres e iguais em dignidade direitos”.

Carta de Salvador - Cidade Educadora - 2007

O tema da dissertação aborda a superação dos distúrbios identitários através da pedagogia e do currículo desenvolvidos pela Escola Mãe Hilda, localizada no bairro da Liberdade, na cidade do Salvador, paradoxalmente, a maior cidade negra fora da África. Esta escola é vinculada ao movimento negro conhecido internacionalmente como *Ilê Aiyê*. Ela também incorpora elementos da cultura negra diferentemente das demais escolas soteropolitanas, nitidamente de caráter étnico-racial branco.

Pressupõe-se que a Escola Mãe Hilda é aqui considerada como um espaço privilegiado para se estudar e compreender as experiências nas quais professores/alunos evidenciam o perceber e o questionar sua identidade étnico-racial. É privilegiado também para examinar o potencial curricular-pedagógico para a superação de distúrbios identitários em suas múltiplas dimensões: homem, natureza, o humano, o divino, o natural e o cultural e histórico. Por distúrbios identitários, aqui se entende, conforme Agier (1997) como a perda da identidade étnica, cultural e pessoal, provocada pelas condições da escravização a que foram submetidos os negros, cujas repercussões se projetam historicamente sobre seus descendentes afro-brasileiros.

Assim sendo, a questão que permeia no contexto acima é: **Como a proposta pedagógica da Escola Mãe Hilda, em termos de superação de distúrbios identitários, proporciona o desenvolvimento e a construção da identidade negra nos afro-descendentes?**

O objetivo desta dissertação é apresentar o contributo da Escola Mãe Hilda para a afirmação da identidade afro-brasileira na população de Salvador. Especificamente: a) conhecer os fundamentos pedagógico-curriculares da Escola Mãe Hilda; b) analisar os materiais didáticos utilizados da Escola Mãe Hilda; c) apresentar as metodologias de trabalho da Escola Mãe Hilda.

Conclui-se que o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola mãe Hilda, ao englobar diversos tipos de expressão, conforme detalhado nos Cadernos, valoriza as referências africanas e afro-brasileiras através de diferentes linguagens artísticas. Essa valorização estética promove uma ressignificação na identidade e na reintegração do afro-descendente, pois trabalha com o universo cultural e simbólico das culturas africanas e afro-brasileiras, pressupondo um reconhecimento da África como uma das matrizes legítimas da cultura humana em geral, e da brasileira em particular.

Conclusivamente, a pedagogia da (re) construção da identidade negra na Escola Mãe Hilda, favorece a desconstrução dos distúrbios identitários. A pedagogia desenvolvida na Escola Mãe Hilda, olhando-a sob a visão espiritual de *Obaluayê – orixá* da cura, dono do *Ori - cabeça - da falecida Yalorixá Jitolú*.

Esta pedagogia, ao se apoiar na História e na Cultura Negra recriada no Brasil, torna-se intrinsecamente ligada a uma simbologia que se apresenta em todos os âmbitos da vida de uma criança, de um jovem ou de um adulto. Esse tipo de conhecimento é passado naturalmente pela tradição oral, levando a criança ao caminho da memória da sua família, mãe, avó, bisavó, num movimento de positivar o passado de resistência e luta dos povos negros, num caminho de construção de identidade individual e coletiva das crianças negras que integram o cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Foram observadas como o conjunto dos signos singularizantes, investidos pelo Bloco *Ylê Aiyê* e Escola Mãe Hilda, reforçam-se e dão *feedback* ao atuarem no plano das trocas materiais e simbólicas, articulando o jogo subjacente de uma” possível identidade cultural baiana incluindo a ideia-força de baianidade. Esse *feedback* ou retroalimentação sobre o ‘belo’ ou do *Black is Beautiful* reforçam a identidade, a mudança da imagem do negro, em nível global-nacional-local, nos mercados da cultura, da moda e do lazer.

Conclui-se que a Escola Mãe Hilda aciona recursos pedagógicos e metodológicos, tais como: utilização de oralidade, relatos escritos, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas, cartas, mitos, gestuais, lendas, construções arquitetônicas, utensílios, vestimentas e qualquer outro item que possa se transformar em instrumento de construção de conhecimento; com o apoio de pesquisa em livros, internet, revistas, jornais; exposições pelos professores e pelos alunos; entrevistas sistematizadas em relatórios sobre as temáticas abordadas; construção de seminários temáticos, debates, trabalhos em grupo, excursões, análise de filmes, entre outros.

Recomendações

Reconhece-se que os conteúdos e pedagogias utilizados na Escola Mãe Hilda não esgotam as imensas possibilidades de trabalho pedagógico, seja do conteúdo, seja do tema. Assim, sob esta pedagogia, não há qualquer pretensão por parte da Escola Mãe Hilda, de estabelecer todos os itens de estudo em cada área, mas de recomendar onde a história e a cultura negra podem ser estudadas, a partir de tópicos que, em geral, são tratados no ensino fundamental.

Assim recomendam-se pesquisas que subsidiem políticas públicas ou que contribuam para que se promovam adequações, substituições, no intuito de atender às especificidades da prática pedagógica voltada para valorizar a ressignificação da identidade do negro.

Pesquisas deverão ser feitas para sejam discutidos o tema, tomando-se como eixo central a questão racial e as relações com a comunidade no cotidiano escolar. A partir daí, deverão ocorrer às intervenções didático-pedagógicas, com objetivo de resgatar a autoestima dos educandos, estimular discussões que possibilitem o fortalecimento identitário e as noções de pertencimento à comunidade e a um grupo sociocultural negro.

“Depois de quatro séculos de contato direto e permanente de falantes africanos com a língua portuguesa no Brasil, o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou do português de Portugal, descontada a matriz indígena menos extensa e mais localizada, é, em grande parte, o resultado de um movimento implícito de *africanização do português* e, em sentido inverso, de *aportuguesamento do africano*. Essa interação linguística, apoiada por fatores favoráveis de ordem sócio-histórica e cultural, foi provavelmente facilitada pela proximidade relativa da estrutura linguística do português europeu antigo e regional com as línguas negro-africanas que o mestiçaram. Entre essas semelhanças, o sistema de sete vogais orais (a, e, ê, i, o, ô, u) e a estrutura silábica ideal (CV.CV) (consoante vogal. consoante vogal), onde se observa a conservação do centro vocálico de cada sílaba, mesmo átona. Esse tipo de aproximação casual, mas notável, provavelmente possibilitou a continuidade do tipo prosódico de base vocálica do português antigo na modalidade brasileira, afastando-a, portanto, do português de Portugal, de pronúncia muito consonantal. (Cf. a pronúncia brasileira *pi.neu, *a.dí.vo.ga.do,*ri.ti.mo em lugar de pneu, ad.vo.ga.do, rít.mo)”. (Pessoa de Castro, 2001, p. 8).

No que diz respeito à *influência das línguas africanas no português*, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Mãe Hilda deve merecer atenção, inclusive das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 20). Infelizmente, ainda se detém pouco interesse nesse aspecto, e em poucas iniciativas, como no item “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações”.

Bibliografia de citação¹

Agier, M. (2001, outubro). Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Mana* 7(2), 1-19. Rio de Janeiro.

Alves, A. de C. (1976). *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Vozes.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad.**

CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, Dec. 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Sept. 2010. doi: 10.1590/S0101-32621997000200005

Bâ, A. A. H. (1982). Tradição viva. In J. Ki-Zerbo, (Coord.). *História geral da África*. São Paulo: Ática.

Bernardo, T. (2003). *Negras, mulheres e mães – lembranças de Olga de Alaketo*. São Paulo: EDUC. Rio de Janeiro: Pallas.

Braga, L. (2006, dezembro 15). O canto-falado dos griots. Brasil de fato. Acedido em 31 de agosto de 2007 em <http://brasildefato.com.br/v01/agencia/cultura/o-canto-falado-dos-griots>

Brasil. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF.
Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Acedido em 25 de janeiro de 2006 em http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10639.htm

Câmara, J. M., Jr. (1954). Princípios de linguística geral (2º ed.). Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

Castro, Y. P. de (1990). No canto do acalanto. Série Ensaio/Pesquisa, 12. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais.

Castro, Y. P. de (2001). *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks Editora.

Cavaleiro, E. dos S. (Org.). (2000). *Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador: Novos Toques.

Dauster, T. (1989), "Relativização e educação - Usos da antropologia na educação". Trabalho apresentado no XIII Encontro Anual da Anpocs, outubro de 1989

Freire, P. (1982). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (23º ed.) São Paulo: Paz e Terra.

Freyre, G. (1983). Casa Grande e senzala: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal (22° ed.) Rio de Janeiro: José Olympio.

Gasparin, J. L. (1998). Comênio: a emergência da modernidade na educação (2° ed.). Petrópolis: Vozes

Gentile, P. (2002, janeiro-fevereiro). Precisamos de cidadãos do mundo. Nova Escola, 149. Rio de Janeiro.

Lima, V. da C. (1977). A família de santo nos candomblés jeje-nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia-UFBA. Salvador, Bahia.

Mãe Hilda Jitolu. Guardiã da fé e da tradição africana. (2004). Caderno de Educação, 8. Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê. Salvador: Venture.

Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. UNESCO. São Paulo: Cortez.

Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Prefeitura Municipal do Salvador. (2005). Diretrizes Curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: Prefeitura Municipal do Salvador/Secretaria Municipal da Educação e Cultura.

Rodrigues, N. (1945). Os africanos no Brasil (3° ed.). Rio de Janeiro: Nacional.

Rogers, C. (1988). Tornar-se pessoa (6° ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Romanelli, O. de O. (1991). História da educação no Brasil (14° ed.) Petrópolis: Vozes.

Romão, J. E. (2001). Avaliação dialógica: desafios e perspectiva. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire.

Silva, A. da C. e (2002). A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional.

Silva, R. de C. M. da. (2002). O negro espetáculo: o bloco afro Ilê Aiyê na ressignificação e recepção da imagem do negro em Salvador. Dissertação - Comunicação Culturas Contemporâneas - Faculdade de Comunicação. Salvador, Universidade Federal da Bahia.

Souza, J. dos S. (2000, janeiro-junho). Os 500 anos de tradição excludente na educação brasileira. Revista da FAEEBA, 13, 77-84. Salvador.

Veloso, C. E. V. T. (2000). Noites do Norte [CD].

Bibliografia de referência²

Bâ, A. A. H. (1987). A Tradição Viva. In J. Ki-Zerbo, (Ed.). História Geral da África, 181-218. São Paulo: Ática.

Barbosa, L. (1992). O jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Campus.

Bardin, L. (2006). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (3º ed.) 189-217. Petrópolis: Vozes.

Câmara, J. M., Jr. (1959). Para o estudo da fonêmica portuguesa. Rio de Janeiro: Organização Simões.

Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006, outubro-dezembro). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto & contexto – Enfermagem, 15(4). Florianópolis.

Carise, I. (n.d.). Arte negra na cultura brasileira: máscaras africanas (Trad. N. Scotti). Rio de Janeiro: Artenova.

Carneiro, E. (1964). Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil. Retratos do Brasil, 28. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carneiro, S. (1937). Mitos africanos no Brasil. Brasiliana, 103. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Carneiro, S. (2002, janeiro). A batalha de Durban. Revista de Estudos Femininos, 10(1). Florianópolis.

Cascudo, L. da C. (1962). Dicionário do folclore brasileiro. (2º ed. rev. e aum.) Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

Castro, E. de (1941). Ensaio de Geografia linguística. São Paulo: Editora Nacional.

Castro, Y. P. de (1980). Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia. Centro de Estudos Baianos/UFBA, 89. Salvador.

Castro, Y. P. de (2002). A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII. (Coleção Mineiriana). Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro.

Castro, Y. P. de (1980). Influência das línguas africanas no português brasileiro.

Cavalleiro (Org.). (2001). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus.

Conti, L. (1986). Ecologia: capital, trabalho e ambiente. São Paulo: Hucitec.

Cunha, C. (1970). Língua portuguesa e realidade brasileira. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Dantas, R. S., & Ferreira, S. (1985). O negro no contexto político brasileiro. In Os Afros Brasileiros. Anais do Congresso Afro-Brasileiro, 3, (1982, 57-60). Organizado por Roberto Motta. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massanga.

Daves, K., et al. (1972). Cidades: a urbanização da humanidade. Rio de Janeiro: Zahar.

Dewey, J. (1999). Uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes.

Dias, J. A. (1998). Gestão da Escola. In J. G. C. Menezes, (Org.). Estrutura e funcionamento da educação – leituras, 258-282. São Paulo: Pioneira.

Dicson, D. (1980). Tecnologia alternativa. Madrid: H. Blume Ediciones.

Duarte, J. B. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. Revista Lusófona de Educação, 4, 1-23. Lisboa.

Elia, S. (1979). A unidade linguística do Brasil. Rio de Janeiro: Padrão.

Erickson, F. (1989) "Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". In: M. Wittrock. La investigación de la enseñanza. Barcelona, Paidós.

Fávero, C. A. (1992, janeiro-junho). Divertimento e sofrimento: a exclusão social na era da globalização. Revista da FAEEBA, 1(1), 39-54. Salvador, Universidade do Estado da Bahia.

Ferreira, M. C. L. (2001). Apresentação. In M. C. L. Ferreira, (Coord.). Glossário de termos do discurso, 5-7. Porto Alegre: UFRGS.

Ferreti, S. F. (1994). Querebetã de Zomadonu: etnografia da Casa das Minas do Maranhão. São Luís: EDUFMA.

Fonseca, S. G. (2000). História nos guias curriculares. In Caminhos da história ensinada. Campinas: Papiros.

Foucher, M. (1989). Lecionar a geografia, apesar de tudo. In J. W. Vesentini, (Org.). Ensino: textos críticos. São Paulo: Difel.

Freitas, D. (1973). Palmares, a guerra dos escravos. Porto Alegre: Movimento.

Freyre, G. (1964). Casa grande e senzala (12^o ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.

Gallo, L. L. H. (1970). O mito da explosão demográfica. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social (5^oed.). São Paulo: Atlas.

Gil, J. (2001). Movimento Total – O Corpo e a Dança. Lisboa: Relógio D'Água.

Gill, R. (2002). Análise de Discurso. In M. W., & G. Gaskell, (Eds.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (3^o ed.) Petrópolis: Vozes.

Gomes, N. L. (2003, maio-agosto). Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, 23, 75- 85. Rio de Janeiro.

- Greenberg, J. (1966). *The languages of Africa*. Bloomington: Indiana University.
- Ianni, O. (1992). *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jancsó, I. (1996). *Na Bahia, contra o Império. História do Ensaio de Sedição de 1798*. São Paulo/Bahia: HUCITEC/EDUFBA.
- Kramer, S. (2003). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce (7º ed.)* São Paulo: Cortez.
- Lima, M. (1993). *Análise de Conteúdo: estudo e aplicação*. Revista Logos, 1, 53-8.
- Lopes, E. M. T. (2000). *500 anos de Educação no Brasil (2º ed.)*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Luckesi, C. C. (1989). *O papel do Estado na Educação*. Salvador: EDUFBA.
- Ludke, M., André, M. E. D. A. de (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino*. São Paulo: EPU.
- Luz, N. C. do P. (Org.). (1996). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: SECNEB.
- Maia, A. da S. (1964). *Dicionário complementar português: kimbundu-kikongo*. Cucujães: Escola Tipográfica das Missões.
- Mattos, F. (1998). *A comunicação social na Revolução dos Alfaiates (2º ed.)*. Salvador: UFBA (Original publicado em 1974).
- Mattoso, K. (1969). *Presença francesa no Movimento Democrático Baiano de 1798*. Salvador: Itapuã.
- Mattoso, K. (1990). *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Mazzota, M. (2001). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas (3º ed.)* São Paulo: Cortez.
- Melo, E. A. S. (2005). *Gestos de autoria: construção do sujeito da escrita na alfabetização*. In R. L. Baronas, (Org.). *Identidade cultura e linguagem*, 191-205. Campinas: Pontes Editores.
- Melo, G. C. de (1946). *A língua do Brasil*. São Paulo: Agir.
- Mendonça, R. (1935). *A influência africana no português do Brasil (2º ed.)*. São Paulo: Editora Nacional.
- Moreira & Silva. (1997). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, R. (1995). *O tempo e a forma. O espaço geográfico*, 4(8), 10.
- Morgan, C. (2006). *“A Bahia do Afoxé Filhos de Gandhy [DVD]. Entrevista, Filme/Documentário*. Salvador: S12 Produções Brasil.

Moura, G. (2000, novembro). Alegria e luta. O exemplo dos quilombos contemporâneos. *Quilombos no Brasil*. Revista Palmares, 5.

Munanga, K. (1996). As facetas de uma identidade cultural endeusada. In N. C. do P. Luz do (Org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: SECNEB.

Munanga, K. (Org.). (2003). *Superando o racismo na escola* (3^o ed.) Brasília: MEC/ SEF.

Mutti, R. (2003, novembro, 10-13). O primado do outro sobre o mesmo... In *Anais do 1^o Seminário de Estudos em Análise de Discurso*. Porto Alegre: UFRGS. [CD-ROM].

Nabuco, J. (n.d.). *O Abolicionismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. São Paulo: Publifolha.

Neri, A. L. (1997, maio-agosto). A pesquisa em gerontologia no Brasil: análise de conteúdos de amostra de pesquisa em psicologia no período de 1975-1996. *Texto & Contexto Enfermagem*, 6 (2). 69-105.

Nikitiuk, S. L. (2000). Ensino de história: algumas reflexões sobre apropriação do saber. In *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez.

Nildecoff, M. T. (1985). *A escola e a compreensão da realidade: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais* (12^o ed.). São Paulo: Brasiliense.

Oliveira, A. U. de, (1998). *Para onde vai o ensino de geografia?* (7^o ed.). (Coleção *Repensando o ensino*). São Paulo: Contexto.

Oliveira, E. (2003). *Cosmovisão Africana no Brasil – Elementos para uma filosofia afro-descendente*. Fortaleza: LCR.

Oliveira, E. D. de, (2005). *Filosofia da Ancestralidade – Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira*. Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Orlandi, E. (2004). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (4^o ed.). Campinas: Pontes.

Orlandi, E. P. (1999). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

Orlandi, E. P. (Org.). (2001). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes.

Orlandi, E. P. (2003, Novembro 10-13). A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In *Anais do 1^o Seminário de Estudos em Análise de Discurso* [CD-ROM]. Porto Alegre: UFRGS.

Pêcheux, M. (1993). Análise automática do discurso [AAD-69]. In F. Gadet, & T. Hak, (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (2^o ed. p. 61-105). Campinas: Unicamp.

Pêcheux, M. (2002). *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (3^o ed.). Campinas (SP): Pontes..

Pedroso, R. C. (2002). *Violência e cidadania no Brasil: 500 anos de exclusão* (2º ed.) São Paulo: Ática.

Petit, S. H., & Cruz, N. B. (n.d.). Arkhé: Corpo, Simbologia e Ancestralidade como canais de ensinamento na educação. In GT-21: Afro-Brasileiros e Educação. Retirado de <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT21-4159--Int.pdf>

Queiroz, S. (1998). *Pé preto no barro branco. A língua dos negros de Tabatinga*. Belo Horizonte: EDUFMG.

Raymundo, J. (1933). *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença.

Raymundo, J. (1936). *O negro brasileiro e outros estudos*. Rio de Janeiro: Record.

Reich, W. (1987). *O Assassinato de Cristo*. São Paulo: Martins Fontes.

Reis, J. (1988). *Rebelião escrava no Brasil, a história do levante dos Malês (1835)*. São Paulo: Brasiliense.

Reis, L. C. F. dos. (2001). Considerações acerca da infância da criança escrava. In L. F. C. dos

Reis, (Ed.). *História de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia no Século XIX*. Salvador: Centro de Estudos Baianos.

Resend, M. S. (1986). *A geografia do aluno trabalhador*. São Paulo: Loyola.

Rocha, D., & Deusdará, B. (2005, julho-dezembro). Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações na (re) construção de uma trajetória. *Alea*, 7(2), 305-322. Rio de Janeiro.

Romanelli, O. de O. (1999). *História da Educação no Brasil* (23º ed.) Petrópolis: Vozes.

Rousseau, J. J. (1975). *Discurso sobre a origem das desigualdades*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural.

Ruy, A. (1978). *A primeira revolução social brasileira (1798)* (2º. ed.) *Brasiliense*, 217. São Paulo: Nacional.

Santomé, J. T. (1995). *As culturas negadas e silenciados no currículo*. In T. T. Silva, (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999, maio-agosto). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11.

Secretaria Municipal de Educação [SMEC]. (1999). *Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Salvador: Autor.

Silva, M. J. L. da. (2003). *As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica*. In K. Munanga, (Org.). *Superando o racismo na escola* (3º ed.). Brasília: MEC/ SEF.

Silva, P. B. G. e (2001). Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In Munanga, (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental.

Silva, R. V. M. e (1991). O português arcaico: fonologia. São Paulo: Contexto. Salvador: EDUFBA.

Silva, S. da, Neto (1963). Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil. Rio de Janeiro: INL/MEC.

Silva, T. T. da. (n.d.). Currículo e cultura como práticas de significação. Acedido em 05 de setembro de 2005 em <http://www.ufrgs.br/faced/HTMgtcurrictr478.htm>

Silvério, V. R. (2003). De preto a afro-descendente: trajetória de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: UFSCAR.

Sodré, M. (1988). O Terreiro e a Cidade. Petrópolis: Vozes.

Sodré, M. (2005). A Verdade Seduzida. Rio de Janeiro: DP&A.

Tavares, L. H. D. (1975). História da Sedição Intentada na Bahia em 1798 (“A Conspiração dos Alfaiates”). São Paulo: Livraria Pioneira.

Tavares, L. H. D. (2003). Fontes para o estudo da Educação no Brasil (2º ed.) Salvador: UNEB.

Theodoro, H. (2003). Buscando caminhos nas tradições. In K. Munanga, (Org.). Superando o racismo na escola (3º ed.) Brasília: MEC/SEF.

Valente, A. L. E. F. (1995, maio). Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. Cadernos de Pesquisa, 93, 50-81. São Paulo.

Viana, K. (1991). A Dança. São Paulo: Edições Siciliano.

Vianna, L., Filho (1946). O negro na Bahia. São Paulo: José Olympio.

Vogt, C., & Fry, P. (1996). Cafundó, a África no Brasil: língua e sociedade. São Paulo: Cia. das Letras. Campinas: Editora Unicamp.

Weill, P. (1999). O Corpo Fala. Rio de Janeiro: Vozes.

Wielewicki, V. H. G. (2001). A pesquisa etnográfica como construção discursiva. Acta Scientiarum, 23(1), 27-32. Maringá.

ANEXO

Glossário

Àjà- Sineta de metal composta de uma, duas ou mais campainhas utilizadas por pais de santo (vd.) para incentivar o transe. Também chamada Adjarin.

Abeokuta- Literalmente, cidade sob pedras. Capital do estado de Ogun, na Nigéria. Terra iorubá.

Abiã- Posição inferior da escola hierárquica dos candomblés ocupada pelo candidato antes do seu noviciado, em iorubá, significa ‘aquele vai nascer’.

Abiku- Literalmente, crianças nascidas para morrer. Com o objetivo de causar sofrimentos a uma mulher, um espírito encarna várias vezes sucessivas, como seu filho. Assim, a mulher engravida, as gestações chegam a termo, as crianças nascem bem, mas morrem ainda pequenas ou quando jovens. Trata-se de um mesmo e único espírito que encarna e desencarna sucessivas vezes. Há recursos espirituais para impedir o desencarne a fim de que a criança possa desenvolver-se.

Aborô- Denominação genética dos orixás (vd.) masculinos, por oposição às iabás, que são orixás femininos.

Adahun- Tipo de ritmo acelerado e contínuo executado nos atabaques (vd.) e agogôs (vd.). É empregado, sobretudo, nos ritos de possessão, como para invocar os orixás (vd.).

Adi- Óleo extraído da semente do fruto que dá origem ao azeite de dendê.

Adósuú- Diz-se que aquele que teve o osuú (vd.) assentado sobre a cabeça. O mesmo que iaô.

Adufe- Pequeno tambor. Instrumento de percussão de uso frequente nos xangôs (vd.) no nordeste.

Adura- Reza.

Afin- O mesmo que ifin (vd.). Designa a noz-de-cola branca, na língua iorubá, por extensão a cor branca.

Afose [em português, afoxé]- Recurso mágico que concede a seu usuário o poder de comando através da fala, de tal modo que uma ordem verbal não poderá ser desobedecida. A mesma força de realização através da palavra pode ser empregada nas orações. Este termo sofreu distorção de sentido ao ser aportuguesado. No Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda, encontramos o seguinte: cortejo carnavalesco de negros que cantam canções de candomblé em nagô ou iorubá. Candomblé de qualidade inferior. Pode-se notar, claramente, a distorção sofrida.

Afoxé- Festa profana realizada em terreiro jeje-nagô. Também rancho carnavalesco, formado por negros, em que todos os participantes cantam em língua africana e se trajam de forma principesca; muito conhecido, é o Afoxé Filhos de Ghandi.

Àgbó- Infusão proveniente do maceramento das folhas sagradas, que se juntam ao sangue dos animais nos sacrifícios e às substâncias minerais como o sal. Esse líquido, acondicionado em grandes vasilhames de barro [porrões], é empregado ao longo do processo de iniciação e para fins medicinais, sob a forma de banhos e beberagens.

Agbo- Preparado medicinal de origem mineral, vegetal ou animal, cozido ou não. É ingerido e usado para banhos.

Agé- Instrumento musical constituído por uma cabaça envolta numa malha de fios de contas, de sementes ou búzios (vd.).

Agere- Ritmo executado a Osòósi, executado nos atabaques (vd.).

Agogô- Instrumento musical formado por dois cones de ferro presos às extremidades de uma haste de ferro dobrada em ângulo muito fechado, assimetricamente em duas partes de tamanhos diferentes. A percussão é feita com a batida de uma vareta de ferro obtendo-se dois sons diferentes e alternados dos dois elementos cônicos. As cerimônias dos terreiros bantos se iniciam quando a mãe de santo, tocando um agogô, dá o ritmo a ser seguido pelos atabaques. Instrumento musical usado no culto de Ogum e tocado também por ocasião de oferendas a vários outros orixás.

Agonjú- Um dos nomes de Sòngó (vd.), conhecidos no Brasil.

Aiyê- Palavra de origem iorubá, que designa o mundo, a terra, o tempo de vida e, mais amplamente, a dimensão cosmológica da existência individualizada por oposição a òrun (vd.), dimensão da existência genérica e mundo habitado pelos òrisá (vd.), povoado, ainda, pelos espíritos dos fiéis e seus ancestrais ilustres.

Ajàlá- (vd.) Òdàsálá.

Aje- Bruxa. Mulher com poderes sobrenaturais que, segundo a concepção iorubá, pratica tanto o bem como o mal.

Ajogun- Palavra de origem iorubá que designa os infortúnios, como a morte, a doença, a dor intolerável a sujeição.

Akara- Bolinho frito, feito de feijão, temperado ou não, oferecido às divindades como sinal de abundância e de multiplicidade. Equivalente ao acarajé brasileiro.

Àkàsa- Bolinhos de massa fina de milho ou farinha de arroz cozidos em ponto de gelatina e envoltos, ainda quentes, em pedacinhos de folha de bananeira [acaçá].

Akidavis – Nome dado nos candomblés Kétu e Jeje (vd. Nação) às baquetas feitas de pedaços de galhos de goiabeiras ou araçazeiros, que servem para percutir os atabaques (vd.).

Álá- pano branco usado ritualmente como pálio para dignificar os òrisà (vd.) primordiais. Geralmente feitos de morin.

Alabê- Título que designa o chefe da orquestra dos atabaques (vd.), encarregado de entoar os cânticos das distintas divindades.

Alade seseefun- Literalmente, o senhor da coroa feita de cauris e contas brancas. Esta coroa é um dos símbolos mais importantes de Obatalá. Constitui um de seus epítetos, bem como uma das formas de saudá-lo.

Alafin- Dono do palácio, ou seja, rei. Cascudo (1988) refere-se a alafin como personagem que nas macumbas do Rio de Janeiro acompanha os que se mascaram de espírito, guardando-lhes a entrada da porta.

Alamorere – vd. Òdàsálá.

Alase- O senhor do axé.

Alékessi- Planta dedicada a Osòósi (vd.). Também conhecida como São Gonçalinho – casaina Silvestre, *SW. F Lacourtiaceae*.

Aliàse- vd. Runko.

Amacis [ou amassis]- Abluções rituais ou banhos purificatórios feitos com o líquido resultante da maceração das folhas frescas. Entram geralmente em sua composição, as folhas as folhas votivas do òrisà do chefe do terreiro do iniciando, sendo assim chamadas ‘folhas de nação’ (vd.).

Angola- vd. Nação.

Angombas- vd. Atabaques.

Anil- vd. Wàjì.

Apere- Cesta.

Aroni- O mais importante dos companheiros seguidores de Osanyin (Ossaim). Possui cabeça de cachorro e uma única perna. É um mestre que sequestra seres humanos talentosos e os faz viver consigo na floresta escura para depois enviá-los de volta, com grande conhecimento a respeito do valor medicinal das plantas.

Arrebate- Abertura rítmica das cerimônias públicas dos candomblés. O modo vibrante de tocar os atabaques (vd.). Equivale a uma convocação.

Àse- Termo de mútiplas acepções no universo dos cultos: designa, principalmente, o poder e a força vital. Além disso, refere-se ao local sagrado da fundação do terreiro, tanto quanto a determinadas porções dos animais sacrificiais, bem como ao lugar de recolhimento dos neófitos (vd. Runko). É usado ainda para designar, na sua totalidade, a casa de santo e sua linhagem.

Assentamento- Objetos ou elementos da natureza (pedra, árvore, etc.), cuja substância e configuração abrigam a força dinâmica de uma divindade. Consagrados, são depositados em recintos apropriados de uma casa de santo. A centralidade do conjunto é dada por um òta, pedra-fetiche do òriùsà (vd.).

Atabaques- Tambores rituais feitos com peles de animais estendidas sobre a base de grandes troncos de cones de madeira. São três e de tamanhos diferentes: o maior é chamado Rum, o médio Lê e o menor Rumpi. São instrumentos sagrados que fazem com o seu toque a comunicação entre os orixás e o povo dos terreiros. Os atabaques regulam todas as etapas do cerimonial dos terreiros, comandando a entrada e a partida dos orixás. Os atabaques formavam trios de instrumentos de percussão, semelhantes a tambores que orquestram os ritos de candomblé. Apresentam-se em registro grave, médio e agudo, sendo chamados, respectivamente: Rum, Rumpi e Lé [ou Runlé]. Nos candomblés angola, são chamados Angombas. Sua utilização, no âmbito das cerimônias, cabe a especialistas rituais (vd. Alabê e Ogã).

Awo- Segredo; coisas secretas relacionadas à sociedade secreta ogboni, ao culto de Ifá e ao culto de orixás em geral. Forma de designar o iniciado.

Axogun- Importante especialista ritual, encarregado de sacrificar, segundo regras precisas, animais destinados ao consumo votivo.

Aye- literalmente, o universo, a humanidade. Refere-se aos bruxos e bruxas. Também, forma de referência a todas as fontes de conhecimento do sagrado.

Babaquês- vd. Candomblés.

Babalawo- Literalmente, senhor do segredo. Aquele que tem conhecimento e autoridade para realizar o jogo de Ifá. Babalaô. O Bábáláwo era sacerdote encarregado dos procedimentos divinatórios, mediante o òpèlè de Ifá, ou rosário de Ifá.

Babalarisa- Homem que ocupa a posição hierárquica mais elevada no culto ao orixá. Babalorixá. No Brasil conhecido como Pai de Santo.

Babalorixá- Pai de santo. Dono de peji. Sua função na Bahia é a de coadjuvante da ialorixá ou mãe de santo. O Babalorixá é sacerdote chefe de uma casa de santo. Grau hierárquico mais elevado do corpo sacerdotal, a quem cabe a distribuição de todas as funções especializadas do culto. É o mediador por excelência entre homens e os òrìsà. O equivalente feminino é denominado ialorixá. Na linguagem popular, são consagrados os termos pai e mãe de santo. Nos candomblés jeje - doté e vodunô; e nos angola – tatá de inkice.

Babalossain – vd. Olossain.

Banha-de-Ori- Espécie de gordura vegetal obtida pelo processamento das amêndoas do fruto de uma árvore africana que é vendida nos mercados brasileiros para uso ritual nas casas de santo. Diz-se também ‘banha-de-Oxalá’ e ‘limo-da-costa’. A mesma denominação é dada a gordura de origem animal extraída do carneiro.

Banhos – vd. Àgbo. vd. Amacis.

Barco- Termo que designa o grupo dos que se iniciam em conjunto. Suas dimensões são variáveis. Há barcos de mais de vinte neófitos e ‘barcos de um só’. Através do barco se consegue a primeira hierarquização dos seus membros na carreira iniciática. Como unidade de iniciação, gera obrigações e precedências imperativas entre os irmãos de barco ou ‘irmãos de esteira’.

Barracão- vd. Casa de santo.

Batucajé – Com este termo, costumava designar-se a percussão que acompanha as danças nos terreiros; por extensão designa também as danças.

Batuques- vd. Batucajé. vd. Candomblés.

Bombojira- vd. Èsù.

Borí – Ritual que, juntamente com a ‘lavagem de contas’, abre o ciclo iniciático. Fora deste ciclo, rito terapêutico. Em ambos os casos, consiste em ‘dar de comer e beber à cabeça’.

Búzios- Tipos de conchas de uso recorrente na vida cerimonial dos candomblés. Especialmente servem às práticas do dilogun – sistema divinatório onde são empregados geralmente dezesseis búzios.

Cabaça – Fruto do cabaceiro [*Cucurbita lagenaria L.*, ou *Lagenaria vulgaris* – cucurbitácea, e outras espécies]. Sua carcaça é frequentemente utilizada nos cultos afro-brasileiros como utensílio, instrumento musical, insígnia de òrìsà ou mesmo para representar a união de Obátálá e Odùduwà [o Céu e a terra].

Caboclos- Espíritos ancestrais cultuados nos candomblés-de-angola, de caboclos e na umbanda. São representados, geralmente, como índios do Brasil ou de terreiros da África mítica.

Camarinha- vd. Runko.

Candomblé- Local dos cultos jeje-nagôs. Por extensão, o nome abrange as dependências do barracão onde, sob a direção da mãe ou do pai de santo, é realizado o longo período iniciático das iaôs. Abrange também as camarinhas, onde as filhas de santo aprendem os deveres contraídos com os seus orixás, alimentando-se de comidas rituais. O núcleo principal dos candomblés brasileiros situa-se na Bahia. Um dos mais famosos é o do Gantois, da falecida Mãe Menininha, muito conhecida pela música que lhe dedicou Dorival Caymmi, que foi um

sucesso na voz de Gal Costa e Maria Betânia e que Abelardo Barbosa, o Chacrinha, transformou numa espécie de prece em seu programa da televisão.

Candomblés de Caboclo- vd. Caboclo. vd. Candomblés.

Candomblés- Designação genérica dos cultos afro-brasileiros. Costumam, no entanto, distinguir-se pelas suas designações regionais: candomblés [leste-setentrional, especialmente Bahia], xangôs [nordeste-oriental, especialmente Pernambuco], tambores [nordeste ocidental, especialmente São Luís do Maranhão], candomblés-de-caboclo [faixa litorânea, da Bahia ao Maranhão], catimbós [Nordeste], batuques ou parás [região meridional, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná], batuques e babaçúes [região setentrional, Amazonas, Pará e Maranhão], macumba [Rio de Janeiro e São Paulo].

Carybé- Hector Júlio Paride Bernabó ou Bernabeh (1911-1997), artista plástico nascido na cidadezinha de Lanus, na Argentina, e naturalizado baiano. Depois de uma temporada no Rio de Janeiro, onde ganhou o nome de Carybé, veio para Salvador em 1950, e ali ficou contratado pela Secretaria de Educação da Bahia, e a convite do sociólogo José do Prado Valladares, Diretor do Museu do Estado, que desejava documentar plasticamente costumes, crenças e formas de trabalho dos negros de Salvador. Notabilizou-se pelos registros dos candomblés baianos, religião que adotou, tornando-se ‘filho de Oxóssi’ e fazendo parte como ogã e obá do Santo da Casa do *Ilê Axé Opô Afonjá*, o famoso terreiro da Mãe Menininha, no Gantois, dedicado a Xangô, onde morreu, de enfarte, aos 86 anos. Seu trabalho alcançou repercussão internacional e suas obras figuram em museus e galerias de arte de vários países. Realizou três importantes murais, respectivamente, no Banco da Bahia; no Memorial da América Latina [SP] e no Aeroporto Kennedy [NYC]. Carybé fez parte do pequeno grupo de intelectuais e artistas que contribuíram para a valorização e divulgação da cultura negra baiana do Brasil e no mundo.

Casa de santo- Designação do espaço circunscrito que constitui a sede de um grupo de culto. Costuma chamar-se também de ilé (ketu), roga e terreiro (angola) e, em alguns casos, barracão. Este último termo serve também para designar o recinto onde ocorrem as festas públicas.

Catimbó- vd. Candomblés.

Cauris- vd. Búzios.

Caxixi- Cestinha de palha entrançada e vedada com uma tampa feita de córtex de árvore, onde são colocadas sementes que produzem o som de chocalho. É um instrumento musical usado em candomblé e em jogos de capoeira. O toque do caxixi, executado pela ‘mãe pequena’, disciplina a incorporação do orixá em seu cavalo. Caxixi ou chocalho de cabaça e de vime trançado, contem sementes ou seixos. Em alguns casos, vasilhames rituais em miniatura.

Cesto da Criação- O ‘saco de existência’ [àpò aiyé], que, na cosmologia do povo de santo, Olódumarè deu a Obàtálá para que criasse no mundo a flor das águas primordiais. No entanto, foi Odùduwà quem verteu o seu conteúdo sobre a superfície das águas.

Congo- vd. Nação.

Contra-Egun- Trança de palha-da-costa que os neófitos trazem amarrada nos dois braços, logo abaixo do ombro, com a finalidade de afastar os espíritos dos mortos.

Dan- Serpente sagrada [Daomé – Benin] representando a eternidade e a mobilidade, sob a figura de uma cobra que engole a própria cauda. Genericamente, designa os filhos de santo da nação jeje; encontrando-se sincretizada com Òsùmàrè e Besen.

Dandalunda- vd. Yemoja.

Defumador- Composto de essências aromáticas, folhas e cascas, usado ritualmente em fumigações propiciatórias e terapêuticas.

Dendê- Palmeira africana aclimatada no Brasil (*Elaeis guineensis*; Jacq.) de ampla utilização na liturgia dos candomblés. O óleo obtido dos seus frutos (azeite de dendê) é considerado indispensável para a elaboração de grande parte das comidas de santo. Suas folhas servem para guarnecer entradas e saídas das casas de santo (vd. màrìwò).

Despacho- Tipo de oferenda dedicada a Èsù, quer no início das cerimônias (vd. Pàdé), quer nas encruzilhadas, nos matos, rios e cemitérios.

Dia do Nome- vd. Orúko.

Dijina- Nome iniciático dos filhos de santo dos candomblés de nação angola.

Dilogun [Érìn dínlógun]- Nome dado à adivinhação com búzios, que podem ser de 4 a 36 [mais comumente 16]. Nesse jogo de Ifá, as respostas ao oráculo são dadas por Èsù.

Dóbálè- Cumprimento prescrito aos iniciados de òrìsà femininos, diante dos lugares consagrados ao culto, pai ou mãe de santo, òrìsà e graus hierárquicos elevados. O termo iká designa o seu correspondente para o caso de filhos de santo de brisa masculinos.

Ebo- Oferendas ou sacrifícios, feitos com ou sem animais, entregues em encruzilhadas ou não. Qualquer tipo de sacrifício. Ebó.

Ebômin- Pessoa veterana no culto; título adquirido após a obrigação de sete anos. Opõe-se a iaô, sendo equivalente a vodunci.

Edun Ibeji- Irmãos gêmeos.

Edun- macaco sagrado, consagrado aos Ibeji. É esperto, rápido, hábil e possui longa vida. Sua caça é proibida. O vocábulo Edun é usado, também, como forma abreviada de Edunjobi.

Edunjobi- Epíteto de Ibeji.

Eepa Heyi!- Saudação a Oyá (Iansã).

Èèwò- vd. Quizila.

Efun- Nome dado à argila branca com que são pintados os neófitos. Essa pintura corresponde ao que se chama de ‘mão de efun’ (vd. 18-Efun). Como sinônimo de efun ocorre, também, afin. Potente e sagrado cal natural. Giz branco usado para pintar o iaô ou usado como oferenda a Oxalá.

Egún- Nome genérico dos espíritos dos mortos. Também eegun. Abreviatura de egungun.

Egungun- Culto secreto aos ancestrais masculinos. Uma vez por ano, ou em ocasiões especiais, são evocados e caminham pelas ruas das cidades abençoando as pessoas e recebendo presentes. Também participam dos rituais de iniciação no culto a Oyá.

Egúngún- Espíritos dos ancestrais, cultuados especialmente em terreiros situados na Ilha de Itaparica, na Bahia.

Eja- Peixe.

Ejire- Irmãos gêmeos.

Ejire okin- [ejire = irmãos gêmeos/ okin = pavão] - Expressão empregada para comparar a beleza do pavão à beleza de se possuir gêmeos.

Ekuru- Inhame cozido e amassado com dendê. Também, feijão descascado, moído, temperado com sal, cozido em banho-maria. Chamado Ekuru-funfun se não-acompanhado de molho e Ekuru-pupa, caso seja acompanhado de molho preparado com azeite de dendê, pimenta e outros temperos.

Eledunmare- O mesmo que Eledumare, Olodunmare, Olodumare, Oluwa, Olorun - Deus Supremo.

Elébo- Aquele em nome do qual se faz o sacrifício ou oferenda.

Elemere- Ser humano.

Eni – Nome dado à esteira de palha utilizada pelos neófitos, sobretudo durante o período de reclusão. É empregada como ‘mesa’, ‘cama’ e ‘tapete’ em distintos ritos. No candomblé é usual a expressão ‘irmãos de esteira’ para designar o conjunto de neófitos reclusos ao mesmo tempo e que eventualmente tenham partilhado esse artefato simbólico na liturgia da iniciação.

Epo- Azeite de dendê.

Equéde- Cargo honorífico circunscrito às mulheres que servem os òrìsà sem, entretanto, serem por eles possuídos. É o equivalente feminino de ogã.

Eré- Termo que caracteriza um estágio de transe atribuído a um espírito-criança.

Erindilogun- Jogo divinatório que faz uso de 16 búzios. Ao ser lançado, cada búzio exibe uma de suas faces. Conta-se a quantidade de búzios caídos com determinada face voltada para cima e assim se obtém um número que varia entre 1 e 16. A cada número desses corresponde um Odu e a cada Odu corresponde um (ou alguns poucos) orixás, bem como uma série de energias reveladoras de acontecimentos passados, presentes e futuros.

Essa- Espíritos de ancestrais ilustres do candomblé.

Esteira- vd. Eni.

Èsù – Primogênito da criação. Também conhecido como Elégbára (jeje) é popularmente referido como compadre ou homem-da-rua. Suscetível, irritadiço, violento, malicioso, vaidoso e grosseiro. Dizem que provoca as calamidades públicas e privadas, os desentendimentos e as brigas. Mensageiro dos òrìsà e portador das oferendas. Guardião dos mercados, templos, casas e cidades. Ensinou aos homens a arte divinatória. Costuma-se sincretizá-lo com o diabo. Ocorre tanto em representações masculinas como femininas. Nas casas angola é Bombogira; nas casas angola-congo é Exúlonã. Na umbanda, tem múltiplas personagens, entre elas, Pomba-gira. Suas cores são o vermelho e o preto. Saudação – ‘Laró yè!’.

Ewo- Quizilas, restrições alimentares, restrição no uso pessoal de determinadas cores e recomendação de conduta moral, como por exemplo, não poder mentir ou não poder brigar.

Exu- Orixá que, como terra-matéria produtiva, compôs a mais arcaica das tríades criadoras africanas. Quando o panteão histórico-mitológico, comandado pelo chefe tribal Xangô, derrubou todos os panteões que o antecederam, Exu foi despojado de sua posição de Grande Orixá responsável pela fertilidade, mas não se submeteu à nova ordem. Não apenas exige as primícias sacrificiais como também as honras de grande orixá. Nele se identificam os princípios contrários que regem a natureza e mantêm o seu equilíbrio. Com a catequese católica, ainda na África, sincretizou-se com o demônio. Sendo de natureza ambivalente, é essencialmente subornável por quem lhe presta culto, cumprindo o que lhe é pedido, seja para

o bem, seja para o mal. Mora nas encruzilhadas, em companhia de Ogum [orixá da guerra e herói civilizador] e Omolu [orixá das metamorfoses decorrentes das doenças e da morte]. Tanto na África, como no Brasil, há uma enorme variedade de exus.

Família de santo- Termo de referência que designa os laços de parentesco místico, nos quais incorre o filho de santo, em virtude da iniciação.

Feito- O mesmo que *adósùu* e *iaô*.

Feitura- Processo de iniciação que implica em reclusão, catulagem, raspagem, pintura, instrução esotérica, imposição do osùu (vd.) e apresentação pública (vd.) orúko.

Filho de Santo- Diz-se de todo aquele que é afiliado ao candomblé (vd. Povo de santo).

Filho Pequeno- Termo de parentesco místico que se refere a um laço interposto pela iniciação entre um noviço e seu padrinho, gerando obrigações e deveres semelhantes aos do compadrio (vd. Mãe pequena).

Firma- Fecho de colar de forma cilíndrica. Suas cores indicam a vinculação de seu portador a um determinado òrìsà.

Fón – vd. Jeje. vd. Nação.

Gameleira- Espécie de fícus de folhas largas, de grande importância na fitolatria fetichista dos jeje-nangôs, pois é considerada um orixá [Irocô, dos jejes; e Locô, dos nagôs] permanentemente ligado aos homens, razão pela qual recebe um culto muito especial. Buscando sua proteção, seus devotos amarram fitas brancas em seu tronco e galhos.

Ganzá- Instrumento musical de percussão, semelhante a um chocalho, geralmente de folha de flandres e forma cilíndrica, contendo em seu interior pedaços de chumbo ou seixos.

Hamunya – Cadência executada pelos atabaques e agogôs, que capitula a estrutura dos diferentes toques que marcam o siré (vd.). Mais conhecida por Avamunha.

Iabá- vd. Aborô.

Iábassé- Especialista ritual encarregada do preparo das comidas votivas dos òrìsà.

Iá-efun- Especialista ritual encarregada das pinturas corporais durante o período de iniciação. Embora esse título honorífico signifique literalmente ‘mãe do efun’, o ofício litúrgico não se limita às pinturas com o pigmento branco [efun]. São também empregados: wájí e osùn, respectivamente, as cores azul e vermelha.

Iáloxé- Título honorífico geralmente ostentado pela própria mãe de santo, significando ‘mãe do axé’ ou ‘zeladora do axé’.

Ialorixá- vd. Babalorixá. No Brasil também chamada mãe-de-santo.

Iaô- Termo que designa o noviço após a fase ritual da reclusão iniciatória. Em iorubá significa ‘esposa mais jovem’.

Iaôs- Filhas de santo em processo de iniciação.

Ide- Bronze e metais amarelos. No culto a Oxum, esses metais são utilizados como representantes do ouro.

Idowu- Nome dado à criança que nasce após um parto de gêmeos.

Ifá- Deus dos oráculos e da adivinhação. Senhor do destino. Há quem afirme ser sua representação, a cabaça envolvida por uma trama de fios de búzios. Sua cor é o branca. Seu

dia é a quinta-feira. Conhecido também como Òrúnmilà, ‘somente o céu sabe quem será salvo’. Saudação – "Èèpààbàbá".

Ifá-Orumilá- O oráculo divino, deus da sabedoria iorubá. Também jogo adivinhatório realizado com ikin ou opele.

Ife ou Ile Ife- Cidade sagrada, localizada no estado de Oyo, na Nigéria. Segundo a crença iorubá, foi ali que ocorreu o nascimento da humanidade.

Igbá odù- Expressão iorubá que designa a cabaça ou o artefato litúrgico que contém no seu interior os elementos simbólicos e as substâncias que tornam possível a existência individualizada.

Igbá ori- Expressão iorubá que designa, no rito do borí, o recipiente em que vão sendo depositadas as substâncias constitutivas e reveladoras da identidade do sacrificante. Literalmente significa ‘cabaça da cabeça’. Na liturgia dos candomblés é frequentemente utilizada a forma ibá, com o mesmo sentido.

Ìgbìn- Cadência rítmica lenta executada pela orquestra cerimonial em louvor a Òòsàálá. O termo designa também o molusco gasterópode terrestre, com concha univalva, corpo prolongado e tentáculos na cabeça. E o caracol também conhecido como ‘o boi de Òòsàálá’ é sua oferenda predileta. Na linguagem corrente dos candomblés é usual a forma ibí.

Ìjèsá- vd. Nação.

Iká – vd. Dòbálé.

Ikin- Fruto sagrado da palmeira ope Ifá, constitui o símbolo e o instrumento divinatório mais importante de Ifá. São coquinhos do tamanho de um ovo de pomba. De acordo com o mito apresentado no Odu Iwori Meji, Ifá, ao retornar ao orun deixou os ikin como seus representantes na terra, tornando-se eles, desde então, o mais importante meio de comunicação entre Ifá e os homens.

Ìkóòdíde- Pena vermelha do papagaio da costa (*Psittacus eritacus*, sp.). Simboliza o nascimento do novo filho de santo e de um modo geral, a fecundidade.

Ilê- vd. Casa de santo.

Ilé-Òrìsà- Expressão iorubá que designa a dependência de uma casa de santo onde se encontram depositadas as diferentes insígnias e objetos que compõem a representação emblemática de cada um dos òrìsà. É também conhecida a forma ‘quarto de santo’ ou ‘casa do santo’.

Imale- Nome atribuído a todos os seres espirituais.

Inkice- vd. Òrìsà.

Irmão de axé- Termo de referência que designa a relação de parentesco místico entre os membros de uma mesma casa de santo. Diz-se, também, irmão de santo.

Irmão de barco- vd. Barco.

Irmão de esteira- vd. Eni.

Iroko- Árvore sagrada, habitada por vários espíritos. Suas folhas são utilizadas para o preparo de agbo. A ela rende-se culto. (Vd.) agbo.

Irunmale- Forma de referência aos orixás. O mesmo que imale.

Isokun- Forma de referência ao universo espiritual dos Ibeji.

Iyá egbé- Título honorífico importante na hierarquia dos terreiros que distingue sua portadora como ‘mãe da comunidade’.

Iyalode- A primeira dama de uma cidade. Epíteto de Oyá.

Iyalorisa- Mulher que ocupa a posição hierárquica mais elevada no culto aos orixás.

Ìyánsan- Divindade das tempestades e do Rio Níger, mulher de Ògún, e, depois, de Sòngó. Relacionada com os vendavais, os raios e os trovões. Sincretizada com Santa Bárbara. Seu dia da semana é a quarta-feira. Suas insígnias são a espada e o espanta-moscas de crinas de cavalo. Suas cores são o vermelho escuro e o marrom. Considerada a mãe dos egún, que é a única a dominar. Saudação – ‘Eparrei!’

Iyawo- Esposa. No culto aos orixás designa a pessoa em processo de iniciático.

Iyerosun- Pó amarelo oriundo da árvore irosun.

Jeje- vd. Nação. vd. Fón.

Jelú- Um dos nomes pelos quais é conhecido Èsù, Àjelú ou Ijelú.

Kare o yeye - Saudação a Oxum.

Kehinde- Entre os gêmeos, o irmão que nasce em segundo lugar e que é o espírito mais velho. Vemos nos versos que Taye Lolu ia na frente, e Kehinde, devagarinho, atrás. Taiwo é o irmão mais novo, literalmente, vai experimentar a vida e Kehinde, o mais velho, literalmente, o último a chegar.

Kétu- vd. Nação.

Lavagem de contas- Rito de agregação que consiste em lustrar os colares sagrados. Esse ritual marca o aparecimento do postulante, como abiã, vinculando-o à estrutura hierárquica de uma casa-de-santo.

Lavagens- Termo genérico pelo qual são designados os ritos lustrais dos candomblés. Esses ritos purificatórios podem ser exercitados sobre os colares cerimoniais, as pedras [òtá] consagradas aos òrìsà, e nos templos. A mais tradicional manifestação pública dessa cerimônia é realizada na Igreja de N. S. do Bonfim, na Bahia.

Lògún ede- Divindade iorubá considerada no Brasil filho de Ibualama ou Inle [Òsòòsì] e Òsun Yéyéponda. Homem durante seis meses, jovem e caçador. Nos outros seis, mulher, bela ninfa que só come peixes. Suas insígnias são o ofã (vd.) e o leque dourado [abebe] de Òsun. Suas cores são o azul e o amarelo-ouro translúcido. Seu dia da semana é quinta-feira. Saudação – ‘Lòògún!’

Mãe criadeira- Termo de referência que designa a ebômin encarregada de atender o noviço durante o seu período de reclusão. É a responsável pelo preparo e administração dos alimentos; higiene pessoal, guarda-roupa e instrução do neófito nos mistérios do culto. Por isso, diz-se que ‘cria’ aquele que está sendo iniciado.

Mãe de santo- Babalorixá. Nome popular das ialorixás ou donas do altar. A função de mãe de santo só pode ser exercida por mulheres que já passaram da menopausa.

Mãe pequena- Ocupa a segunda posição feminina da hierarquia do candomblé, onde lhe cabe a incumbência da iniciação das iaôs e a responsabilidade de disciplinar a incorporação dos orixás em seus cavalos. A Mãe pequena é título honorífico feminino que corresponde a segunda pessoa na ordem hierárquica de uma casa de santo. Também ocorre a forma ia-

kekerê. Seu equivalente masculino é pai pequeno. Diz-se, também, mãe ou pai pequeno daquele que, ao lado da mãe ou pai de santo, encarrega-se da formação do *iaô* (vd. Filho pequeno).

Màriwò- As folhas desfiadas do dendezeiro (*Elaeis guyneensis*, *A. Cheval, Palmae*) que guarnecem as entradas de uma casa de santo contra os egún, os espíritos dos mortos.

Matamba- vd. Ìyánsan.

Mawu- vd. Òdèsàálá.

Mojúbá- Louvação endereçada aos ancestrais ilustres, forças da natureza e aos próprios òrìsà, durante os ofícios litúrgicos.

Muzenza- Diz-se dos filhos de santo nos candomblés de ‘nação’ angola. O mesmo que *iaô*. Por extensão, designa a primeira saída pública do neófito no rito angola. Significa, literalmente, ‘estranho ser animado’, na etimologia da língua kikongo.

Nação- Designa, no Brasil, os grupos que cultuam divindades provenientes da mesma etnia africana, ou do mesmo subgrupo étnico. Nos exemplos do primeiro caso as ‘nações’ congo, angola, jeje, ao passo que o segundo caso é ilustrado por kétu, ijèsà e òyó, correspondentes aos subgrupos da etnia nagô. Trata-se, na verdade, de categorias abrangentes, as quais se reduziram às múltiplas etnias que o tráfico negreiro fez representadas no País. O termo tem servido para circunscrever os traços, dia críticos, através dos quais se revela um mundo caracterizado por um notável conjunto de elementos comuns. Tem servido, além disso, para hierarquizar esse universo em termos da maior ou menor ‘pureza’ atribuída a cada ‘nação’ em virtude de uma suposta fidelidade e autenticidade litúrgicas.

Nanã Burucu Molodô- Anamburucu ou, simplesmente, Nanã, é a mais velha, mas também a menos importante das entidades aquáticas, representa o lodo primordial onde a vida teve origem. Possível projeção da serpente-velha babilônica Tiamat. Sob a influência do catolicismo, sincretizou-se com Santana, mãe de Maria. Em alguns terreiros, é cultuada como o orixá da chuva fecundante.

Naná- Divindade das águas primordiais, dos pântanos e brejos. Daí associada quer ao limo fertilizante e à vida, quer à putrefação e a morte. Considerada mãe de Omolú, é sincretizada com Sant'Ana. Suas cores são o vermelho, o branco e o azul, que exhibe em seus colares. Sua insígnia é o Ibiri – artefato confeccionado com a nervura central das folhas do dendezeiro, de ápice recurvo como um báculo. Seu dia é sábado. Saudação – ‘Sálùba!’

Noz de cola- vd. Obì.

Oba- Rei.

Obá- Terceira mulher de Sòngó, Obá é a deusa nigeriana do rio do mesmo nome. Muitas vezes se confunde com Ìyánsan, pois, além de casada com Sòngó, usa também espada de cobre. Na outra mão leva, seja um escudo, seja um leque, com o qual esconde uma de suas orelhas em lembrança do episódio mítico que deu margem à sua rivalidade com Òsun. No Brasil, é sincretizada com Santa Catarina e Santa Joana d'Arc. Seu dia é quarta-feira. Seus colares são de contas alternadamente amarelas e vermelhas de tonalidades leitosas. É saudada como ‘Obáxireê!’

Obalúwàiyé- É a ‘forma’ jovem de Sòpònnón, do qual Omolu é a ‘forma’ velha. Divindade da varíola e das moléstias infecto-contagiosas e epidêmicas, consta como filho de Naná, criado por Yemoja, e, portanto, irmão de Òsumàrè. Veste-se todo de palha, com o que cobre as suas ulcerações. Sua saudação – ‘Atotó!’ – significa ‘Calma!’, exigida a um deus tão poderoso e temível. Sua insígnia é o sàsàra – feixe de nervuras das folhas do dendezeiro,

amarrado com tiras de couro, em vermelho e preto [ou branco e preto], incrustadas de búzios. É sincretizado no Brasil com São Roque, as vezes, com São Lázaro e ainda com São Sebastião, em Recife.

Obàtálá- vd. Òsàálá.

Òbe- Termo que designa a faca usada nos sacrifícios, por extensão, qualquer faca no jargão do candomblé.

Obi- Pequeno fruto de uso alimentar e sagrado. Um dos itens mais importantes do culto aos orixás, sendo indispensável em qualquer ritual. É usado nas oferendas e como recurso adivinhatório. Uma das espécies de obi é o abata, que possui quatro gomos em média. Detentor de axé, pode ser comido e oferecido aos orixás. Outra espécie é o obi gbanja, que possui apenas dois gomos e não serve para oferendas. Em português, obi. Fruto de uma palmeira africana [*Cola acuminata*, Schott. & Endl. – Ster- *Culiaceae*] aclimatada no Brasil. Indispensável no candomblé, onde serve de oferenda para os òrìsà e é usado nas práticas divinatórias simples, cortado em pedaços.

Obrigação- vd. Ebo.

Obrigação de sete anos- É uma das obrigações mais importantes da carreira iniciática. Equivale a um autêntico rito de investidura, a partir do qual, tornando-se ebômin, o filho de santo pode proceder à iniciação de outros.

Odu- O oráculo sagrado possui 4.096 [16 x 16 x 16] poemas. Com base nesses poemas é feita a interpretação no jogo adivinhatório de Ifá ou de búzios. Por ocasião do processo iniciático, o babalaô procura, através do jogo divinatório, tomar conhecimento de qual é o odu de nascimento do iaô, que passará a cultuar também o orixá relativo a esse odu, respeitando os ewo (quizilas, restrições) por ele prescritos. O odu de nascimento orienta o iaô quanto ao seu destino, nos mais diversos níveis.

Odù- Pronunciamento oracular resultante da prática divinatória com o òpèlè (vd.), com os cocos de dendê (vd.) ou com os búzios (vd.). Há 16 odù, primários ou maiores. Suas combinações com os 16 secundários resultam em 256, cujos desdobramentos chegam a 4.096. Cada odù é nominado e pertence a uma divindade.

Odùduwà- Divindade iorubá, ora apresentada nos mitos, como masculino e irmão de Obàtálá (vd.) (vd. também Cesto da criação), ora como feminino e, no caso, esposa deste último. Odùduwà significa ‘a cabaça de onde jorrou a vida’. É evocada, no Brasil, em alguns terreiros (vd.) e, também, no candomblé dos eguns de Itaparica (vd. Egúngún).

Odundun- A folha da costa ou saião africano (*Kalanchoe brasiliensis*, Comb.– *Crassulaceae*). Uma das folhas rituais mais importantes dos candomblés.

Ofà- Designa o instrumento simbólico de Òsòòsi, consistindo num arco e flecha, unidos em metal branco ou bronze.

Ogã- Título honorífico conferido, seja pelo chefe do terreiro, seja por um òrìsà incorporado, aos beneméritos da casa de santo que contribuam com sua riqueza, prestígio e poder, para a proteção e o brilho do àse (vd.). Esse tipo de titulação admite uma série de especificações que abrangem, desde cargos administrativos, até funções rituais. A iniciação dos ogãs é mais breve e se distingue daquela dos iaôs (vd.), por excluir a catulagem, a raspagem e alguns outros rituais. Tal como as equédes (vd.) os ogãs não são passíveis de transe.

Ogãs- Protetor não diretamente vinculado à hierarquia litúrgica dos candomblés. Cada terreiro possui vários ogãs e cada um, sem ser necessariamente um iniciado, está vinculado a

um orixá. Os ogãs são pessoas de grande prestígio no mundo do candomblé e geralmente são membros das elites culturais e artísticas.

Ògún- Divindade da forja e dos usuários do ferro; por extensão, da guerra e da agricultura e, também, da caça ou de todas as demais atividades que envolvem a manipulação de instrumentos de ferro. É rei de Iré e por isso é chamado no Brasil de Oníré. Costuma ser representado por um semicírculo soldado à base por uma haste, no qual se encontram, pendurados no arco do semicírculo, todo o tipo de instrumentos, que, como o conjunto inteiro, são de ferro. É filho de Yemoja e irmão de Èsú e Òsòdì. Por isso, tem a ver com os caminhos, a caça e a pesca. Pertence-Ihe a faca sacrificial – o òbe (vd.). Os colares são de contas verdes ou azul-escuro (em angola). Seu dia é a terça-feira. Saudação – ‘Ògún yé!’.

Olódùmarè- vd. Olòòrun.

Olóòjà- Expressão iorubá, que na língua ordinária significa: seja o vendedor, seja o dono do mercado. Na cosmologia do povo de santo, a locução ‘dono do mercado’ equivale a um dos títulos de Èsú.

Olóri- Termo que designa o ‘dono da cabeça’, isto é, o òrìsà pessoal de cada iniciado (vd. Orí).

Olòòrun- Divindade suprema iorubá, criador do céu e da terra. Deus do firmamento. É o Eléeda, ‘senhor das criaturas vivas’; o eléèémí ‘dono da vida’; que criou o homem e a mulher a partir do barro, encarregando seu filho, Obàtálá, de moldá-los e animá-los com o sopro vivificante. De caráter inamovível, é o numinoso que permanece fora do alcance dos homens que não Ihe podem render culto. Não tem insígnias. Sua cor é o branco absoluto. É também chamado de Olódùmarè.

Olossain- Sacerdote encarregado da coleta e da preparação ritual das ervas sagradas na liturgia dos candomblés. O mesmo que babalossain.

Omojobi- Expressão denotativa da alegria de possuir Ibeji.

Omolu- Orixá da varíola e da decomposição da carne e conseqüente metamorfose em novas formas de vida. Também chamado de Xapanã, é companheiro inseparável de Exu nas encruzilhadas, onde ambos estão sujeitos a Ogum [na Bahia, a Oxóssi, que é seu atributo]. No Rio de Janeiro, é temido como o ‘dono do cemitério’. Suas cores são o preto e o branco. Orixá fálico e demoníaco, nem ele nem seu companheiro Exu podem ser aplacados por oferendas sacrificiais no recinto sagrado dos terreiros. Seus altares-assentos ficam nas casinhas, construídas extra-muros e, de preferência, bem longe do terreiro, onde apenas seus cavalos podem penetrar, com a missão de cuidar para que não Ihe falem suas oferendas sacrificiais.

Oogun- Significa medicina e, também, magia. O fato de magia e medicina serem designadas pelo mesmo vocábulo serve para indicar o alto grau de associação entre ambas.

Òsàálá- Este é o nome pelo qual se conhece, no Brasil, Obàtálá [o Senhor do Pano Branco] e significa ‘o grande òrìsà’. Filho de Olòòrun (vd.) foi encarregado por este de criar o mundo e os homens. Nesta última condição, é portador dos títulos de Àjàlá, Àjàlámò e Alá-morerê. Apresenta-se ora como um jovem guerreiro, simbolizado pelo arrebol – Òsògìnyón, ora como um velho, curvado ao peso dos anos, simbolizado pelo sol poente – Òsòlúfón. Suas insígnias, em prata lavrada, são, em consequência, ora a espada e o pilão, ora o òpásorò – um bastão com aros superpostos, adornados de pingentes, encimados por um passado [em geral uma pomba] – símbolo do poder. Costuma-se sincretizá-lo com Nosso Senhor do Bonfim. Sua

cor heráldica é o branco e seu dia a sexta-feira. A ele se dedica a grande festa popular da "lavagem do Bonfim" (vd. Lavagem). Saudação – ‘Èèpàà bàbá! Èèpàà èé!’

Òpèlè- Colar aberto no qual se encadeiam oito metades de coquinhos de dendê, mediante um fio trançado de palha-da-costa. É o instrumento divinatório privativo dos autênticos sacerdotes de Ifá (vd. – Os bàbáláwo).

Opele- Corrente divinatória. Trata-se de uma corrente de metal [ou fio grosso de algodão] com oito meias-partes do fruto da árvore opele consagrada a Ifá. Quando o sacerdote a pega entre os dedos, segurando-a pelo ponto central, distribuem-se, de cada lado, quatro meias-partes de fruto, a igual distância uma da outra. Cada meia-parte dessas possui uma face côncava e outra convexa. Quando a corrente é jogada sobre uma superfície plana, cada uma das oito meias-partes pode exibir a face côncava ou a convexa. A combinação de apresentações possíveis das faces côncavo e convexa perfazem um total de 256 possibilidades [16 vezes 16].

Ori Inu- Literalmente, cabeça interior. Refere-se às determinações do destino, que cada ser humano traz ao nascer e que fazem com que tenha sorte ou não. Quando ori inu está bem, todo o ser do homem está em boas condições.

Ori- Literalmente, cabeça física. Esta é, entretanto, símbolo da cabeça interior chamada ori inu, que constitui a essência do ser e controla totalmente a personalidade do homem, guiando e ajudando a pessoa desde antes do nascimento, durante toda a vida e após a morte. É, pois, a centelha divina no humano. Ori é que recebe de Deus o destino, por ocasião do nascimento da pessoa. Um dos nomes de Deus é Orise, fonte da qual se originam os seres. Todo ori é originalmente bom, porém sujeito a mudanças que podem torná-lo mau. Feiticeiros, bruxas, homens maus e a própria conduta podem transformá-lo negativamente, sendo sinal dessa transformação, uma cadeia interminável de infelicidades na vida de um homem a despeito de seus esforços para melhorar. O ori, entidade parcialmente independente, considerado uma divindade, é cultuado entre outras divindades, recebendo oferendas e orações. Termo que designa a cabeça na vida litúrgica dos candomblés. É, além disso, uma divindade doméstica ioruba, guardiã do destino e cultuada por adeptos de ambos os sexos. Também se diz que é a alma orgânica. perecível, cuja sede é a cabeça – inteligência, sensibilidade, etc.

Oriki- Composto de ori e ki. Ki significa saudar. Oriki é uma saudação ao ser, referindo-se a sua origem, suas qualidades e seus ancestrais. Dessa forma são saudados os orixás, as pessoas e também os animais. Geralmente incluem descrições de características e feitos do ser saudado. Oriki é um conjunto de narrativas da saga mística dos òrìsà que proclamam seus feitos. Ocorre também sob a forma de pequenos enigmas endereçados a uma pessoa como voto de bons augúrios.

Òrìsànlá- É um título de Obàtálá, a partir do qual se formou, no Brasil, o nome Oxalá.

Ori- cantiga.

Orisa- Divindade iorubá.

Òrìsà- Qualquer divindade iorubá com exceção de Olódùn (vd.). Seus equivalentes fón (vd.) são voduns. A designação das divindades do culto angola-congo que lhe correspondem é inkice. Essas equivalências são imperfeitas, pois, ao passo que uns são forças da natureza, outros são espíritos que retornam sob a representação de animais, enquanto outros ainda são espíritos ancestrais.

Orisa-nla- Obatalá, Oxalá.

Orixás- Na religião iorubana, divindade intermediária entre os homens e a inacessível divindade suprema. Representam as forças da natureza. Os orixás ‘vivem’ nas costas da África e são atraídos por ‘pontos de chamada’, executados pelos tocadores de atabaques, e por pontos riscados com giz da pomba, com seus emblemas e símbolos. Manifestam-se através de seus cavalos, nas cerimônias do candomblé, mas podem baixar em situações não litúrgicas.

Orógbó- Fava de uma planta africana adaptada no Brasil (*Garcinia Kola*, Hae-ckel, *Guttiferae*).

Orúko - Expressão iorubá, empregada na liturgia dos candomblés, que significa ‘qual é o teu nome?’. Ocorre na mais expressiva cerimônia pública do candomblé, conhecida como saída de santo, dia do nome, saída de iaô e muzenza.

Orogbo- Fruta bastante utilizada nos rituais sagrados. Uma das oferendas preferidas de Xangô.

Orumilá- Divindade primordial. O oráculo divino. Orixá primordial que introduziu o sistema divinatório de Ifá. Também denominado Ifá.

Òrun – vd. Aiyé.

Orun- Dimensão do supra-sensível.

Òrúnmílà- vd. Ifá.

Osanyin- Também Osonyin. Orixá da essência do mundo vegetal. Como Exu, é companhia indispensável de Ifá. Possui apenas uma perna. O bastão de ferro forjado que lhe pertence, com a representação de galhos e pássaros, não pode ser guardado em posição horizontal, nem pode cair. O mais importante de seus companheiros seguidores é Aroni, que possui cabeça de cachorro e uma única perna.

Òsónynìn- Òrìsà das folhas litúrgicas e medicinais, imprescindíveis para a realização do culto. Na África, é considerado companheiro de Ifá e também adivinho. Seus emblemas são sete hastes de ferro pontiagudas, das quais a haste central é encimada por um pássaro. As sete hastes estão soldadas pela base, formando, no seu ápice, um círculo em torno da haste com o pássaro. As cores das contas de seus colares são o verde [ou azul] e o vermelho leitoso. Seu dia é, para alguns, a segunda, e para outros, a quinta-feira. Sua saudação – ‘Ewé ó!’

Òsóòsì- Filho de Yemoja, irmão de Ògún (vd.), companheiro de Èsú e Òsónynìn, este òrìsà, considerado rei de Kétu, tem o título de ode [o Caçador]. No Brasil, é sincretizado, seja com São Jorge [na Bahia], seja com São Sebastião [no Rio de Janeiro e Porto Alegre]. Seu símbolo é o ofã (vd.). O colar votivo é de contas azul-de-viena (azul esverdeado). Saudação – ‘Òkè aro!’

Osorongá- Forma respeitosa de referência às ajé, mães superiores, com amplos conhecimentos e, por isso, temidas e veneradas.

Òsùmàrè- Costuma ser identificado com o arco-íris e com a serpente. Representa a continuidade, o movimento e a eternidade. No Brasil é considerado irmão de Obalúwàiyé (vd.) e filho de Nàná (vd.), possivelmente em virtude de sua origem daomeana. Dele, diz-se que é o Rei de Jeje. Seus símbolos são as duas cobras que leva nas mãos quando dança, sendo uma masculina e outra feminina, alusão ao seu caráter duplo de macho e fêmea. Dia consagrado: terça-feira. Colares de contas verdes e amarelas listradas. Saudação – ‘Aróbò bo yí!’ Sincretizado com São Bartolomeu.

Òsún- Divindade das águas, em particular no Rio Òsún, na Nigéria. É a segunda esposa de Sòngó, mas foi casada também com Ògún e Òsóòsì. Deste último casamento nasceu Lògún-

ede (vd.). Seus símbolos são o leque dourado e a espada. É pois, uma iabá que se caracteriza pela coqueteria, gostando de enfeites e jóias de ouro [ou cobre amarelo]. Tem o título de Ialodê – chefe das mulheres do mercado, sendo sincretizada no Brasil com diversas Nossas Senhoras [da Glória, da Conceição, do Carmo, das Candeias, da Candelária] e com Santa Luzia. Além disso, é a Rainha de Òsogbo e Òyó. Seus colares são de contas amarelodouradas translúcidas. Saudação – ‘Rora yèyé o!’ Seu dia é o sábado.

Osun- Orixá das águas e dos metais nobres; da fertilidade e da prosperidade. Oxum.

Osùu- Artefato cônico, confeccionado a partir de substâncias sagradas de origem animal, vegetal e mineral, imposto a cabeça do noviço após as incisões rituais feitas sobre o alto do crânio (vd. Adósùu).

Oxóssi- Orixá protetor das matas e da caça, atua como regulador do equilíbrio ecológico. Sincretizado com mitos ameríndios, é representado na figura de um robusto índio brasileiro com saiote e cocar de penas, arco e flecha, seus atributos identificadores. Na Bahia, sincretizou-se com São Jorge [que no Rio de Janeiro, por exemplo, é Ogum].

Oya- Orixá dos ventos e tempestades. Iansã. Supõe-se que o nome Iansã corresponda à expressão Oya mesan - Oya das nove partes, uma vez que o número nove acha-se intimamente associado a ela.

Padê- Oferta de alimentos propiciatórios a Exu, realizada obrigatoriamente antes da realização de qualquer cerimônia nos terreiros. O padê é, na realidade, a manutenção da primícia sacrificial destinada a aplacar a ira do orixá decaído. Se Exu não ‘receber’ esse agrado, impedirá a vinda dos orixás invocados. Dividido em três porções colocadas em locais distintos, o padê na verdade é um engodo: Exu recebe uma parte em seu altar-assento e vai procurar o restante até encontrar, dando tempo à descida dos orixás. O padê se inicia na hora do Ângelus e corre o risco de só se encerrar à meia-noite. Rito que é desempenhado no início das cerimônias do candomblé em homenagem a Èsù, considerado necessário como rito propiciatório, pois as primícias sacrificiais devem caber aquele que é, além de primogênito da criação, o portador titular de qualquer oferenda. O seu não cumprimento é visto como implicando em perturbação de toda a ordem ritual.

Pai de santo- vd. Babalorixá.

Pai pequeno- vd. Mãe pequena.

Palha da costa- Tipo de palha proveniente da Costa da África, com que se designa a região sudanesa da África Ocidental [Golfo da Guiné]. Usa-se trançada em diferentes artefatos litúrgicos.

Parás- vd. Candomblés.

Patéwó ou Ìpatéwó- Palmas em cadência sincopada, empregadas como saudação aos òrìsà, bem como em circunstâncias que impõem o silêncio, como no caso do recolhimento, para indicar uma necessidade a ser atendida. Diz-se paô.

Peji- Altar dedicado aos orixás nos candomblés jeje-nagôs e nas macumbas cariocas dos negros bantos. Na África, os altares são ao ar livre. Seu posicionamento no interior do terreiro no Brasil é consequência dos rigores do regime escravagista, restringindo as exteriorizações dos cultos dos escravos [Lembrar o partido-alto: ‘Batuque na cozinha’, ‘sinhá não qué’; ‘por causa do batuque eu queimei meu pé’]. Espécie de altar onde se encontram dispostos os diversos tipos de insígnias da divindade, como as pedras votivas [òta], armas e demais objetos simbólicos, e onde estão dispostos os recipientes contendo as comidas ofertadas aos òrìsà.

Pembas- Espécie de giz de diferentes cores, usado para traçar desenhos mágico-religiosos e de caráter invocatório. É mais frequentemente empregado nos ritos de umbanda.

Pomba-gira- vd. Èsù.

Pontos- Elementos do ritual de atração dos orixás: podem ser cantados [pontos-de chamada] e riscados com giz de pomba, com os emblemas e símbolos de cada orixá.

Povo de santo- Designação coletiva que abrange o conjunto dos filhos de santo de todos os candomblés.

Quebra de quizila- vd. Quizila.

Queda de santo- Nome dado às manifestações dos orixás, à possessão litúrgica das filhas de santo.

Quitanda de Iaô- Rito do ciclo iniciático em que são rompidos alguns dos tabus que cercam o noviço. Consiste no desempenho dramático de funções e atividades evocativas de situações do quotidiano. O termo alude ainda a venda que o iaô efetua de produtos variados (frutas, doces, etc.) expostos sobre tabuleiros, como nas feiras e mercados. A origem do termo quitanda é kimbundo e significa expor, e, por extensão, feira ou mercado.

Quizila- Interdito ritual; o mesmo que èèwò. Na liturgia dos candomblés há um ciclo cerimonial, onde se realiza o rompimento dos tabus que circundam o noviço durante a iniciação, conhecido como ‘quebra de quizila’. Dele fazem parte o panán e a quitanda de iaô.

Roça- vd. Casa de santo.

Rum, Rumpi, Runlé- vd. Atabaques.

Runko- Termo pelo qual se designa o aposento destinado à reclusão dos neófitos durante o processo de iniciação. Foi conhecido também como alíase, camarinha ou ainda àse.

Saída de santo- vd. Orúko.

Sakpatá- vd. Obalúwàiyé.

Sawori- Artefato de palha trançada e que tem como fecho um guizo. O noviço deve tê-lo atado ao tornozelo, e portá-lo durante um largo período após a sua reclusão. Um dos símbolos cerimoniais da sujeição do iaô numa casa de santo.

Sòngó- Divindade iorubana do raio e do trovão. Descendente do fundador mítico da cidade de Òyò e seu 4º rei. Seu símbolo é o machado duplo, notabilizando-se ainda como o dono da ‘pedra do raio’, indispensável aos seus assentamentos. É viril, como atestam suas várias esposas [*Òsun, Oba, Oya*], violento e guerreiro, distinguindo-se, sobretudo, pelo seu senso de justiça, aspecto mais desenvolvido da sua representação no Brasil, e que o liga a São Jerônimo, com quem é sincretizado. Suas cores são o vermelho e o branco. Seu dia é quarta-feira. Saudação – ‘*Ká wòóo, ká biyè sí!*’

Taiwo- O irmão que nasce primeiro num parto de gêmeos e que é o espírito mais novo. Literalmente, vai experimentar a vida. Taye Lolu ia na frente e Kehinde, devagarinho, atrás. Taiwo é o irmão mais novo e Kehinde, o mais velho, literalmente, o último a chegar.

Tambores de Mina- vd. Candomblés.

Tata de inkice- vd. Babalorixá.

Taye-Ejire- Epíteto de Ibeji. Forma de saudar Ibeji.

Taye-Lolu Ejire- Epíteto de Ibeji. Forma de saudar Ibeji.

Taye-Lolu- Epíteto de Ibeji. Forma de saudar Ibeji.

Tempo- É um índice. Corresponde ao ìrokò nagô. Muitas vezes seus assentamentos (vd.) se encontram ao ar livre, isto é, ‘no tempo’. Dele se diz que é o dono da bandeira branca que distingue as casas de santo (vd.). Seu símbolo é uma grelha de ferro com três pontas de lança. É sincretizado com São Lourenço, santo católico que sofreu o martírio sobre uma grelha.

Terreiro- Local do culto regular nas religiões afro-brasileiras. Por extensão, designação do próprio culto. Os terreiros têm denominações diversas nas diferentes regiões do País: candomblé, na Bahia; macumba, no Rio de Janeiro; xangô no nordeste; casa de batuque, no Rio Grande do Sul; pajelança, no norte; batuque, em alguns lugares de Minas Gerais, etc.

Teteregun- Planta da família das *Zingiberaceae* (*Costus spicatus*, SW.). É conhecida, ainda, como sangolovô e cana de macaco. Na classificação das folhas litúrgicas, é considerada como de agitação.

Vodun- vd. Òrìsà.

Vodunci- vd. Ebômin.

Vundanças- Filhas de santos com mais de trinta anos de serviço no candomblé e em fase de capacitação para se tornar mãe pequena ou mãe de santo. Embora usual no candomblé nagô, o termo é de origem ketu.

Wájì- Nome litúrgico do anil ou índigo, a cor azul-escura.

Xangôs- vd. Candomblés.

Yewà- Òrìsà feminino do rio e da lagoa Yewè, na Nigéria. Uma das iabás, considerada ora irmã de Iyásan, ora esposa de Òsùmáré. Seu nome significa beleza e graça. As cores de seus colares são o vermelho e o amarelo. Usa como insígnias o arpão, a âncora e a espada. Há um vodun daomeano com o mesmo nome, cultuado em São Luís do Maranhão. Saudação – ‘Riró!’

Referências:

Maria Augusta Machado da Silva. (2007, fevereiro). *Revista Eletrônica Jovem Museologia*, 2(3) Estudos sobre Museus, Museologia e Patrimônio. Acedido em <http://www.unirio.br/jovemmuseologia/> ISSN 1980-6345

Vogel, A., Mello, M. A. da S., & Barros, J. F. P. de (1996). *A Galinha-D'Angola*. Editora Pallas.