



## OS RITMOS DE CANDOMBLÉ KETU COMO POSSIBILIDADE PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA PENSADO DESDE O TERREIRO

Carlos Marley Mateus Correia

Profhístória – Universidade Federal do Ceará

carlos.marle@yahoo.com.br

**Resumo:** Através desta pesquisa, ainda em andamento, proponho uma articulação entre os saberes históricos escolares e os saberes circulados em terreiros de Candomblé Ketu. Utilizando como caminho de abordagem a observação das possibilidades presentes na musicalidade de terreiro, pensando nos toques ritualísticos como catalisadores de saberes afrodiaspóricos destes espaços, proponho uma reflexão acerca das possibilidades de inter-relação entre o Terreiro e a Escola. Assim, a proposta é, junto a estudantes da rede básica de ensino, investigar como a musicalidade aciona dispositivos educativos destes espaços e como esses dispositivos podem transcender os muros dos terreiros e estabelecer um diálogo com a educação em espaços formais como a Escola. Percebendo as pontes possíveis entre os diferentes modelos formativos, espero que as educandas e educandos compreendam os papéis desempenhados por negras e negros não em um lugar de contribuição, cristalizado na cultura escolar a partir de uma certa folclorização não só do povo negro como também dos povos originários, mas a partir das chaves de construção coletiva de saberes, de forma articulada e interdisciplinar, reconhecendo a autogestão e táticas múltiplas de aquilombamento, bem como observando a autonomia intelectual destes espaços. Para fugir de generalismos optei nesta pesquisa em trabalhar através de oficinas que trabalham essencialmente com três ritmos do Candomblé Ketu, o Ijexá, o Alujá e o Opanijé. A opção por esses ritmos se justifica na intenção de chamar a atenção das e dos estudantes para a relação entre o conteúdo musical, os elementos religiosos e as dinâmicas de memória e oralidade presentes nos toques. Cada um dos ritmos citados aponta para aspectos específicos dos Orixás consagrados por eles, sua ligação com a natureza e seus arquétipos ancestrais, chamando uma resposta corporal. A partir dessa observação seria possível refletir junto às e os estudantes questões ligadas a preservação dessa musicalidade, a manutenção dos sistemas de circulação desses saberes e suas ligações com o mundo exterior ao terreiro, ou seja, se existem aspectos dessa musicalidade que podem ser observados no cotidiano das e dos estudantes e de que maneira isso surge. Para além disso, as oficinas ajudam a fortalecer o debate em torno do combate ao racismo e do racismo religioso, observando a profundidade do pensamento afrodiaspórico contido nas epistemologias de terreiro, fomentando assim no ambiente escolar um ambiente de pluralidade de matrizes epistêmicas, alinhado com as bases culturais, e legais, da educação brasileira. **Palavras Chave:** Ensino de História; Candomblé; Musicalidade; Tambor.

### INTRODUÇÃO



“A educação está em crise”. As aspas aqui funcionam como um recurso retórico, afirmar que existe uma crise em toda a estrutura educacional não é, frente a atual conjuntura política, social e econômica do país, recorrer a um imaginário distante ou a uma citação de um tempo mais difícil. A crise está posta, como tem estado desde muito tempo, não se trata de uma novidade. Se essa crise atinge o sistema educacional como um todo, por extensão, ela se estende a disciplina histórica. O ensino de História vive um momento de tensão, como se realinhar e manter combatividade e força frente aos diversos ataques a disciplina nos últimos anos? Novamente, não falo de algo novo, em 1993, e já se vão quase trinta anos, Elza Nadai já apontava que

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma “crise da história historicista” resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente de maneira coerente, a elas. (NADAI, 1993, p. 144)

Se a crise no ensino de História, enquanto área do conhecimento, não é nova, também não são novos os problemas que desafiam a disciplina. Questões de gênero, raça, classe e violências do cotidiano cada vez mais se integram a realidade escolar, a despeito da resistência daqueles que creem ser possível criar na escola um ambiente isolado do mundo. Não é possível, então, pensar em um ensino de história comprometido com formação e transformação social sem levar em conta tanto as subjetividades dos e das estudantes como as particularidades da realidade material impostas a eles. Dessa forma, é importante um olhar atento as questões que tocam a comunidade escolar e de que maneira a História pode atuar sobre elas. O desafio do professor historiador consiste, então, em buscar chaves de trabalho para construir linhas de atuação onde os e as estudantes sejam parte ativa do processo de ensino aprendizagem. A interpretação de E.P. Thompson acerca dos processos de formação de suas turmas de adultos nos oferece um caminho que julgo primordial. Segundo o historiador inglês “ Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seus dispor como uma turma de passivos recipientes de educação” (THOMPSON, 2002,13 Apud. CÂNDIDO,2021, P. 25).



Entendendo então, conforme a chave freiriana, que ensinar exige pesquisa, rigor metódico e respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996) e atento as questões que envolvem as demandas sociais de grupos historicamente marginalizados (SILVA; FONSECA, 2010) por protagonismo dentro do processo de ensino aprendizagem, proponho pensar um modelo de ensino de história que tenha como horizonte uma educação antirracista. Para desenvolver essa proposta, recorro as leituras de mundo afrodiáspóricas apreendidas desde os espaços religiosos do Candomblé. Se meu norte aqui será um ensino de história que trate de modo afirmativo as influências dos povos africanos na formação do Brasil, portanto antirracista, minha bússola e mapa serão as epistemologias de terreiro. Pensar uma educação histórica que se proponha antirracista, no entanto, é tarefa difícil e precisa ser tocada com atenção a elementos importantes de escrita, quando em sua fase de pesquisa acadêmica, e de prática, quando transposta para as salas de aula ou espaços formativos outros.

### **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL, CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

É importante destacar, inicialmente, que o ímpeto por pensar modelos educacionais que se preocupem com a reflexão acerca da experiência afrodiáspórica no Brasil não é novo. Em artigo de 2019 as professoras Martha Abreu, Hebe Mattos e Keila Grinberg apontam que “nos últimos 15 anos, tem havido grande esforço de historiadores e professores de história no sentido de produzir reflexões sobre o passado escravista, o período pós abolição e o patrimônio cultural afro brasileiro” (ABREU; MATTOS; GRINBERG, 2019). As próprias Martha Abreu e Hebe Mattos tem uma produção significativa no campo do ensino de história voltado para as questões étnico raciais, a exemplo de seu livro, escrito em parceria com a professora Carolina Viana Dantas, “O negro no Brasil – Trajetórias e lutas em dez aulas de história” que traz uma série de possibilidades de trabalho voltadas para o ensino básico.

É possível ir ainda mais longe e destacar trabalhos que, muito embora não se coloquem nominalmente enquanto ensino de história, findam por ajudar na edificação de um modelo de história pautado pelas experiências do povo negro. Um exemplo disso são as escolas organizadas desde o Teatro Experimental do Negro, de Abdias Nascimento,



que entendiam e apostavam na educação como um elemento de fortalecimento e organização do povo negro (PEREIRA, 2012). Outro exemplo, mais distante das formalizações curriculares, são as experiências diversas de ação, resistência e operação de mundo que o povo negro vem construindo ao longo da história do Brasil como resposta as constantes tentativas de apagamento físico e epistemológico dessa população.

Muito embora a crise no ensino de história, apontada por Elza Nadai e outros, esteja instalada em nosso sistema educacional e tenha se aprofundado bastante nos últimos anos, com o desmonte do ensino público em todos os níveis, essa crise é maior e atinge diferentes sujeitos de modos diferentes e em temporalidades diferentes. Falo aqui dos povos afrodiaspóricos e indígenas e das maneiras pelas quais história do Brasil lidou com eles. Conforme wanderson flor e Denise Botelho,

A empreitada colonial escravista criou, para povos indígenas e africanos – no continente negro e na diáspora –, um incessante estado de tensão e instabilidade. Se entendemos *crise* como sendo uma conjuntura ou momento difícil, perigoso ou decisivo, desde o início da modernidade, os povos negros e indígenas vivem em crise. Mas como a ideia usual é de que a crise seja passageira, é importante frisar que ela esteja instalada *agora* nas estruturas ocidentais coloniais e que, em função de sua faceta racista, impactem os povos negros e indígenas de maneira mais incisiva. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2020 P. 259)

Diante desse cenário de tensões e violências, somadas as questões contemporâneas que envolvem diretamente os ataques a disciplina História, como formular uma abordagem que dê conta de articular essas questões? Beatriz Nascimento, ao propor uma história feita por mãos negras, sugere que a reflexão sobre a história dos povos negros deve levar em consideração aspectos raciais em articulação com aspectos socioeconômicos (NASCIMENTO, 2021). Assim, a produção de um trabalho que tenha por norte o antirracismo deve conseguir articular elementos que são caros a essas comunidades, partindo de elementos que façam parte de suas vivências e que ajudem seus membros a perceberem a si próprios como sujeitos ativos de sua própria história. Existem muitas possibilidades distintas de se operar conforme essa sistemática, uma vez que falamos de povos negros, com diferentes referenciais e vivências. É possível, por exemplo, trabalhar a partir das redes de sociabilidade construídas a partir das comunidades quilombolas, das irmandades negras ainda em atividade, dos grupos que se envolvem na formação das festividades populares e nos coletivos religiosos.



As comunidades afro-religiosas que são formadas no Brasil ao longo de sua história se tornaram grandes pontos de referência, manutenção e reconstrução de saberes dos povos africanos em diáspora. Cada qual a seu modo, os Terreiros constroem em seus espaços toda uma rede de sociabilidades pautadas pela preservação de valores e transmissão de saberes aos sujeitos que são membros daquela comunidade (BOTELHO; NASCIMENTO, 2020). As formas pelas quais esses saberes são organizados e circulados nessas comunidades vai variar de acordo com a necessidade do grupo e com a tradição em questão, é bastante plural. Existe, porém, um elemento comum entre elas, uma parte dessas tradições que funciona como catalisador dos processos formativos dos terreiros e como elemento simbólico e agregador entre comunidades diferentes, aquilo que, a despeito das diferenças entre esses grupos, e são muitas as diferenças, vai funcionar como ponto de convergência entre elas: os tambores.

O tambor é, certamente, um dos principais integrantes das mais diversas comunidades afro-religiosas. Seja nos Candomblés, seja nas Umbandas, o tambor aparece como um indivíduo vivo e partícipe daquele coletivo. É o tambor que organiza o culto as divindades, é o tambor que coordena as festividades, é o tambor que dá sentido e sustenta em grande medida o complexo de saberes que compõem as comunidades de terreiro. A partir dos toques ritualísticos é possível levantar uma série de questões a respeito das tradições afrodiáspóricas e da circularidade dessas tradições. O tambor é elemento vivo e ativo dessas tradições, discursa eloquentemente sobre os antepassados, sobre a vida e o encanto. É a partir dos toques percutidos pelos membros do terreiro, o povo de santo, como se diz, que pretendo pensar as temáticas elencadas acima, o couro do atabaque nos conduzirá.

### **UM ENSINO DE HISTÓRIA A TOQUES DE ATABAQUE, OU, O TAMBOR COMO PRODUTOR DE CONHECIMENTO HISTÓRICO**

Tratar do tambor e de seus toques como elemento condutor para o ensino de história é um exercício complexo. Complexo pois acrescento ao percurso do professor-historiador a minha vivência como Ogã em um casa de Candomblé Ketu<sup>1</sup>. São chamados

---

<sup>1</sup> Os candomblés são plurais, tendo em comum o histórico de formação de povos em torno de saberes, valores, crenças e práticas advindas de diversos agrupamentos trazidos a à força do continente africano



de Ogãs os homens iniciados na religião com funções de zelar pelo Ilê Axé, designação iorubana do Terreiro, através de atividades que envolvem desde a manutenção do espaço físico até a coordenação de ritualísticas internas, a função mais pública dos Ogãs, no entanto é a musical. É ele quem percute nos tambores os ritmos que conduzem as ritualísticas do Terreiro. São também responsáveis pela transmissão de saberes aos mais jovens, ensinando posturas, cantigas, danças e o código de conduta que rege uma casa de Candomblé. Assim, trabalhando desde a encruzilhada do professor-historiador-ogã, e entendendo que Universidade/Escola e o Terreiro constroem e operam conhecimento de maneiras diferentes, busco pontos de convergência entre esses espaços formativos.

Nota-se ainda que, muito embora as regras que orientam a produção de um trabalho escrito no contexto acadêmico sigam os parâmetros inerentes a esse sistema, tratar da transmissão de saberes históricos produzidos desde os terreiros, a partir de sua epistemologia, não implica uma adesão estéril e unidirecional a ele. De modo que a vivência acadêmica tem potencializado estratégias para que os sujeitos oriundos de espaços formativos e de sociabilidade não acadêmicos, os terreiros neste caso, levem consigo para as universidades as suas bagagens culturais/civilizacionais e seus legados ancestrais (CRUZ; LEMOS; JESUS, 2020).

Articulando, então, esses elementos, como desenvolver um trabalho que chame a atenção dos e das estudantes para a dimensão do tambor como produtor de conhecimento histórico? Ora, compreendendo que os candomblés podem ser experimentados como um modo de vida e os terreiros como espaços formativos (NASCIMENTO; BOTELHO, 2020), muitos caminhos são possíveis. Um deles passa pelo uso dos contos Iorubás (*Itans*) com o intuito inicial de marcar a importância da musicalidade em associação com ancestralidade para os povos iorubanos. Muitos desses *itans* falam sobre essa ancestralidade e permitem refletir sobre aspectos culturais e políticos dos Iorubás, mas para fins deste artigo apresentarei brevemente um que costumo usar com turmas do ensino

---

para nosso país. Não raro, utiliza-se a expressão “nação de candomblé”, para assinalar a predominância de um dos locais de origem das práticas predominantes do povo em questão. Existem diversas nações; entre elas, as mais conhecidas e praticadas são Ketu, Angola e Jeje. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2020 p. 262)



básico para tratar da temática da ancestralidade e da centralidade do ritmo e da música como elemento agregador da comunidade.

Conta o *itan* que Oiá (Divindade dirigente dos ventos, tempestades, da sensualidade feminina e também por encaminhar os espíritos dos mortos para o mundo espiritual, também chamada de Yansã) era esposa de Ogum (Orixá<sup>2</sup> ligado ao ferro a metalurgia, a tecnologia e a guerra) e por um tempo o ajudou em sua forja. Por gerir os ventos Oiá trabalhava na forja manipulando o fole, mantendo as chamas das fornalhas sempre adequadas ao trato do metal. Ao usar o fole ela produzia um som ritmado constante que ganhava a rua. Um dia, um cortejo de Eguns, espíritos ancestrais que caminham em terra, ao passar em frente à oficina de Ogum ouve o som produzido pelo fole de Oiá e de tal modo se alegram com aquele som que dançaram ao ritmo do instrumento improvisado. Ao perceber a movimentação e vendo a dança dos Eguns, Oiá tocou o fole com mais força e animação. Ogum, ao ver a felicidade de sua esposa assumiu o fole no seu lugar, botou sua coroa de rei na cabeça da esposa e tocou para que ela própria fosse dançar junto com os espíritos ancestrais e com a comunidade ali reunida. (PRANDI, 2020, p. 309).

O primeiro aspecto de destaque desse pequeno *itan* é a relação de proximidade entre os ancestrais e a comunidade. Se entendemos que, em uma análise apenas religiosa, os candomblés são cultos a ancestralidade, a presença dos *eguns* no cotidiano do povoado narrado na história denota uma relação orgânica do sagrado com o cotidiano. O ancestral é cultuado ao se dançar com ele. O segundo, que mais nos importa aqui, é a relação com a musicalidade e como essa musicalidade está inserida de maneira fluida no dia a dia da comunidade. O som produzido por Oiá em seu fole não tem, originalmente, intenções festivas, no entanto é ressignificado pelos ancestrais, que convertem pela dança o trabalho em festa. Essa relação da musicalidade com o cotidiano, que articula trabalho e festa, sagrado e profano, é um dos principais elementos formativos das religiões de matriz africana.

---

<sup>2</sup> Na tradição Ketu as divindades ancestrais são chamadas de Orixás, dividindo-se em oborós, divindades masculinas, e yabás, divindades femininas. Nos candomblés de Angola e Jeje essas divindades recebem o nome de Inkice e Vodun, respectivamente.



A partir da percepção da musicalidade como ponto agregador da comunidade, é possível desenvolver junto aos estudantes o debate da centralidade rítmica como um elemento de manutenção das tradições e da história dos povos afrodiáspóricos, em específico aqueles ligados a um Ilê Axé. Compreendendo, então, que existe um panteão de divindades ativas no Candomblé e que a cada uma das divindades se destina um toque percussivo característico é possível debater sobre as redes de transmissão de saberes que se estabelecem entre os povos africanos no Brasil. Que mecanismos foram desenvolvidos ou aperfeiçoados por esses povos para garantir que os toques referentes a suas divindades não se perdesse no turbilhão da violência colonialista? De que maneira esses toques são elaborados e circulam entre os adeptos de uma casa de Candomblé? De que maneira os ritmos percutidos nos atabaques ultrapassam as fronteiras dos terreiros e acham ressonância no meio musical não religioso? O ponto central deste debate é notar que, a despeito da violência colonialista, que se arrasta ao longo dos últimos séculos, os grupos que fundaram os candomblés encontraram maneiras de manter vivas tradições oriundas do continente africano bem como criaram novas tradições a partir, também, das percepções de mundo disponíveis aqui.

Os atabaques, os tambores, são os condutores dessa leitura. Ora, se consideramos que é possível apreender o mundo sob óticas diversas àquelas nas universidades, nas escolas regulares, nas cátedras diversas e em locais onde, de um modo geral, o corpo nunca é entendido como parte integrante do processo, podemos entender que o tambor pode ser entendido, seguindo o fio que venho costurando aqui, como um livro onde os saberes do povo de terreiro é escrito, os aguidavis, as baquetas usadas para tocar os tambores, são a caneta usada para escrever e desenhar nesses livros (SIMAS, 2018) e a comunidade lê o que é escrito enquanto ela mesma escreve e reescreve a própria história.

Pensando sobre as questões que envolvem tanto a oralidade e a memória, quanto os dispositivos de transmissão de saberes articulados aqui desde os toques específicos dos tambores, trabalho com alguns ritmos específicos. Destaco que, no contexto do Candomblé Ketu, cada orixá é representado por um ritmo e vai responder com dança a essa musicalidade. Na dança, o iniciado, incorporado na energia deste ou daquele orixá, irá reproduzir atos que indicam aspectos da história daquela divindade ou dos elementos naturais que representam o ancestral. Assim, nos trabalhos em sala de aula tenho optado



por restringir os debates a três ritmos, compreendendo que indicam energias muito distintas entre si, apontando para os estudantes uma variedade de percepções de mundo a partir das leituras afrodiaspóricas oriundas do terreiro. O primeiro ritmo é o Ijexá, toque de andamento cadenciado, mas não muito lento, e que traz uma sensação de aquosidade, muito adequada a Yagbá Oxum, dona do ritmo. É um ritmo suave, percutido com as mãos, indicando características arquetípicas de Oxum como a ligação com as águas, o apreço a beleza e a fluidez dinâmica da diplomacia política que também é atribuída a esta divindade. O segundo ritmo é o Alujá, toque nativo de Xangô, orixá de fogo, ligado à justiça e à realeza. O Alujá, diferente do Ijexá, apresenta velocidade e peso no seu andamento rítmico, a conjugação do trio de atabaques indica ao mesmo tempo cavalgada, atribuindo ao Orixá o movimento de trote que surge aqui como um sinal de sua realeza, e o som do trovão, domínio natural de Xangô. É um toque quente, pleno de vitalidade, condizente ao Orixá que, segundo seus itans, venceu a morte. Por fim o Opanijé de Omulu, um ritmo denso, pesado, ligado a terra, domínio natural de Omulu. O Opanijé tem uma cadência mais lenta, solene, indica resignação e mistério. Em sua dança, o Orixá aponta para o chão e para o céu, indicando que não há segredos para ele entre solo e firmamento, aponta também para seu corpo, lembrando a egbé, a comunidade, de suas chagas, uma forma de lembrar que ele é o senhor da doença, parte indissociável da vida, mas que é nele também que encontramos a cura.

É claro que tratar dessa maneira da produção e transmissão dos saberes históricos em contexto escolar requer alguns cuidados. O que me interessa aqui, como um debate inicial, é perceber exatamente como articular diferentes modalidades de escritas históricas para elaborar uma que, mesmo estando longe de ser nova, traga os sujeitos afrodiaspóricos não só como objetos de estudo, mas como sujeitos produtores de conhecimento histórico e fornecedores de chaves de leitura desse conhecimento. É pertinente também alinhar essas chaves com outras, já consagradas pela tradição acadêmica. Nesse sentido, uma abordagem possível é a da cultura. Embora não dê conta da importância dos tambores e das diversas funções exercidas pelos toques ritualísticos, pensar em termos de cultura pode ser interessante para ajudar a entender como as tradições no Candomblé são construídas, reinventadas e transmitidas.



Mesmo dentro da tradição consagrada na Academia cultura é um termo de abordagem complexa. E. P. Thompson, em *Costumes em comum*, por exemplo, fala que, é preciso compreender cultura como um termo que tenta dar conta de abarcar uma série de atividades e atributos em único feixe, sendo necessário desmanchar o feixe para examinar seus componentes, entre eles os meios de transmissão dos costumes e como esses costumes se desenvolvem em formas historicamente específicas de relações sociais e de trabalho (THOMPSON, 1998 p.22). Assim, ao tratar da musicalidade do terreiro, produzida através da música percussiva como um elemento de produção e transmissão de saberes em um contexto de violência colonial e tentativa de apagamento do povo negro, tratamos de entender os mecanismos adotados por esse povo como um meio de manutenção suas memórias ancestrais (NASCIMENTO; BOELHO, 2020), que são definidoras dessa ou daquela comunidade. A chave da anti-hegemonia, proposta por Raymond Williams, também aponta um caminho interessante para este trabalho. Segundo Williams, a hegemonia surge como

Todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida: nosso sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmo e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente (WILLIAMS, 1979 P. 113)

O entendimento de Williams ajuda a perceber como as redes de transmissão constituídas pelos povos afrodiáspóricos no Brasil existem a despeito dos núcleos normatizadores das elites intelectuais, sociais, políticas e econômicas que, historicamente, trabalham para destruir as leituras de mundo que operem em direção diversa aquela entendida como adequada ao projeto de nação dessas elites.

### **CONCLUSÃO, OU, AO SOM DO IGBIN O CARAMUJO LEVA A PRÓPRIA CASA<sup>3</sup>**

A história dos povos negros no Brasil tem sido atravessada por movimentos de resistência de várias naturezas. No entanto é importante conceber que uma resistência não

---

<sup>3</sup> Chamamos de Igbín o toque consagrado ao orixá Oxalá, usualmente nas cerimônias e festejos do Candomblé Ketu a última divindade celebrada é Oxalá. A palavra *igbin*, em ioruba, nomeia o caramujo branco, animal que, como Oxalá e como o ritmo que recebe esse nome, caminha lentamente conforme seu próprio ritmo.



implica somente em movimento reativo, assim, mas que tratar da história dos povos negros do Brasil sob o viés das respostas elaboradas por esse povo as violências impostas pelo sistema colonial, e reeditadas para a contemporaneidade, proponho pensar os povos negros a partir do que há de agencia em suas condutas sociais, políticas e culturais.

Assim, tratar dos tambores como elemento histórico e pedagógico parte da premissa que os toques ritualísticos do Candomblé, mais que reação, são elementos discursivos daquelas comunidades. “Se a chibata é grito de morte, o tambor é discurso de vida” (SIMAS, 2018). Assim, ao pensar um ensino de história que se fundamente nos tambores e em seus toques como elemento pedagógico proponho um olhar atento a epistemologias que estejam fora daquelas elencadas únicas detentoras de uma verdade única. Construir, junto aos estudantes, uma abordagem que aponte o protagonismo dos povos negros na elaboração de seus saberes e na manutenção destes é um exercício que, por um lado, ajuda no horizonte de construção de uma sociedade que compreenda as suas bases fundantes como oriundas de diversos povos e, portanto, plural. Uma sociedade, em suma, antirracista. Por outro lado, ao fim e ao cabo, é um exercício que casa bem com a proposta benjaminiana de “escovar a história a contrapelo” (LOWY, 2005), ou seja, a recusa em aceitar as versões da história em que os povos negros são tratados como meros coadjuvantes do empreendedorismo europeu.

Por fim, compreendo que as possibilidades envolvidas na produção deste trabalho se fortalecem na perspectiva de que as diferentes epistemologias, apreendidas por diferentes povos, são elementos constitutivos de nossa história. Mais do que isso, buscar nos tambores os fundamentos que organizam os sistemas formativos dos Terreiros e trabalhar com as possibilidades de transpor partes desse sistema formativo para espaços normatizados conforme outra lógica, atende, em algum nível, aquilo que Muniz Sodré chamou de pensar nagô, a filosofia da troca, do “dar-receber-devolver, aberta ao encontro e à luta na diversidade” (SODRÉ, 2017). Assim, atento aos fundamentos da circularidade ritual das epistemologias do terreiro, volto ao começo, para sugerir que, o compromisso com uma educação transformadora, que atravessa este trabalho, é orientado pela diversidade, pelo olhar afetuoso e atento para, para si e para o coletivo.



## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. **História pública, ensino de história e educação antirracista**. Revista História Hoje, v. 8, nº 15, p. 17-38 – 2019.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, wanderson flor do. **O terreiro entremundos: Resistencia nos processos educativos dos Candomblés**. In: JESUS, Leandro Santos Bulhões de; BARROS, Miguel de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Tecendo redes antirracistas: contracolônização e soberania intelectual – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

CÂNDIDO, Tyrone Apollo Pontes. **E. P. Thompson: história e luta de classe**. Fortaleza – CE: Plebeu Gabinete de Leitura; Grupo de estudo e Pesquisa Seca, Cultura e Movimentos Sociais – UFC, 2021.

CRUZ, Felipe Sotto Maior; LEMOS, Guilherme Olivira; JESUS, Leandro Santos Bulhões de. **Contracolônização e soberanias intelectuais de povos indígenas, negros e quilombolas**. In: JESUS, Leandro Santos Bulhões de; BARROS, Miguel de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Tecendo redes antirracistas: contracolônização e soberania intelectual – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

DANTAS, Carolina Viana; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2017.

LÖWY, Michael. Walter Benjamin: Aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005..

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações, quilombos e movimentos**; Org.: RATTI, Alex – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história**. Revista História Hoje, v. 1, Nº 1, p. 111-128 – 2012.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SIMAS, Luiz Antonio;. **A ciência encantada das macumbas** – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.



SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.