



CHAVE DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA:

Cultura &
identidades

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora
Ano 2021



CHAVE DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA:

Cultura &
identidades

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti
(Organizadoras)

**Atena**
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremona

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Chave de compreensão da história: cultura & identidades

Diagramação: Gabriel Motomu Teshima
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C512 Chave de compreensão da história: cultura & identidades / Organizadoras Denise Pereira, Karen Fernanda Bortoloti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-747-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.472210312>

1. História. 2. Cultura. 3. Identidades. I. Pereira, Denise (Organizadora). II. Bortoloti, Karen Fernanda (Organizadora). III. Título.

CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Ainda que sem nos darmos conta, estamos, cotidianamente, refletindo acerca da sociedade em que vivemos. Cada vez que nos questionamos: “como isso foi possível?” ao nos surpreendermos com uma notícia estampada na rede, estamos pensando sobre os rumos que a sociedade está tomando, portanto, nos questionando e refletindo sobre a sociedade que vivemos. A cultura, como um produto social, tem, certamente, um grande impacto em nossa compreensão como sujeito, portanto, entrelaçar historicamente essas duas discussões, qualifica essas reflexões de forma incontestável.

Ao pensar historicamente uma questão central é como a cultura é essencial aos indivíduos para refletirem sobre suas ações no tempo e a construção de identidades tão diversas. Neste sentido, pensar em história requer pensar em cultura, justamente porque ao estudar a multiplicidade deste conceito desvendaremos as questões inseridas em nosso dia a dia com o objetivo de possibilitar melhor compreensão de todos os fenômenos que estão imersos no cotidiano e impactam em nosso posicionamento no mundo.

Neste momento, em que presenciamos discussões cada vez mais acirradas sobre as identidades, é importante retomarmos os ensinamentos que nos foram legados pelo antropólogo Clifford Geertz de que a cultura é um “sistema simbólico”, uma teia de significados que carrega mecanismos de controle para governar o comportamento. É construída a partir de valores e crenças, de códigos morais e hábitos que são socialmente erigidos, transmitidos, aprendidos por meio de signos e símbolos. Ela contribui para regular e padronizar atitudes e emoções, contribui, historicamente, para a elaboração de identidades.

Este e-book é sem dúvida, um convite a reconhecer no “outro”, naquele que a princípio enxergamos através de pré-conceitos e pré-julgamentos, alguém com quem podemos potencialmente aprender, com quem podemos nos modificar e que também podemos transformar.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

AS REFORMAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Vanderlise Ines Prigol Reginato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103121>

CAPÍTULO 2..... 14

HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA ESCOLA BÁSICA: O ensino da história local

Ely Carlos Silva Santos

Clarice Nascimento de Melo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103122>

CAPÍTULO 3..... 27

HISTORIADORES EM ACERVOS: O FASCÍNIO E OS DESAFIOS DO TRABALHO NO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM HISTÓRIA

Luciana Cristina Pinto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103123>

CAPÍTULO 4..... 38

A ATUAÇÃO DOS EGRESSOS DA ESCOLA DO RECIFE NO PIAUÍ NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Eduardo Albuquerque Rodrigues Diniz

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103124>

CAPÍTULO 5..... 53

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS AO PROCESSO EDUCATIVO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Luzia Alves da Silva

Paulo Miranda da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103125>

CAPÍTULO 6..... 64

UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL DA ESCOLA MUNICIPAL EUGENIA ANNA DOS SANTOS: NARRATIVAS E SABERES DO CANDOMBLÉ NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Silene Ferreira Claro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103126>

CAPÍTULO 7..... 80

O PASSADO E A HISTÓRIA DIFÍCIL PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Adriane de Quadros Sobanski

Rita de Cássia Gonçalves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103127>

CAPÍTULO 8.....	99
SANTOS - MUITO MAIS QUE UMA CIDADE LITORÂNEA: UMA CIDADE HISTÓRICA!	
Mara Cristina Gonçalves da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103128	
CAPÍTULO 9.....	114
OS PRINCIPAIS RITUAIS DO TRADICIONAL CASAMENTO UCRANIANO NA CIDADE DE ANTÔNIO OLINTO (1950 - 1980)	
Jéssica Paula Kaczyk Cuba	
Denise Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103129	
CAPÍTULO 10.....	133
INTELECTUAIS REGIONAIS E HISTÓRIA INTELECTUAL: INDAGAÇÕES SOBRE USOS, PROBLEMAS E POSSIBILIDADES	
Erivan Cassiano Karvat	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031210	
CAPÍTULO 11.....	145
HISTÓRIA ORAL NA HISTORIOGRAFIA ALAGOANA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA	
Josilene Melo Paulino	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031211	
CAPÍTULO 12.....	155
“SUBIR O MORRO PARA DEPOIS DESCER”: MISÉRIA E SUCESSO DOS SAMBISTAS CARIOCAS NAS CRÔNICAS DE JOTA EFEGÊ	
Camila Medina Zanão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031212	
CAPÍTULO 13.....	168
CULTURA MATERIAL E CONSUMO ALIMENTAR NA BELLE ÉPOQUE CARIOCA (1904-1914)	
Jadir Peçanha Rostoldo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031213	
CAPÍTULO 14.....	177
BIBLIOTECA JOSÉ BAYOLO PACHECO DE AMORIM - UM BREVE OLHAR SOBRE AS MARCAS-DE-ÁGUA DE DOCUMENTOS IMPRESSOS EM PORTUGAL (SÉC. XVI-XVIII)	
Paula Alexandra Da Costa Leite Pinto Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031214	
CAPÍTULO 15.....	201
BRIGITTE E MARQUESA: SUBJETIVIDADES, TRAVESTILIDADES, AMIZADE E LOUCURA (1950-1960)	
Paulo Vitor Guedes de Souza	

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	216
ÍNDICE REMISSIVO	217

CAPÍTULO 6

UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL DA ESCOLA MUNICIPAL EUGENIA ANNA DOS SANTOS: NARRATIVAS E SABERES DO CANDOMBLÉ NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 27/09/2021

Silene Ferreira Claro

Pós-Doutora em História pela FFLCH-USP.
Doutora em História Social pela FFLCH-USP. Bacharel e Licenciada em História pela FFLCH-USP. Especialização em Antropologia Brasileira; História e Cultura Afro-Brasileira; Direitos Humanos, Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Metodologias Ativas no Ensino Superior. Coordenação de curso de Licenciaturas. Coordenação Pedagógica na Educação Básica. Docente no Ensino Superior e na pós-graduação. Atuação como docente nos ensinos Fundamental e Médio, na rede privada. Atuação em cursos de formação inicial e continuada na área de Educação FFLCH-USP – Dep. História – São Paulo – SP <http://lattes.cnpq.br/6340896334304498>

Texto publicado originalmente em: CLARO, Silene Ferreira. Narrativas e saberes do candomblé na construção da consciência histórica: a experiência decolonial da Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos. Simpósio Nacional de História (31: 2021: Rio de Janeiro, RJ) Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia / organização Márcia Maria Menendes Motta. -- 1. ed. -- São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. Vários autores. ISBN 978-65-995718-1-7

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar, analisar e dialogar com narrativas e saberes que circulam dentro de uma tradição

do candomblé, avaliando sua contribuição para a construção da consciência histórica entre crianças num espaço de educação formal oficial e público. A experiência analisada é a que tem sido realizada na Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos (EMEAS), iniciada em 1978, que está instalada em Salvador, na Bahia, e que é uma iniciativa do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá. A EMEAS oferece educação escolar para turmas de alunos da Educação Infantil e para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental e tem como fundamentos o projeto Mini Comunidade Oba Biyi, quando a iniciativa ainda não era uma escola formal. O Oba Biyi deu lugar ao Projeto Político Pedagógico Irê Ayó. Este projeto é analisado para discutir como a idealização e criação de uma escola de educação formal expressa-se como movimento de resistência, de revisão e rompimento com as epistemologias ocidentais. Ao mesmo tempo, este movimento é construção de outras narrativas e memórias, ou melhor, de recuperação e reconstrução de narrativas que foram silenciadas, e mantidas apenas através da oralidade dos terreiros. Procura-se avaliar como o Ensino de História, como componente curricular oficial, participa e colabora para acontecer este processo de recuperação e empoderamento de crianças que vivem imersas na cultura africana. Estas novas visões apresentam-se como narrativas genuínas, que reinstauram as trajetórias dos antepassados, colocando-se em disputa com as narrativas oficiais que têm vigorado na sociedade brasileira. Nesta perspectiva, procura-se analisar a cultura histórica que se constrói para a construção de uma consciência histórica que valoriza, adota

e legitima os saberes das comunidades de terreiros, como fator para educação para as relações étnico-raciais na perspectiva decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Consciência Histórica; Decolonialidade; Educação para relações étnico-raciais.

A DECOLONIAL EXPERIENCE IN THE ESCOLA MUNICIPAL EUGENIA ANNA DOS SANTOS: CANDOMBLÉ NARRATIVES AND KNOWLEDGE IN THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS

ABSTRACT: This paper aims to present, analyze and dialogue with narratives and knowledge that circulate within a candomblé tradition, evaluating their contribution to the construction of historical consciousness among children in an official and public formal education space. The experience analyzed is that of the Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos (EMEAS), which began in 1978 and is located in Salvador, Bahia, and is an initiative of the Ilê Axé Opô Afonjá candomblé ceremonial grounds. EMEAS offers school education for classes of students in Infant Education and for those in the initial years of Elementary School, and is based on the project Mini Comunidade Oba Biyi, when the initiative was not yet a formal school. The Oba Biyi gave way to the Irê Ayó Pedagogical Policy Project. This project is analyzed to discuss how the idealization and creation of a formal education school expresses itself as a movement of resistance, of revision and rupture with western epistemologies. At the same time, this movement is the construction of other narratives and memories, or rather, the recovery and reconstruction of narratives that have been silenced, and maintained only through the orality of the terreiros. We seek to evaluate how History Teaching, as an official curricular component, participates and collaborates in this process of recovery and empowerment of children who live immersed in African culture. These new visions are presented as genuine narratives, which reinstate the trajectories of the ancestors, placing themselves in dispute with the official narratives that have been in force in Brazilian society. From this perspective, we seek to analyze the historical culture that is being constructed for the construction of a historical consciousness that values, adopts, and legitimates the knowledge of terreiro communities as a factor in education for ethnic-racial relations from a decolonial perspective.

KEYWORDS: History Teaching; Historical Consciousness; Decoloniality; Education for ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

[...] a colonialidade do poder baseada na imposição da idéia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, [...] de modo decisivo [...] na América Latina. O grau atual de limitação depende, [...], da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais.

Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a idéia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo

européu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída. (QUIJANO, 2005, p. 136)

Minotauro, na metáfora do labirinto, representa as forças conservadoras, profundamente arraigadas nas estruturas coloniais, que insistem em manter a sociedade dividida entre Casa Grande e Senzala. Os fios que Ariadne pode oferecer, para a saída desse labirinto, devem garantir o acesso ao conhecimento formal, da mesma maneira que deve se abrir a outras modalidades de conhecimentos e visões de mundo, levando à equidade dentro da sociedade, rompendo com as estruturas coloniais que imperam atualmente.

A sociedade brasileira contemporânea vive o dilema de promover, verdadeiramente, a inclusão de todos os brasileiros na cidadania, e reconhecer a necessidade de se rediscutir a identidade nacional, ou melhor, assumir que não se pode falar, na sociedade brasileira, de identidade no singular, mas sim pensar a existência de várias identidades nacionais. Com tal opção, pode-se superar uma homogeneização da sociedade brasileira, profundamente marcada por visão monocultural (MOREIRA; CANDAU, 2008), essa herdada do colonialismo e dos colonizadores.

Diante de tal contexto, esse trabalho tem como objetivo analisar narrativas e saberes que circulam dentro de uma tradição do candomblé, avaliando sua contribuição para a explicitação das consciências históricas que circulam no interior da comunidade, avaliando sua relação com o fortalecimento de identidades entre crianças num espaço educativo, embora oficial, organizou-se com projeto pedagógico diferenciado, apresentando-se como exemplo de forma de resistência, baseada em epistemologias africanas, no sentido de garantir aos que estudam naquele espaço, a conciliação entre as visões de mundo próprias do cotidiano do entorno do terreiro, com o conhecimento socialmente reconhecido, garantido a essas pessoas sua inclusão no processo de escolarização formal, sem, contudo, ter suas identidades apagadas.

A experiência que aqui se analisa, na qual se procura compreender como se dão a aprendizagem e a formação histórica, de crianças, de forma introdutória, é a que foi iniciada dentro do *Ilê Axé Opô Afonjá*¹, na década de 1970, por iniciativa do Mestre Didi² e sua esposa, a antropóloga Juana Elbein dos Santos³. O projeto recebeu o nome de “Mini Comunidade *Obá Biyá*”, e tinha como finalidade atender crianças que frequentavam

1 Uma tradução aproximada seria “Casa de Força de Xangô Afonjá”, sendo Afonjá uma qualidade, quase como uma família.

2 Mestre Didi, Deoscóredes M. dos Santos (Salvador/BA 1917-2013). Foi um destacado escultor, escritor e sacerdote iniciado no culto dos ancestrais por Mãe Senhora, que também foi sua mãe carnal. Mestre Didi foi um importante intelectual na defesa da cultura dos ancestrais, e luta para que a sociedade e a educação se tornassem pluricultural. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/mestre-didi-deoscóredes-m-santos> Acesso 19 Jul. 2021.

3 Juana Elbein dos Santos é antropóloga e coordenadora da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SEC-NEB. (LEITE, 2013)

os arredores do terreiro e que estavam inseridas em situação de repetência, fracasso e evasão escolar (LEITE, 2006, p. 45-46). O projeto refletiu, em grande parte, a visão da fundadora do terreiro, Eugênia Anna dos Santos, a Mãe Aninha, que queria que seus filhos de santo fossem inseridos na comunidade letrada, através de diplomas, somada às lutas políticas e sociais de vários segmentos do movimento negro ao longo do século XX, ideia que se concretizou a partir da ação de suas sucessoras, na liderança religiosa daquela comunidade de candomblé.

EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS, A MÃE ANINHA DO ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ E O SONHO DE FILHOS DE SANTO DIPLOMADOS

Mãe Aninha foi iniciada no antigo terreiro da Casa Branca, o Engenho Velho, em Salvador, que pertencia a Maria Júlia de Figueiredo. Nesse terreiro, cujo nome na língua iorubá é *Ilê Iyá Nassô*, Mãe Aninha foi iniciada por Marcelina *Obá Tossi*. As fontes não são precisas sobre o momento de sua iniciação, mas tudo indica que tenha ocorrido ainda no século XIX, quando tinha por volta de 16 anos, por volta de 1884 (LIMA, 2004). A partir de sua iniciação, Eugênia Anna dos Santos, recebeu como seu *Orukô*⁵ *Obá Biyi*, e no âmbito dos rituais e do cotidiano era chamada de *Iyá Obá Biyi*.

Mãe Aninha fundou o *Ilê Axé Opô Afonjá* em 1895, conforme consideram as pesquisas, na cidade do Rio de Janeiro, transferindo-o, depois, para Salvador, no ano de 1910 (LEITE, 2013), onde se estabeleceu, primeiramente no alto da Santa Cruz, no bairro do rio Vermelho e, posteriormente, para São Gonçalo do Retiro (LIMA, 2004), onde se encontra até os dias atuais, e onde foi construída a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.

Mãe Aninha tornou-se *ialorixá* (mãe-de-santo) ainda muito jovem e, devido à sua intensa formação religiosa conferiu-lhe um profundo conhecimento das tradições iorubás⁶, o que rapidamente transformou-a em uma referência no assunto. Além de profunda conhecedora, Mãe Aninha foi responsável pela introdução de preceitos e rituais que se transformaram em referência para os demais terreiros da Bahia e, também, de outras partes do Brasil. Essa tradição foi se espalhando e se consolidando enquanto referência identitária para os grupos ligados ao candomblé na Bahia e, depois, em boa parte do Brasil. As tradições iorubás introduzem epistemologias diferentes das oferecidas e difundidas pelos

4 Do iorubá: *Obá* significa rei. A tradução de "*Obá Biyi*" *Obá Biyi* pode ser traduzido como "o Rei nasceu aqui" (LEITE, 2013), sendo o rei, o orixá Xangô.

5 Nome que todo integrante do candomblé tradição recebe ao ser iniciado na religião, carregando um significado especial em sua vida, além de um traço de sua personalidade. Dentro dos terreiros, os filhos de santo se tratam por seus *Orukos*.

6 É importante destacar que iorubá se refere a uma língua e uma cultura de um pequeno grupo de africanos que vieram para o Brasil, trazidos da África Ocidental, nas últimas décadas do século XIX, já no final da escravidão. Antes deles, muitos outros grupos já estavam no Brasil, muitos desde o século XVI, e as culturas são múltiplas espalhadas pelo país. Entretanto, em grande parte por conta da atuação das ialorixás da Bahia, juntamente com a forte penetração de intelectuais ao longo do século XX, as tradições iorubás se tornaram as mais conhecidas e, de certa forma, hegemônicas. Isso se deve, também, ao fato de que as demais tradições não se ocuparam, tanto como os iorubás, por registrar e difundir tais conhecimentos e saberes.

européus. Sobre as últimas se baseiam boa parte dos conhecimentos dessas comunidades foram construídas.

No contexto de sua vivência, nas primeiras décadas do século XX, rapidamente, Mãe Aninha tornou-se conhecida e amiga de vários intelectuais profundamente envolvidos com a necessidade de revisar a ideia de identidade nacional brasileira, e promover a inclusão do negro e sua cultura, assim como pensar o papel dos povos indígenas nesse contexto. Tal debate foi decorrente de uma busca pela inclusão dos não brancos no exercício da cidadania, situação que foi evitada de todas as formas pelas elites dominantes, que herdaram as terras e ratificaram a colonialidade do poder.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Até sua morte, no final da década de 1930, Mãe Aninha teve importante atuação na luta dos povos ligados às religiões de matrizes africanas e à escolarização das crianças negras do entorno do terreiro. As suas sucessoras, em especial Mãe Senhora e Mãe Stella de Oxóssi deram continuidade a sua luta, levando seu ideal à concretização, primeiro com a Mini Comunidade *Obá Biyi* e depois com a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.

Toda democratização possível da sociedade na América Latina deve ocorrer na maioria destes países, ao mesmo tempo e no mesmo movimento histórico como uma descolonização e como uma redistribuição do poder. Em outras palavras, como uma redistribuição radical do poder. Isto se deve, primeiro, a que as "classes sociais", na América Latina, têm "cor", qualquer "cor" que se possa encontrar em qualquer país, em qualquer momento. Isso quer dizer, definitivamente, que a classificação das pessoas não se realiza somente num âmbito do poder, a economia, por exemplo, mas em todos e em cada um dos âmbitos. A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a

Por seu empenho e convicção sobre a importância da educação, existe funcionando dentro do Terreiro *Opô Afonjá* uma escola, que atende tanto à comunidade do terreiro, ligada à religião, quanto à comunidade do entorno, independentemente da religião que as demais crianças seguem. Trata-se da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, que teve suas atividades baseadas em projeto que teve início em 1978, descrito anteriormente nesse texto, mantendo-se em funcionamento até os dias atuais. As mulheres negras que sucederam a Mãe Aninha deram continuidade e materialidade ao seu projeto e aquela é uma escola que promove, ao mesmo tempo, a inserção das crianças na cultura branca, permitindo o acesso ao saber historicamente acumulado, como também permite que as crianças mantenham intenso contato com as tradições e os ensinamentos dos povos africanos, independentemente das influências religiosas.

A MINI COMUNIDADE OBÁ BIYI E A ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS

A Mini Comunidade *Obá Biyi* recebeu esse nome em homenagem à fundadora *do Ilê Axé Opô Afonjá*, Eugênia Anna dos Santos, a Mãe Aninha que defendia a ideia de que seus filhos de santo deveriam ser diplomados. Ainda na década de 1930, Mãe Aninha esteve em contato com intelectuais como Edison Carneiro e Jorge Amado, dentre outros, importantes lideranças articuladoras da luta dos negros no Brasil e criou a Sociedade Civil Cruz Santos, que passou a exercer a responsabilidade jurídica do *Opô Afonjá* (MOLINA, 2011, p. 149).

O projeto de introdução de uma educação pluricultural, iniciado por Mestre Didi e Juana Elbein, contou com apoio da instituição estadunidense denominada Interamericana, em cooperação com a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SECNEB, coordenado por aquela antropóloga. Durante o período de seu funcionamento, além da idealização do projeto pedagógico de auxílio às crianças, houve também a construção de um prédio, onde as atividades da comunidade eram e continuam sendo realizadas. A parceria entre a Mini Comunidade e a SECNEB durou até 1985, quando a secretaria se retirou da parceria. A partir de então, a Sociedade Civil Cruz Santos assumiu o projeto e criou a Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos (EMEAS), funcionando no mesmo prédio que fora da Mini Comunidade *Obá Biyi*. (MOLINA, 2011, p. 149)

A EMEAS oferece educação escolar para turmas de alunos da Educação Infantil e para os dos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem como princípio o projeto Mini Comunidade *Oba Biyi*, que deu lugar, a partir da criação da escola municipal, ao Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*⁷, resultado da iniciativa da pesquisadora Vanda Machado⁸,

7 *Irê Ayó* significa em iorubá “caminho da alegria”. (MACHADO, 2019)

8 É importante destacar que o percurso de Vanda Machado esteve plenamente ancorado na colaboração e no compartilhamento de saberes de inúmeros integrantes do *Opô Afonjá*, com destaque para os mais velhos, detentores das tradições orais e considerados fontes vivas de sabedoria dentro dos terreiros de candomblé. Desta forma, é sempre

durante o ano de 1985 (MACHADO, 2019).

No Projeto *Irê Ayó*, enquanto intervenção curricular, foi experimentado o exercício da transdisciplinaridade, considerando a complexidade, os princípios e valores contidos no pensamento africano. A mitologia africana, recriada como afro-brasileira, é pródiga na possibilidade da compreensão do mundo sempre em construção. Um mundo onde o ser humano continua transitando como parceiro de Deus na criação e manutenção planetária. A mitologia conta as histórias da vida, incluindo sempre o ser humano. (MACHADO, 2014, p. 5-6)

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO *IRÊ AYÓ* POSSIBILITA UMA FORMAÇÃO HISTÓRICA ATRAVÉS DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, nasceu da pesquisa de Vanda Machado, que introduziu uma nova experiência educacional dentro do Terreiro *Opô Aforjá*, trabalhando a partir das epistemologias africanas. Este projeto se baseia na criação de uma escola de educação formal, pluricultural, vinculada à rede pública de ensino, com seu próprio projeto político pedagógico atrelado à cultura e à mitologia africana, como uma forma de contar a história e os saberes ancestrais, como caminho para apropriação dos conhecimentos apresentados pelo currículo escolar formal. Tal projeto pode ser lido como movimento de resistência, de revisão e rompimento com as epistemologias ocidentais, na medida em que propõe o entendimento do mundo a partir dos mitos não ocidentais. Segundo a idealizadora do projeto, Vanda Machado,

O mito relaciona o indivíduo com a sua própria natureza e com o mundo do qual o indivíduo faz parte. Neste sentido, trabalhamos no Projeto *Ire Ayó* mitos de transformação que relacionam os seres humanos consigo mesmos, com os outros e com a natureza. Os mitos da “Transformação do *Conquen*”, “Ogum queria ficar rico”, ou ainda “A Senhora das Águas Doces e da Beleza” acenam basicamente para a possibilidade exemplar da relação indivíduo comunidade. É deste modo que consideramos os mitos “*Ossain*, o Protetor das Folhas”, “Ogum defende um pobre homem”, “Iansã Criando a Democracia”, entre outros, adaptados para o Projeto *Irê Ayó*. (MACHADO; PETROVICH, 2002). (MACHADO, 2014, p. 7)

Ao mesmo tempo, esse movimento é construção de outras narrativas e memórias, ou melhor, de recuperação e reconstrução de narrativas que foram silenciadas, e mantidas apenas através da oralidade dos terreiros, e procura-se avaliar como o Ensino de História, como componente curricular oficial da EMEAS, participa e colabora para acontecer tal processo de recuperação e empoderamento de crianças que vivem imersas na cultura africana. Tais novas visões apresentam-se como narrativas genuínas, que reinstauram as trajetórias dos antepassados, colocando-se em disputa com as narrativas oficiais que têm

importante compreender o aspecto sempre coletivo e compartilhado de experiências como essas, muito comuns no cotidiano dos filhos de santo, mas que se tornaram públicas, nesse caso, pelo olhar da professora Vanda Machado, e não por sua criação. (MACHADO, 2019)

9 Galinha d'Angola.

vigorado na sociedade brasileira. Em tal perspectiva, procura-se analisar a cultura histórica que se desenvolve para a construção de uma consciência histórica que valoriza, adota e legitima os saberes das comunidades de terreiros, como fator para educação para as relações étnico-raciais na perspectiva decolonial. A idealizadora do projeto pedagógico, Vanda Machado, apresenta seus fundamentos teóricos e pedagógicos.

No exercício de educar para a vida, o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida. No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar. Assim nasceram os mitos. Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade, considerando:

- saber sobre si mesmo (autoconhecimento);
- reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária;
- reverência aos ancestrais e aos espíritos dos familiares;
- apreço à figura da mãe, venerada quase como uma entidade;
- reverência aos velhos e velhas, como portadores de conhecimentos;
- preservação dos fazeres e saberes, costumes e histórias das comunidades;
- atenção para a educação de crianças e jovens, com os princípios e valores da comunidade;
- manutenção da família, enquanto instituição básica da sociedade. (MACHADO, 2014, p. 3-4)

O trabalho desenvolvido por Machado (2019) consistiu em apresentar às crianças, da etapa da Educação Infantil, e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alguns mitos de origem iorubá, em rodas de conversa. A partir dos mitos apresentados, as crianças os experienciavam, tanto através da observação da natureza, muito presente a parte de suma importância dentro do território do Terreiro *Opô Afonjá*, com a ajuda dos adultos da localidade. Através dos mitos, as crianças aprendiam o funcionamento do mundo, os ciclos da natureza, inclusive os do próprio funcionamento do corpo humano. A partir das experiências, a pesquisadora procurava observar como as crianças se apropriavam dos conceitos científicos, do currículo escolar determinado e eurocêntrico, através de outras formas de elaboração oral dos mitos, o que os faziam compreender os conteúdos que, nas aulas formais, tinham dificuldade, dada a distância entre suas vidas e a forma como tais conhecimentos eram ensinados.

Nesse aspecto, a pesquisa dá grande importância para as narrativas construídas

pelas crianças, a partir dos mitos, e suas relações com as suas próprias vidas. Muitas dessas atividades ocorreram, também, através das cantigas, que eram aprendidas pelas crianças. Tais cantigas, em língua iorubá, trazem fragmentos das histórias dos orixás, nos quais são apresentados seus conhecimentos científicos e tecnológicos, formas de trabalho, visões de mundo, valores morais e até modos de comportamento.

Este último aspecto, presente nas cantigas, não raro, era utilizado para fundamentar comportamentos das pessoas, suas relações interpessoais e, especialmente, elementos identitários que cada criança foi construindo. Exemplo disso é que, ao saber que alguém era filho de algum orixá, já sabiam de antemão algumas de suas formas de ver e se comportar no mundo. Da mesma forma, tais conhecimentos conferiam o entendimento dos tipos de relacionamentos e, até mesmo, afinidades ou peculiaridades, que atravessariam as relações sociais. As danças, também, por representarem a vivificação de várias passagens históricas, também eram utilizadas para que as crianças de apropriassem dos conceitos da “escola” em seus cotidianos, através da mitologia. (MACHADO, 2019).

MITOLOGIA AFRICANA E FORMAÇÃO HISTÓRICA

As propostas apresentadas no projeto pedagógico da escola, descritas sucintamente acima, no que tange ao Ensino de História, podem ser analisadas, do ponto de vista da aprendizagem e da formação históricas, a partir das concepções desenvolvidas por Jörn Rüsen sobre as construções narrativas de apropriação da memória histórica, construtoras de sentido para os sujeitos. As narrativas construtoras de sentido são a forma de expressão da chamada, por Rüsen, de consciência histórica.

Formação é a capacidade de se contrapor à alteridade do passado, de levantar o véu da familiaridade que se tem com o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o **estranho**, assim descoberto, como próprio. Formação é uma intensificação dos pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado. (RÜSEN, 2010(A), p. 108-110, **grifos do autor**)

É importante destacar que o processo de formação ocorre o tempo todo, dentro ou fora da escola, em todos os espaços em que cada um atua. O mesmo acontece para a formação histórica. A educação formal, como ato planejado e intencional, permite que o educador em questão, conhecendo tais processos, possa contribuir para que a formação seja a mais ampla e sólida possível.

[...] A formação histórica, no movimento do aprendizado para a subjetividade, significa também uma flexibilização fundamental dos próprios pontos de vista do sujeito, uma determinada forma de posição própria do sujeito ao apropriar-se interpretativamente da experiência do passado. [...] Nessa percepção, devem estar presentes tanto o entendimento como a aceitação do outro. Autocrítica como chance de reconhecimento. [...] A formação histórica libera a superação das coerções que levam ao recalamento, oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica presentes nos sujeitos em formação. [...] A formação histórica significa, igualmente, uma consciência mais profunda do

Nesse ponto é importante lembrar que também os educadores passam por formação histórica e dão sentido às memórias históricas ao revelarem suas consciências históricas, em profundo diálogo com suas subjetividades. Entretanto, mesmo que importante, esse não é o foco da discussão aqui colocada.

[...] Esse duplo processo de aprendizado e apropriação da experiência histórica, e de auto-afirmação histórica, dá-se em princípio por meio de três operações. Pode-se distingui-las (artificialmente) em **experiência, interpretação e orientação**, e analisá-las aos diferentes níveis ou dimensões do aprendizado histórico. A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2010(A), p. 108-110, **grifos do autor**)

As reflexões sobre aprendizagem e formação históricas, consciência histórica e cultura histórica são objetos de estudo do campo denominado Didática da História. O historiador alemão, Rüsen é integrante de um grupo de intelectuais compreende que a Didática da História faz parte da epistemologia da História, o que nos leva a pensar em termos de complementaridade. Assim, o conhecimento histórico, independentemente de suas características, tem sempre uma função social, que é a de despertar e consolidar o sentimento de pertencimento espaço-temporal de todos os indivíduos.

[...] Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história.

[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro.

[...] a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.

[...] através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática. Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, preservarem a si mesmos. Focando essa questão de identidade histórica, a didática da história enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana. (RÜSEN, 2006, p. 12)

Ao desenvolver um projeto pedagógico baseado na mitologia africana, mesmo

em que pese que houve a “escolha” de uma única tradição, a iorubá, para servir de referência, sua idealizadora, além de inserir no contexto escolar um diálogo com outras epistemologias, promoveu situações para expressão e reelaboração de consciência histórica de um grupo grande de pessoas que, ao longo da História do Brasil, se viu excluído, sem representatividade, carregando no corpo marcas do quanto era indesejado, não sendo incluído na identidade nacional construída e propagada ao longo do século XIX, e que mantém suas estruturas de pensamento até os dias atuais.

Como já descrevemos anteriormente, Vanda Machado (2019) desenvolveu um conjunto de atividades que buscaram discutir o funcionamento do mundo, da natureza e das sociedades, através da apresentação de vários mitos iorubanos, mesmo que sem conectar imediatamente com a religião. Dessa forma, as crianças foram levadas a entender, por exemplo, o ciclo da vida, o funcionamento do próprio corpo, além das etapas de cultivo da terra, como descrevemos anteriormente, por exemplo, ao conhecer as narrativas mitológicas e dos saberes tradicionais, que passaram a dar sentido às suas vidas e às memórias históricas que circulavam no terreiro.

As distinções “tópicas” e as diferenciações da constituição histórica de sentido [consciência histórica] podem ser esquematizadas de acordo com os pontos de vista decorrentes da função de orientação que possui o saber histórico. Que condições devem ser satisfeitas, para que a vida humana prática possa ser orientada no tempo e realizada, levando-se em conta suas experiências contingentes, em cujo meio a memória histórica é constituída de modo a fazer sentido? A resposta a essa pergunta é fornecida por uma série de princípios de orientação histórica, que deve ser elaborada de modo que cada princípio seja necessário em seu conjunto suficiente para que o saber histórico exerça sua função de orientação. Elaborada essa série, cada princípio e o conjunto deles ainda pode ser diferenciado de acordo com as perspectivas que determinam a especificidade da constituição histórica de sentido, dentro do contexto da interpretação do tempo pela narrativa. Essas perspectivas são: a elaboração da experiência do tempo por meio da **memória histórica**, a formação de **uma representação de mudança temporal** (“continuidade”) que sintetize as três dimensões do tempo num construto abrangente de sentido e, por fim, a função da **constituição de identidade**, que articula a representação da mudança temporal, enriquecida com a interpretação da experiência histórica, com a vida concreta dos sujeitos. Essa função deve ser considerada sobretudo quanto à forma comunicativa em que se realiza. (RÜSEN, 2010(A), p. 44, **grifos do autor**)

Ainda dentro da tradição africana, é importante destacar o papel da palavra, da oralidade. As tradições, os saberes e os ensinamentos são transmitidos de forma oral. Dentro de várias tradições africanas, a palavra é sagrada e carregada de poder de movimentar e fortalecer a vida. Assim, ao utilizar-se da oralidade, como forma originária de transmissão e construção de conhecimentos segundo as tradições africanas, o projeto pedagógico proposto alinha-se à ideia da importância da apropriação dos elementos da narrativa para a constituição de sentido às memórias históricas, da narrativa enquanto expressão da

consciência histórica. Assim, faz parte da aprendizagem histórica significativa, da formação histórica, que os elementos da narrativa, tais como identificação de personagens, de suas ações, além das relações entre causa e efeito, são fundamentais e estão plenamente presentes nos mitos trabalhados (FREITAS, 2010).

A consciência histórica é a constituição de sentido que vai além dos limites da própria vida prática. A capacidade de construir sentido necessita ser apreendida, e o é no próprio processo dessa constituição de sentido. Que outras qualidades se encontrariam nas operações típicas da consciência histórica, que não a memória histórica e o processo de constituição narrativa de sentido da experiência do tempo, que valem como orientação existencial e assim são o próprio aprendizado histórico? (RÜSEN, 2010 (A), p. 104 - 105).

A concepção de consciência histórica, desenvolvida por Rösen, permite analisar como o trabalho desenvolvido na EMEAS, baseado em outras epistemologias, como podem promover a apropriação das memórias históricas atribuindo-lhes sentido através da expressão da consciência histórica. Partindo-se do princípio de que a aprendizagem histórica deve, inicialmente, permitir que cada indivíduo desenvolva e aprofunde seu sentimento de pertencimento espaço-temporal e, a partir disso, construa e afirme a própria identidade, todo conhecimento do passado, independentemente de sua modalidade, pode contribuir grandemente para tal consumação, o que vale dizer, de orientação na vida prática. É importante perceber que tal construção acontece através do intercâmbio de várias formas como a consciência histórica se apresenta.

A memória histórica não catapulta representações imaginárias, por passe de mágica, de um passado factual longínquo para a proximidade da orientação concreta do agir humano. Ela se esforça, isso sim, e por vezes com grande dificuldade, por amenizar, mediante o trabalho interpretativo da consciência histórica, o peso determinante do passado sobre a vida presente e suas perspectivas de futuro. A consciência histórica tem por objetivo, pois extrair do lastro do passado pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir, nos quais tenham espaço a subjetividade dos agentes e sua busca de relação livre consigo mesmos e com seu mundo. (RÜSEN, 2010(A), p. 34-35)

Em Rösen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).” (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 303, **grifos nossos**).

Ao trabalhar com mitos, o projeto pedagógico revela, primeiramente, a consciência histórica do tipo tradicional, ou seja, aquela baseada numa continuidade entre presente e passado, em que os feitos dos ancestrais, que se transformaram em orixás, são revivificados através da narrativa, das canções e danças, importantes instrumentos didáticos utilizados

para execução do projeto. Nesse aspecto, as crianças estão vivenciando a consciência histórica do tipo tradicional. Avançando na análise, segundo observação de Vanda Machado (2019), a partir do momento em que os indivíduos se identificam como “pertencentes” ou “filhos” dos orixás, passam a compreender determinados comportamentos, personalidades, modos de ser e regras a serem seguidas, para que os orixás sigam felizes e honrados por seus filhos. Nesse ponto, percebe-se o desenvolvimento da consciência histórica exemplar. Aprender a viver em sociedade passa pelo entendimento e cumprimento de regras que são estipuladas para seu funcionamento.

Através, também, da experiência narrada por Machado (2019), é possível observar o desenvolvimento da consciência histórica do tipo crítica. Essa modalidade aparece na medida em que meninos e meninas, em seus relatos, estabelecem comparações entre a forma como sua cultura era tratada nas escolas “comuns”, e o que acontecia na Mini Comunidade *Obá Biyi*. Passaram a compreender que existem narrativas diferentes sobre o passado, e que algumas são mais excludentes que outras, enquanto muitas foram silenciadas. A partir de tal compreensão, as crianças vão aprendendo a se posicionar diante das diferentes narrativas, além de compreenderem o porquê das diferenças entre elas. Nesse momento, pode-se dizer que a consciência histórica, do tipo genética, foi desenvolvida.

Tal projeto iniciado ainda na década de 1980, antes ainda da constituição de 1988 reconhecer racismo como crime, da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, representa um passo de vanguarda na educação e para a aprendizagem e formação histórica. Tal iniciativa, mesmo que, como aponta Molina (2011), sua implantação tenha apresentado momentos de resistência, tanto por parte da comunidade na qual a escola está inserida, quanto por conta das dificuldades de professores e dirigentes assumirem tal perspectiva, não perde seu valor. Pelo contrário, o nível de resistência apresentado à implantação de tal projeto só ratifica a sua necessidade.

Nesse propósito é importante destacar como é possível trabalhar com epistemologias não ocidentais, reconhecer-lhes o seu valor social e identitário e colocá-las em pauta nos espaços de educação formal. Não se trata de abandonar a racionalidade como muitos críticos querem fazer parecer. Trata-se, pois, de reconhecer a possibilidade de conhecer o mundo através de racionalidades diferentes e, assim, promover um Estado verdadeiramente pluricultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que se apresenta aqui, de forma breve e esquemática, foi desencadeada pela percepção de que locais de devoção religiosa são, muitas vezes, espaços de construção e fortalecimento de identidades, além da tomada de consciência do lugar social de cada um. Espaços como o *Ilê Axé Opô Afonjá* reúnem em torno de si uma verdadeira

comunidade, estabelecida tanto por laços de sangue, quanto de amizade e de devoção. O *Opô Afonjá* é emblemático de um cotidiano de vários outros terreiros de candomblé pelo Brasil afora e, por isso tornou-se o foco dessa breve análise. Dentro dos terreiros de candomblé forma-se uma rede de sociabilidade que acontece tanto nos momentos das cerimônias e rituais religiosos, quanto no cotidiano e, não raro, através de iniciativas como a da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, que pode ser considerada uma experiência decolonial.

Descolonizar, como verbo e ação, significa a construção de uma visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão do saber. Uma pedagogia como política cultural, envolvendo não apenas escolas e universidades, mas também as organizações dos movimentos sociais. No âmbito da educação isso significa construir outras pedagogias para além da hegemônica e não somente denunciar as amarras coloniais. É reconhecer e construir outras formas de pensar e produzir conhecimento, [...]

Pedagogia Decolonial não é uma nova moda acadêmica. Não representa uma simples formulação teórica forjada a partir de intelectuais, sem vínculo com a realidade dos sujeitos, que combatem as opressões do capitalismo/moderno/colonial. Pedagogia decolonial não é uma teoria ou conceito para ser usado academicamente. Ela é um projeto para ser assumido de forma militante e, também, uma opção pedagógica para caminhar na ação educativa junto as novas gerações. (ABREU; OLIVEIRA, 2021, p. 20)

No interior de muitos terreiros e ligados a eles existem várias iniciativas que vislumbram, acima de tudo, garantir para aquela população, não raro preta e pobre, tenha formação que lhe possibilite ter acesso a seus direitos enquanto cidadãos. Assim, no entorno dos terreiros existem escolas e outros centros de formação profissional, juntamente com espaços de entretenimento e de manifestação da cultura. Toda essa manifestação é sintomática do quanto os terreiros de candomblé são, mais dos espaços sagrados, de reverência aos ancestrais a aos orixás, espaços de consolidação de identidades e de resistência, de resgate e de luta pela manutenção e valorização de culturas que foram silenciadas ao longo da História do Brasil.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*, da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, é importante destacar que é um processo em andamento. Conforme indica Molina (2011), passou por várias fases, com muita resistência, em sua implantação. Essa resistência merece ser olhada mais de perto, pois pode trazer entendimento para a compreensão da repercussão da iniciativa no seio da comunidade. São temas em aberto, que precisam de pesquisas urgentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021.

CLARO, Silene Ferreira. Didática do Ensino de História. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, v. 1, p. 1-8, 2014.

CLARO, Silene Ferreira. Narrativas e saberes do candomblé na construção da consciência histórica: a experiência decolonial da Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos. Simpósio Nacional de História (31: 2021: Rio de Janeiro, RJ) **Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia** /organização Márcia Maria Menendes Motta. -- 1. ed. --São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. Vários autores. ISBN 978-65-995718-1-7.

LEITE, Gildaci de Oliveira. De Iya Obá Biyi a Iya Ode Kayode: reis nascidos para alegrias. **A Tarde**. 12 de setembro de 2013. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/opiniao/materias/1533076-de-iya-oba-biyi-a-iya-ode-kayode-reis-nascidos-para-alegrias> Acesso 30 Jun. 2021.

LEITE, Vanderlei Furtado. **Candomblé e educação: dos Ilês às escolas oficiais de ensino**. São Paulo: s.n., 2006 (Dissertação de Mestrado – Universidade São Marcos).

LIMA, Vivaldo Costa. O candomblé da Bahia na década de 1930. **Estudos Avançados** 18 (52), 2004.

MACHADO, Vanda. A descolonização dos currículos pedagógicos. In: **Irohin**, 26 ago. 2008.

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

MACHADO, Vanda. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. Salvador: **Secretaria Municipal de Educação**, 2014. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documento/mitos-afro-brasileiros-e-vivencias-educacionais/> Acesso 18 jul. 2021.

MOLINA, Thiago dos Santos. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras**. São Paulo: s.n. 2011 (Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da USP).

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2010 (A).

SANTOS, M. Deoscoredes; LUZ, Marco Aurélio. **O Rei nasce aqui - Obá Biyi: a educação pluricultural africano-brasileira**. Salvador: Fala Nagô, 2007.

SANTOS, Maristela Tomás dos. Iyá Obá Biyi (Mãe Aninha): Centelha Inspiradora ao Efetivo Direito à Liberdade Religiosa. **Revista Da Ejuse**, Nº 20, 2014 - DOUTRINA – 281.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos, GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da

consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SILVA, Marcos A. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acervos 27, 29, 30, 34, 36, 37

Anormalidade 201, 202, 204, 205, 210, 214

B

Bibliotecas Particulares 177

C

Casamento ucraniano 114, 120, 124, 129, 130, 131

Centro de documentação 27, 29, 30, 35, 37, 134, 177

Consciência histórica 64, 65, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 82, 87, 92, 93, 97, 98

Crônica 155, 156, 159, 162, 163, 164, 167, 175

Cultura 5, 7, 10, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 40, 51, 55, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 82, 84, 85, 87, 89, 93, 98, 101, 102, 104, 111, 114, 115, 117, 118, 121, 123, 127, 131, 136, 139, 145, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 199, 201, 216

Cultura popular 17, 26, 89, 155, 156, 157, 158, 167

Currículo 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 48, 59, 70, 71, 83, 85, 86, 97

D

Decolonialidade 65, 77

Direito 3, 6, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 78, 85, 123, 135, 187, 193

Disciplinas escolares 14, 15, 16, 17, 18, 23, 25, 26

Ditadura civil militar 20, 23, 80, 81, 82, 83, 90, 92, 93, 94, 95, 96

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 44, 47, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 113, 161, 206, 216

Educação básica 1, 6, 8, 10, 12, 61, 64, 80, 81, 82, 92, 93, 94, 97

Educação para relações étnico-raciais 65

Emigração 114

Ensino de história 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 64, 65, 70, 72, 78, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 93, 97, 98, 112, 131

Escola do Recife 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52

H

História 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 45, 48, 50, 51, 52, 55, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 131, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 176, 178, 179, 185, 188, 189, 192, 193, 195, 196, 199, 201, 202, 209, 211, 213, 214, 215, 216

História difícil 80, 81, 83, 87, 92, 94, 95, 97

Historiadores 22, 27, 34, 36, 37, 40, 89, 91, 145, 146, 147, 151, 153

História local 7, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 140, 143, 144

História oral 114, 115, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Historiografia alagoana 145, 149, 150, 151, 153

J

Jota efegê 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164, 165

L

Locais de memória 99

M

Marcas-de-água 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 196, 198

Memória 9, 26, 29, 36, 52, 72, 74, 75, 90, 99, 102, 112, 140, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 164, 165, 167, 205, 206, 209, 211, 212

Música 31, 33, 126, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 203

P

Passado 13, 14, 15, 16, 19, 24, 25, 28, 36, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 107, 110, 114, 116, 139, 144, 146, 147, 148, 155, 157, 164, 165, 213

Pesquisa 12, 14, 15, 16, 17, 20, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 35, 37, 41, 43, 44, 53, 57, 60, 61, 66, 70, 71, 79, 86, 87, 92, 96, 97, 100, 101, 104, 115, 134, 137, 138, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 161, 163, 166, 178, 201, 208, 214

Pessoa com deficiência visual 53, 55, 59

Piauí 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50

Políticas públicas 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 148, 153

Preservação de documentos 177

Professores 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 16, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 40, 42, 47, 50, 59, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 104, 134

R

Rituais 67, 77, 114, 115, 120, 122, 130, 131

S

Santos 12, 13, 14, 31, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 78, 80, 81, 82, 89, 90, 91, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 131, 143, 150, 152, 154, 174, 200

Subjetividades 24, 73, 153, 201, 202, 213, 214

T

Tecnologias assistivas 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62

Travestis 201, 202, 206, 210, 211, 214

Turismo pedagógico 99



CHAVE DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA:

Cultura &
identidades

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021



CHAVE DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA:

Cultura &
identidades

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021