

Exu faz presença na sala de aula: reflexões sobre as práticas religiosas afro-brasileiras no Ensino de História

Exu is Present in the Classroom: Reflections on Afro-Brazilian Religious Practices in History Teaching

Carlos André Silva de Moura*

Mário Ribeiro dos Santos**

Sandra Simone Moraes de Araújo***

RESUMO

O artigo tem o objetivo de refletir sobre as propostas para os debates em torno das religiões afro-brasileiras na formação de discentes da Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. Durante os debates, apresentamos as limitações da elaboração dos componentes curriculares que insistem em abordagens eurocêntricas, generalizantes e com uma condução de diálogo de “mão única”. A partir das discussões da História Cultural e a sua relação com a Antropologia e a Pedagogia, destacou-se a necessidade de abordagens que reconheçam a pluralidade social dos eventos, com o objetivo de contribuir com a elaboração de linguagens para o Ensino de História, com a problematização dos materiais didáticos, a valorização das alteridades e do lugar social do outro. Palavras-chave: Religiões afro-brasileiras; Ensino de História; Formação de professores.

ABSTRACT

This article reflects on the proposals for debates around Afro-Brazilian religions in the training of undergraduate students in History at the University of Pernambuco – Mata Norte Campus. During the debates, we present the limitations of the elaboration of curricular components that insist on Eurocentric, generalizing approaches and with a “one-way” dialogue. From the perspective of the discussions in Cultural History and its relationship with Anthropology and Pedagogy, the need for approaches that recognize the social plurality of events was highlighted, with the goal of contributing to the development of means for the Teaching of History, with the problematization of teaching materials, valuing otherness and the social place of the other.

Keywords: Afro-Brazilian religions; History teaching; Teacher training.

* Universidade de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. casmcarlos@yahoo.com.br

** Universidade de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. mario.santos@upe.br

*** Universidade de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. sandra.araujo@upe.br

Nada, no atual estado da ciência, permite afirmar a superioridade ou inferioridade intelectual de uma raça em relação a outra. (LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 328)

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA PARA O DESENRAIZAMENTO DE ANTIGAS TEORIAS

Em um texto publicado pela Unesco, em 1952, com o título *Raça e História*, Claude Lévi-Strauss enfatizou a necessidade de desconstruir a noção de hierarquização entre as raças até então concebidas por meio de ideias baseadas em um evolucionismo cultural que justificava as desigualdades entre os homens e a dominação etnocêntrica no mundo. A obra buscou desconstruir a ideia das desigualdades raciais ao afirmar que a alteridade entre os seres humanos é muito mais cultural que racial. Para o autor, “[...] as diversidades das culturas humanas são, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer” (LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 331). No entanto, é uma conduta antiga, presente em princípios psicológicos, rejeitar os costumes, as religiões, as relações sociais ou as linguagens inerentes à cultura do outro.

No encontro entre culturas, essa rejeição pode se expressar de maneira violenta, ao considerar modelos de desenvolvimento como um meio de classificar os grupos culturais em uma linha evolutiva, na qual todos esses grupos passaram ou passarão pelos estágios de selvageria, barbárie e civilização. A visão distorcida de classificar as sociedades em uma linha evolutiva, considerando como modelo a civilização europeia e inferiorizando outros grupos étnicos, não apenas foi inspirada na publicação das *Origens das Espécies*, do biólogo Charles Darwin, mas também é preciso considerar os costumes da antiguidade clássica, a exemplo dos gregos que classificavam de bárbaros outros grupos sociais.

Como observa Tzvetan Todorov (2010), a atribuição do termo bárbaro ao estrangeiro tinha duas concepções: a primeira significava que esse indivíduo não falava a língua dos gregos; o segundo eram pessoas desprovidas de valores morais. Em um escrito do século III a.C., “Eratóstenes desaprova o princípio de uma divisão bipartida do gênero humano entre gregos e bárbaros, assim

como o conselho dado a Alexandre a fim de tratar os primeiros como amigos e os segundos como inimigos” (TODOROV, 2010, p. 28).

Gregos ou não gregos, amigos ou inimigos, selvagens, bárbaros, civilizados ou quaisquer outras designações, na história muitas são as maneiras de demarcar a identidade e a diferença cultural de um povo. Em alguns casos, tais afirmações encontram respaldo em teorias científicas, como promoveram pensadores do Renascimento, do evolucionismo cultural do século XIX, bem como a teoria racial, sendo esta última baseada em aspectos biológicos para justificar a hierarquia entre os seres humanos. Para Kabengele Munanga:

Na ótica dessa corrente, 1814, Peyroux de Coudrenière explicava que o declínio da Grécia antiga era decorrente da presença de elementos impuros negros no sangue de seus habitantes. Segundo Saint-Simon, os negros viviam num baixo grau de civilização porque biologicamente são inferiores aos brancos. Auguste Comte, pai influente do positivismo, pensava que a superioridade da cultura material europeia talvez tivesse sua fonte de explicação numa diferença estrutural do cérebro do homem branco. (MUNANGA, 2019, p. 32)

O constante movimento de alimentação e retroalimentação dessas teorias forjou o recrudescimento de pensamentos e ações caracterizados pela ideia de hierarquizar as distinções do gênero humano, classificando os indivíduos pela raça ou pelas diferenças culturais. Assim, negros, índios, judeus, aborígenes, ciganos etc. são no contexto histórico-cultural, personagens de rituais de inversão, ou seja, essas teorias servem como embasamento para atribuir a inferioridade a esses grupos a partir de estratégias de ridicularização dos traços físicos, reprovação ou demonização dos rituais religiosos, crenças, costumes etc.

O poder de dominação de um grupo cultural sobre o outro geralmente é viabilizado por meio da violência nas suas expressões físicas e psicológicas, assim como ocorre nas guerras e nos empreendimentos colonizadores. A ideologia também é um subterfúgio e faz da religião, da imprensa, da arte, da educação, dentre outros, espaços para sua disseminação, influenciando o pensamento sobre o que é bom, belo, certo, divino ou moral. O que não faz parte do universo desse grupo cultural é considerado inferior, selvagem e, às vezes, monstruoso, construindo um imaginário que atravessa séculos.

No entanto, como considera Gilbert Durand (2004), as transformações do imaginário levam anos para serem modificadas. Essas mudanças ocorrem

por meio da correlação de forças entre as diferentes acepções ideológicas constituídas historicamente. Para ilustrar essas modificações, o autor lança mão da metáfora da bacia semântica, na qual o rio principal corresponde ao pensamento dominante que recebe águas de pequenos córregos que trazem as ideias contrárias à hegemonia vigente. Deve-se considerar que “o encontro dessas águas promove mudanças e permanências, enquanto outros mitos e outras teorias científicas, literárias passam a fazer parte do cotidiano e modificam o imaginário. Tal transformação pode levar anos ou séculos para se consolidar” (ARAÚJO, 2011, p. 177).

Nesse sentido, se historicamente algumas teorias científicas justificaram a hierarquia entre as culturas e entre as raças, pensamentos opostos a esses vêm ao longo do tempo operando no desenraizamento das ideias hegemônicas impulsionadoras do preconceito e do racismo. O princípio do respeito à diversidade cultural, a ampliação das pesquisas e teorias construídas na perspectiva pós-colonial e o amplo debate sobre a compreensão do que é negritude, são alguns exemplos.

A educação sempre foi uma via de acesso para disseminar ideologias e práticas culturais, basta observarmos a formação dos docentes nas universidades e suas atividades em sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, que historicamente foram baseadas a partir de livros didáticos e de literaturas, os quais, na sua maioria, reduzem a imagem do negro à escravidão e o Continente africano como representante de cultura única, além da supremacia do eurocentrismo.

Na contramão do *modus operandi* das práticas e das teorias que impulsionam o preconceito em relação à diversidade cultural e o racismo, a formação docente tem sido essencial e se tornou um importante espaço de debate com o propósito de ampliar as teorias, conceitos e práticas que viabilizam o respeito à pluralidade cultural e racial. Como exemplo, apresentamos a promoção de atividades no âmbito do ensino direcionadas ao desenraizamento das ideias coloniais sobre a História da África, da diáspora africana e da cultura afro-brasileira.

No âmbito do ensino de História, problematizar tais temáticas tem sido imprescindível para a formação docente, sejam eles pertencentes a quaisquer grupos culturais. Nesse sentido, concordamos com Kabengele Munanga quando diz que a história das comunidades negras “não interessa apenas aos alunos

de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Com o propósito de ir ao encontro de uma formação docente fundamentada na pluralidade cultural e racial, a execução de componentes curriculares sobre História da África, da diáspora e das religiões de matriz africana se tornou uma prática do curso de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação de Ensino de História da Universidade de Pernambuco (UPE), viabilizada por meio da promoção de grupos de estudos, eventos acadêmicos, publicações, produção de material didático, entre outros mecanismos que abordam temas sobre racismo, etnicidade, identidade cultural, negritude, religiosidades, gastronomia africana, dentre outros.

No que se refere ao componente curricular História das Religiões,¹ utilizamos como metodologia a organização de rodas de debates, mediadas pelos três docentes pesquisadores do tema, utilizando frases motivadoras para a reflexão e a problematização entre os participantes, tais como: “Exu não é o diabo cristão”; “a satanização das práticas culturais pretas”, entre outras. Durante os encontros, observamos uma repetição de ideias gestadas a partir de um olhar colonial, nas quais sobressaíram-se algumas palavras-chave, a exemplo de medo, silenciamento, negação, desconhecimento, pecado, demônio, mal, profano, entre outras.

A partir dos debates, percebemos que a cristalização do discurso é decorrente da ausência de uma formação não fundamentada na pluralidade cultural, com a negligência do protagonismo das práticas culturais africanas. Nesse sentido, o não debate pode acarretar a carência de uma problematização curricular do futuro docente, comprometendo a aplicabilidade das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

Ao ouvirmos os depoimentos dos discentes, eles nos levaram a indagar: terá o tempo a força para apagar uma construção ideológica de dominação ou o próprio enraizamento de ideias equivocadas sobre as práticas das culturas negras? As respostas para essas indagações estão em construção no decorrer da formação docente, a partir do momento em que percebemos que a desconstrução de ideias etnocêntricas é possível quando se promove o acesso ao conhecimento da diversidade cultural e racial sem que haja o estímulo à negação

das raízes culturais individuais, mas sim o respeito às identidades raciais, religiosas ou nacionais. Estar desenraizado, nesta perspectiva, é estar disponível a conviver com a pluralidade, na qual vive o gênero humano.

VOZES NÃO SILENCIADAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS RELIGIOSAS DE MATRIZ AFRICANA

Iniciamos este estudo refletindo sobre a relação da História com o silêncio, que diz “algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (GOMES, 2012, p. 105). Quando o assunto é o componente curricular de História das Religiões, compartilhados na Educação Básica ou nas universidades, as práticas religiosas de matriz africana não são trabalhadas e, quando apresentam alguma abordagem, não recebem o mesmo tratamento, com a profundidade dos debates relativos a costumes cristãos, por exemplo.

Foi a partir das ausências identificadas na proposta do componente de História das Religiões, do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco, que passamos a refletir como estes silenciamentos seriam repassados pelos futuros egressos da instituição. Esta preocupação se justifica a partir da análise da ementa, que apresentava os seguintes conteúdos: “I - Conceito de Religião; II - Tipologia das Religiões; III - Religião e História; IV - Monoteísmo e Politeísmo; e V - As Religiões na Formação do Brasil”.² Sendo assim, nota-se uma proposta baseada em debates eurocentrados, não pautados na construção de um debate plural.

De tal modo, lançamos outra pergunta condutora para os debates: quais os motivos para não se dialogar sobre as religiões afro-brasileiras? Há um apagamento dessas práticas nos currículos escolares e quando aparecem é em alusão à figura do demônio ou algum comportamento supersticioso, relacionado à magia e/ou fetiche, reforçando estereótipos que resultam na disseminação de uma história única (ADICHIE, 2019). Também é possível visualizar as marcas de uma narrativa eurocêntrica, com discussões que não reconhecem a pluralidade das práticas culturais, como as tradições religiosas ou a formação dos diferentes grupos sociais.

A negação das particularidades culturais, ou melhor, a transformação das distinções em desigualdades faz parte de uma lógica do discurso colonial que apresenta “o colonizado como uma população de tipos degenerados com base

na origem racial de modo a justificar a conquista e a estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111). Nesse sentido, as práticas culturais dos colonizados estão diretamente relacionadas com as diferenças de raça e cor, as quais justificam o exercício do poder dos europeus.

O poder, portanto, atualiza-se constantemente a partir dos discursos de verdades que negam, silenciam, simplificam, criam uma falsa realidade e tornam o nativo e o negro seres inferiores, conferindo aos colonizadores a autorização para exercerem o poder, isto é, colocarem em prática a “missão” civilizatória. Por meio de narrativas afirmativas, cristalizou-se no inconsciente coletivo das sociedades ocidentais que “[...] o mal é representado pelo negro. [...] O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral” (FANON, 2008, p. 160). Em uma sociedade com práticas racistas, os adjetivos usados para desqualificar os africanos e os seus descendentes são estratégias de discriminação que retiram da população negra o “status de humanidade. Talvez seja uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade” (GOMES, 2003, p. 80).

Esse tipo de pensamento disseminou uma estrutura de comportamento que o pesquisador Nelson Silva denominou de *negrofobia*, classificado como um fenômeno que tem “[...] um reflexo enorme no plano do sagrado e afeta de modo contundente as religiões de matriz africana e todo o universo mítico que elas evocam” (SILVA, 2005, p. 122). A partir dessas questões, refletimos sobre as representações que fixam de forma negativa as religiões de matrizes africanas no Brasil, especialmente no âmbito pedagógico, fruto de um pensamento educacional que hierarquiza culturas, colocando em patamares diferenciados os saberes produzidos pelos colonizadores europeus e as formas de produção do conhecimento dos colonizados (QUIJANO, 2005). A forma de estabelecer diferenças entre os conhecimentos e a sua legitimação é uma espécie de controle na produção dos discursos (FOUCAULT, 2008), que privilegia ou valida o que deve ser proferido e ensinado ao tempo em que elege o que não deve ser propagado e salvaguardado entre as novas gerações.

Entendemos que as universidades, enquanto espaços de produção científica, legitimam quais conhecimentos são válidos, aqueles que devem ser referendados e os que serão excluídos dos currículos. A partir das práticas de silenciamento, essas instituições e parte dos seus representantes contribuem

para invisibilizar o tema e se tornam cúmplices de um projeto que nega a historicidade, inferioriza e desqualifica as culturas negras. As suas práticas de nulidade dos debates estão presentes na disposição de componentes curriculares, financiamento de pesquisas ou proposição de eventos que abordam de modo limitado os processos históricos que envolvem as culturas negras.

Pontualmente, de forma alegórica e sem o aprofundamento necessário que o assunto exige, o dia 20 de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra, é trabalhado por alguns cursos universitários, especialmente as licenciaturas, com a promoção de debates com foco nas religiões afro-brasileiras, reforçando representações negativas que insistem em abordagens com teor místico e folclórico. Em muitas ocasiões, tais discussões são realizadas sem a devida problematização e relação com os conteúdos trabalhados nos diferentes componentes curriculares. Nesse sentido, quando a universidade elege a data para tratar o assunto, referenda-se o lugar que o debate ocupa nos currículos oficiais, contribuindo para o alastramento da “psicopatologia da dominação” (FANON, 2008). Ou seja, adota-se como referência a difusão dos padrões culturais oficialmente aceitos pela estrutura colonial da nossa sociedade.

É importante termos em mente que esse discurso estereotipado e negacionista das culturas negras não está dissociado do pensamento estruturante do país e nem das suas instituições, como as universidades, as escolas ou o poder governamental. Segundo Claudilene Silva, “a sociedade brasileira e suas instituições, inclusive a escola, vão se constituir em sintonia com um projeto colonial que institui o racismo e as práticas racistas em suas instituições” (SILVA, 2019, p. 47). Sendo assim, esse plano colabora com a difusão dos padrões europeus como hegemônicos, negando e abolindo a existência de outros “[...] costumes e instâncias de referência” (FANON, 2008, p. 104), por sua vez, estranhos e em contradição com uma civilização que não os conheciam.

Partindo desse pressuposto, com o objetivo de romper verdades cristalizadas e discussões estabelecidas em projetos que não representam as necessidades educacionais atuais, trabalhamos para a elaboração de propostas que contribuíssem com as reflexões dos discentes de Licenciatura em História sobre as religiões, como um conjunto de práticas historicamente construídas, em uma relação dialética entre os sujeitos e as suas temporalidades. Nesse sentido, dividimos as atividades em dois momentos que se entrecruzaram, com o ob-

jetivo de superar as representações negativas difundidas sobre as práticas religiosas afro-brasileiras.

No primeiro momento, para a proposição de novos debates, buscamos refletir sobre os discursos que fixaram a demonização em torno da divindade Exu e espalharam uma onda de medo aos lugares sagrados de cultos e a todas as práticas culturais relacionadas aos africanos e seus descendentes. Para problematizarmos as concepções reducionistas, que desqualificam o patrimônio herdado dos africanos e africanas em processo de diáspora, possibilitamos aos estudantes conhecer o cotidiano dos terreiros – espaço sagrado onde os seguidores das religiões afro-brasileiras se reúnem, produzem conhecimento, constroem novas identidades, preservam valores, memórias e socializam experiências.³

No segundo momento do curso, refletimos sobre os desafios enfrentados na academia para o Ensino de História das Religiões, especialmente os debates em torno das religiões afro-brasileiras em um curso de Licenciatura. Para isso, compartilhamos experiências que projetam os docentes como sujeitos mediadores importantes para a construção de representações positivas sobre a história e a cultura dos povos de terreiro, posicionando-os como protagonistas de um “movimento que transforme a educação na prática da liberdade” (HOOKS, 2017, p. 24).

Nesse sentido, acreditamos que ao introduzir esses conhecimentos produzidos fora do ambiente formal de educação nos currículos dos discentes das licenciaturas, direcionamo-nos em uma importante ação para colocarmos em prática as propostas das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de todo o país (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). As discussões se configuraram como uma oportunidade para ampliar as revisões curriculares, refletir sobre as necessidades de outras linguagens e materiais didáticos que versam sobre o tema, o combate ao racismo e outras formas de exclusão no sistema educacional.

Os debates foram conduzidos a partir das propostas da História Cultural, com o objetivo de reconhecer as construções históricas e as representações sociais, políticas e econômicas relacionadas às práticas analisadas. Sendo assim, conseguimos desenvolver um debate que valorizou a pluralidade das religiões, distanciando-se dos processos eclesiais hierárquicos e unicamente cristãos (MOURA; UZUN, 2020).

As discussões também foram sensíveis às aproximações entre a História e a Antropologia, proposta importante para os estudos que buscam compreender uma História Cultural das Religiões, uma vez que visualiza o conceito de religião a partir das representações culturais. Para Antonio Paulo Benatte, “a relação entre história, religião e cultura é hoje tão umbilical que dificilmente podemos imaginar a história religiosa abstraída do campo da história cultural” (BENATTE, 2014, p. 63). Ainda segundo o autor, estes procedimentos antropológicamente orientados contribuíram para a renovação, o redimensionamento e a revalorização do campo de estudo, assim como possibilitaram aos estudiosos se debruçarem nas práticas e representações sobre os eventos analisados (BENATTE, 2014).

É importante destacar que durante os debates sobre a História das Religiões, reconhecemos a importância das discussões sobre diversas práticas, mas enfatizamos a necessidade de compreender as produções culturais além do cristianismo. Com isso, buscamos apresentar propostas geradoras que promovessem reflexões que ultrapassassem um modelo curricular aplicado há décadas. Neste sentido, os diálogos não foram estabelecidos a partir da *religião* (singular), mas de propostas que possibilitassem compreender *as religiões* (plural) (AGNOLIN, 2013).

A NEGROFOBIA E OS TERREIROS COMO ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Inspiramo-nos na expressão *negrofobia* para refletirmos sobre o processo de demonização que ridiculariza e invisibiliza as práticas culturais afro-brasileiras nos diferentes contextos das sociedades ocidentais. Para o autor Nelson Silva, “a *negrofobia*, ou medo de tudo que a população afrodescendente pudesse representar, alcançou os bancos escolares e acabou sendo responsável por uma série de erros que se mantiveram em uma espécie de círculo vicioso entre educadores e educandos” (SILVA, 2005, p. 125).

Medo do outro com a cor da pele preta e de tudo que possivelmente lhe representa, a *negrofobia* resulta na coisificação, na animalização da pessoa negra, de suas práticas e de todo o seu legado cultural, especialmente religioso, constituindo um imaginário de repúdio que se institui e se estrutura na sociedade gestada a partir de uma lógica colonial. Os exemplos para ilustrar a ques-

tão podem ser diversos, como o processo que envolve a presença dos animais nos rituais afro-brasileiros, que passou por discussões no Superior Tribunal Federal (STF), sem levar em consideração as outras práticas eclesiais que mantêm o costume (CAMPOS, 2020, p. 209).

É nesse contexto que as divindades africanas chegam às salas de aula, em especial Exu, tendo o seu nome e as suas concepções associadas ao satanismo, ao mal, às trevas, à desordem e à sexualidade desenfreada. Interpretações que hierarquizam as religiões segundo os padrões etnocêntricos e que autorizam os desinformados a classificarem as práticas de matrizes africanas como diabólicas e seus seguidores como sujeitos suspeitos a instalarem a desordem nas nossas estruturas.

Parte desses preconceitos é construída nos espaços educacionais, reflexo de uma formação de “mão única”, hierarquizada, sem um diálogo amplo e que valorize as diferenças culturais. Tais questões estão conectadas com a falta de formação continuada dos docentes, dos discentes das licenciaturas, com o silenciamento dos materiais didáticos utilizados nos espaços escolares e com a impossibilidade de diálogos que compreendam a formação histórica das religiões afro-brasileiras.

Com o direcionamento da nossa análise para a divindade Exu, assim conhecida entre os povos *iorubá* da Nigéria, também chamado *Legba* pelos *fon* do Benim (antigo Daomé), esta figura é complexa e contraditória, uma vez que tem um perfil irreverente, esperto e viril, responsável pela movimentação do sistema que orienta a vida humana. Ele tem o poder de controlar as práticas mágicas, de produzir os feitiços, de levar as mensagens dos homens às divindades. Por isso é um comunicador, um tradutor dos enigmas. Do mesmo modo que é possível levar as verdades, ele também faz as mentiras tomarem proporções gigantescas. Por este motivo, é a primeira divindade a ser reverenciada nos cultos, a receber oferendas e cânticos, com a intenção de agraciá-la, acalmá-la, com o objetivo de facilitar o desenrolar das coisas. Entre as suas múltiplas funcionalidades está a virilidade do homem relacionada à fertilidade, à potencialidade do sexo e da força criadora.

A liberdade desenfreada fez de Exu, segundo a visão dualista de missionários cristãos durante o processo de colonização das sociedades africanas no final do século XIX, a personificação como a figura do mal, por possuir “ca-

racterísticas demoníacas da mitologia judaico-cristão” (BOUCHE, 1885 apud CAPONE, 2018, p. 68). Nas palavras do abade Bouche:

O culto do falo é exibido com despudor. Vê-se por toda parte o horrível instrumento que Liber inventou para servir às abomináveis manobras de sua paixão: nas casas, nas ruas, nas praças públicas. É encontrado isolado; os falóforos, às vezes, carregam-no com grande pompa; em certas procissões, agitam-no com ostentação e apontam-no para as jovens, no meio das danças e dos risos de uma população sem pudor. Os negros são bem inspirados quando fazem desse instrumento o atributo de Elegbara, personificação do demônio. (BOUCHE, 1885, p. 121)

Os discursos fixadores que relacionam Exu ao diabo possuem uma estreita relação com o “pensamento judaico-cristão do qual de alguma maneira somos herdeiros, enfatizou percepções dicotômicas e antagônicas da realidade, estipulando assim um sistema de classificação cultural terrivelmente etnocêntrico” (SILVA, 2005, p. 122). O olhar dualista do mundo influenciou a formação do pensamento que foi disseminado entre os povos colonizados, a partir do qual se organizou um sistema de poder de exclusão, que hierarquizou as práticas culturais entre superiores e inferiores, civilizadas e selvagens, religião e seita, cultura e folclore, entre outras comparações que contribuíram para invisibilizar, desqualificar e inferiorizar os valores e as experiências culturais negras no contexto da diáspora, reforçando a hegemonização dos padrões eurocêntricos como referência.

A discussão de tais conceitos é fundamental para o trabalho em sala de aula. Para a construção de um debate plural, visualizamos a necessidade da desconstrução de classificações que hierarquizam as práticas religiosas, como a dualidade entre religião e seita. Em diferentes contextos da História do Brasil, o segundo termo foi utilizado para inferiorizar as práticas negras, especialmente em momento de perseguições políticas, a exemplo do Estado Novo varguista (1937-1945) (CAMPOS, 2001). As medidas contribuíram para a construção de novas abordagens que contemplam a diversidade de práticas entre os discentes das licenciaturas, as quais podem ser compartilhadas nos diversos espaços educacionais.

Essa problemática foi levada para a sala de aula com o intuito de despertar, entre outras questões, a consciência dos estudantes para a naturalização do lugar que a história das práticas religiosas dos africanos e seus descendentes

ocupa nos discursos, espaços e registros oficiais. Entre os debates, refletimos sobre os silenciamentos das produções de conhecimento realizadas no interior dos terreiros, uma vez que se configuram como importante temática para compreendermos a desvalorização do processo de compartilhamentos das narrativas históricas dos grupos estudados. Uma realidade viva nas periferias da geografia nacional, que resiste e desestrutura o mito da democracia racial, tornando explícitas as desigualdades sociais e raciais gestadas em um passado que insiste em se fazer presente.⁴

Nesse sentido, os terreiros de candomblé emergem como um espaço de funções plurais, que ultrapassa o sentido religioso popularmente conhecido e atuam nas diferentes temporalidades como o ponto de convergência para planejamentos e ações de coletivos sociais. Os espaços reúnem não apenas pessoas negras e seguidoras das religiões de matrizes africanas, mas também sujeitos não negros de diferentes classes sociais, que lutam por uma sociedade “onde as culturas sejam tratadas sem discriminação de qualquer espécie, sendo as diferenças respeitadas e valorizadas” (LIMA, 2015, p. 28).

O discurso de um Brasil mestiço que forja uma falsa democracia racial nega as diferenças culturais, transforma a diversidade dos grupos étnicos dominados em um bloco homogêneo e reforça um pensamento que elege:

[...] o embranquecimento como medida para o progresso; noção que procurou diluir todo o conhecimento produzido pelos povos colonizados para tratar com a maior deferência possível o conhecimento oriundo das metrópoles coloniais. (SILVA, 2005, p. 125)

A ideia de mestiçagem nos possibilita inferir que esse “encontro” das três raças formadoras da sociedade brasileira se deu de maneira harmoniosa, sem violência, sem tensões e sem relações de poder. A antropóloga Stefania Capone, ao analisar o processo de formação e difusão das religiões de matrizes africanas no Brasil, fez uma reflexão que corrobora com o que pensamos, uma vez que “negar a existência de conflitos nos cultos afro-brasileiros faz com que estes se mantenham em um imobilismo que os distingue nitidamente da sociedade global, bem como os apresenta como entidades culturais desprovidas de história e, portanto, de estratégias políticas” (CAPONE, 2018, p. 164).

Partindo dessa perspectiva, os terreiros se destacam pelo significativo papel desenvolvido para a comunidade religiosa de matrizes africanas, funcio-

nando como um expressivo canal de resistência contra as condições violentas da escravidão, contribuindo para preservar ritos milenares, como as práticas identificadas pela historiadora Laura de Melo e Souza nos documentos do Santo Ofício encontrados em Minas Gerais do século XVIII. A autora identificou formas de resistência, caracterizadas na “evocação de espíritos, as oferendas feitas a eles, os trajes de inspiração africana, a adivinhação, às vezes o curandeirismo, a música marcada pelos instrumentos de percussão” (SOUZA, 1986, p. 263).

Inspirados na perspectiva de Pierre Nora, consideramos os terreiros como um dos lugares de memória da cultura negra (NORA, 1993), presentes em diversas localidades do país, desde o período colonial, uma vez que “tornaram-se também núcleos privilegiados de encontros, lazer e solidariedade para negros, mulatos e pobres em geral, que encontraram neles o espaço onde reconstituir suas heranças e experiências sociais, afirmando sua identidade cultural” (SILVA, 2005, p. 56).

É nesses espaços que os símbolos da identidade religiosa do Candomblé são preservados e a ancestralidade africana é salvaguardada através dos ritos, dos cânticos, das orações e expressões em línguas africanas, nos modos de preparar os alimentos sagrados, na forma de tecer as indumentárias, de dançar para as divindades, entre outras práticas que dialogam e se entrecruzam nos diferentes tempos. Nesse território humanizado, valores são preservados, sociabilidades são constituídas pelas aproximações e as identidades são reconstruídas em contextos de diversidade. Claudilene Silva traz um debate que corrobora as reflexões sobre a reinvenção da África no Brasil por meio do espaço sagrado dos terreiros. Para a autora, “somos africanos ao nosso modo [...] dentro do nosso próprio tempo, residindo e conflitando com o tempo do outro, que somos nós mesmos.” (OLIVEIRA, 2012 apud SILVA, 2019, p. 46).

Os diferentes códigos criados pelos seguidores das religiões de matrizes africanas, com o objetivo de vivenciar as suas religiosidades, constituem o que Michel de Certeau classificou como “procedimentos de caráter informal”, os quais seguem na contramão da imposição dos padrões hegemônicos (CERTEAU, 2007). Tais ações são identificadas como um conjunto de práticas, adotadas pelos povos de terreiro, fazendo surgir uma “cidade estranha” ao espaço geometricamente projetado do centro funcionalista e conceitual (CERTEAU, 2007).

Desses lugares de resistência, os povos de terreiro escreveram histórias

lançadas ao avesso dos registros oficiais, os quais subestimaram a capacidade de organização e fazer política do povo negro. A historiografia durante anos invisibilizou a atuação dos seguidores das religiões de matrizes africanas nos diferentes contextos. No Estado Novo e na Ditadura civil-militar (1964-1985), por exemplo, centenas de terreiros foram invadidos e seus objetos de culto apreendidos. Os seus seguidores foram perseguidos pelo Estado, acusados de criminosos, charlatões, embusteiros, loucos; sujeitos perigosos e suspeitos de causar a desordem numa sociedade que prezava pela “saúde moral” e pelos “bons costumes” em diálogo com os princípios da nova ordem estabelecida (SANTOS, 2010).

Por meio de táticas, de “práticas microbianas” (CERTEAU, 2007), o povo de santo no Brasil criou mecanismos para garantir a continuidade das suas atividades religiosas. Representantes desse grupo atuaram nas madrugadas, mudaram de endereços, criaram manifestações carnavalescas, a exemplo dos maracatus de baque virado no Recife (cf. LIMA, 2020), promoveram festas públicas temáticas como forma de ludibriar o sistema, a exemplo das celebrações organizadas pelo Babalorixá⁵ José Eudes Chagas,⁶ entre as décadas de 1930 e 1940 na capital pernambucana. Nesse período:

O povo dançava em cima do tablado, debaixo do qual o peji estava escondido. Anunciávamos o ‘Baile Azul’, em dezembro, para homenagear Iemanjá e um ‘Baile Branco’ na Noite de Ano para Orixalá. Fizemos também um ‘Baile Rosa’ para Iansã no dia 4 de dezembro. No São João, convidávamos o público para dançar o coco. Os bombos ficavam pintados de encarnado e branco para homenagear Xangô. Em agosto, fizemos outro ‘Baile Branco’ dedicado a Orixalá para acalmar o Exu. Também fizemos a Festa do Inhamé em outubro em homenagem ao Ifá. (REAL, 2001, p. 23)

Esse tipo de prática organizada sob a liderança de Eudes Chagas constitui o que Michel de Certeau classificou de “movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico” (CERTEAU, 2007, p. 174). As ações movimentam o interior dos guetos onde essas religiões se encontram e configuram os terreiros como lugares onde se pensa e se faz política cotidianamente, com práticas fundamentais para o desenvolvimento social.

Por toda a historicidade que esses lugares dispõem, a temática dos terreiros foi levada para a universidade como um lócus que produz conhecimento

no campo da educação não formal. Segundo Claudilene Silva, levar assuntos dessa natureza para um ambiente de educação formal, a exemplo da escola e universidade, é um “desafio histórico” pensado e estruturado “a partir da homogeneidade e dos parâmetros do eurocentrismo” (SILVA, 2019, p. 52).

Nesse sentido, consideramos que a leitura que se faz desses lugares da cultura negra nas academias e nos espaços escolares apresenta uma abordagem preconceituosa e precisa ser problematizada e racializada. A localização dessas casas religiosas na geografia do país, herdada do período escravista e do pós-abolição, aponta para uma segregação racial e o nível de desigualdades existentes. As religiões de matrizes africanas existem nas margens da sociedade e tal localização está relacionada à cor da pele. São os indivíduos negros que habitam, na sua maioria, as favelas, os morros e os espaços distantes dos centros urbanos. Em entrevista à agência de publicidade *ecoa*, Kabengele Munanga afirmou que “os negros são os mais pobres da sociedade. Ser negro é ser pobre” (GASPAR, 2020).

Partindo dessa perspectiva, faz-se urgente e necessário discutir as experiências sociais desses sujeitos nos cursos de licenciatura. Precisamos formar uma geração de docentes conscientes de que a colonização se constituiu, especialmente, no campo dos saberes, negando aos colonizados o protagonismo das suas histórias e subestimando a sua capacidade de produzir conhecimento. Desse modo, é importante refletir sobre a “questão racial e entender os contextos e o processo histórico que conjuga a dinâmica silenciamento, resistência e luta por reconhecimento” (OLIVEIRA, 2018, p. 271).

Levar essas reflexões para as universidades é compreender que “o ensino público deve ater-se às suas funções no que diz respeito ao trato com as populações, as quais apresentam diversidade de toda ordem, inclusive religiosa” (SILVA, 2005, p. 124). Nesse sentido, ao planejar o componente de História das Religiões, procuramos levar em consideração conteúdos que visam uma reeducação das relações étnico-raciais no país, colocando em prática questões norteadoras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004).

Para isso, foi preciso realizar um debate que propusesse a descolonização dos currículos, um olhar crítico sobre o material didático e parte da legislação que normatiza o Ensino de História. Com isso, as discussões fomentaram a

necessidade de uma abordagem das práticas culturais, o reconhecimento das diferenças e a urgência da construção de linguagens inclusivas para as temáticas que estão distantes dos livros didáticos ou de parte da legislação educacional.

Para as discussões sobre as religiões, reconhecemos a necessidade de explorar as histórias que estão inseridas em cada batuque, véu, terreiro, oferenda, templo e forma de expressar as crenças. Sendo assim, não é possível a organização dessas ideias que pensem sobre as produções e narrativas das periferias sem uma compreensão da diversidade da História. Entendemos que as religiões determinam e são determinadas pela cultura, política, forma de resistência e que é necessário apresentá-las em sala de aula (MOURA; UZUN, 2020a). A formação de novos profissionais da educação, sensíveis à temática, configura-se no possível rompimento com os debates uniformizados e currículos generalizantes.

Os livros didáticos, como materiais pedagógicos limitados, que atendem a uma linha editorial, pensamento teórico e metodológico específico, além de representar grupos econômicos particulares, não acolhem temáticas que estão às margens dos debates historiográficos. Sendo assim, como historiadores, orientamos os discentes a compreender os materiais como documentos que precisam ser criticados, indagados e problematizados durante as suas práticas pedagógicas.

A inserção desses temas oferece sentido às práticas pedagógicas, com a possibilidade de discussões sobre as ações vivenciadas no cotidiano dos discentes. Com a inclusão das narrativas sobre as religiões afro-brasileiras no componente curricular de História, colaboramos para que parte dos estudantes possam visualizar e identificar as suas práticas religiosas nas ações didáticas em que estão inseridos, reconhecendo-se como agentes da História.

Nos debates que envolvem as religiões afro-brasileiras na Educação Básica, um dos principais desafios consiste em combater os preconceitos historicamente construídos. Será a partir de argumentações plurais e o compartilhamento de ideias que poderemos colaborar com a construção de alteridades, com o reconhecimento e a valorização das práticas religiosas do outro. É necessário extinguir o “medo” e o silenciamento historicamente construídos, que todos os dias “gritam” nos espaços escolares ou das universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos avançado nos debates educacionais, com a inserção de temáticas que por muito tempo foram silenciadas por currículos generalizantes, as práticas pedagógicas e as legislações que conduzem tais ações ainda estão distantes de um debate plural. Discussões oriundas das culturas negras, produção dos saberes das periferias ou de ambientes não formais ainda não são aproveitadas por propostas conservadoras.

Nas últimas décadas, os esforços representados na Base Nacional Comum Curricular ainda não foram suficientes para a proposição de um Ensino de História com sentidos e significados para uma sociedade diversa como o Brasil. Muitas das discussões ainda realizam abordagens generalizantes, compreendendo a África e as suas contribuições culturais de modo uniforme e sem problematizações (BRASIL, 2020). A indicação de temas e as inserções de textos em livros didáticos não são suficientes sem uma discussão problematizadora, a partir da formação dos envolvidos nas práticas educacionais.

Diariamente recebemos informações de casos de violências, físicas ou simbólicas, resultado de preconceitos oriundos da cor, *status* social ou por questões religiosas. Por esse motivo, compreendemos que as discussões originárias na formação dos discentes das licenciaturas, que ocuparão diversos ambientes educacionais, são fundamentais para os debates que promovam a formação de alteridades e o reconhecimento do espaço do outro. Com um Ensino de História problematizador, que questione as discussões eurocêtricas, que valorize as diversas manifestações culturais e reconheça a pluralidade das narrativas dos eventos sociais, teremos a possibilidade da construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo para as diferentes realidades (BITTENCOURT, 2018).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGNOLIN, Adone. *História das Religiões: perspectiva histórico comparativa*. São Paulo: Paulinas, 2013.
- ARAUJO, Sandra Simone Moraes de. *Narradores do sensível: um estudo sobre o ima-*

- ginário e a cegueira na cidade do Recife (versão para quem enxerga). Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- BENATTE, Antonio Paulo. A História Cultural das Religiões: Contribuições a um debate historiográfico. In: ALMEIDA, Néri de Barros; SILVA, Eliane Moura da (Org.). *Missão e Pregação: a comunicação religiosa entre a História da Igreja e a História das Religiões*. São Paulo: FAP – UNIFESP, 2014.
- BERKENBROCK, Volney J. *A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé*. Petrópolis: Vozes, 2102.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 14/07/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 17 jun. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 07/06/2021.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13/06/2021.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20no,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%20C3%ADgena%20%80%9D. Acesso em: 15/08/2021.
- CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. “Bom para comer”: sacrifício e embates na esfera pública a luz do pensamento de Roberto Motta. In: MOURA, Carlos André Silva de et. al. *Sociologia, Religiões e Modernidade: ensaios em homenagem a Roberto Motta*. Recife: EDUPE, 2020.
- CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. *O combate ao Catimbó: práticas repressivas às religiões afro-umbandistas nos anos trinta e quarenta*. 2001. 315f. (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- CAPONI, Stefania. *A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DURAND, Gilbert. *O imaginário*: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro. Difel. 2004.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- GASPAR, Gabriel Rocha. Mudar as Coisas. *ECO.A*. 17 mai. 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, p. 75-85, mai./ago. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n. 1, p.98-109, jna./abr. 2012.
- GOVERNO do Estado de Pernambuco. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte (Quadrênio 2013 – 2016)*. Nazaré da Mata, 2012.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LÉVI-STRAUSS. Claude. Raça e História. In: *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- LIMA,IVALDO MARCIANO DE FRANÇA, ROBERTO MOTTA E GUERRA PEIXE, analogias possíveis entre dois tradutores de fenômenos! In: MOURA, Carlos André Silva de et. al. *Sociologia, Religiões e Modernidade*: ensaios em homenagem a Roberto Motta. Recife: EDUPE, 2020.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola*: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.
- MOURA, Carlos André Silva de; UZUN, Julia Rany Campos. As Religiões e o Ensino de História: propostas para o trabalho em sala de aula. In: MOURA, Carlos André Silva de; SANTOS, Mário Ribeiro dos. (Org.). *Ultrapassando Fronteiras*: narrativas e reflexões para o Ensino de História. 1ed. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2020a.
- MOURA, Carlos André Silva de; UZUN, Julia Rany Campos. Religiões, Laicidade e Ensino de História: diálogos culturais para o trabalho em sala de aula. *Projeto História*, São Paulo, v. 67, p. 285-314, jan./abr., 2020.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superan-*

- do o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Autêntica, 2019.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, dez. 1993.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 18, p. 28-47, mai./out. 2012.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Comp.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- REAL, Katarina. *Eudes: o rei do maracatu*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2001.
- SANTOS, Mário Ribeiro dos. *Trombones, tambores, repiques e ganzás: a festa das agremiações carnavalescas nas ruas do Recife (1930-1945)*. Recife: SESC, 2010.
- SILVA, Claudilene Maria. *A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira*. Curitiba: CRV, 2019.
- SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- TODOROV, Tzvetan. *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás: deuses iorubás na África e no novo mundo*. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

NOTAS

¹ Componente curricular eletivo, com carga-horária de 45 horas. As atividades foram desenvolvidas com os discentes matriculados e os membros do Laboratório de Estudos da História das Religiões - LEHR.

² Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Per-

nambuco – Campus Mata Norte (Quadrênio 2013-2016). Entre os autores trabalhados no componente curricular, destacam-se: Hammudah Abdalati, Rubem Alves, Roger Bastide, Walter Urkert, Mircea Eliade e Michel Reeber.

³ A expressão “terreiro” é utilizada para denominar o espaço físico de realização das atividades litúrgicas das religiões de matrizes africanas. De forma genérica, também pode ser utilizada para designar o nome da religião (religiões de terreiro) e denominar os seus seguidores (povos de terreiro). Embora os terreiros estejam divididos por nações, no Brasil, em virtude das condições complexas da diáspora, os cultos das divindades não são realizados individualmente como no continente de origem. Diferentes divindades, inclusive de nações diferentes, são cultuadas no mesmo espaço físico, junto com outras práticas religiosas apreendidas com indígenas e cristãos (cf. BERKENBROCK, 2012).

⁴ As reflexões em torno do mito da democracia racial estão presentes numa vasta documentação organizada pelos Movimentos Negros a partir dos anos 1970 em todo o país. (Cf. Gomes, 2017).

⁵ Babalorixá, termo utilizado para denominar o cargo máximo no Candomblé desempenhado por homens. Também é conhecido como Pai de Santo. Esse lugar de fala ocupado pelas mulheres ganha a denominação de Ialorixá ou Mãe de Santo.

⁶ Sacerdote do Candomblé, nascido em 1921 na cidade de Olinda-PE. Nos bairros de Água Fria e Pina, periferia da cidade do Recife, foi liderança de um terreiro de Xangô até a sua morte, em 1978.