



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORAS E DOS
POVOS INDÍGENAS

BENZER, REZAR, CURAR
HISTÓRIA E MEMÓRIA DE REZADEIRAS E REZADORES EM MONTE GORDO E
BARRA DO JACUÍPE

MIGUEL ANGELO VELANES BORGES

CACHOEIRA

2019

BENZER, REZAR, CURAR
HISTÓRIA E MEMÓRIA DE REZADEIRAS E REZADORES EM MONTE GORDO E BARRA DO
JACUÍPE
MIGUEL ANGELO VELANES BORGES

Relatório apresentado ao Programa de Mestrado
em História da África, da Diáspora e dos Povos
Indígenas, para a obtenção do grau de Mestre.

Banca examinadora

Eliazar João da Silva

Josivaldo Pires

Orientador

Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.

B732m

Borges, Miguel Angelo Velanes.

Rezar, benzer, curar: história e memória de rezadeiras e rezadores de Monte Gordo e Barra do Jacuípe. / Miguel Angelo Velanes Borges. _ Cachoeira, BA, 2019.

78f.; il.; + mapas

Acompanha livro paradidático

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

Coorientador: Prof. Dr. Emanuel Luis Roque Soares

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro Artes, Humanidades e Letras, Mestrado em História da África.

1. Curandeiros. 2. Medicina Popular. 3. Memória. 4. História Oral. I. Soares, Emanuel Luis Roque. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro Artes, Humanidades e Letras. III. Título.

CDD: 398.3561

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas – UFRB.

Responsável pela Elaboração – Juliana Alves Braga (Bibliotecária – CRB5 / 1396).

Os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	4
Introdução.....	5
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	6
2. POVOAMENTO DO LITORAL NORTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS.....	14
2.1. História Regional e Local, afrodescendência e oralidades.....	24
3. BENZEDEIRAS, REZADEIRAS, BRUXAS E FEITICEIRAS: DISCUTINDO CONCEITOS SOBRE CURANDEIRISMO POPULAR.....	28
3.1. Uma epistemologia dos saberes populares?	33
3.2. O trabalho de benzedeadas e rezadeiras.....	36
4. SABERES DE CURA E RELIGIOSIDADE POPULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	41
4.1. Imagens do sagrado nos livros didáticos de História: diálogos possíveis.....	45
4.2. O trabalho com imagens no ensino de História.....	49
4.3. O trabalho com imagens no ensino de História.....	51
4.4. Análise dos livros.....	52
5. CONCLUSÃO: PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E DIÁLOGO COM O PROFESSOR.....	55
5.1. A construção do livro como um recurso didático.....	56
5.2. Afrodescendentes e indígenas nos novos contextos educacionais.....	57
6. AS FALAS: O LEGADO DA CURA.....	62
REFERÊNCIAS.....	73

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar meu profundo agradecimento a Dona Neném, Dona Benta, Dona Josefa e a seu Manoel. O povo da cura. A alma desse trabalho e dessa pesquisa. Devo a elas e a ele o resultado do suor de dois anos e meio, de pesquisas de leituras e de toda a dedicação. É para eles por causa deles e para os alunos da escola pública que desenvolvi esse trabalho. Minha imensa gratidão a essas pessoas que colocaram suas almas e suas vidas para o bem de todos.

Agradeço também a várias pessoas por materializar esse trabalho. Primeiro ao Programa de mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UFRB. Ao meu orientador Sérgio Armando Diniz Guerra Filho por toda a paciência, paciência de Jó, por sinal, em todas as horas de dúvidas e questionamentos. Aos professor Eliazar da Silva João, verdadeiro mentor em todas horas, amigo e mestre e muito bom de bola. Soliane Lima, com sua preocupação quase maternal com as pessoas, seu profissionalismo, incentivo à disciplina e sua tranquilidade. A todos os colegas da turma, em especial ao nós, o quarteto fantástico de soteropolitanos, Eu, Franklin, Viviane e Talita, vencendo as barreiras da distância e dos obstáculos. A lasmin que acenou para mim com as questões voltadas para a afrodescendência e para as questões de políticas afirmativas, além da sua preocupação e solidariedade com todos. Também aos outros. Rosângela, Tamires, Déa com sua correria e doçura, Paty, discreta e alegre sempre. Aos caras Edcarlos e João e ainda a Alessandra e Lilian. Em fim a todos e a todas que formaram o conjunto da obra.

1. INTRODUÇÃO

Esse relatório diz respeito ao processo de construção de um produto didático, processo esse que durou dois anos e meio de debates, discussões, estudos e experimentações. A intenção gira em torno da produção de um material acessível a alunos e professores da Educação Básica de escolas públicas na Bahia, especificamente do município de Camaçari, tendo como protagonistas rezadeiras e benzedadeiras. Ao captar as histórias dessas protagonistas através da fala, surgiu a ideia de inserir imagens que dessem embasamento a essas falas. Assim, nasceu a necessidade de um trabalho fotográfico para dialogar com os textos dos depoentes. Essa não era a intenção principal, que passou a ser construída durante o processo. Surgiu assim um livro de fotografias retratando os saberes e práticas de rezadeiras e benzedadeiras, captados a partir de suas memórias. O produto é dividido em duas partes. Na primeira, um texto introduz o tema falando um pouco do povoamento do Litoral Norte, dos saberes religiosos e dos eventos ligados à cultura popular na região de Monte Gordo. Na segunda um pequeno acervo fotográfico faz uma ponte entre as falas e as imagens das depoentes. Casando texto e imagem, foi possível enriquecer o trabalho, na medida em que ao visualizar os textos, os leitores entram em contato com a realidade visual e o cotidiano dos sujeitos do livro. Optei por um texto inicial curto, já que a intenção se concentrou na disponibilização de um livro de fotos. Ao final desse relatório exponho com mais detalhes todo o processo e produção do material didático com suas nuances e peculiaridades.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

As temáticas voltadas para as práticas de reza e benzeção ocupam um lugar de destaque e uma relevância social sem par nas comunidades onde ainda são praticadas. Para muitas pessoas que fazem uso das “medicinas populares”, a doença significa muito mais que uma mera debilidade física, ou apenas um estado de fragilidade do corpo. Outros fatores se relacionam a esse estado para explicar a questão de uma forma mais ampla. Nesse contexto, mesmo com todo avanço tecnológico e toda a sofisticação do sistema médico oficial, e ainda com todas as tentativas de manipulação da Saúde Pública por parte dos grupos dominantes, o trabalho de benzedadeiras e rezadeiras continua em plena

atividade em todas as regiões do Brasil. Um exemplo disso é a regulamentação, por parte da Prefeitura do município de Rebouças, Paraná, do ofício de benzedeira.¹

Um mapeamento feito em 2009 pelo Movimento Aprendizes da Sabedoria (Masa) identificou em Rebouças, no centro-sul do Paraná, 133 benzedeiros. Segundo o Censo de 2010, 14.176 pessoas vivem na cidade. O levantamento foi encaminhado para a Câmara Municipal de Vereadores e deu origem a um projeto de lei para regulamentar a prática. O texto foi aprovado pelos parlamentares e sancionado pelo prefeito Luiz Everaldo Zak (PT). Rebouças é o primeiro município do país a oficializar a prática de benzedeiros, curadores, “costureiro de rendiduras” ou “machucaduras”. A proposta, que é de 2010, também permite que estas pessoas colham plantas medicinais nativas no município livremente para o exercício do ofício. A lei concretizou uma parceria entre a tradição e as políticas públicas voltadas para a saúde. “O município de Rebouças reconhece os saberes e os conhecimentos localizados realizados por detentores de ‘ofícios tradicionais’, como instrumento importante para a saúde pública do município”, diz o Artigo 3º da lei. (G1, 2012).

Amparadas na Lei, as benzedeiros de Rebouças ganham registro social, recebem uma carteirinha e podem desenvolver livremente seu trabalho como profissional de saúde do município. Esse reconhecimento se processa ainda em uma escala mínima, apesar de as práticas de reza e benzeção se espalharem por todas as regiões do Brasil. Pertencentes a um universo muito maior, o dos saberes e práticas populares de saúde, os ofícios de benzer e rezar talvez sejam os mais comuns, tanto nas zonas rurais, quanto nas zonas urbanas.

No início da minha pesquisa, me interessou sobremaneira as relações e os possíveis diálogos entre as “Medicinas Populares”, OLIVEIRA (1984), e a Medicina Oficial, e como essa discussão poderia chegar até a sala de aula da Educação Básica na escola pública, especificamente no ensino da disciplina História. Tanto na região onde leciono, no Subúrbio ferroviário de Salvador quanto na região pesquisada, a incidência de rezadeiras e benzedeiros é uma realidade constante. – hoje, nas áreas populosas elas apresentam quantidade reduzida, devido ao processo de urbanização –. Muitos alunos na escola pública onde leciono já fizeram alusão a avós, tias e conhecidas, cujas práticas estavam ligadas aos saberes populares de cura. Porém, a zona rural preserva, apesar da chegada de uma certa urbanização, as características que se aproximam dos saberes ancestrais de reza e cura.

Essa discussão ganhou força quando fiz um breve levantamento nos materiais didáticos disponíveis nas escolas públicas. Me concentrei nos livros didáticos de História, material de maior popularidade no ensino da disciplina. Analisando os conteúdos desses materiais, do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio, constatei muito pouco a respeito dos saberes e práticas de cura populares, ou seja, os cuidados populares com a questão saúde/doenças e o seu alcance social, ocupa o mínimo de páginas nos livros de História cujo destino é a Escola Pública. A respeito desses materiais, refiro-me basicamente a livros didáticos do 6º ao 9º ano. Assim, comecei a pensar como

¹Apesar de se tratar da região estudada, optei por incluir o exemplo de Rebouças devido à relevância social das “profissionais” de cura popular e do seu prestígio na cidade.

seria possível inserir e discutir esses saberes, a partir dos próprios sujeitos produtores desses conhecimentos.

Como minhas visitas ao Litoral Norte eram muito frequente, à época – questões familiares e de afetividade estavam envolvidas – decidi me concentrar em estudar a temática nessa região. Outro ponto que me levou a empreender uma jornada em busca de rezadeiras e benzedadeiras, nessas comunidades, foi a questão da invisibilização dessas “profissionais da cura” e a incidência considerável dessas pessoas ainda em atividade. É incontestável o fato de que, nas comunidades onde residem, gozarem de significativo respeito e prestígio social, por parte dos seus conterrâneos. Não acontece quando partirmos para a esfera do poder público.

O ponto de vista das políticas públicas de saúde não favorece a visibilização desses sujeitos, tampouco sua atuação social. Se fizermos um retorno à história da saúde e doença no Brasil, constatamos que essa realidade remonta ao século XIX, quando a medicina e a psiquiatria passaram a estabelecer normas, a partir dos processos de higienização e do controle social das práticas de saúde. No contexto da época, OLIVEIRA, afirma:

O que antes pudesse ser visto como manifestações de bruxaria, magia e feitiçaria, principalmente nos séculos XV e XVI, passa a ser analisado como manifestações de histeria que se tratavam em hospitais, no século XVIII. Nos séculos XIX e XX, intensificam-se as internações em manicômios, momento em que emerge o controle social pela psicanálise, que promove a ascensão da loucura como doença. Nesse campo ela reivindica para si o monopólio da consciência e da inconsciência dos seus pacientes. (1985, p. 22,23).

A partir daí, cada vez mais, os procedimentos oficiais nos cuidados com a saúde passam a ganhar um domínio maior nas relações sociais. Nesse contexto, a medicina começa a se afastar da religião, porém, continua a ser apoiada por ela. OLIVEIRA (Idem, p. 23) continua dizendo que, (...) “a medicina cria uma ampla forma de controle social através do isolamento das doenças, da criação dos modelos de higiene, regulando e normatizando as cidades e a sociedade”. No período citado, porém, as curas populares ainda faziam parte da vida de populações, sobretudo rurais, em localidades remotas e algumas não tão remotas, onde essa regulação social ainda não chegara. Mesmo assim, a introdução das práticas de saúde oficiais não intimidou o exercício das práticas populares de cura. Quando voltamos o olhar para a atualidade, assistimos a uma reinvenção do ofício de benzedadeiras e rezadeiras na sociedade contemporânea, o caso de Rebouças é um sintoma disso. A partir daí, possibilidades para uma investida acadêmica, onde pudesse desenvolver uma pesquisa relacionada a esse contexto. Penso que, ao se debruçar sobre essas questões, a academia acaba incentivando um olhar social em direção à questão saúde/doença, e sobre o protagonismo dos grupos populares nessa realidade. Ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas na UFRB, meu olhar ganhou novos horizontes e, finalmente, comecei a fundamentar

a pesquisa, materializando minha intenção, no sentido de iniciar uma produção de materiais que pudessem dar maior visibilidade a esses sujeitos.

Trajétoria acadêmica no Mestrado

Minha intenção em concorrer a uma vaga no Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UFRB foi possibilitada a partir de uma série de visita ao Distrito de Monte Gordo, em Camaçari. Nessas visitas chamou minha atenção o número ainda em atividade de benzedeiros, rezadeiras, rezadores e raizeiras² entre outras denominações dos titulares de saberes de cura popular. Nessa época, comecei a fazer anotações a respeito dessas práticas e de como as populações locais se relacionavam com os produtores dessas medicinas populares. Conversando com alguns moradores, estes me deram referências de pessoas muito conhecidas e reconhecidas, praticantes desses ofícios. Seu prestígio social me fez interessar ainda mais por esse tema e decidi me aventurar na produção de um projeto de pesquisa. Em 2017, veio a aprovação no Mestrado e me vi fazendo o rito de passagem, de mero observador a pesquisador, com a incumbência ainda maior, não só de produzir um texto para ser avaliado por uma banca examinadora, mas a de gerar um produto didático que pudesse ser utilizado por alunos e docentes da Educação Básica. No primeiro ano de estudo, o desafio era dar conta de seis disciplinas e suas respectivas exigências acadêmicas. Teria que cumprir: *História da Educação e do Ensino de História; Teorias e Métodos da História; Políticas, Teorias e Experiências Curriculares da Educação; Metodologia da Pesquisa e da Produção de Materiais Didáticos; Ensino da História, Diversidade e Material Didático; Cultura na Américas*. Durante esse ano, uma grande preocupação foi pensar como iria fazer o diálogo dos componentes curriculares e como estes poderiam dialogar entre si no decorrer do processo. Nem sempre a Historiografia dialoga entre suas correntes, abordagens e campos de pesquisa. A respeito dos impasses e entraves à pesquisa historiográfica, FORASTIERI assim se expressa:

(...) para efetuar um estudo historiográfico, o pesquisador deve ter conhecimento da diversidade dos estudos historiográficos e da própria história desses estudos, sob pena de incorrer numa armadilha muito comum neste gênero de trabalho, a qual consiste em acreditar que o objeto de sua pesquisa, que a estratégia que adotou e o conteúdo que veicula constituem a última palavra sobre a matéria em questão. (2001, p. 17).

Corroborando essa concepção, MELO E SOUZA, (2009, p. 30) afirma que, (...) “não existe História nem pesquisa definitivas”. De posse dessa chave para compreender os emaranhados do trabalho de pesquisa histórica – toda pesquisa em História é, em primeiro lugar um trabalho de pesquisa historiográfica, sendo assim, a pesquisa historiográfica parte de um lugar identitário. Aos poucos comecei a compreender os caminhos metodológicos que devia seguir.

²Existem várias denominações para os agentes de cura populares. A lista pode se tornar vasta. Para essa pesquisa, interessa sobretudo, as três categorias citadas.

As primeiras pistas foram oferecidas no componente curricular *Teorias e Métodos da História*. Nas aulas fizemos uma incursão de volta à tradição historiográfica Brasileira discutimos algumas tendências da historiografia brasileiras revisitando Varnhagen, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior e a recente produção acadêmica na área. A consciência de ter que ler cada autor em sua época, trouxe de volta a discussão sobre os anacronismos. José Carlos Reis discute essa questão sugerindo que: “o passado é uma referência de realidade, sem a qual, o presente é pura irreflexão” (1999, p. 8). Em outro trecho, afirma que: “não há autores superados, desde que lidos em sua época”. Nessa discussão, surgiu a necessidade, por parte da turma, em debater uma historiografia mais voltada para as populações afro-brasileiras e indígenas. Além dos clássicos da historiografia, o debate tendeu para esse viés teórico e algumas tensões foram observadas em sala de aula. Uma das vantagens de se cursar uma disciplina em teoria da História reside no fato da, sempre necessária, revisão bibliográfica. No meu caso, que estava afastado da academia há uma década, a metodologia e os procedimentos com os quais a disciplina foi conduzida, me fizeram retornar a velhas leituras e ainda me atualizar com o que se produziu de mais novo no campo.

Em *História da Educação e do Ensino de História*³, foi observado o rigor metodológico e a pluralidade dos textos em História da educação, com ênfase no ensino de História. Mais uma vez, foi realizada uma revisão bibliográfica do assunto. Em uma análise da produção historiográfica sobre o assunto, entrou em debate a trajetória da História enquanto disciplina escolar, com a leitura e discussão de vários textos concernentes ao tema. Em *Circulação de conhecimento e práticas de educação no Brasil Colonial (séculos XVI a XVIII)* (2007), Chyntia Greive Veiga analisa amplamente o movimento de desenvolvimento da história da educação, colocando em evidência a interligação desta com a História Cultural. O diálogo dos dois campos possibilita experiências enriquecedoras, mas é dificultado pela falta de uma metodologia teórico-prática pertinente à Historiografia da Educação. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual* (2005) Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho trazem um texto curto, porém com um panorama rico da produção em historiografia da educação no Brasil, a partir da segunda metade do século XVII. Profícuo em dados, os autores fazem uma incursão no campo, assinalando as efetivas contribuições escritas e os autores responsáveis por divulgar essas obras. Apesar de ser um tanto descritivo, o texto levanta questões importantes para a compreensão da produção em historiografia da educação brasileira atual. Thais Nívea de Lima Fonseca escreveu um artigo intitulado *História da*

³ As discussões em *História da Educação e do Ensino de História* me levaram a fazer uma síntese dos conhecimentos que tinha adquirido até o momento. Por isso, resumi nessa parte do relatório, as principais ideias dos autores estudados. Com algumas modificações e inclusões, o texto poderá ser publicado mais tarde como um manual para os que se interessem por estudar o tema.

Educação e História Cultural (2008), com dados importantes, e faz um levantamento muito substancial, porém, de forma sintética, das ações educacionais, provenientes tanto dos religiosos, com destaque para a Companhia de Jesus, quanto dos esforços e ações por parte de leigos. Com pouca problematização, a autora apresenta um texto rico em dados, mas um tanto descritivo. O Texto clássico de Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, discute de forma conservadora e enaltecadora a educação jesuítica. O autor critica severamente a expulsão dos jesuítas do Brasil, ao mesmo tempo em que aponta críticas ao modelo de educação adotado pela Companhia. Refere-se ainda, à reforma pombalina, como responsável por entrar, tanto quanto por retrocessos na educação do Brasil colonial. Como os outros textos que integram a obra 500 anos de educação no Brasil, *Instrução elementar no século XIX*, de Luciano Mendes de Faria Filho, traz uma visão panorâmica de forma a fazer uma síntese da questão da instrução elementar no século XIX. Característica importante no texto é o teor de acessibilidade do texto que, apesar de ser acadêmico, é escrito em linguagem acessível e de fácil compreensão. Contribuição importante para os debates dos 500 anos de educação no Brasil. O Texto de Heloisa Vilela, *O mestre escola e a professora* é muito explicativo e de fácil compreensão. Apesar da característica pendendo mais para o descritivo, faz um balanço muito eficiente a respeito da formação das primeiras escolas normais, no século XIX. Com muitos exemplos e farta documentação, a autora consegue, em poucas páginas alcançar o objetivo a que se propõe. Em sua tese de Doutorado, *Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905)*, partindo de uma vasta documentação e pesquisas em dois países (Brasil e Portugal), Solyane Silveira Lima realiza uma importante empreitada no sentido de contribuir para a compreensão das duas instituições de aprendizes marinheiros. Texto muito bem escrito, português primoroso e – elemento ausente na maioria dos trabalhos acadêmicos – linguagem simples, didática e de fácil compreensão, tanto para os iniciados na linguagem acadêmica, quanto para os leigos que queiram se inteirar do assunto. No texto *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*, dividindo em nove pontos, Maria do Carmo Xavier analisa o alcance do documento cuja leitura se tornou obrigatória para os estudiosos da educação brasileira. Em um texto elucidativo, fala sobre os avanços do documento, em relação ao contexto da época, e também sobre a visão de educação dos seus criadores. Apesar do ufanismo e da caráter salvador que foi atribuído ao documento, sua importância é fundamental para romper com a visão que até então era cultivada nos círculos educacionais do país. Em *A Escola e a República*, Marta Maria Chagas de Carvalho apresenta um texto consistente, dividido didaticamente de forma a possibilitar uma compreensão do processo de redefinição da instituição “Escola” no contexto republicano, estendendo a discussão até meados da década de 1920. Apesar de ser um texto de poucas páginas, a autora consegue fazer um balanço abrangente do tema abordado, conseguindo inclusive, incluir a discussão sobre a exclusão das populações negras no pós

abolicionismo. As críticas vieram de parte da turma no que diz respeito à falta de textos abordando a educação do negro na história da educação brasileira.

No componente *Cultura nas Américas*, foram trabalhadas aulas expositivas no primeiro momento, complementando com seminários. Foram discutidos temas como o desenvolvimento cultural e civilizatório nas Américas, analisando-se as formas de apropriação dos conhecimentos nativos e afrodescendentes, *a posteriori*, e como se formou o diálogo entre as diversas matrizes culturais que passaram a compor as sociedades americanas. Com uma ênfase nas religiões afro brasileiras, o docente detalhou algumas nuances do candomblé, descrevendo sua chegada às terras brasileiras e o desenvolvimento da sua dinâmica no decorrer do período colonial. O debate com a turma levou a alguns questionamentos a respeito dessa ênfase, o que levou o professor a explicar que uma maior abrangência seria alcançada nos seminários. Porém, para além desse debate, foram também discutidas questões a respeito das cotas raciais e das políticas educacionais para a população afrodescendente. Durante os seminários, foram abordados temas como História da África e a diáspora para as Américas, a história das irmandades negras no Brasil colonial e sua herança, ainda presente em várias cidades do Recôncavo, especialmente, a relevância da Irmandade da Boa Morte em Cachoeira, que gerou um debate amplo sobre o seu desenvolvimento e sobre a festa que atrai muitos visitantes e pesquisadores. No debate sobre as irmandades, nossa equipe apresentou uma síntese conceitual da formação, desenvolvimento e influência das irmandades leigas no Brasil. Começamos caracterizando a religiosidade popular no Brasil colonial, para logo após inserirmos o debate das irmandades leigas nesse contexto, a partir da descoberta do ouro em Minas Gerais. Finalizamos com uma descrição das atividades das Irmandades da Boa Morte em Cachoeira e São Gonçalo dos Campos, Recôncavo da Bahia. No texto final apresentado ao professor, foram utilizadas referências de ANTONIL:

Negar-lhes totalmente [aos escravizados] os seus folguedos, que são o único alívio de seu cativo, é querê-los desconsolados e melancólicos, de pouca vida e saúde. Portanto, não lhes estranhem os senhores o criarem seus reis, xantar e bailar por algumas horas honestamente em alguns dias do ano, e o alegrarem-se inocentemente à tarde depois de terem feito pela manhã suas festas de Nossa Senhora do Rosário, de São Benedito do orago da capela do engenho [...].(1982, p. 138)

MELO E SOUZA

[...] nos primeiros momentos, ainda no século XVI, feitiçaria e práticas mágicas mostram sua filiação cultural de forma quase transparente; nelas, resgatam-se com facilidade os traços europeus, indígenas, mais raramente os africanos (pois o tráfico ainda se iniciava). Conforme avança o período, os traços se esfumam, se interpenetram, e começa a surgir um só corpo de crenças sincréticas. É quando surgem formas especificamente coloniais, diversas de todas as outras. (2009, p. 153).

REIS:

Tanto as irmandades quanto as ordens terceiras, embora recebessem religiosos, eram formadas, sobretudo por leigos, mas as últimas se associavam a ordens religiosas conventuais (franciscana, dominicana, carmelita), daí se originando seu maior prestígio. As irmandades comuns foram bem mais numerosas, da metrópole se espalhou para o Império Ultramarino, o Brasil inclusive, o modelo básico dessas organizações. (1991, p. 49). Esses textos trabalham, respectivamente, folguedos e festas de negros e negras e sua relevância para a manutenção de uma ordem e de uma estrutura social que interessavam aos grupos dominantes; a formação de uma religiosidade própria da sociedade colonial brasileira, e algumas diferenças básicas na conceituação das irmandades leigas. Outras equipes apresentaram temas como Candomblé e medicina africana na Antiguidade.

No componente *Ensino da História, Diversidade e Material Didático*, as aulas seguiram uma característica preponderantemente coloquial, descontraída, ao estilo das rodas de conversas. Diversos textos foram discutidos durante as aulas e vários temas foram abordados, tais como: *O Livro Didático de História Regional: um convidado ausente* (CAIMI, 2007); *Por que Livros Regionais de História?* (NIKITIUK, 2007); *A História do ensino de História: objetos, fontes e historiografia* (FONSECA, 2011); *A relevância da Didática para uma Epistemologia da História* (PENNA, 2014); *Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções, muitos caminhos* (LIMA, 2014). Esses diálogos foram realizados buscando-se uma aproximação entre os temas e os projetos de pesquisa de cada discente. Várias dúvidas a respeito da produção de materiais didáticos foram sanadas durante esse componente. Como estamos inseridos na categoria Mestrado Profissional, o aprendizado nesse sentido tem sido em conjunto, as construções seguem um viés teórico.

No componente *Metodologia da Pesquisa e da Produção de Materiais Didáticos*, a discussão se aproximou dos debates do componente anterior. Como se produz um material didático? Para quem? Quais textos inserir em uma discussão nas salas de aula da educação básica, a questão da legislação, etc. Porém, a docente optou por seminários desde o começo das aulas. Cada discente ficou com dois ou três textos para apresentação individual, o que possibilitou debate e embates muito interessante na turma. Em conjunto com *Diversidade*, esse componente contribuiu muito para evidenciar pontos de grande relevância para o direcionamento e construção dos materiais didáticos a serem produzidos por cada um dos discentes no final do seu período no programa. Ao final do componente, o docente solicitou, de cada mestrando, uma amostra da produção do seu produto didático, ou seja, como estava a produção dos materiais. Por fim, a atividade final do semestre consistiu em uma apresentação, com um esboço de cada produção.

Três docentes se revezaram para apresentar o componente *Políticas, Teorias e Experiências Curriculares da Educação*. Mergulhamos nas experiências de vida da população afrodescendente, contação de histórias infantis e universos religiosos afro-brasileiros, em primeiro lugar. Depois, intercalamos essas discussões com as experiências curriculares, avanços e retrocessos das políticas

públicas e seus reflexos nas questões étnico-raciais. Por fim fizemos um debate sobre as Epistemologias do Sul, seus principais autores, teorias e metodologias. A situação política do Brasil, à época foi trazida à tona possibilitando um debate sobre os rumos das ações afirmativas para o futuro das classes populares na sociedade brasileira. Um dos docentes sugeriu à turma que realizasse uma pesquisa de campo, sobre a lei 11. 645/2008 vem sendo aplicada nas escolas públicas em algumas cidades do Recôncavo. A tarefa foi dividida em equipes, que formularam um questionário e aplicaram nas escolas, com professores da educação básica. O resultado dessa pesquisa foi muito interessante no que diz respeito à percepção dos professores, e sua relação com à população negra e indígena que ocupa as cadeiras da educação pública no Estado.

As discussões teóricas do programa trouxeram grande contribuição para o desenvolvimento da pesquisa e para a produção do material didático. Sugiro duas questões a serem discutidas para enriquecer ainda mais esse primeiro momento do programa. Em primeiro lugar, acredito que a inclusão de uma discussão mais aprofundada sobre a produção em história e historiografia africana, afro-brasileira e indígena, pode aproximar ainda mais as discussões às quais o programa se propõe. Isso, obviamente pode ser incluído para as próximas turmas. A questão da escolha dos textos também é um ponto chave para as discussões. Mais uma inclusão pode ser feita. Na medida do possível, os discentes podem sugerir textos para serem discutidos nas aulas, já que os estudantes trazem experiências acadêmicas e acumulam experiências ao longo da sua vida escolar e universitária. Obviamente as duas opção deve ser discutidas nas reuniões do colegiado para que se chegue a um consenso a respeito delas. Na próxima parte faço uma discussão sobre o povoamento do Litoral Norte da Bahia, essa discussão fará um elo entre as características culturais e Identitárias da região e o trabalho das rezadeiras.

Sobre a relevância do produto

Porque produzir um livro de fotos sobre rezadeiras? Esse projeto justifica-se a partir de duas questões básicas: 1. Dar voz a sujeitos, muitas vezes silenciados, permitindo que eles mesmos falem sobre seu universo de curas alternativas e não oficiais, possibilitando uma compreensão maior dessa problemática e buscando um diálogo mais efetivo com os fazedores do seu próprio cotidiano. 2. Contribuir para a construção de um acervo documental, viabilizando a produção de materiais didáticos, tanto para consulta, quanto para o estudo das permanências e transformações dos processos populares de cura, na região estudada. Por isso, a linha de pesquisa escolhida, História da África, da Diáspora e dos Índios nas Américas, pois ela traduz as expressões da religiosidade popular, no campo da cura, encontradas na região, que predominantemente caracterizadas por conteúdos identitários afrodescendentes e indígenas. Ouvir esses sujeitos consiste portanto em perceber olhares voltados

para a questão da relação saúde/doença que partirão dos fazedores de uma proposta de cura oposta ao que se determina por leis rígidas e autoritárias. Repensar as questões estabelecidas pelo sistema de saúde oficial significa questionar métodos, técnicas e práticas que, apesar de legitimados e regulamentados pelo poder público instituído, nem sempre levam bem estar às populações de classes populares. Repensar a questão dos saberes populares de cura, especificamente a reza e a benzeção, permite que questões silenciadas desse contexto venham à tona, reforçando e fortalecendo o debate sobre tais saberes na sociedade contemporânea. Partindo desse viés, o material se voltou para as camadas de pessoas negras e descendentes indígenas, em sua maioria ainda vivendo em processo de exclusão social, onde muitos não tiveram direito à educação formal, sendo assim não alfabetizados. A partir da oralidade desses sujeitos, pretende-se abrir um canal de escuta das suas memórias, como leque de possibilidades para o conhecimento da sua historicidade, levando essa realidade para a escola pública.

Decidi entrevistar apenas os sujeitos diretamente ligados aos processos de cura, as benzedoras e rezadeiras. A ideia inicial era entrevistar também outros sujeitos, de alguma forma ligados às depoentes. Obviamente, a fala desses sujeitos ocupou o centro de interesse da pesquisa. Apesar de ambas as categorias estarem delimitadas por uma tênue linha, as vezes tornando-se difícil identificar qual a mais presente, as pessoas da região estudada definem claramente a modalidade de cada detentor dessas práticas. A fotografia entrou como um recurso muito útil no sentido de enriquecer o trabalho e dinamizar o contexto de aprendizagem, tanto nas salas de aula da educação formal, quanto em outros espaços onde se pode levar uma educação alternativa. Nas salas de aula da educação básica, poucos recursos são utilizados para tornar o cotidiano da aprendizagem mais atrativo. Tem sido cada dia mais cobrado dos educadores, novas formas de levar os conteúdos, de uma forma mais eficiente e, no ensino fundamental, ainda é muito válido o componente ludicidade. A fotografia, ao trazer parte da realidade para o contexto estudado, incita o aluno a exercitar a imaginação e criatividade, levando a uma produção do conhecimento mais fecunda e diversificada.

2. POVOAMENTO DO LITORAL NORTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

No ano de 1956, foi construída a ponte sobre o rio Joanes. Até então, a acessibilidade rodoviária para o Litoral Norte da Bahia era inviável. A ligação permitiu o acesso até a localidade de Abrantes, e logo depois, às outras localidades da região. Nessa época, a região possuía uma

densidade demográfica baixíssima, com poucas comunidades de pescadores em algumas localidades [dados]. Essa baixa densidade populacional chamou a atenção de alguns estudiosos como Milton Santos, que já se preocupava com a questão, em fins da década de 1950. Nessa perspectiva, SILVA, SILVA e CARVALHO (2008, p. 191) discutem a questão:

Em 1959, o geógrafo Milton Santos, então no início de sua brilhante carreira, publicou um trabalho na Revista Brasileira dos Municípios com o sugestivo título Salvador e o deserto (Santos, 1959). Nele o autor destaca, após uma série de viagens de observação, “a extrema rarefação do povoamento, a quase completa ausência de vida humana, derredor de uma cidade que beira os 600 mil habitantes” (p. 127). Em várias passagens, Santos se refere a este fato com exemplos do que percebeu no litoral do que hoje é Lauro de Freitas e no litoral de Camaçari, ressaltando, inclusive, a ausência de um “cinturão verde” (p. 127). Assim, Salvador teria em seu entorno, na década de 50 do século passado, um deserto humano.⁴

Vendo dessa perspectiva, da década de 1950, e observando as questões que envolvem o desenvolvimento atual da região, percebemos quão se tornou complexa a análise desse contexto. A dinâmica do crescimento pode ser vislumbrada a partir de três vieses: populacional, habitacional e econômica, a qual envolve o aspecto turístico. Os vieses populacional e habitacional estão vinculados à construção do Polo Industrial de Camaçari. A chegada do complexo causou um aumento populacional notável na região, resvalando também na cidade do Salvador. Na verdade, a expansão populacional do Litoral Norte está vinculada ao crescimento de Salvador. Até o final da década de 1960, a região do Subúrbio Ferroviário era frequentada como local de veraneio pela classe média/alta da cidade. Após a construção do Polo Industrial de Camaçari, acontece um fenômeno de migração populacional, do interior do Estado para a capital, o que impele o deslocamento da classe média/alta para a ilha de Itaparica, local onde começam a estabelecer suas residências de veraneio e segundas moradias (FONSECA E SILVA, 1992). Porém, não demorou para que essa opção, quanto local de veraneio, se tornasse um estorvo:

Por outro lado, esta expansão, com melhor acessibilidade a Salvador, causou progressivamente uma crise na ilha de Itaparica, tradicionalmente o principal lugar da segunda residência dos moradores de Salvador, mas dependente do problemático sistema de ferry boat. (SILVA, SILVA E CARVALHO, 2008, p. 194).

Inserese, nesse contexto, uma nova alternativa para as classes abastadas da cidade. O Litoral Norte surge como a *Meca* do turismo e veraneio, gerando serviços e uma oferta considerável de emprego nas áreas hoteleira e de alimentação. A região ganha relevância no cenário social do Estado e, desde então só cresce, assumindo status quase que de uma cidade, como afirmam SILVA, SILVA E CARVALHO:

⁴Optei por manter a referência dos autores a respeito de Milton Santos por duas razões. primeiro o texto original do geógrafo, além de ser uma breve análise do tema, é repleto de termos técnicos referentes à Geografia.

Por conseguinte, a urbanização neste eixo Norte, provocada pelo rápido crescimento das atividades de turismo, recreação e lazer, incluindo a opção pela segunda residência, foi e é intensa. Um novo tipo de cidade está sendo aí construído: uma extensa cidade linear, resultado de um forte papel empreendedor do Estado, sobretudo ligada ao consumo, bastante dependente da metrópole, sem um centro, extremamente segregada, com sérios problemas ambientais e de relacionamento com as populações tradicionais, remanescentes dos períodos anteriores. (Op. Cit. p. 194).

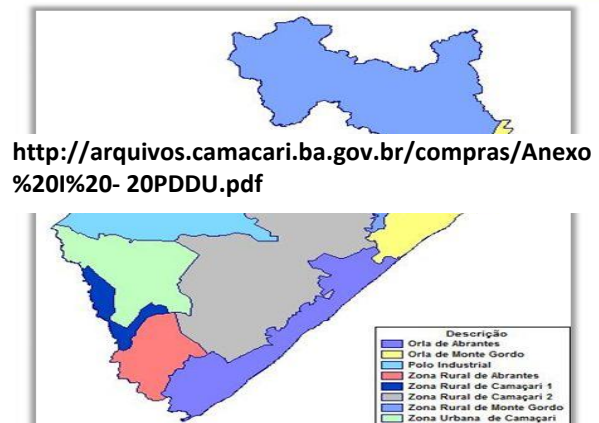
De um deserto humano a uma área de rápido crescimento populacional, percebemos o aumento da exclusão social, da violência e o avanço do tráfico de drogas nos distritos do município de Camaçari. Monte Gordo, a região que interessa a essa pesquisa, se insere nessa realidade como um dos três distritos do município de Camaçari. Os outros são o Distrito Sede e o Distrito de Abrantes. Na divisão territorial atual do município, Monte Gordo é composto pelos povoados de Barra do Jacuípe, Barra do Pojuca, Itacimirim e Guarajuba. Dentre eles, Guarajuba é o único que se transformou essencialmente em área de veraneio com a constituição de segundas moradias. (Mapa abaixo). Segundo SOUZA (2006):

A localidade de Guarajuba destoa da realidade da região, que é formada majoritariamente por



MACROZONEAMENTO

Macro Zonas	
N	Nome
1	Zona Urbana de Camaçari
2	Polo Industrial
3	Zona Rural Camaçari 1
4	Zona Rural Camaçari 2
5	Orla Abrantes
6	Zona Rural de Abrantes
7	Orla de Monte Gordo
8	Zona Rural de Monte Gordo



moradores de classe baixa, afrodescendentes e remanescentes indígenas. Os demais povoados de Monte Gordo, apesar de também serem frequentado por pessoas de classe média/alta branca, possui historicamente moradores vinculados às tradições populares locais e que convivem diariamente com o processo de exclusão social.

A incidência do ofício de benzedeira e rezadeira acontece no eixo Barra do Jacuípe-Monte Gordo-Barra do Pojuca, locais de moradia das classes populares na região. O povoado de Itacimirim

foi ocupado, majoritariamente, por veranistas de Salvador e entorno, possuindo uma diminuta população de classes populares em alguns locais.

Com fortes tradições populares, é óbvio que a memória social dos moradores se destaca, em busca dos seus próprios conteúdos identitários, resvalando em suas origens. Nesse contexto, o nome “Monte Gordo” tem origem em dois fatos específicos (Bahia Comenta, 2006):

(...) uma das moradoras mais antigas da região Edeuzuita Francisca Teixeira dos Santos, 65 anos, respondeu. “Antigamente tinha vários montes na região e criadores de gado, todos bem nutridos e gordos, daí surgiu o nome Monte Gordo”, dando alusão ao monte de areia e o gado gordo que tinha em abundância no local. Outra versão para a origem do nome Monte Gordo foi citada pela coordenadora de patrimônio cultural da Secult (Secretaria da Cultura), Ana Cláudia Almeida. No início do século 17, o capitão da guarda nacional de Portugal, João dos Montes Teixeira, era dono de muitas terras na localidade. Como ele era uma pessoa conhecida e pesava mais de 150 kg, o local ficou conhecido como a terra de Monte Gordo, e assim ficou registrado.

A memória social e o imaginário permeiam essas histórias, cujas lembranças remetem à origem da região. Porém, para se compreender as origens populares, os mitos e o imaginário, fazer uma conexão e discutir conceitos relativos à História Regional e Local do lugar assume relevância para a compreensão do contexto geral. Na pesquisa, o popular e o acadêmico se entrecruzam e complementam.

Para encerra essa parte, penso ser pertinente falar algumas palavras sobre populações afrodescendentes no pós-abolição. Se pensarmos que a história da resistência negra contra a escravidão no Brasil se iniciou desde que os primeiros africanos chegaram à América Portuguesa, constatamos que essa luta é tão antiga quanto a escravidão. Desde esse período, diversas formas de luta foram estabelecidas pelas populações de africanos e depois por seus descendentes. Essas lutas e formas de resistência acabaram por minar o sistema escravista ao longo dos séculos, o que levou à abolição da escravidão, no final do século XIX. A principal forma e mais conhecida foram os quilombos. Por muito tempo, os livros didáticos abordaram o quilombamento como a única forma de luta contra o regime escravista. A história dos quilombos no Brasil deixa evidente as heranças culturais ainda hoje presentes nas vidas das populações negras, sejam na zonas urbanas ou rurais. Como os quilombos eram uma espécie de recriação da África, em terras brasileiras, isso leva à constatação de que, tradições, culturas, línguas, e hábitos culturais eram preservados ao longo do tempo, passando de geração em geração, através da tradição oral, o que legou para as novas gerações todo esse acervo de conhecimentos. Essa realidade produziu os estudos recentes da vida e das trajetórias de afrodescendentes no Brasil, sobretudo após a abolição, criando a expressão comunidades do pós-abolição, que constituem comunidades de pessoas negras, com todo um acervo de tradições, saberes, práticas herdadas da sua ancestralidade africana. Tais comunidades se formaram em várias regiões do

país. Novos estudos sobre a história dos africanos e de seus descendentes, possibilitaram uma renovação teórica e metodológica, a partir da década de 1980. Uma “nova historiografia do negro e da escravidão” impulsionaram a inclusão de temáticas, fontes e métodos antes não utilizados, o que ampliou em muito a compreensão dessas questões. Segundo MATTOS:

A partir dos debates historiográficos abertos pelas novas pesquisas sobre a história social da escravidão no período colonial, destaco, portando, uma renovada preocupação com a historicidade dos processos, que empresta novos significados à história política em sentido estrito. Sem voltar ao velho historicismo de problema único: o surgimento da nação entendido como construção essencializada, cada vez mais a dinâmica histórica dos processos estudados e a explicitação da questão formulada pelo historiador torna-se elementos chaves a possibilitar um denominador comum às discussões historiográficas. (MATTOS, 2014, p.85).

Vislumbrando essa perspectiva, a história do negro no Brasil, ganha novas abordagens. As comunidades que se firmaram no pós-abolição merecem estudos mais aprofundados e amplos. Seus saberes e práticas, suas contribuições em todas as áreas, formam um conjunto de conhecimentos de grande relevância para se compreender a história dos afrodescendentes no Brasil. Esse contexto possibilita a inserção de Monte Gordo na discussão. Apesar de a localidade não ser reconhecida como comunidade quilombola, a herança cultural de africanos e afrodescendentes é dominante. Os saberes encontrados na região dizem respeito à ancestralidade afro-brasileira e às tradições indígenas. A diferença está no fato de as comunidades quilombolas estarem diretamente ligadas a ex-escravizados e seus descendentes, enquanto que nas comunidades não quilombolas, o processo de miscigenação cultural, por falta de um termo mais adequado, alterou tradições e saberes. Posso citar os exemplos das comunidades quilombola Quingoma no município de Lauro de Freitas, bem como a Rio dos Macacos, localizada no município de Simões Filho. Penso essas informações contextualizam com nossa temática, já que, como visto antes, no texto de REIS, a região de Monte Gordo possui estreitas ligações com as heranças culturais, provenientes do período da escravidão e do pós-abolição, já que, originalmente, sua história tem características quilombolas. A comunidade do rio dos Macacos é foco do estudo de NUNES e MOURA:

A trajetória das comunidades descendentes de africanos no Brasil foi marcada pelo deslocamento forçado e pela luta contra a escravidão por quase quatro séculos. A historiografia não consegue precisar, mas estima-se em quatro milhões o número de africanos traficados para o Brasil entre 1520 e 1850. (...) Mesmo separados de suas famílias e grupos étnicos, africanas, africanos e seus descendentes criaram na diáspora negra novos laços e recorreram a diversas formas de resistência, como guerrilhas, insurreições urbanas e quilombos – esta última possuindo referência em uma expressão africana (“banto”) que remete à habitação.

Durante todo o período pós-abolicionista, comunidades de pessoas negras se deslocaram, ocupando espaços nas zonas urbanas e rurais por todo o Brasil. Nesses espaços, desenvolveram suas tradições, seus saberes e seus conhecimentos, reinventando e resignificando suas trajetórias. Muitas

desses grupos remanescentes de quilombos se tornaram comunidades quilombolas, porém, muitas outras miscigenaram-se com outros grupos sociais, negociando suas formas de vida e seus conhecimentos. Monte Gordo e região se insere nessa segunda categoria de análise. A revista Ponto Móvel, da Prefeitura de Camaçari, apresenta, ainda que de forma superficial, algumas características das tradições existentes em Monte Gordo:

Os moradores de Monte Gordo têm diversas tradições culturais, artísticas e religiosas, muitas das quais de origem africana. No entanto, boa parte das manifestações de cultura popular foi extinta, pois a maioria se foi com os mestres que detinham os saberes dessas “brincadeiras”. Diversos ternos de Reis como o do Caçador, o Urubu e o do Macaco. Garantiram a diversão do lugar durante muito tempo. O Mandú de Monte Gordo, manifestação criada pelos primeiros moradores da região, ainda continua ativo (...). (autoria? 2012. p. 8).

É nesse contexto que Monte Gordo se insere. Apesar de existirem evidentes lacunas na historiografia da religiosidade baiana a respeito do tema nessa região, suas comunidades conservam um acervo de saberes populares, ainda em pleno desenvolvimento, em especial no que concerne às rezadeiras e benzedadeiras, um legado histórico presente também em outras regiões do Estado. Esses saberes se constituem como testemunhos da permanência das culturas africana e indígena – a influência do legado indígena também é presente entre as populações locais – que, ao longo dos séculos, sofreram forte combate, em suas trajetórias de afirmação em busca de espaço social. Nesse contexto, as comunidades rurais espalhadas por todo o Litoral Norte da Bahia apresentam-se como verdadeiros arquivos vivos das experiências indígenas e afrodescendentes da sociedade brasileira. Muitas experiências nomeadas pejorativamente como “primitivas” ou “inferiores” – incluindo-se as práticas voltadas para o universo da saúde física e psíquica do ser humano – continuam levando bem estar e amenizando o sofrimento dos viventes dessa região. As iniciativas do poder instituído deixam a desejar no que concerne ao estudo e apoio às tradições e ancestralidade das comunidades pertencentes a esse território que, aos poucos, vem se fragmentando, não desaparecendo por completo em virtude do esforço de grupos locais, que insistem em não abandonar seu acervo histórico, constituído primordialmente por saberes voltados para a oralidade, preservando o pouco que ainda resta de sua ancestralidade. De fato, dos poderes instituídos, não se espera grandes contribuições em relação às tradições ancestrais das populações afrodescendentes e indígenas – incluindo sua tradição oral e suas práticas culturais e religiosas. Esse, de fato, parece não ser de interesse dos poderes públicos. Para RÉMOND, “O Estado jamais passa de instrumento da classe dominante; as iniciativas dos poderes públicos, as decisões dos governos são apenas a expressão da relação de forças”. (1996, p. 20). Portanto, esperar que os poderes instituídos contribuam para um movimento de preservação de tradições, saberes e práticas populares, sobretudo quando esse universo tem um pertencimento nas etnias afro-brasileira e indígena não é uma opção viável. Nessa perspectiva, é essencial reconhecer

benzedeiras e rezadeiras, como sujeitos catalizadores de uma memória social de saberes ancestrais, como suporte para a construção e reconstrução das trajetórias negras e indígenas que insistem e persistem às perversidades do sistema oficial instituído.

No contexto das novas pesquisas voltadas para as temáticas da reza e benzeção, os estudos têm se direcionado para o Recôncavo, como é o caso das dissertações “Nas encruzilhadas da cura: crenças, saberes e diferentes práticas curativas. Santo Antônio de Jesus, Recôncavo Sul - Bahia (1940-1980)” de Denílson Lessa dos Santos (2005), e *O santo é quem nos vale rapaz! Quem quiser acreditar, acredita!* de Alaíze dos Santos Conceição (2011). Sobre a repressão policial às religiões de matriz africana, é interessante citar o trabalho *Adeptos da Mandiga*, de Josivaldo Pires de Oliveira (2010), porém, localizado em Feira de Santana. Um trabalho recente, reunindo alguns artigos sobre historiografia e a relação entre saúde e doença na Bahia é: *História da saúde e das doenças no interior da Bahia: séculos XIX e XX* (2013), organizado por Cleide de Lima Chaves. Nesse, o Litoral Norte também fica de fora. Outros trabalhos, teses de doutorado e livros, trazem o contexto da Casa da Torre de Garcia D’Ávila. Analisando esse universo, percebemos que ainda existem múltiplas histórias a serem contadas e muitas lacunas a serem preenchidas sobre o povo do litoral Norte, suas práticas, suas representações, seus viveres e trajetórias. Só a título de exemplificação, em uma breve análise do Catálogo Culturas Populares e Identitárias da Bahia (Governo Do Estado da Bahia, 2010, p. 58-61), no capítulo 5, dedicado à “benzedura, cura, parto e reza”, o Litoral Norte do Estado não aparece, ainda que, um evento como a tradicional Lavagem da Igreja de São Francisco, em Monte Gordo, citada anteriormente, já apareça no calendário anual de festas populares da Bahia. No Litoral Norte podemos encontrar a permanência de saberes e práticas populares, se adaptando às transformações sociais e se afirmando na memória social. Os eventos anuais religiosos são exemplo disso. Esses saberes assumem um lugar social de grande relevância cultural para os moradores da região. Ainda em Monte Gordo, a visitação à fonte dos Milagres, na região conhecida como Jordão, acontece todo dia 1º de janeiro; o Samba de Roda, Raízes do Passado, da comunidade de Várzea do Meira, permanece se apresentando todo ano, especialmente no dia 2 de fevereiro, após a tradicional missa, em uma evidente relação sincrética entre catolicismo e religiosidade afro-brasileira. Nesse evento percebemos, também, o sagrado dialogando com o profano. Em uma das poucas iniciativas oficiais, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Camaçari realiza o projeto “Círculo de História”. Destaco a existência do Samba do Guará, importante evento da ancestralidade da região. O “samba do Guará”, que reproduz a caça ao animal na região, ainda é preservado e faz parte do calendário anual de festas da localidade de Barra do Pojuca. A inexistência de um interesse sistematizado, relativo a um tema ou a uma região,

nos faz inferir que esses conhecimentos, cedo ou tarde, acabam por se perder, ou, pelos menos, grande parte dos seus conteúdos identitários.

Porém, é necessário compreender essa “sistematização” essencialmente como uma proposta de diálogo entre os saberes populares e o saber acadêmico, e não apenas como a produção de um catálogo para consultas esporádicas e que tenha interesse apenas para fins econômicos. Para que isso seja viabilizado, é necessária uma inserção no universo desses viventes com o intuito de acessar os seus contextos cotidianos, suas práticas diárias sua relação com o sagrado, para compreender seus anseios, suas necessidades e o grau de solidariedade, compartilhados em suas comunidades, bem como as trocas simbólicas que se traduzem na produção da sua própria historicidade e das suas necessidades como seres humanos. Na base dessas indagações e conjecturas está o “fenômeno”, objeto da pesquisa. Penetrar no universo das benzedeadas e rezadeiras não é apenas pegar um caderninho ou um gravador, se dirigir ao espaço dessas pessoas e formular perguntas frias e descontextualizadas. É necessária uma permissão, permissão para adentrar os espaços de memória desses sujeitos. Nesse sentido, ouvir a benzedeadas é estar no lugar dela, tanto quanto possível, captando suas percepções e suas representações do fenômeno saúde/doença. Nada melhor para que isso se apresente com intenção do que dialogar com a fenomenologia, como afirma SOARES:

É a fenomenologia um fazer reflexivo, um práxis, um labor inventivo, uma construção humana, fruto da interação entre o meu objeto de pesquisa e eu, em um primeiro momento quando se dá a redução fenomenológica, e num segundo plano quando eu partilho as minhas percepções com os outros sujeitos que estão no mundo comigo, percebendo também o mesmo fenômeno, muitas vezes em perspectivas diferentes da minha.

Essa intenção dialoga também com o fato de que escrever História é fazer História e, esses ofícios são, antes de tudo, uma proposição de interpretações e ações que tenham uma valoração nas sociabilidades dos indivíduos envolvidos. Por isso, enfatizamos uma abordagem que engloba a pesquisa histórica dentro de um contexto de significações socioculturais. Para isso, a concepção de Thompson se adequa a esse contexto, quando ele afirma que:

Toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. Por isso é que, no passado, ela se transmitia de uma geração a outra pela tradição oral e pela crônica escrita, que, hoje em dia, os historiadores profissionais são mantidos com recursos públicos, as crianças aprendem história na escola, florescem sociedades amadoras de história, e os livros populares de história estão entre os mais vigorosos best-sellers. (2002, p. 20).

E, indo mais além, partindo-se dos saberes de reza e benção, essas proposições podem possibilitar um conjunto de intervenções sociais, tanto quanto possível, na vida dos sujeitos e no meio social em que estão inseridos. Dar voz e visibilidade a essas pessoas é permitir que eles próprios questionem e critiquem o sistema estabelecido. Na interpretação de OLIVEIRA:

Quando se insere essa discussão num marco ampliado, podemos relativizar o peso dos rótulos expressos nos adjetivos rústico, exótico e pitoresco atribuídos à benzeção e buscar uma nova conotação ao ofício da benzedeira, agora enxergando-o como um modo de intervir no processo social. (Idem, p. 27).

O registro das oralidades em questão, portanto, consiste em perceber olhares, ações, práticas voltadas para a questão da relação saúde/doença que partem dos fazedores de uma proposta de cura cujo conteúdo não se adequa aos parâmetros e normas sociais. Depois do período da repressão aos saberes mágicos, e das curas populares, os saberes médicos oficiais investiram, a partir do movimento higienista, nas práticas de medicalização. Em todo esse contexto, houve uma tentativa de silenciar as falas e a oralidade dos sujeitos detentores dos conhecimentos ancestrais. E essa oralidade busca suas raízes em uma África que, começa agora, a se tornar mais presente na historiografia brasileira. E, se pensarmos na constituição de uma metodologia oral africana e que, inevitavelmente, deságua na nossa afro-brasilidade, podemos citar Ki-Zerbo (2010):

A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstituir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (...): ancestrais em potencial...

Escutar os filhos de África, no Brasil, requer uma metodologia adequada às identidades africanas. Esses novos pressupostos teóricos e metodológicos nos levam a repensar as questões estabelecidas pelo sistema de saúde oficial, o que significa questionar métodos, técnicas e práticas que, apesar de legitimados e regulamentados pelo poder público instituído, nem sempre levam bem estar às populações das classes populares, por não conhecerem o seu cotidiano, não se apropriarem dos seus anseios e de suas expectativas em relação à vida, dentro de suas comunidades. Indagar a respeito dos saberes populares de cura, especificamente a reza e a benzeção, permite que questões silenciadas desse contexto venham à tona, reforçando e fortalecendo o debate sobre tais saberes na sociedade contemporânea.

Esses são apenas alguns exemplos de permanências que podemos encontrar na região. Portanto, o estudo sobre as práticas populares, tanto de cura, quanto os saberes em geral, existentes na região, pode possibilitar o preenchimento de uma lacuna na história e na historiografia da religiosidade popular da Bahia. Para concluir lembro a frase que já se tornou clássica, com a qual Joseph Ki-Zerbo inicia o primeiro volume da História Geral da África: "A África tem uma história". E essa história silenciada, muitas vezes subalternizada, se amplificou para todas as regiões brasileiras, e não passamos um momento sequer em nossas vidas sem que percebamos sua influência na comida, nas danças, nas curas, mas também na arte, na intelectualidade e nas formas de luta e resistência.



No mapa acima a região da Costa dos Coqueiros é representada em seu potencial turístico. Por se tratar de uma ilustração produzida pela Bahiatursa, apenas esse aspecto é enfatizado. Porém, ficaram de fora, as pessoas negras, maioria populacional na região. Na ilustração, aparecem apenas duas, uma como vendedor ambulante. Vale enfatizar que a produção da economia local depende quase que exclusivamente dos moradores naturais da região que impulsionam o comércio local e as atividades turísticas.

História Regional e Local, afrodescendência e oralidades

Os conceitos de região, território e localidade são pouco discutidos na Educação Básica e quase nada é observado nos livros didáticos de História. O estudo da História Regional e Local traz à tona aspectos relevantes de diversos grupos culturais silenciados na sala de aula. Comunidades de pescadores, marisqueiras, artesãos populares, sambadores e sambadeiras, rezadeiras e benzedadeiras, comunidades quilombolas, constituem um acervo permanente de saberes populares, em sua maioria, identificados com a afrodescendência e as tradições indígenas. Esses saberes, quanto objetos de atenção específica, são quase que ausente nos livros didáticos e em outros materiais de uso da Educação Básica. Penso ser relevante começarmos a pensar a inclusão desses acervos de conhecimentos populares dentro das suas perspectivas de regionalização. Mas, como pode se definir uma História regional e Local? Para Erivaldo Fagundes Neves, a História Regional:

Consiste numa proposta de estudo de atividades de determinado grupo social historicamente constituído, conectado numa base territorial com vínculos de afinidades, como manifestações culturais, organização comunitária, práticas econômicas, identificando suas interações internas e articulações exteriores e mantendo-se a perspectiva da totalidade histórica. (2002, p. 45).

Nesse sentido, esse conceito é adequado e pertinente à pesquisa que pretendo realizar, pois conecta os conceitos de cultura, comunidade e economia usando a noção de “afinidade” que pode estar ligado ao conceito de “lugar de memória” (NORA, 1993). Nessa perspectiva, um livro didático regional na disciplina História deve estar vinculado a características como as listadas pelo autor, como proposição para o início de um debate. O conceito de região e regional deve ser discutido dentro desse contexto. Uma definição interessante de “regional” é discutido por Danielle da Silva Ferreira:

A perspectiva do regional é orientada por fronteiras estaduais ou municipais, nos livros que contemplam cidades, circunscritas dentro do cenário político-administrativo do país. As temáticas são abordadas a partir de uma divisão do estado ou do município, contempladas de acordo com microrregiões. Ao reconhecer esses predicados supomos que o livro regional possui atributos para estabelecer um diálogo mais próximo com as expressões da cultura regional no cotidiano escolar e problematizá-las. (2016, p. 17)

Refletindo a partir desse conceito, a autora traz a discussão para a concepção de um livro didático regional:

Aqui focalizamos o livro didático regional que, de maneira geral, aborda a construção sócio histórica de um dado espaço, considerando os aspectos da produção sociocultural, política e econômica dos sujeitos na diversidade de suas ações e criações.

No conjunto de características regionais que se expressam como categorias de análise, às quais o livro didático regional pretende contemplar, estão: identidade; cultura; imaginário;

religiosidades; saberes e técnicas ancestrais de trabalho; curas populares, etc. estudar essas categorias em sala de aula pode representar um avanço significativo para as comunidades regionais expressarem suas necessidades e seus conhecimentos.

Para alcançar essas realidades e estabelecer um diálogo com os produtores do conhecimento popular, a técnica mais adequada se embasa nos pressupostos da História Oral. A escuta dos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa viabiliza possibilidades para uma adequação das suas falas com o que será apresentado no produto didático, por isso é necessário: (1) Saber o que pensam as comunidades a respeito de si mesmas; (2) Quais os conteúdos que elas acham pertinentes e quais têm relevância para sua vida cotidiana. Essas questões só podem ser respondidas se recorrermos aos próprios atores, protagonistas das suas histórias. O uso da história oral se justifica a partir da escassez de material escrito a respeito dos saberes das comunidades estudadas. Em tal contexto, a memória, expressada através da oralidade dos produtores das curas populares, assume grande relevância, se considerarmos que suas lembranças e seus esquecimentos, componentes essenciais das suas histórias de vida, são a fonte histórica privilegiada para esse modelo de pesquisa. Para CASTRO a memória, seja ela individual ou coletiva,

(...) é elemento inseparável do sentimento de pertença e identidade. Como fenômeno construído, é resultado de um processo de organização mental inclusivo e exclusivo. Neste sentido, a memória como agente documental alinha-se em instâncias igualitárias às outras formas de registro. (2006, p. 39).

Como afirma o autor, a relação entre identidade e memória é inseparável, já que ter memória, é pertencer a um lugar social, um lugar histórico. Nesse ponto, faço uma correlação entre memória, identidade e história local partindo da afirmação de Sônia Maria Leite Nikitiuk:

O local define o tipo de cidadão, daí, assumir a história local como instrumento referencial de formação ser importante para qualquer educador. As identidades pessoais e coletivas se dão com a consciência de pertença, que no mundo globalizado de hoje, não está determinado por fronteiras e limites, mas pelo sentimento de ser no e com o grupo onde se partilhar representações e práticas. (2007, p. 201).

Continuando o raciocínio, a autora complementa dizendo que,

Compreender o processo de ocupação do solo, as transformações sócio-políticas e culturais como não determinadas, mas criadas, perceber as relações de poder e as possibilidades de resistência, a força do coletivo, as diferenças culturais que compõem um todo, a necessidade de ousar para criar, passam a ser elementos vitais ao processo formativo, sendo inteligíveis a partir do olhar sobre os problemas cotidianos. (Op. Cit. p. 201).

Essa concepção de local permite um olhar mais flexível das relações entre o global e o regional. No que concerne a esse contexto, a concepção de uma metodologia de História Oral identificada com a ancestralidade africana, afro-brasileira e indígena, dialoga com os objetivos da

pesquisa. Eu diria até que é condição essencial, que os olhares africano, indígena e europeu se entrecruzem e negociem, dentro das suas próprias tensões e complexidades, para que o projeto tenha sucesso. Na dinâmica dos conhecimentos populares, o aprendizado é perpassado de geração para geração através da tradição oral, havendo poucos registros oficiais, os quais são distorcidos e fragmentados. Nas comunidades onde predominam, esses conhecimentos independem de uma educação formal ou de escolas instituídas, e se dinamizam em seu próprio fazer e refazer. Cito, como exemplo, as nações africanas e suas tradições orais de transmissão de conhecimentos, o que se caracteriza por uma educação informal, como afirma Nyerere:

O fato de a África pré-colonial não possuir “escolas” – exceto por curtos períodos de iniciação em algumas tribos – não implica que as crianças não fossem educadas. Elas aprendiam vivendo e fazendo. Nas casas e nas fazendas ensinavam-lhes as habilidades da sociedade e o comportamento esperado de seus membros. Através do contato com os mais velhos no trabalho, aprendiam que tipos de gramíneas eram adequadas a este ou àquele propósito [...] Ouvindo as histórias dos mais velhos aprendiam a história tribal e o relacionamento da sua tribo com outras tribos e com os espíritos. Assim, e pela adaptação ao costume de compartilhar, eram transmitidos aos jovens os valores da sociedade. (Apud Gadote, 1995, p. 210-211):

Complementado por Faundez

Um povo iletrado não é um povo ignorante. O conhecimento que acumulou por meio da produção de sua vida social se transmite fundamentalmente através da oralidade e da ação. [...] De um lado se ignora – e, em muitos casos, se nega – a oralidade como meio privilegiado de expressão comunicativa e, de outro, se ignora e se nega o conhecimento acumulado e transmitido através da oralidade. (Op. Cit. p. 214).

Para alcançar uma oralidade nessa perspectiva, algumas iniciativas como a coleção História Geral da África possibilitam caminhos no sentido metodológico. No primeiro volume, Ki-Zerbo, J. Vasina e Hampatê-Bâ apontam algumas direções no sentido da construção de uma metodologia oral africana. Para Vasina:

Um estudioso que trabalha com tradições orais deve compenetrar-se da atitude de uma civilização oral em relação ao discurso, atitude essa, totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes. Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar locuções-chave, isto é, a tradição oral. (2010, p. 139-140).

Adiante, continua

A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. (...)As tradições requerem um retorno contínuo à fonte. Fu Kiau, do Zaire, diz, com razão que é ingenuidade ler um texto oral uma ou duas vezes e supor que já o compreendemos. Ele deve ser escutado, decorado, digerido internamente, como um poema, e cuidadosamente examinado para que se possam apreender seus muitos significados (...) O historiador deve, portanto, aprender a trabalhar mais lentamente, refletir, para embrenhar-se numa representação coletiva, já que o corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma. (OP. Cit. p. 140).

O letramento passa a ser um fator de inclusão social apenas em sociedades alfabetizadas formalmente. Paulo Freire se refere muito bem a essa situação quando afirma que “leitura de mundo” precede a leitura da palavra, e essa leitura do mundo é essencial no trabalho do historiador que ocupa em compreender o universo das tradições orais. Ki-Zerbo, traz o mesmo olhar sob outra perspectiva:

A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstituir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (...): ancestrais em potencial. (2010 pg???)

Por fim, Hampatê-bâ:

Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. As crônicas das guerras modernas servem para mostrar que, como se diz (na África), cada partido ou nação “enxerga o meio dia da porta de sua casa” – através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou, ainda; da avidez em justificar um ponto de vista. Além disso, os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas – fenômeno que originou, entre outras, as controvérsias sobre as “Sagradas Escrituras”. (Ki-Zerbo, 2010, p. 168).

Nessa perspectiva, as fontes orais são os próprios portadores dos conhecimentos ancestrais, os quais, Ki-Zerbo aponta como sendo os anciãos e anciãs. O preconceito historiográfico que ainda persiste em relação às metodologias orais vem cedendo espaço para novas abordagens que privilegiam o falado ao escrito, não sobrepondo porém, um ao outro. Ver o outro como uma fonte histórica consiste em um exercício muito profundo de identificação, parceria e cumplicidade, por isso, trabalhar com depoentes é uma tarefa que requer paciência, persistência e um exercício de escuta constante e dinâmico. Dentre esses, paciência e atenção são fundamentais, como explicam MEIHY E HOLANDA (2007, p. 58-59) “Independentemente dos prazos – que são curtos para os jornalistas – na história oral, as entrevistas devem produzir resultados feitos com morosidade e atenção exagerada. Não se deve pensar em imediatismos no trato das entrevistas”. Isso porque, a relação com um sujeito que se predispõe a ser uma fonte viva, deve ser regida por respeito e reverência. Uma fonte oral viva não é uma mera fonte, a qual se pode consultar ao bel prazer e a qualquer tempo. Nesse ponto, se faz necessário diferenciar fonte oral de História Oral. Na concepção de MEIHY E HOLANDA (Op. Cit p. 13):

Fonte oral é mais que a História Oral. Fonte oral é o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana. Entrevistas esporádicas feitas sem propósito explícito, gravações de músicas, absolutamente tudo que é gravado e preservado se constitui em documento oral. Entrevista, porém, é história oral em sentido estrito.

Valendo-me do exemplo da fenomenologia, ao nos dirigirmos ao depoente, não sabemos quais as suas intenções e obviamente, ele não sabe as nossas. É necessário um tempo de adaptação ao ambiente, ao lugar de memória do outro, é necessário se apropriar de forma paciente pleiteando a

permissão a cada nova visita, para que a curandeira, sujeito da pesquisa e a cura, objeto da pesquisa e ao mesmo tempo fenômeno, se mostrem. Nas palavras de SOARES (2008, p. 30):

Ao olhar atentamente é possível notar que a fenomenologia é uma espécie de comunicação da realidade à nossa consciência, uma maneira de conversar com o problema de pesquisa, de inquiri-lo, de dialogar com ele para compreendê-lo, interpretá-lo; faz-se necessário um interrogar constante de rigor filosófico para que o fenômeno venha mostrar-se.

Vejo a reza e a benzeção como fenômenos de cura, manipulados por “senhoras de feitiços”, que são, ao mesmo tempo, os sujeitos e as catalizadoras do fenômeno, herança da sua ancestralidade.

3. BENZEDEIRAS, REZADEIRAS, BRUXAS E FEITICEIRAS: DISCUTINDO CONCEITOS SOBRE CURANDEIRISMO POPULAR

Por muito tempo, a imagem das bruxas esteve associada à maldade, crueldade e feitiços malignos. Na tradição cristã, as bruxas teriam uma aliança com o diabo, ou estariam a seu serviço na figura de mensageiras do pecado, da desgraça e da perdição. Não por coincidência, essa maldade também estava relacionada com o universo feminino. Na Bíblia, a mulher é a portadora do pecado original, associada à serpente, em uma representação da astúcia, sedução e danação. Nas imagens evocadas no imaginário bíblico, a culpa da perdição do mundo é atribuída à mulher. Porém, o conceito de bruxa e bruxaria se desloca de uma representação meramente cristã e se amplia para outros olhares. RUSSEL afirma:

Mas o que é realmente uma bruxa? Uma resposta reside nas raízes e no desenvolvimento das palavras. A palavra inglesa witch deriva do inglês arcaico wicca (...) e do verbo wiccian, que significa 'enfeitiçar'. (...) O termo warlock (feiticeiro) deriva do inglês arcaico waer, "verdade", e leogan, mentir. Significava originalmente qualquer perjuro ou traidor. (...) Sorcerer deriva do francês sorcier, do latim pós-clássico sortarius, 'advinho', ou leodor da sorte. Em francês, sorcier significa "feiticeiro" (sorcerer) e bruxo (witch) indistintamente. (1993, Introdução, p. 4).

Com isso, podemos perceber que os conceitos de bruxa, feiticeiro, e bruxaria se flexibilizam, a depender do contexto social em que estão inseridos. Sobre os conceitos de bruxaria, feitiçaria e magia, SOUZA apresenta algumas variações.

Qualquer estudo sobre este tema – feitiçaria e magia – se debate com múltiplos conceitos e heranças culturais, chegando-se por vezes a contornar a questão através do resgate da sempre cômoda matriz indo-européia: é a posição de Bajola. Este autor distingue dois tipos de magia maléfica; os encantos e os sortilégios, que supõem práticas individuais e coletivas associadas ao verdadeiro culto. O historiador inglês Norman Cohn adota a mesma posição: a bruxaria é coletiva, a magia é individual. Entretanto preocupa-se também em distinguir feitiçaria (técnica que induz ao mal) de bruxaria (onde a pessoa é fonte do mal). (2009, P. 206)

Se apropriando de outros autores para exemplificar a questão, a autora não tem o objetivo de diferenciar os dois conceitos. Para ela (...) “os dois termos designam práticas idênticas”. Mas, seriam as benzedeadas e rezadeiras, sujeitos sociais onde se pode inserir a definição de bruxa? O conceito de OLIVEIRA (1985, p. 25-26), dialoga com essas definições. Ao se referir às benzedeadas definindo-as curandeiras e feiticeiras populares, ela acrescenta o conceito de “ciência popular” e afirma:

Ela é uma cientista popular que possui uma maneira muito peculiar de curar: combina os místicos da religião e os truques da magia aos conhecimentos da medicina popular. De modo semelhante ao médico feiticeiro indígena, ao xamã que se tornou um especialista na ciência de curar doenças através da medicina popular, dos conhecimentos da magia e da religião, a benzedeadas é, na sociedade urbana, uma pessoa que possui uma função similar. Mas também evoca algumas lembranças das bruxas (...) ela faz adivinhações, às vezes lê sorte, lida com o mistério e com as coisas do além.

A complexidade conceitual permite uma abordagem amplificada da questão. Há nessas definições uma analogia a outras práticas de cura. SOUZA distingue três categorias analíticas: misticismo religioso; truques da magia e medicina popular. Cada uma delas acaba convergindo para o trabalho da benzedeadas que, para a autora, é também uma cientista popular.

Na América Portuguesa, a construção de uma nova vertente de simbolismo religioso deu seus primeiros sinais ainda nos primórdios da colonização. Não obstante os esforços do clero católico para reprimir as chamadas “heresias” e pregar a manutenção da hierarquia e ortodoxia do catolicismo, observa-se o desenvolvimento vigoroso de uma religiosidade popular nesse período. A presença de manifestação dessa religiosidade pode ser constatada no texto de ANTONIL (1982, p. 11)

Negar-lhes totalmente os seus folguedos, que são o único alívio do seu cativo, é querê-los desconsolados e melancólicos, de pouca vida e saúde. Portanto, não lhes estranhem os senhores criarem seus reis, cantar e bailar por algumas horas honestamente em alguns dias do ano, e o alegrarem-se inocentemente à tarde depôs de terem feito pela manhã suas festas de Nossa Senhora do Rosário, de São Benedito e do orago da capela do engenho, sem gasto dos escravos, acudindo o senhor com sua liberalidade aos juizes e dando-lhes algum prêmio do seu continuado trabalho. Porque se os juizes e juizas da festa houverem de gastar do seu, será causa de muitos inconvenientes e ofensas a Deus, por serem poucos os que o podem lícitamente ajuntar.

A denominação de um território como “colônia”, deveria estar necessariamente inclinada tanto ao choque cultural quanto aos sincretismos de toda natureza. O sincretismo afro-católico dos escravizados foi uma realidade. Usando um simbolismo para se referir à questões dos diálogos entre tradição católica e religiosidade afro-brasileira, MELO E SOUZA (2009, p. 153) afirma que, “Santo Antônio e São Jorge dialogava com Ogum”, referindo-se claramente aos diálogos inter-religiosos que começavam a se formar a partir desse período. Esses diálogos aos pouco foram construindo saberes, práticas e tradições populares que chamaram a atenção de pesquisadores e estudiosos, o que não se pode dizer dos órgãos oficiais.

Historicamente, o poder público se movimentou pouco em relação à preservação de tradições e saberes populares, sobretudo quando esse universo tem um pertencimento nas etnias afro-brasileira e indígena. Mesmo constatando essa realidade complexa, as iniciativas para a preservação, manutenção, registro e salvaguarda dos bens culturais deve permanecer. A própria prefeitura do município de Camaçari reconhece a diversidade religiosa em seu território, como aponta o texto da Ascom/PMC (2017), “O município de Camaçari apresenta uma grande diversidade em suas crenças religiosas. Evangélicos, candomblecista, espíritas, católicos e demais denominações realizam suas festas para celebrar a sua crença”. Nessa perspectiva, aproveitando as brechas oficiais, é essencial reconhecer benzedeiros e rezadeiras, como sujeitos catalizadores de uma memória social de saberes ancestrais, como suporte para a construção e reconstrução das trajetórias negras e indígenas que insistem e persistem às rupturas históricas. O trabalho de benzedeiros e rezadeiras pode ser considerado dentro do contexto maior dos saberes populares. No distrito de Monte Gordo, com suas localidades e povoados, observamos a persistência e a permanência de um rico acervo concernente a essa realidade. Um dos eventos, o mais conhecido e que atrai um número maior de pessoas, a Lavagem da Igreja de São Francisco, em Monte Gordo, já aparece no calendário anual de festas populares da Bahia. Em suas permanências, alguns desses saberes e práticas, se adaptaram às transformações sociais e se afirmaram na memória social como eventos anuais. Além disso, podemos inferir que assumem um lugar social de grande relevância cultural para os moradores da região. Ainda em Monte Gordo, a visitação à Fonte dos Milagres, na região conhecida como Jordão, acontece todo dia 1º de janeiro; o Samba de Roda, Raízes do Passado, da comunidade de Várzea do Meira permanece se apresentando todo ano, especialmente no dia 2 de fevereiro, após a tradicional missa, em uma evidente relação sincrética entre catolicismo e religiosidade afro-brasileira – já que a data é dedicada à Iemanjá, na tradição afro-brasileira – ao participar desse evento, fica evidenciado o sagrado dialogando com o profano. Para citar uma das poucas iniciativas oficiais, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Camaçari realiza o projeto “Círculo de História”. Destaco a existência do Samba do Guará, importante evento da ancestralidade da região. O “samba do Guará”, que reproduz a caça ao animal na região, ainda é preservado e faz parte do calendário anual de festas da localidade de Barra do Pojuca, como afirma BARBOSA (2016):

Aspectos culturais da localidade também foram retratados por Noêmia Barbosa, já que na casa onde vive tem a presença do samba de roda. O pai participa de um grupo chamado “Samba do Guará”, que reproduz a caça do lobo guará. A cultura ainda é preservada em Barra do Pojuca com a existência de outros grupos culturais como o Esparmacete.

Outro importante representante do saber popular da região é o Esparmacete, grupo de samba de roda: “Criado há mais de 30 anos, o grupo é formado por 28 integrantes, que realizam diversas

apresentações e entoam canções sobre a trajetória do grupo, acompanhadas de palmas e dos sons do pandeiro, atabaque, berimbau, viola e chocalho”. BRITO (2012). Esses são apenas alguns exemplos de permanências que podemos encontrar na região. Em todo esse universo de saberes, é importante ressaltar as negociações do sagrado com o profano. A festa do padroeiro local, São Bento, é realizada tendo como ponto central, a missa oficial, seguida por quermesses e apresentação de artistas da região. Na visitação À Fonte dos Milagres, na localidade do Jordão, as festividades não iniciam até que se encerre a missa na capela do local. A fonte é um importante local de peregrinação da região de Monte Gordo para onde se dirigem muitas pessoas, durante todo o dia 1º de Janeiro em busca de alento para os males físicos e espirituais. Na memória dos moradores locais, sua água tem potencialidades curativas e sagradas, É interessante notar a existência de um lugar de peregrinação de alta relevância social, tão próximo a Salvador, não obstante a inexistência de registros escritos, estudos, sequer um pequeno acervo sobre o evento. Portanto, o estudo sobre as práticas populares, tanto de cura, quanto os saberes em geral, existentes na região, pode possibilitar o preenchimento de uma lacuna na história e na historiografia da religiosidade popular da Bahia.

Nesse contexto de religiosidades, festas populares dedicadas ao sagrado e universos de fé, surgem a reza e a benção como instrumentos de afirmação cultural e religiosa, e ainda, e primordialmente, como um recurso para os cuidados com a saúde. OLIVEIRA (1985, p. 25), traça uma definição da benzedeira a partir da figura de:

Uma mulher, casada, mãe de alguns filhos, pobre, que conhece rezas, ervas, massagens, cataplasmas, chás e simpatias, que tenha um que de mistério, que lide com a magia, feitiçaria e bruxaria. Ela é tudo isso e um pouco mais. Ela é uma cientista popular que possui uma maneira muito peculiar de curar: combina os místicos da religião e os truques da magia aos conhecimentos da medicina popular.

Essa definição é interessante na medida em que propõe um conceito, o de “cientista popular”. CASCUDO (1971), já trabalhara conceito semelhante ao afirmar que a “Tradição é a ciência do povo”. Perceber as curandeiras populares como cientistas do povo, é aceitar a proposição de uma epistemologia dos saberes populares. Nessa linha, QUINTANA (1999, p. 24), analisando a relação entre prática médica e o que ele denomina de “terapêuticas populares”, constrói o seguinte discurso:

De fato, a análise das relações entre a prática médica e as terapêuticas populares estabelece uma clivagem forçada: do lado da medicina estariam o empírico, a farmacopéia, o racional e o orgânico, entre outros; e do lado das práticas populares, encontraríamos o simbólico, o ritual, o irracional, o psicológico e o social. Entretanto, não existem, na verdade, práticas puramente científicas ou *puramente mágico-religiosas* (Laplantine, 1991).

Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que ciência e misticismo se misturam na compreensão do trabalho das benzedeiras e rezadeiras. Se ela é uma curandeira que aprende e apreende esses ofícios através da prática e da oralidade, ela também pode ser intitulada de cientista, considerando-se que

elas conhecem técnicas e procedimentos de cura. Por trás do trabalho de cura existe toda uma metodologia e um universo de saberes. Para além dessas duas denominações, OLIVEIRA (Op. Cit. p. 26) traz ainda outro olhar, para ela, além da cientista popular, a benzedeira “evoca algumas lembranças das bruxas (...) ela faz adivinhações, às vezes lê sorte, lida com os mistérios e com as coisas do além”. Nessa esfera ela passa a dialogar com a religiosidade popular.

A atuação de benzedeadas e rezadeiras se insere em um contexto de perseguições e tentativas de subalternização, sobretudo, por estarem, muitas delas, intimamente identificadas à tradição afrodescendente. Porém, seu prestígio social nas camadas populares é algo a ser observado com atenção. Ao penetrarmos no universo social das curandeiras populares, vemos uma realidade que foge às explicações estigmatizantes de ignorância e inferioridade, construídas por um paradigma médico e religioso, pautadas na ideologia cristã e nos pressupostos de uma ciência oficial positivista e mecanicista. Denilson Lessa dos Santos (2013, p. 148) insere nessa discussão o conceito de “medicalizar” trabalhado por Foucault:

Medicalizar é um conceito forjado pelo teórico Michel Foucault. Caracteriza-se pela presença cada vez maior do Estado nas políticas de saúde, sejam preventivas, educativas, higiênicas ou curativas. O objetivo dessas políticas era normatizar e moldar hábitos e comportamentos da população de um modo geral em relação aos cuidados para com a saúde.

Podemos relacionar o contexto de construção desse conceito às políticas de higienização da saúde no Brasil. ambos os autores se reportam a esse período como uma tentativa massiva do Estado em invisibilizar e proibir as práticas de cura popular. O discurso do Estado se alia ao discurso religioso cristão no sentido de desqualificar os saberes populares voltados para a saúde. Essa tentativa, no entanto, acaba esbarrando no prestígio social das rezadeiras e benzedeadas, capazes de atrair para o seu entorno, não só gente do povo, mas até as classes mais abastadas da sociedade e pessoas com projeção política e social, fazendo convergir para si respeito e reconhecimento. SANTOS (Op. Cit. p. 155), evidencia que:

De acordo com o relato do médico Ursicino, na região não havia como reprimir – pelo menos explicitamente – os curandeiros e suas práticas uma vez que tais agentes de cura faziam parte da estrutura cultural daquela região. Segundo Ursicino Queiroz, a crença da população na eficácia das práticas dos curandeiros era bastante forte e enraizada, e, por isso, seria arriscado partir para o enfrentamento aberto contra estes. O próprio Ursicino referenciou que as práticas tradicionais de cura eram tão arraigadas na “base cultural” da população que até alguns profissionais médicos adotavam métodos de cura, talvez, semelhantes àqueles praticados pelos curandeiros.

Com esse depoimento, fica explícita a influência dos curandeiros e curandeiras populares, termo que contempla as benzedeadas e rezadeiras. Toda a sua experiência de cura está embasada em conhecimentos, saberes e práticas ancestrais, partem da lida diária com a questão saúde/doença, e tem base essencialmente empírica. Não se apoiam em teorias acadêmicas ou oficiais e não seguem os

parâmetros do paradigma médico dominante. Não necessitam do reconhecimento de instituições nem de títulos honoríficos para desempenharem seu trabalho. Ainda assim, seus saberes ocupam amplas discussões a respeito de saúde e doença e estão na base da cultura popular, como apresento na próxima parte.

Uma epistemologia dos saberes populares?

Os estudos historiográficos voltados para a cultura remontam ao final do século XVIII e início do XIX. Peter Burke (2010, p. 26), afirma que, no limiar do desaparecimento da cultura popular, uma torrente de intelectuais europeus começaram a se interessar pelo tema, de forma ostensiva: “Foi no final do século XVIII e início do século XIX, quando a cultura popular tradicional estava justamente começando a desaparecer, que o “povo” (o Folk) se converteu em um tema de interesse para os intelectuais europeus”. Portanto, antes mesmo da iniciativa de historiadores ligados à escola dos Annales, já havia um movimento em direção ao lugar do “povo” nos estudos acadêmicos. No Brasil, observa-se essa iniciativa quase na metade do século XX já que, em se tratando de historiografia brasileira,

O anos 30 e 50, respectivamente produziram, retratos densos do Brasil, representando naquele momentos a consolidação de avanços na pesquisa e da reflexão realizada em campos diversos do conhecimento. [...] Gilberto Freire, Caio Prado Junior, Raymundo Faoro, Antônio Cândido de Mello e Souza, produtores de sínteses riquíssimas, plenas de insights, extremamente criativas, um roteiro notável para os estrangeiros ou não no tema Brasil darem os seus primeiros passos [...]. (Arruda, 1999, p. 75)

A análise de Arruda dá uma ideia da produção historiográfica brasileira, no período citado. A intenção desses autores estava voltada principalmente para a produção de sínteses densas, com o intuito de interpretar a complexidade da sociedade brasileira. Cada um deles, trazendo uma abordagem específica, produziu uma leitura das identidades do Brasil, que, apesar de trazerem elementos de especificidades, trataram de abordagens totalizantes e macro explicativas. José Reis (1999), partindo da análise de alguns desses autores, propõe uma leitura das motivações de cada uma dessas sínteses. De Varnhagen a FHC, o autor traça várias imagens do Brasil, partindo de uma tese principal: “O que se pretende oferecer é uma visão do Brasil construída por uma multiplicidade de visões parciais” (Idem, p. 14). Para o autor, não há como ler um autor sem ler a época em que este está inserido. Cada interpretação histórica contribui, a partir do seu tempo, para um compreensão de uma determinada sociedade, localizada no espaço e no tempo. E cada autor produz suas verdades. Esse mesmo autor (REIS, 1999, p. 10), discutindo o conceito de “verdade” e sua relação com a história/tempo, afirma:

Não podemos nos estender em sua teorização, embora seja o núcleo que conecta as diversas visões do Brasil aqui apresentadas. (...) pensamos a verdade histórica com os conceitos de “interpretação” e de “compreensão”, que implicam reconstruções temporais parciais, múltiplas, relativas, não definitivas e ao mesmo tempo racionais, não-subjetivas e não relativistas. Interpretar é atribuir sentido a um mundo histórico determinado, em um época determinada; compreender é, a partir dessa atribuição de sentido, localizar-se no tempo, retendo, articulando e integrando suas próprias dimensões temporais.

Portanto, o exercício do historiador é produzido a partir de um lugar específico, determinado por condições socioculturais, regidas por um contexto histórico inerente à sua época. Porém, essa mesma escrita histórica, bebe nas fontes de outros historiadores, lendo a realidade de cada um especificamente, evitando o erro do anacronismo. Por isso o autor utiliza “interpretar” no lugar de “explicar”.

No final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, a influência dos Annales começa a se fazer presente na historiografia brasileira. Os estudos históricos começam a migrar, de um campo de sínteses, entorno de um à macro história, para propor interpretações influenciadas pelos autores ligados à escola Francesa. A historiografia começa a se apropriar de temas, até então vistos como tabus ou de pouco interesse para os historiadores chamados “tradicionais”. Percebe-se um “esmigalhamento” da história. Novos temas, novas abordagens e novos pressupostos teóricos e metodológicos são revelados e inaugurados na historiografia brasileira. A interdisciplinaridade torna o estudo nesse território, no mínimo, complexo. BARROS, referindo-se a esse contexto afirma que:

Apesar de falarmos frequentemente em uma História Econômica, em uma História Política, em uma História Cultural, e assim por diante, a verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas. Mas o ser humano, na sua ânsia de melhor compreender o mundo, acaba sendo obrigado a proceder a recortes e a operações simplificadoras, e é nesse sentido que devem ser considerados os compartimentos que foram criados pelos próprios historiadores para enquadrar os seus vários tipos de estudos históricos (2013, p. 15).

Seria esse “loteamento” realmente um prejuízo para os estudos históricos, ou ele se torna apenas mais um procedimento metodológico, como a especialização em outras áreas do conhecimento? Questão de difícil resolução. A verdade é que a multiplicidade de temas, pressupostos, teorias e métodos, possibilitou um mergulho em territórios nunca antes estudados ou explorados na historiografia brasileira. Cada vez mais percebemos que “os antigos rótulos, história econômica, social ou política, perdem espaço em favor das abordagens interdisciplinares” (ARRUDA, Op. Cit., p. 79). Hoje, pode-se afirmar que, qualquer tema pode ser estudado em uma intersecção entre História e Ciências Sociais, ou entre História e os Estudos das “Humanidades”. Desse contexto, emerge a História Cultural, a partir dos diálogos com a Antropologia. Outras denominações próximas podem ser utilizadas como, História antropológica ou Etno-história. As preocupações dos pesquisadores voltados para essa abordagem, avançam a concepção de “tempo histórico” para além da Pré-História. Com isso,

abriu-se a necessidade de novos pressupostos teóricos e metodológicos, o que gerou novas possibilidades de interpretação dos povos que têm como base da suas construções sociais a oralidade.

Voltando a BITTENCOURT:

Como fruto dessa aproximação com a Antropologia, sedimentou-se uma História Cultural que atualmente procura vincular a micro-história com a macro-história e tem sido conhecida como a nova história cultural, com propagação em escala mundial. Essa tendência renovou a história das mentalidades e, sobretudo, a velha história das ideias, inserindo-as em uma perspectiva sociocultural preocupada não apenas com o pensamento das elites, mas também com as ideias e confrontos de ideias de todos os grupos culturais. (2011, p. 149).

Nesse sentido, BURKE, de forma provocadora, atribui um título a um de seus livros: A Revolução Francesa da Historiografia, referindo-se à Escola dos Annales. Essa mudança de direção que a historiografia tomou, acabou por trazer à tona, verdadeiras populações e sujeitos históricos, completamente invisibilizados na história positivista e até na escola marxista tradicional. Filhas, ainda dessa relação de forças no campo da historiografia, surgem novas transformações que levarão à Nova História Cultural que propõe um diálogo entre macro e micro História.

Os saberes de reza e benção estão inseridos em um universo mais amplo, conhecido como *saberes populares*. Chama à atenção a variedade de conhecimentos provenientes das camadas menos abastadas e “excluídas” da população, cujo alcance contempla todas as regiões do Estado e não se insere em nenhuma categoria de saberes acadêmicos ou oficiais. Para exemplificar, os exemplos de Chassot são interessantes:

A cozinheira, que antes de descascar cebola a coloca no congelador para prevenir que os produtos voláteis lhe irrite os olhos, conhece a teoria da pressão do vapor, ou estudou como se dá o arraste de vapores por correntes líquidas, quando opta por descascar a cebola próxima a uma fluxa de água? Qual o conhecimento matemático do carpinteiro, quando usa relações trigonométricas (que nem sempre um estudante de 2º grau conhece) para construir uma casa? (...) quais os conhecimentos de anatomia que possuem esses personagens tão presentes nas cidades do interior, os “arrumadores” ou “encanadores” de ossos? (1999, pp. 177-178).

O texto do autor dá uma breve ideia da imensidade de conhecimentos desenvolvidos com a “lida” da vida, na observação e no fazer cotidiano. O aprendizado desses saberes é perpassado de geração para geração através da tradição oral, havendo poucos registros oficiais, quando há, tenta-se sistematizar de forma “fria” perdendo-se muito dos seus conteúdos identitários. Esse conjunto de conhecimentos independe de uma educação formal ou de escolas instituídas, e se dinamizam em seu próprio fazer e refazer. Cito como exemplo, as nações africanas e suas tradições orais de transmissão de conhecimentos, o que se caracteriza por uma educação informal, como afirma Nyerere em citação feita anteriormente. No Brasil esse conhecimento se origina nas sociedades indígenas. Com a chegada de portugueses e africanos, tal rede de saberes se interpenetram e torna esse universo muito mais complexo e rico. Apesar de desprovidos de uma escola ou de uma educação formal, nem por isso, o

seus sistemas educacionais deixavam de ser eficientes. Nesse sentido, o autor (Op. Cit. p. 211) continua: “[...] A educação era, portanto ‘informal’” [...] “Porém, essa falta de formalização não significava que não havia educação, nem isso afetava sua importância para a sociedade”.

A procura por curas populares, especificamente por rezas e benzeções, acontece em um contexto geralmente excludente, porém, extrapola essa realidade. Historicamente, o conhecimento e a procura por medicina populares remontam a períodos recuados da trajetória humana. No caso do Brasil, é preciso retornar ao tema da higienização, processo que data da segunda metade do século XIX, e tinha o objetivo de se contrapor e regular as práticas de cura alternativas. Conceição (Op. Cit., p. 49) esclarece que:

[...] Os órgãos públicos estatais buscavam formas de inserir novas práticas e saberes médicos entre a população com o intuito de frear a propagação desses rituais de cura. Essa realidade já se instalara no sudeste e começava a se propagar para as outras regiões do país. É sabido que os procedimentos de higienização, por exemplo, já haviam contemplado a região Sudeste do país, desde o final do século XIX se estendendo até o século XX, contudo, passaram a invadir o recôncavo baiano a partir dos anos 1940 como o decreto-lei 11.682, que deliberava as intenções do Governo baiano em regionalizar seus serviços de saúde, bem como instituir obrigatoriedade para alguns procedimentos na prevenção de doenças, como a vacinação.

Nota-se que há uma preocupação das autoridades em reduzir a atuação das práticas de cura popular. Podemos inferir que, no universo das benzeções revela-se não apenas o ato em si de curar, mas uma verdadeira rede de interações sociais que conecta as pessoas. O texto reforça o fato, anteriormente citado, de que, mesmo com a intervenção oficial nas questões da saúde pública, a população não deixou de buscar os serviços das rezadeiras e benzedadeiras. As curandeiras populares gozavam de um status social difícil de ser desfeito apenas com decretos e leis oficiais. Apesar de os principais beneficiários dos serviços oferecidos por eles oferecidos, estarem ligados às camadas populares, a questão das trocas e a oferta de serviços extrapolavam essa esfera. A política das trocas sociais intercala as camadas, onde se constrói uma rede de favores mútuos permitindo uma inserção das medicina populares em outros grupos sociais, o que gerava maior respaldo e respeito entre os pares da sua própria comunidade, refletindo em pareceres favoráveis nas decisões dos poderes públicos. Investigando a memória individual dos sujeitos inseridos no contexto, podemos chegar até a memória social para compreender as relações sociais que se estabelecem a partir desses saberes.

O trabalho de benzedadeiras e rezadeiras

A “alma” feminina sempre esteve presente no universo mágico dos feitiços. Desde os tempos remotos das religiões denominadas de pagãs, as mulheres definem espaços de poder e estão

presentes em lugares de memória ligados ao sagrado. A questão do dismantelamento do matriarcado extrapola os limites da Idade Média europeia e é muito anterior ao domínio do cristianismo. Leonardo Boff, (2018), em interessante artigo analisa a questão:

O atual relato do pecado das origens, acontecido no paraíso terrenal, coloca em xeque quatro símbolos fundamentais da religião das grandes deusas-mães. O primeiro símbolo a ser atacado foi a própria mulher (Gn 3,16) que na cultura matriarcal representava o sexo sagrado, gerador de vida. Como tal ela simbolizava a Grande-Mãe, a Suprema Divindade. Em segundo lugar, desconstrói-se o símbolo da serpente, considerado o atributo principal da Deusa-Mãe. Ela representava a sabedoria divina que se renovava sempre como a pele da serpente. Em terceiro lugar, desfigurou-se a árvore da vida, sempre tida como um dos símbolos principais da vida. Ligando o céu com a terra, a árvore continuamente renova a vida, como fruto melhor da divindade e do universo. O Gênesis 3,6 diz explicitamente que “a árvore era boa para se comer, uma alegria para os olhos e desejável para se agir com sabedoria”. Em quarto lugar, destruiu-se a relação homem-mulher que originariamente constituía o coração da experiência do sagrado. A sexualidade era sagrada pois possibilitava o acesso ao êxtase e ao saber místico.

Depois que o patriarcado fere mortalmente o feminino, surge o cristianismo, que institucionaliza a demonização da mulher. Durante e após a Idade Média europeia, o ocidente se deparou com uma verdadeira torrente de perseguição e criminalização aos “dons” mágicos femininos, perseguição essa, violentamente expressa pelo patriarcalismo e por uma atitude doentamente misógina. FINNÉ define bem a questão, analisando a atitude medieval em relação às mulheres:

É de bom alvitre, no exame da miséria medieval, salientar o destino lamentável das mulheres; “para um feiticeiro, dez mil feiticeiras”, escreve Michelet. A frase tornou-se clássica. (...) Na Idade Média, a mulher era mais infeliz do que o homem, a esposa tinha que enfrentar uma solidão quotidiana (...). À sua solidão moral, a mulher acrescenta um exílio civil e religioso. As autoridades eclesiásticas detestam a raça feminina, nas quais encontram a causa do pecado original. O espírito misógino de toda a Idade Média não é palavra vã. Basta olhar o papel que a mulher representou na literatura medieval, para nos convenceremos disto. (1973, p. 34-35).

Apesar do tom preconceituoso de alguns termos, o texto fornece informações preciosas sobre a forma como as mulheres eram vistas durante o período medieval. OLIVEIRA vai mais longe, demonstrando que o controle social da “bruxaria” extrapola o ambiente temporal da Idade Média e chega até os dias atuais com o controle imposto pela medicina oficial. Ela afirma:

Para que a gente consiga entender o exercício profissional da benzedeira nos dias atuais, primeiramente há que se tocar em duas questões anteriores muito importantes: 1) de como na Idade Média era realizado o controle social através da Igreja Católica; 2) de como, nos dias atuais, se exprime esse mesmo controle a través do exercício político da medicina erudita. (Idem, p. 17).

Dessa forma, percebemos que as práticas populares de cura sempre estiveram no centro de uma polêmica em que está posta a disputa de poder o controle social. Ainda situando a questão na Idade Média, Oliveira continua:

Tais acusações estão presentes desde a antiguidade, embora somente na etapa de transição da Idade Média para a idade Moderna, onde os feudos ainda guardavam características de repressão e dependência ao poder local masculino, é que ganham grande

impulso. Eram consideradas um delito feminino. Recaiam principalmente sobre a população feminina que trabalhava no campo, mas não exclusivamente. (Idem, p. 20).

Porém, para além do contexto da Idade Média, realidade cuja terminologia se aplica exclusivamente à Europa, as culturas africanas e as regiões orientais sempre tiveram outros olhares a respeito dos saberes e práticas de curas populares, assunto esse que não tratarei nesse trabalho. Voltando ao tema, fica nítido que o “ser mulher” é responsabilizado por todo um conjunto de práticas atribuídas ao mal, a mulher era verdadeiramente, na concepção religiosa vigente no período, associada ao diabo. No Brasil colonial, laboratório das experimentações e das ideologias cristãs, pós Idade Média, a imagem que se faz da figura feminina está vinculada a uma concepção patriarcal e misógina. Analisando o corpo feminino e dialogando com a medicina e a magia, nesse período, DEL PRIORE (2017, p. 78), afirma que o que estava em jogo era a descrição de uma disputa entre Deus e o Diabo. Nesse contexto, doença e culpa estavam intimamente relacionadas e, mais uma vez, a mulher torna-se o centro das atenções e dos males:

Num cenário em que doença e culpa se misturavam, o corpo feminino era visto, tanto por pregadores da Igreja Católica, quando por médicos, como um palco nebuloso e obscuro no qual deus e o Diabo se digladiavam. Qualquer doença, qualquer mazela que atacasse uma mulher, era interpretada como um indício da ira celestial contra pecados cometidos. Esse imaginário, que tornava o corpo um extrato do céu ou do inferno, constituía um saber que orientava a medicina e supria provisoriamente as lacunas de seus conhecimentos.

Essa realidade reflete toda uma política de ataques a tudo o que representasse o novo, advinda de um contexto de estagnação do conhecimento científico, da qual Portugal era protagonista. Diferentemente do que ocorria na Inglaterra e na França, por exemplo, O reino Português era símbolo do atraso e da falta de uma visão progressista de ciência, pois que:

Carente de profissionais, desprovido de cirurgiões, pobres de boticas e boticários, Portugal naufragava em obscurantismo, e levava a colônia junto. O discurso de seus médicos inscrevia-se naturalmente dentro do discurso da Igreja, dentro do qual doença e cura estavam relacionadas ao maior ou menor número de pecados cometidos pelo doente. (Priore, Op. Cit. p. 80).

Dessa forma, fica fácil explicar que tenhamos nos habituado a uma visão distorcida e tosca tanto do corpo da mulher, quanto do seu papel social. Essa relação de culpa e pecado vai se refletir na repressão ao trabalho das curandeiras populares, em especial das benzedeiros e rezadeiras e, de forma mais ampla, das parteiras, raizeiras, cartomantes, etc.

ABREU analisa as diferentes ideias que conduziram a ciência médica no século XVIII, estudando, desde as práticas ligadas às concepções de Hipócrates e Galeno da doença, profundamente influenciadas pelo universo da magia, do ocultismo e da teologia, até as concepções mecanicistas de doença. Partindo desse ponto de vista, o autor discute diversas questões voltadas para essas diferentes concepções, saberes e práticas, desde o famoso uso de sangrias, até os remédios fabricados com composições secretas e "milagrosas". Tais práticas, segundo o autor, eram

muito comuns no início do século XVIII, mas passaram a ser questionadas por um conjunto de novos pressupostos que ganharam emergência na segunda metade desse século. Vemos, então, que a magia sempre esteve presente nos tratos com a saúde, mesmo quando os procedimentos médicos, provenientes de uma concepção científica, começaram a ditar as regras no universo da medicina oficial. Seguindo esse raciocínio, o autor afirma:

Os médicos luso-brasileiros nas primeiras décadas do século XVIII seguiram a tendência de incorporar na arte médica teorias distintas, conciliando a teoria dos humores com as práticas mágicas. Para combater os malefícios e doenças atribuídas ao demônio, a exemplo da melancolia, a medicina recorria tanto a remédios naturais, quanto a orações e encantamentos. João Curvo Semedo, Bernardo Pereyra e Brás Luís de Abreu são apenas alguns dos médicos portugueses que usavam de diversos remédios para expulsar os demônios dos corpos de homens, mulheres e crianças. (2006. P. 153).

E partindo para o campo do religioso, continua:

No amplo campo de atuação das forças demoníacas é difícil separar a medicina dos exorcismos, os remédios naturais dos sobrenaturais. Esclarecedora a esse respeito é a atuação de Luís de Nazaré, um frei baiano que viveu na época em que Gomes Ferreira publicava seu tratado em Portugal. Utilizando-se de seu cabedal de conhecimentos e do poder conferido pela sua posição, o frei aplicava medicamentos e realizava exorcismos, recorrendo a atos como o de lançar o seu sêmen nas mulheres. Segundo o frei atestava, tratava-se de um poderoso elixir curativo para os mais diversos males atribuídos a malefícios ou feitiços. Ao estudar o caso de frei Luis de Nazaré, Laura de Mello e Souza chamou atenção para o fato de que na sua atitude cruzavam-se tanto os domínios da religião, presente no uso de manuais de exorcismo, quanto aspectos do saber médico da época, caracterizado pela utilização de filtros de natureza orgânica. (Op. Cit, p. 153)

Nos dias atuais, existe um diálogo entre alguns médicos, que atuam em regiões das zonas rurais e curandeiros populares. Por viverem uma relação de proximidade com essas pessoas, os profissionais acabam por vivenciar a atuação e o prestígio dos curandeiros em suas comunidades. Alguns desses profissionais indicam determinadas rezadeiras ou benzedadeiras, ainda que como complemento dos saberes médicos oficiais. Ao ouvir as benzedadeiras e rezadeiras envolvidas em minha pesquisa, pude constatar o quanto estas estão próximas do sagrado em seu trabalho cotidiano de cura. As referências a um saber divino e sobrenatural são constantes e feitas com reverência e respeito. Mitos e lendas são valorizadas no trabalho dessas pessoas e a afirmação de Deus, como “aquele que cura”, é recorrente na fala de todas, sem exceção. Na prática desses sujeitos, os saberes mágicos e religiosos são preponderantes nos processos de cura. Alguns pesquisadores trabalham o diálogo entre os saberes médicos oficiais e os saberes populares de cura como uma alternativa para os embates que tentam valorizar o oficial em detrimento do popular. Estélio Gomberg é um desses pesquisadores. Na orelha do seu livro, o autor se pergunta: “Quais seriam então as posturas e os deveres do antropólogo nesta ponte entre a prática acadêmica e a experiência religiosa?” indagação muito próximas às que eu

mesmo me fiz ao iniciar minha pesquisa, já que as curas populares, como já afirmei, estão envoltas no mágico-religioso. O autor demonstra preocupação com essa temática quando levanta suas questões:

A hipótese de que a demanda por terapias de base religiosa em várias sociedades teria como causa, por um lado o caráter precário dos serviços oficiais de saúde existentes e, por outro, a existência de certas crenças e tradições populares ainda persistentes, mas fadadas ao desaparecimento com a crescente penetração da cultura científica entre a população, não logrou sustentar-se frente às evidências documentadas em investigações sobre o tema. Estas apontaram para uma prática corrente de uso combinado dos serviços médicos e religiosos, bem como para uma demanda dos serviços religiosos de cura por parte de indivíduos de classe média, supostamente um grupo social com amplo acesso e conhecimento da biomedicina. (2011, p. 9).

Essa constatação se firmou com um dos pilares da minha pesquisa, quando afirmo o prestígio das rezadeiras e benzedoras, não só entre suas comunidades, mas sua penetração em outros grupos sociais. Ao discorrer sobre sua pesquisa, que tem como subtítulo “encontros terapêuticos em um terreiro de Candomblé”, o autor discute essa relação, sempre tensa e complexa, esse entrecruzamento de saberes. Afirma ele:

(...) a intersecção dos campos de estudo entre religiosidade e os processos saúde-doença, ainda se encontram incipientes, mesmo na área da Saúde Coletiva. Diante das manifestações e significações da religiosidade, é necessário despertar a atenção e sensibilidade de pesquisadores e gestores de saúde para os espaços religiosos como um local que possui várias possibilidades de realizações na promoção de saúde e do exercício de cidadania. (Op. Cit, p. 12).

O autor afirma, afirma, em outro trecho: “(...) a religião é capaz de dar um sentido à doença, à cura e à saúde, apontando assim a complementaridade existente entre religião e medicina” (Idem. P. 12). Dito isto, passo ao trabalho da memória no universo das curas populares.

Em se considerando que as curandeiras e curandeiros populares, na maioria dos casos, ultrapassam a faixa etária dos 60 anos, o trabalho com a memória de velhos e velhas se configura como uma metodologia muito adequada a esse estudo. A escuta dessas pessoas requer paciência e atenção, para que possamos obter resultados eficientes que irão qualificar a pesquisa. Para BOSI (1994, p. 60), isso fica muito evidente a partir do seguinte argumento:

Um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória, encontra-se no estudo das lembranças das pessoas idosas. Nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta (...).

Portanto, entrevistar velhos e velhas é recontar histórias, avaliar a memória individual e social de um indivíduo, ou de um grupo social. Além da riqueza das memórias desses sujeitos, ao adentrar nesse universo, suas autobiografias trazem consigo um repertório de saberes populares, aprendidos na vida empírica e trabalhado no dia a dia, na lida da vida, o que lhes dá imensa experiência, tanto de

vida, quanto dos saberes que dominam. No contexto dessa pesquisa, que se desenha dentro de perspectivas voltadas para o universo didático, o resultado deve propiciar a inserção das memórias estudadas na localidade onde essas pessoas residem. Nesse ponto, insiro a fala de PEREIRA, quando ela lança o desafio da narrativa em três tempos: presente, passado e futuro,

Os espaços biográficos obedecem a uma dinâmica prospectiva constituída da intersecção de três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro) (...) Admitindo que o espaço biográfico corporifica “essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva” PEREIRA (apud DELORY-MOMBERGER, p. 208), de si, pretendo incluir na pesquisa as contribuições do grupo de idosas no sentido que repensem seus percursos educativos e formativos (...) para que assim possam se projetar em um tempo futuro no qual lançam seus desejos e expectativas.

Essa perspectiva pode elevar a qualidade da pesquisa, na medida em que, se insere, não só a intenção da escuta e análise das memórias, mas propõe que o outro se expresse em relação à suas intenções futuras.

4. SABERES DE CURA E RELIGIOSIDADE POPULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA

O estudo dos saberes populares na educação básica, aos poucos, começa a ganhar espaços nos materiais didáticos, sobretudo nos livros de História. Os currículos cujos conteúdos, geralmente abordavam poucas temáticas voltadas para essa realidade, incluindo os saberes e ancestralidade afrodescendentes e indígenas, começam a ceder à necessidade de estudar a produção de conhecimento, proveniente dos grupos populares. Portanto, com a inclusão dessa temática, alguns materiais didáticos, em sua maioria livros, começam a trazer conteúdos voltados para o estudo da cultura popular e, especificamente, a religiosidade popular.

Os alunos da escola pública em geral começam a tomar consciência e a reconhecer suas raízes africanas, afro-brasileiras e indígenas. Ainda existe uma dominância do ensino de História sob um viés europeu, elitista e patriarcal, porém, há um aumento sensível dos estudos de gênero, raça e sexualidade, realidade que passou a ser observada com a LDB, dando ênfase na educação inclusiva. Nesse contexto, o ensino de História, aos poucos vem se reinventando. Essa realidade reflete o histórico da disciplina na História do ensino brasileiro. Analisando a história da disciplina, BITENCOURT, aponta que:

O contexto da produção da História escolar é significativo para identificar as relações entre os diversos elementos constituintes da disciplina. Ou seja, *entre objetivos, conteúdos explícitos e métodos*. A análise da disciplina em sua “longa duração” visa fornecer alguns indícios para a compreensão das permanências de determinados conteúdos “tradicionais” e do método da “memorização”, responsável por um slogan famoso da História escolar: “matéria decorativa” por excelência. (2011, p. 60).

Esse é apenas um ponto, talvez central, quando se analisa o desenvolvimento da História, Enquanto disciplina escolar. O estigma da memorização transformou os conteúdos históricos em verdadeiros “alienígenas na sala de aula”, tomando por empréstimo a expressão de SILVA (1995). Partindo do ensino de História, a análise dessa temática engloba uma realidade bem maior. Outros conteúdos e culturas são negados nos currículos escolares desde os primórdios da educação brasileira. De forma ampla, SANTOMÉ (1995, P. 161), afirma que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação.

Portanto, o autor traz, de forma mais ampla, a problemática que me proponho a abordar brevemente nessa parte do texto. Dessas culturas silenciadas no currículo, duas interessam para o trabalho: as *etnias minoritárias ou sem poder*, e o *mundo rural e litorâneo* (SILVA, Tomaz Tadeu da. 1995, p.51). Dentro desse contexto, a situação sócio-histórica das etnias afro-indígenas e suas ausências chamam a atenção nas instituições escolares, pois a sua subalternização é construída cotidianamente em uma estrutura de poder hegemônico e acabam refletindo nos materiais didáticos e nas formas de produção dos currículos e conteúdos escolares. A presença da história de pessoas negras e indígenas, na História do Brasil e sua abordagem em sala de aula, carece de uma análise mais crítica. Geralmente, o poder público e os trabalhadores da educação, ou não se apercebem, ou têm comportamento conscientemente racista e excludente, em relação a esses grupos étnicos. Por isso,

Nas instituições de ensino, não se costuma considerar essa forma de opressão como objeto de atenção prioritária. É frequente que, tanto as autoridades políticas quanto os professores e professoras se vejam, a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto quando se fazem análises etnográficas do interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as autoimagens de neutralidade que o sistema educacional oferece. SANTOMÉ (Op. Cit. p. 169).

Os discursos das Secretarias de Educação, tanto quando os documentos e materiais didáticos por elas utilizados, tendem a reproduzir a ideologia de grupos dominante se acabam por influenciar grande parcela de professores e alunos no sentido do não questionamento do racismo e da subalternização de afrodescendentes e indígenas como algo naturalizado. Para isso, a cultura dominante contribui para o apagamento da memória individual e social desses grupos. A disciplina História, no contexto escolar, tem priorizado o estudo da ciência histórica a partir de materiais didáticos, majoritariamente livros, objeto esse que se tornou o principal produto cultural acessível para as classes

populares na Educação Básica. O conhecimento e valorização dos patrimônios históricos são pouco incentivados no sistema oficial de ensino, ou a forma como ele é apropriado distorce o seu papel na memória coletiva. Voltando ao ensino tradicional de História, parece não ter havido grandes mudanças, desde o século XIX. Essa é a concepção defendida por FONSECA:

A disciplina escolar História, não obstante o movimento na direção de outras formas de abordagens deste campo do conhecimento ainda mantém, nas práticas, os elementos mais remotos que a conformaram como tal. (...) Os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficientes para manter um edifício, que apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente. (2011, p. 68-69)

A pesar de a autora tratar a questão nos idos de 2011, percebemos, nas salas de aula, algo muito próximo ao que ela informa. Voltando à discussão de SANTOMÉ, sobre a educação hegemônica, FONSECA (2011), também vai ao encontro dessa concepção, quando trabalha a temática Política, cultura e ensino de História. Os grupos dominantes sempre estiveram à frente das determinações políticas a respeito do que será “permitido” estudar. Isso fica evidente nas escolhas dos conteúdos escolares, no início do ano letivo das escolas públicas. Nas jornadas pedagógicas, pouco ou nada se discute de planejamento. O que se discute, deve estar vinculado obrigatoriamente aos “pacotes” que vêm prontos das Secretarias de Educação. A cada ano, os governos enviam para as escolas suas diretrizes e bases para o plano de ensino do ano em questão. Tais decisões estão vinculadas ao grupo político que esteja no poder, no momento. Então, o ato de ensinar e aprender História, na educação formal, está vinculado ao momento político do País, Estados e Municípios. Nesse contexto, surge o livro didático como um instrumento de manutenção de uma ideologia dominante, já que a sua aprovação, depende de análises e do crivo do MEC. FONSECA, reforça a necessidade de uma análise e estudos aprofundados dessa material:

Os livros didáticos têm sido, de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. É fundamental, portanto, discutir as suas dimensões como lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum. (Idem, p. 73).

É um fato que o livro didático já faz parte da cultura material das escolas públicas brasileiras. Através do PNL D, seu alcance se tornou quase unânime e sua utilização é comum na sala de aula, com a exceção do ensino noturno, que sofre um processo de invisibilização e definhamento há anos. Exemplo interessante a respeito do papel do livro didático na disseminação de conteúdos políticos adotados por grupos dominantes em épocas diferentes é a questão da Inconfidência Mineira. Esse evento histórico, por muitas décadas permaneceu no imaginário popular como um exemplo de

patriotismo, bravura e sacrifício nacionalista. As relações de Tiradentes com a figura de Cristo são evidentes e foram muito bem utilizadas pelo Estado em conluio com a Igreja para a manutenção da ordem burguesa vigente e dos valores do cristianismo. Nesse trecho de FONSECA (Idem, p. 76) percebe-se o uso político, por monarquistas e republicanos, da imagem desse personagem polêmico da História brasileira:

O que, por exemplo, nos textos didáticos monarquistas aparecia como falta de habilidade, de realização profissional e de sucesso material de Tiradentes, surge, para os republicanos como um conjunto de qualidades de um homem com múltiplos talentos, entre os quais o político e o revolucionário. Tiradentes aparece, sem dúvida, como o protótipo do Brasileiro laborioso, talentoso e esforçado.

Nesse ponto, destaco a hegemonia da escrita para a formação de mitos e mártires cuja vida possa ser utilizada para fins de um grupo social. Na História do Brasil, desde os tempos da América Portuguesa, a construção de ideais populares que viessem a dar respaldo aos grupos ocupantes do poder gerou um capítulo à parte na construção das ideologias das elites. Seguindo esse raciocínio, Carlos Roberto Ballarotti (2009, p. 2020), afirma:

No Brasil, desde cedo, se buscou construir manipulações consideradas dominantes, tais como: a do descobrimento destas terras, com a polêmica descoberta acidental ou intencional; bem como a imagem registrada no imaginário popular da independência, como se fosse ocorrida segundo o quadro de Pedro Américo; ou no orgulho nacional da vitória das tropas brasileiras na Guerra do Paraguai.

O autor usa a noção interessante de “escrita dominante”. Com essa expressão pode-se fazer uma analogia com o ato de escrever, e à escrita mesma, do livro didático. Essa escrita dominante se expressa hoje a partir de programas oficiais como o PNLD e o FNDE. Este último, por não estar diretamente voltado para a seleção e adoção do livro didático, consegue alcançar temáticas e autores que estão fora do que Ballarotti descreve sobre esse modelo de escrita. Basta citarmos apenas três exemplos de livros adotados recentemente pelo FNDE: *Liberdade por um fio* de João José Reis; *Origens Africanas do Brasil Contemporâneo* de Kabengele Munanga e *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, de José Murilo de Carvalho. Percebemos os materiais didáticos como veículo dos grupos dominantes, sendo que o protagonista é o livro didático, não obstante alguns professores consigam encontrar brechas na sua práxis em sala de aula, para difundir outras versões históricas. Assim, os grupos dominantes, influenciam na escolha dos conteúdos que serão disponibilizados na maioria das escolas do Brasil. Sem falar dos conchavos entre os proprietários de editoras e o MEC.

Mas, em todo esse contexto, como ficam os saberes e a cultura popular nos livros didáticos? Pouco ou nada se encontra a respeito das tradições populares sendo estudado nas escolas públicas brasileiras. Na maioria das vezes, esses saberes aparecem de forma estereotipada vinculados à

danças populares, mitos, denominados pejorativamente de folclore, ou na produção de artesanatos e souvenirs para serem apresentados em feiras e festas de final de ano. É muito comum as danças afro-brasileiras ocuparem os palcos das escolas brasileiras e os alunos e alunas se caracterizarem de Orixás e ensaiarem alguns passos e movimentos executados por essas entidades no contexto do Candomblé e da Umbanda no mês de novembro, especialmente no dia 20, quando se comemora o dia da Consciência Negra. Quando não é isso, alunos aparecem fantasiados de índio, reproduzindo a tradicional e estigmatizada imagem, vestidos de roupa de banho e penacho na cabeça e algumas pinturas, sem contexto, na face.

No livro didático, essa realidade se modifica pouco. A “cultura popular” é trabalhada em poucas páginas e de forma superficial, quando não, aparece de forma distorcida e fragmentada. Alguns trabalhos têm sido escritos a respeito da cultura popular nos livros didáticos. Porém, esses estudos se concentram na área de Língua Portuguesa como é o caso do artigo *Perspectivas da Literatura de cordel no ensino fundamental: poesia popular nos livros didáticos*, de Morgana Ribeiro dos Santos e *Abordagens dos gêneros da cultura popular no livro didático* de Miriã Alves de Laet Silva. Temas de relevância para a constituição de uma história das culturas afro-brasileira e indígena e suas relações com os saberes populares, ainda são trabalhados também de forma superficial e fragmentados. Um bom exemplo disso é o tema “Abolição” e como ele aparece nos livros didáticos. Para LIMA (2017, p. 203) há uma total desaparecimento do negro nas obras didáticas no pós-abolição:

A abolição da escravidão no Brasil é um tema considerado clássico, quase incontornável, no ensino de História nas escolas do nosso país. Por um lado, essa presença necessária parece reconhecer que tal processo marcou uma mudança profunda na História do Brasil, em seus mais diversos níveis, abrindo espaços para a entrada da República, da indústria, da modernização e do próprio capitalismo em sua expressão mais completa. E, por outro, porque a revogação oficial da desigualdade jurídica entre livres e cativos assinala, na maior parte dessas narrativas a desaparecimento da população negra como objeto de atenção específica.

Apesar de algumas transformações estarem em curso, depois de lutas sociais e reivindicações dos grupos organizados em torno das questões étnico-raciais, para a autora, a abolição trouxe, junto com o fim do cativo, um silenciamento a respeito da cor. Em relação aos índios, essa desaparecimento é ainda mais gritante. Geralmente, os livros didáticos de História abordam a participação dos índios na formação do povo brasileiro, suas tradições e saberes, dedicando apenas partes de dois ou três capítulos, geralmente na época da chegada dos portugueses, durante o avanço das fronteiras para o interior e quando do conhecido conjunto de conflitos militares entre índios guaranis e os soldados de Espanha e Portugal, entre os anos 1754 e 1756, A Guerra Guaranítica. Na análise dos livros didáticos, as culturas e saberes indígenas são ainda mais invisibilizadas em relação às heranças afrodescendentes.

4.1. Imagens do sagrado nos livros didáticos de História: diálogos possíveis

Nessa parte, discuto algumas nuances da produção de imagens religiosas veiculadas em livros didáticos de História. tomo como exemplo A Primeira Missa, tema retratada por dois artistas, em duas obras, Victor Meireles e Cândido Portinari. As pinturas servem como ponto de partida, para que sejam analisadas outras imagens em contexto religioso. O objetivo primordial é discutir algumas questões relacionadas à produção e veiculação de imagens religiosas nos livros didáticos de História. Apesar de observarmos mudanças sensíveis na produção de livros didáticos de história, de algumas décadas para cá, percebe-se, ainda, fortes apelos nas imagens que veiculam os temas do sagrado. Os conteúdos cristãos, fundamentalmente os de ideologia católica, ainda predominam nesse contexto em detrimento da religiosidade afro-brasileira e indígena

A clássica imagem da Primeira Missa no Brasil, quadro pintado por Victor Meireles, habita o imaginário brasileiro, desde que foi concebida. A imagem apresenta contornos impressionantes, a ponto de insinuar que o autor realmente esteve presente na cena. A diferença de três séculos e meio não impediu Meireles de criar uma história que servisse aos interesses cristãos em um Brasil, que já havia deixado a condição de colônia, mas não deixara de ser católico. A apresentação da imagem nos livros didáticos de História se destaca por uma relevância ímpar, já que, para a maioria da população de baixa renda, alunos das escolas públicas, tal material é a única forma de acessar esse tipo de conhecimento. Em determinados livros é possível relacionar alguns avanços, mas, via de regra, a produção continua apresentando fortes tonalidades [...], pendendo para a ideologia cristã. Nessa parte do texto discuto alguns trabalhos direcionados para caminhos opostos a essas interpretações. Com isso, pretendo contribuir com os estudos voltados para a veiculação e apresentação das imagens sagradas e como estas são trabalhadas nos textos didáticos de História.

O processo de construção de um simbolismo religioso característico na história do Brasil começou a se manifestar logo no início da colonização. Antes das influências das religiões de matriz africana ou das manifestações religiosas dos habitantes naturais das terras brasileiras, ao desembarcar em Porto Seguro, os portugueses trouxeram em suas bagagens a poderosa influência do cristianismo representado pela Igreja Católica. Sincretismos, miscigenações culturais e religiosas só começaram a serem percebidos bem depois, com a chegada dos primeiros cativos africanos e com a interação dos jesuítas com as comunidades indígenas. Com o tempo, as autoridades católicas perceberam a força das manifestações religiosas de africanos e indígenas e se convenceram de que precisariam de um aparato de repressão eficiente, com que pudessem lidar com a questão. Porém, mesmo com as

estratégias organizadas do clero, utilizando o temor causado pelo Tribunal Inquisitorial para toda e qualquer expressão religiosa que não fosse ligada ao catolicismo, desenvolveu-se, na América Portuguesa, uma religiosidade própria que, pode-se dizer, assumiu características especificamente coloniais. Nessa conjuntura, é relevante pensarmos em uma Europa Ocidental vivendo os primórdios da Reforma Protestante. Dessa forma, o interesse dos governantes ibéricos além da expansão dos seus territórios, ia ao encontro dos interesses da Igreja Católica em ampliar o número de fiéis. Essa união de interesses entre Igreja e Estado, lançava suas investidas às populações que não estavam sofrendo o risco de se tornarem protestantes. O território que viria a se tornar a América Portuguesa constituiu-se como uma grande laboratório para a disseminação e desenvolvimento da ideologia católica, já que as populações nativas, não tinham como resistir por muito tempo às investidas do Estado Português.

Hoje, esses temas recebem um tratamento passando por uma adequação antes de chegarem aos bancos escolares através dos livros didáticos de História, principalmente quando se trata dos materiais que chegarão às escolas públicas do país. Nesse contexto, a religiosidade ainda é um tema pouco trabalhado na sala de aula, nas aulas de História. Nos capítulos onde se trabalha o período colonial brasileiro, há uma distribuição mais equânime em relação às temáticas ligadas à religião e à religiosidade popular. Porém, a partir do momento em que o Brasil se torna um Império, há uma invisibilização quase que total da relação do brasileiro com a religião.

Tal realidade começa a se modificar a partir da década de 1980, que representa, para a historiografia brasileira, um marco nos estudos da cultura. A partir desse marco, os temas religiosos e especificamente a religiosidade popular vêm, aos poucos ganhando destaque nos livros didáticos de História. Isso se deve em grande parte à popularização, entre os historiadores brasileiros, da História Cultural – e mais recentemente da Nova História Cultural – que propõe que temas “essencialmente” antropológicos, sejam investigados sob um viés historiográfico, surgindo assim um diálogo entre os dois campos. Nesse viés, é necessário levar em consideração a seleção dos conteúdos históricos e como veiculá-los nos materiais didáticos. Sobre essa questão BITENCOURT, afirma que:

Atualmente, uma das maiores dificuldades dos professores de História é selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares. A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos a escolha dos conteúdos históricos para as diferentes salas de aula. Trata-se de optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e de adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos. (2011, p. 137).

Por isso, na construção desse artigo, optei por uma interpretação amparada na Nova História Cultural para análise dos conteúdos. Mais adiante, a mesma autora resume como a História Cultural entrou na cena historiográfica:

(...) no decorrer dos anos 80 do século XX, muitos historiadores aproximaram-se dos sujeitos e dos objetos de investigação da Antropologia. O encontro da História com a Antropologia foi significativo para a compreensão da própria noção de História, cuja existência se iniciava, segundo a maioria das obras didáticas, apenas após a invenção da escrita. Os povos sem escrita, esquecidos ou anulados pela “História da Civilização”, como é caso das populações africanas e indígenas, foram incorporados à historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrerem a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes em suas pesquisas, como a memória oral, as lendas e mitos, os objetos materiais, as construções, entre outras. (148-49).

Essas inovações nos estudos históricos vem possibilitando uma produção de materiais didáticos de História mais abrangente e, no campo religioso, aproximando pesquisadores e religiosidade popular, tema ausente na maioria desses materiais. O trabalho com a História Cultural possibilita ao pesquisador acessar campos diferenciados e até opostos, no estudo que se pretende realizar. José de Assunção Barros, fala até dos “antagonismos” que são propícios desse campo historiográfico:

A História Cultural (...) é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento, por vezes antagônicas. Apenas para antecipar algumas possibilidades de objetos, faremos notar que abre-se a estudos os mais variados, como a “cultura popular”, “cultura letrada”, as “representações, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados peça polissêmica noção de “cultura”. (2013, p. 55).

Portanto, dentro desse universo de objetos de estudo, as religiões, as religiosidades e o sagrado são contemplados quanto campos e objetos de estudo muito promissores. Mas como esses temas chegam aos livros didáticos de História?

É possível perceber a longa trajetória dos conteúdos históricos nos livros didáticos de História desde o seu nascedouro na História Política, em que eram abordados temas ligados ao amor à Pátria, heroísmo, valores morais e cívicos, até as novas publicações que trazem imagens que apresentam desde rituais antropofágicos dos Tupinambás, imagens de orixás, integrantes da realeza em países africanos, até imagens da religiosidade afro-brasileira em práticas religiosas e festas populares representando os temas do sagrado. Porém, ao fazermos um levantamento nos livros didáticos de História, os conteúdos religiosos e sagrados de afro-brasileiros e indígenas, ainda continuam sendo minoria. Não se fala de deuses das nações indígenas brasileiras, orixás, rituais do Candomblé ou da Umbanda e tão pouco das tradições sagradas dos povos indígenas. Ao contrário, o que se encontra, são repetidas imagens de afirmação da cultura católico-cristã, com muitas igrejas, presença de padres catequizando indígenas, e santos católicos. O Barroco é abordado de forma extensa e dominante quando se fala sobre o período da descoberta e exploração do ouro em Minas Gerais. Apesar da

grande contribuição da mão de obra africana no trabalho das minas, a relação dos cativos com suas manifestações religiosas é ausente nos materiais didáticos de História durante esse período. A religiosidade popular, que tem sua formação no encontro e nas tensões entre as matrizes culturais brasileiras, quase não é vista nas páginas desses livros.

Das obras pesquisadas, apresentadas na próxima parte, apenas uma, História: da cavernas ao Terceiro Milênio, MOTA e BRAICK, (2002, p. 241-244), reserva um capítulo inteiro para a religiosidade na América Portuguesa. No capítulo, as autores abordam tanto a ação da Inquisição no Brasil, quanto as manifestações da religiosidade popular no Brasil Colonial, com destaque especial para as Irmandades leigas. Em um trecho interessante as autoras afirmam que:

O catolicismo popular pode ser exemplificado pelas Irmandades leigas, cujo papel histórico foi de grande relevância, uma vez que foram, aos mesmo tempo, sedes de devoção e do assistencialismo. Sedes de devoção por terem construído e mantido templos para a prática de ofícios religiosos, e do assistencialismo social por terem dado assistência aos associados e seus familiares, fossem eles brancos negros ou mestiços. (Op. Cit. p. 243).

REIS, (2012, p. 59), complementa: “As Irmandades, sobretudo, mas não exclusivamente as negras, foram, pelo menos até o Brasil Império, os principais veículos do catolicismo popular”. No capítulo, as autoras apresentam uma imagem de Rugendas, de 1835, da Festa de Nossa senhora do Rosário. Portanto há espaço para se estudar a religiosidade popular na sala de aula. O acervo vem aumentando aos poucos e, nas obras didáticas começam a aparecer os temas voltados para o sagrado e como o popular se relaciona com ele. Um bom exemplo disso é Gilberto Cotrim, escritor veterano de livros didáticos de História e que vem se adaptando à mudança de mentalidade das últimas três décadas. Ele também reserva todo um capítulo intitulado de *Estado e Religião*. No capítulo ele aborda um tema de interessa na atualidade, que trata da intolerância religiosa. No texto ele afirma que:

A separação entre Igreja e Estado é uma característica de muitas sociedades atuais. Mas isso não impede que grupos religiosos participem da vida social e defendam seus pontos de vista. Os Estados laicos, como é o caso do Brasil, devem garantir que os cidadãos possam praticar suas religiões e respeitar as religiões dos outros. Ou seja, o Estado deve garantir a tolerância religiosa. (2015, p. 185).

Esse trecho pode servir como debate em sala de aula a respeito da intolerância religiosa, principalmente contra as religiões afrobrasileiras. O professor pode incitar uma discussão e realizar atividades voltadas para essa temática. No item a seguir, faremos uma discussão sobre imagens e ensino de História.

4.2. O trabalho com imagens no ensino de História.

Em uma época em que novas tecnologias vêm ganhando o mundo velozmente – com destaque para o fato de que as novas gerações estão familiarizadas, tendo acesso fácil a essas novas tecnologias – torna-se muito relevante que as metodologias do ensino de História acompanhem tal desenvolvimento, incluído novas ferramentas e novos recursos para se conectarem com essa nova realidade. A imagem sempre foi um recurso fundamental para o ensino-aprendizagem de História em qualquer nível, mas, na educação básica, ela ganha destaque especial. Hoje, com o recurso dos projetores, torna-se fácil a apresentação de conteúdos que utilizam e disponibilizam imagens. BITENCOURT comenta:

As gravuras ou ilustrações tem sido utilizadas com frequência como recurso pedagógico no ensino de História. (...) atualmente, além das imagens dos livros escolares, presencia-se a proliferação da produção das “imagens tecnológicas” como recurso didático, proveniente de máquinas ou aparelhos eletrônicos e constituídas de filmes, fotografias e imagens informáticas dos CD-ROMS e softwares. (Idem, p. 360).

Para além desse contexto, podemos incluir os novos computadores e principalmente os smartphones, principal equipamento utilizado por alunos da educação básica para acessar o mundo digital. Esse contexto leva a uma das questões chaves na utilização de imagens e especificamente de imagens tecnológicas no ensino de História: a leitura e interpretação dessas imagens. Como o aluno recebe, processa e interpreta os conteúdos veiculados por elas? Quais as conclusões que eles tiram após um trabalho com imagens? Se entendermos que a leitura de imagens não deve ser uma atitude de passividade, podemos compreender que a sala de aula deve dinamizar a relação com esse recurso. Felizmente, os autores de livros didáticos começam a perceber a necessidade de mudar métodos, metodologias e abordagens em suas obras visto que, a velocidade com que as informações chegam até o público, veiculadas pela decadente TV aberta, mas principalmente pela internet, transformou sobremaneira a relação do ser humano com os acontecimentos cotidianos. Nessa nova relação, a sala de aula passou de protagonista a coadjuvante no processo. Tem sido cada vez mais difícil o professor competir com as mídias digitais. Com a “decadência” do livro impresso, fato que ainda demora a se concretizar no Brasil, a imagem digital ganhou importância ímpar, nos processos educacionais. MAUAD traz uma abordagem ampla a respeito da questão das imagens no aprendizado através da imagem:

Não é de hoje que as imagens visuais servem tanto para educar quanto para instruir. Na tradição pictórica oriental, em um primeiro sentido, integram um conjunto de representações sociais que, através da educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos e valores. Num segundo sentido as imagens auxiliam no ensino direcionado, definindo o saber fazer em diferentes modalidades de aprendizado. No livro didático de História a imagem visual possui também essa dupla função, portanto sua utilização não se limitará somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal. Isso impõe alguns cuidados

que merecem ser considerados na avaliação dos usos e funções da imagem visual no livro didático de história. (2007, p. 111).

Essa abordagem amplia o alcance das imagens no livro didático de História. Por muito tempo, ao se insinuar apenas como ilustrações, elas traziam forte apelo ideológico, nos livros didáticos de História. Na análise de BITENCOURT,

Para a História escolar, existem algumas investigações voltadas essencialmente para a análise de imagens tecnológicas e para o papel que desempenham na criação de uma nova relação com o conhecimento histórico e o imaginário coletivo. A intenção maior é identificar como o aluno apreende as imagens e suas representações. As imagens tecnológicas são o real ou representação do real? (idem, p. 365).

Essa questão norteia grande parte das discussões a respeito das imagens no ensino de História. Podemos estender essa discussão também às imagens dos livros didáticos, e não apenas ao campo da tecnologia. Afinal, interpretar discursos e narrativas é o papel de todo leitor crítico. Mas, como levar essa discussão para o campo do sagrado, e como relacionar esse debate com sua veiculação no livro didático de História? A partir daqui, trabalho nessa direção.

4.3. Imagens do sagrado nos livros didáticos de História

Para se apreciar uma pintura, são necessários alguns requisitos básicos, requisitos esses que permitem uma maior compreensão da obra, de sua história e de seus detalhes artísticos. No caso do ensino de História, isso se toma uma complexidade maior, já que não existe estudo de História sem interpretação e representação. CUMMING determina o que ele chama de seis linhas mestras, para se compreender minimamente uma pintura:

Tema: todas as pinturas têm um tema específico, cada um com sua mensagem significativa. (...) Técnica. Cada pintura deve ser criada fisicamente, e a compreensão das técnicas utilizadas, como o emprego da tinta a óleo ou o uso do afresco, aumenta muito nossa apreciação da obra de arte. (...) Muitas obras usam extensamente uma linguagem de simbolismo e alegoria que na época era compreendida tanto pelos artistas como pelo público. Espaço e luz. Os artistas que buscam recriar uma representação convincente do mundo na superfície plana de um tela ou madeira precisam adquirir o domínio da ilusão do espaço e da luz. Estilo histórico. Cada período histórico desenvolve um estilo próprio, que se pode perceber nas obras de seus artistas principais. (...) Interpretação pessoal. Qualquer pessoa que embarque na viagem de exploração dos significados das pinturas logo ficará confusa com a quantidade de pontos de vista apresentados. Uma orientação simples é: se você vê alguma coisa sozinho, acredite nela – não importa o que digam. Se não consegue ver, não acredite (incluindo os comentários desse livro) (1996, p. 6-7).

Com base desses conhecimentos, podemos transpor esses seis itens para pinturas apresentadas nos livros didáticos de História, como é o caso da Primeira Missa No Brasil. Observamos que muitos alunos do ensino fundamental, ao apreciarem a quadro de Victor Meireles, acreditam se tratar de uma imagem produzida no momento da realização do evento. O quadro de Meireles permanece no imaginário

brasileiro como o representante “oficial” desse evento religioso, e como uma das imagens mais recorrentes nos livros didáticos de História. Entender o contexto histórico da produção da obra de arte é essencial para compreender a obra em si e sua veiculação. Sobre a obra de Vitor Meireles, Roberta Pires Prestes, afirma que:

Meireles pintou a Primeira Missa em solo francês, e levou três anos para finalizá-la (1859 - 1861). Estava na Europa desde 1853, após ganhar o prêmio de viagem ao exterior pela Academia Nacional de Belas-Artes do Rio de Janeiro. Assim, mesmo estudando com mestres europeus, por ser “bolsista” do governo brasileiro tinha que cumprir algumas exigências, como permanecer sob tutela e os comandos da Academia no Brasil. (2011, p, 142).

Os interesses do Governo Brasileiro representado pela Academia Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, convergiram para que a obra seguisse uma orientação que se adequasse à política vigente no período. Convenientemente, o Romantismo havia começado a influenciar a cena artística brasileira trazendo as características necessárias para construção do quadro, dentro de uma perspectiva que interessasse às necessidades do “povo” brasileiro”, como reforça Prestes (Op. Cit. p. 143), “Neste (...) período, no Brasil, vivenciava-se o movimento cultural Romântico, o qual teve sua origem na Europa, mas chegou à América poucos anos depois”. Uma das características mais marcantes do Romantismo é a “exaltação do nacionalismo” (Idem, p. 143), o que, segundo COUTINHO, (APUD, PRESTES, p.143), “proporcionou uma arte com elementos de individualidade e de coletividade”. Essas duas características unidas à apresentação dos ambientes naturais, enfatizando e valorizando a fauna e a flora brasileira proporcionou uma visão idílica da primeira missa, tanto para a Igreja, quanto para os “formadores” de um imagem para a Nação Brasileira que se adequasse aos propósitos de uma religiosidade cristã na República. Todos esses elementos devem ser analisados em uma aula sobre o evento da chegada dos portugueses e sobre a relação do Estado Português com a Igreja Católica. A análise dos livros didáticos na parte a seguir, dão alguns direcionamentos para essa compreensão.

Análise dos livros

O primeiro livro analisado traz a pintura da Primeira Missa, de Meireles, em duas páginas, (começo do capítulo) com caixas de texto nas laterais, em que os autores expõem a visão do pintor a respeito do evento. No texto inicial da obra, AZEVEDO e SERIACOPE, afirmam que:

Um dos quadros mais famosos da história da arte brasileira representa a missa que Pedro Álvares Cabral mandou rezar no domingo de Páscoa, 26 de abril de 1500, no sul do atual Estado da Bahia. (...) A tela foi pintada em 1860. Portanto, 360 anos depois de decorrido o fato. Para executá-la o pintor Vitor Meireles (1832-1903) baseou-se na descrição que o escrivão Pero Vaz de Caminha fez na carta que escreveu a Dom Manuel, Rei de Portugal. Em sua obra, o pintor procurou transmitir a ideia de que a chegada dos portugueses à América foi marcada por gestos de amor e paz. Ignorou, assim, toda a violência a que os povos indígenas se viram submetidos. (p. 173-173).

A imagem serve de diversas formas para se iniciar um debate em sala de aula a respeito do começo da colonização, e da relevância e do papel que a religião exerceu na dominação dos povos nativos da América Portuguesa. Podem ser abordados temas como a posição de centralidade das figuras religiosas; a imponente da cruz, fincada no território e representando uma única fonte de “salvação” para todos e, o mais relevante, a suposta paz e tranquilidade da chegada dos portugueses na América. Ocultou-se toda a violência tanto física quanto cultural cujos métodos, no decorrer de toda a colonização, foram responsáveis por toda uma série de crimes contra os grupos nativos.

No segundo livro analisado, Gilberto Cotrim (2016, p.31), a mesma pintura é apresentada em tamanho menor, no final de um capítulo, em uma sessão intitulada Oficina de História. No trecho, o autor sugere que os alunos façam uma comparação entre a pintura de Meireles, com outra, com a mesma temática, A primeira Missa no Brasil, de Cândido Portinari, Op. Cit. (p. 20). Porém, em relação ao livro anterior, as informações disponíveis, requerem que o professor realize um debate anterior a respeito do conteúdo das imagens, introduzindo o tema, para facilitar a compreensão dos alunos.

Na análise do terceiro livro, diversifico o tema e me afasto da Primeira Missa. Em BRAICK & MOTA (2016, p. 40), é apresentada uma pintura em que aparece o padre Antônio Vieira convertendo um grupo de índios. Em um trecho do texto, os autores escrevem:

Quando os portugueses desembarcaram na América, uma missa comemorativa foi realizada para celebrar a tomada de posse da nova terra. Em seguida, o escrivão Pero Vaz de Caminha comentou em um dos trechos de sua carta ao Rei de Portugal sobre a pertinência da catequização dos indígenas, gente que aos olhos do colonizador não tinha nenhuma crença. (Op. Cit. p. 40).

No trecho em negrito, percebe-se a pouca importância que os autores dão ao evento da primeira missa. Em outra imagem interessante da mesma obra em que aparece a figura de Antônio Vieira, detalhes sutis chamam a atenção: o padre, representante da fé cristã, está de pé, com a mão esquerda apoiada no ombro de um dos índios, enquanto que outra aponta para o céu. Os indígenas, agachados, aparecem em posição de subalternidade, em relação ao representante da igreja, que se coloca acima deles, e tem um crucifixo de tamanho razoável pendurado ao pescoço. Na legenda, os autores escrevem: “Padre Vieira convertendo os índios do Brasil, gravura publicada no livro Vida do apostólico Antônio Vieira, de André de Barros (1746). Os indígenas reunidos nas missões ficavam subordinados à administração dos jesuítas”. A subordinação dos indígenas, portanto, é tratada nesse trecho do livro como algo natural e aceito sem resistência pelos povos nativos. Nos textos posteriores do livro, abordando essa temática, não são discutidas outras questões tais como a resistência de grupos nativos ao processo de catequização e as tensões geradas por esses conflitos.

A quarta obra analisada, CAMPOS, CLARO & PINTO (2016, p.223), traz o quadro de Pedro José Pinto Peres, *Elevação da Cruz*, pintado em 1879. Mais uma vez, os indígenas são apresentadas como um grupo social submisso aos portugueses, tendo na Igreja Católica seu veículo de dominação e opressão. A imagem é retratada no final do capítulo “A administração das colônias portuguesas e espanholas” (Op. Cit. p. 213-228). Na representação, mais uma vez, os nativos são pintados em posição de subalternidade, todos agachados e fazendo reverência aos padres católicos e ao colonizador. Chama a atenção o fato de que não se vê um único indígena de pé, fato que chama a atenção. No paratexto, *Uma breve História do Índio no Brasil*, FARIAS, afirma, em relação aos indígenas:

(...) não existia entre eles sociedade privada nem classes sociais. (...) Não existia um Estado, com governantes impondo leis ou reprimindo as pessoas que não as cumprissem – o cacique (morubixaba ou principal) não era exatamente um rei ou chefe (muitas pessoas ainda hoje o veem assim), mas alguém que por sua coragem, inteligência e capacidade, assumira a liderança da tribo. (...) entre vários povos nativos, as decisões mais importantes eram tomadas por uma assembleia de idosos e guerreiros, e todas as noites os homens reuniam-se para discutir sobre os acontecimentos do dia e sobre o que fazer pela comunidade. (2012, p. 8).

Como vemos no trecho, as sociedades indígenas que ocupavam o território brasileiro se caracterizavam por relações de complexidade. A ideologia dominante, ao tratá-las com preconceito, disseminava a ideia de que seus integrantes tinham vida simples, com pouco a contribuir com o projeto português de colonização. É necessário chamar a atenção dos alunos em relação a esse aspecto, desconstruindo as imagens depreciativas e preconceituosas em relação às nações indígenas. A compreensão cultural do momento histórico em que portugueses e indígenas se encontram é crucial para que o aluno se volte de forma crítica e questione a veracidade de muitas informações. A suposta submissão dos indígenas é uma delas.

A ideia de indígenas submissos e dóceis é antiga na historiografia brasileira, desde que Gilberto Freire lançou a tese da “democracia racial”. (FREIRE...) Os livros didáticos de História refletiram essa realidade durante décadas e, as imagens utilizadas nas salas de aula também foram resultado desse contexto. Com os africanos e afro-brasileiros não foi diferente, realidade que começa a se modificar apenas a partir de 1980, quando emerge, influenciada pela História Cultural, uma nova historiografia da escravidão no Brasil. Nesse contexto, PROENÇA, afirma:

Enfoques historiográficos mais recentes, configurados sobretudo a partir da década de 1980, concentraram seus esforços na percepção dos cativos enquanto sujeitos das transformações históricas ao longo dos períodos de escravidão. Autores como Robert Slenes, João José Reis, Flávio dos Santos Gomes, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara e Leila Mezan Algranti, são nomes que se destacam nestes novos enfoques adotados. Contrapondo-se às teses clássicas, que ressaltam a anomia das populações escravas, esses pesquisadores enfatizam a relevância dos escravos como agentes históricos manifestados no plano da resistência social e da cultura. Chamam a atenção para reelaboração por parte dos cativos dos significados culturais e políticos a respeito das visões da liberdade e da conjuntura política

em que estavam inseridos e a conseguinte percepção por parte deles mesmos quanto às mudanças sociais que ocorriam à sua volta.

Essa nova torrente de ideias, aos poucos, passam a refletir nas obras didáticas de História, porém de forma lenta. Alguns desses livros propõem mudar a forma de abordagem, de uma história em que pessoas negras e indígenas são vistas como sujeitos subalternos, para a tomada de consciência do seu papel e da sua relevância na formação do Brasil. Atualmente, existe uma diversidade bem maior de imagens cujo conteúdo foge dessas leituras e interpretações simplistas e tradicionais, disponibilizando opções contextualizadas e trazendo as tensões, sempre presentes nas relações raciais e étnicas no Brasil, a respeito da nossa formação religiosa, e sobre as práticas, vinculadas ao sagrado, que formaram a população brasileira. Trabalhar as questões do sagrado, no contexto da sociedade brasileira, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, é essencial para despertar debates necessários e urgentes, propondo trajetórias alternativas para a velha História factual, positivista e elitista e sinalizando para o fato de que a diversidade religiosa sempre esteve presente desde os primórdios da sociedade brasileira.

5. CONCLUSÃO: PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E DIÁLOGO COM O PROFESSOR

Nesse capítulo, descrevo o processo de construção do material didático. Discuto as nuances envolvidas nessa produção, a participação dos depoentes, como cada fala é inserida para enriquecer o material e como as fotos foram dispostas, intercalando texto e imagens. Finalizo discutindo as possibilidades de utilização do material para a realização de atividades em sala de aula e propondo algumas atividades para o professor.

A materialização de uma ideia em um produto final, em um programa de mestrado, demanda tempo e muito trabalho. Além de consumir horas de reflexão, debates e longas conversas de orientação. Enquanto isso, a discussão sobre cultura popular na sala de aula não para. A academia se interessa cada vez mais por temas associados à produção cultural das classes populares e os reflexos desse debate vem criando um acervo de conhecimentos e, incipientemente, começam a ser divulgados para as redes públicas Estadual e Municipais da Bahia. Vemos as classes populares adentrarem as salas de aula, com seus conhecimentos, seus saberes e sua sabedoria. No nosso programa de Mestrado, a experimentação tem sido constante, no sentido de aprendermos a produzir um trabalhos acadêmicos que mantenha a qualidade de qualquer outra Universidade pública. Penso que a caminhada vai ser longa, mas profícua e fecunda, e já está mostrando seus resultados.

A construção do livro como um recurso didático

O ponto de partida de qualquer estudo de História deve estar centrado no presente. Esse centro deve ser compreendido como realidade vivida por alunos da educação básica. Dessa forma, o passado não deve ser compreendido com algo morto e distante, mas como um legado cultural, político, econômico, social, permanente para a compreensão das ações dos grupos humanos no presente. Dessa forma, o processo histórico, compreendido como um conjunto de transformações em várias instâncias ao longo do tempo, deve enfatizar a dinamicidade das ações humanas no cotidiano e nas longas durações. Nessa percepção, não há indivíduos mais importantes do que outros. Determinados sujeitos indivíduos incorporam aspirações de determinados segmentos, classes ou grupos sociais ou ainda, por eles foram manipulados. Todas essas observações devem ser levadas em consideração ao se trabalhar com os materiais didáticos, já que o livro didático não é uma coletânea de aulas prontas e acabadas, ele não substitui o dinamismo do trabalho dos professores e estudantes na sala de aula. Este trabalho deve ser estimulado por relações de troca entre o que é estudado e o que é vivido, pela articulação de informações envolvendo a interdisciplinaridade, e por uma constante busca de construção por novos conhecimentos.

Nesse ponto, devo lembrar que o ofício de historiador é, essencialmente, fruto de intensas leituras, pesquisas, reflexões e atividades e práticas de ensino. Não é mais possível pensar o professor como um mero reproduzidor do que outras pessoas produziram. Dentro da sua agenda de trabalho, os educadores devem ficar atentos para o diálogo entre ensino e pesquisa. Essa agenda envolve trabalho intenso e horas e mais horas de pesquisa. Os tempos para a maturação de uma ideia, da elaboração de uma hipótese, ou da construção de um conhecimento que integre os estudantes em situações significativas podem ser muito mais longos do que, por exemplo, os da realização de uma pesquisa específica em laboratórios de ciências naturais. Falar de historiadores é falar também de professores de História. No seu cotidiano, eles produzem conhecimento histórico, mesclando atividades criadas por ele próprio com as atividades disponíveis nos materiais didáticos. Cada professor de História, portanto, deve se enxergar como um historiador cotidianamente. Não é necessário dizer que o trabalho do historiador possui uma abrangência social muito relevante, sobretudo por causa da ação e do trabalho de milhares de professores espalhados pelo Brasil. A utilização de um livro como recurso didático envolve a preparação de uma aula de história em toda a sua complexidade, dentre as quais, a realidade e contexto cultural do aluno é a primeira a ser levada em consideração. É no ambiente da sala de aula que nascem as questões e as ideias de como utilizar um material didático para cada público específico. É preciso desmistificar o livro didático como único material a ser utilizado em sala de

aula, na educação Básica. A gama de materiais que chega às escolas públicas é imensa: livros paradidáticos, mapas, DVDs e outros materiais se amontoam nas bibliotecas das escolas. Dentre esses materiais, o livro didático é distribuído a todos os alunos das escolas brasileiras através do PNLD, por essa razão se tornou o material mais popular e utilizado por alunos e professores. Nessa discussão, o próprio MEC chama a atenção para a questão desse produto precisar de uma renovação em sua utilização, tomando como pressuposto: (...) “a desconstrução acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda a informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente memorizada pelos educandos, em sequências lineares que dispensam a análise dos processos”. 2017, p. 59). Porém, as discussões e decisões políticas nem sempre contemplam as classes populares e, em mudanças de governo, é corriqueira, a mudança nas ações que, na maioria das vezes, irão beneficiar os grupos dominantes. Pacotes e mais pacotes chegam todos os anos com mudanças inesperadas, o que força os professores a estarem constantemente se atualizando a respeito das mudanças nas políticas da Educação.

Afrodescendentes e indígenas nos novos contextos educacionais

Para se falar sobre a região do Litoral Norte da Bahia é necessário recorrer à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Sendo a o território de pesquisa formado por uma população majoritariamente proveniente desses grupos sociais, a inserção de curandeiros e curandeiras populares é determinado por essa característica. Isso posto, podemos reforçar com o fato de que a África e a participação dos seus descendentes na construção da sociedade brasileira, até o final da década de 1970, era apresentada em posição, quase sempre, de subalternidade, na qual, se encontravam submetidos à dominação e poder político e econômico dos brancos. Dessa forma, era uma regra proposital, o negligenciamento dos africanos e de seus descendentes no processo de formação do Brasil, quanto país. Os bancos escolares não presenciavam nem debatiam a discriminação racial, a origem dos preconceitos contra as pessoas negras, segregadas por conta das suas diferenças étnicas e suas origens. Tampouco se abordava o racismo como uma ideologia construída para inferiorizar os africanos e afrodescendentes.

Essa situação teve uma reviravolta significativa, a Lei n. 10.639/2003, alterada por outra 11.645/2008, que incluiu os indígenas e seus descendentes. Essa nova realidade contribuiu para uma renovação nos conceitos a respeito da participação desses grupos na formação do povo brasileiro. O que vemos é, aos poucos, os materiais didáticos, em especial os livros, passarem por uma ressignificação no que diz respeito à História Afro-brasileira e Indígena. Para entendermos a renovação desses materiais, é necessário tomar consciência desse processo de renovação e como ele vem sido inserido nas escolas públicas da educação básica.

Da mesma forma que damos relevância às pessoas negras, sejam africanas, sejam seus descendentes, devemos atentar para a participação das populações indígenas na História brasileira. Isso porque, a problemática e a situação dos povos indígenas diz respeito a todos os brasileiros e brasileiras.

Adentrar nessa questão é essencial para podermos repensar a participação dessas pessoas na História Contemporânea. Em um passado recente, era comum a representação dos povos indígenas a partir de um viés colonizador. Esses indivíduos apareciam nos livros didáticos, apresentados como um grupo homogêneo, sem individualidade, e portanto, sem história e inferiorizados. Após o início da colonização, os livros transformavam sua história em algo invisível e quase inexistente. Observando essas questões, decidi abordar essas temáticas na produção do material didático, dando uma ênfase às populações afro-brasileiras, na construção da obra, mas se deixar de dar relevância à questão indígena, já que a história dos saberes populares de cura perpassa necessariamente pelos saberes de descendentes de pessoas negras e indígenas. Para o desenvolvimento da consciência histórica voltada para essas questões, que são na verdade, suas questões identitárias, o aluno, especificamente do Litoral Norte, precisa se reconhecer dentro desse contexto, como um sujeito que se insere nessa consciência, para poder interferir na realidade social que o cerca. Fazendo isso, esse trabalho considera de suma relevância, a utilização de fontes históricas ligadas à própria região estudada, e que são a herança viva dos descendentes de africanos e indígenas. Relatos orais, materiais escritos e fotográficos produzidos por moradores do lugar, além de dar importância a lugares históricos, prováveis sítios arqueológicos, que são parte da cultura material e imaterial dos locais pesquisados.

Dentro do contexto de um Mestrado Profissional, uma das características que o difere de um Mestrado acadêmico, é o processo de produção de um material didático. Esse processo requer uma série de habilidades que perpassam por vários conhecimentos: 1. Domínio da disciplina; 2. Conhecimentos dos fundamentos teóricos e metodológicos inerentes a essa tarefa; 3. Conhecimento da legislação educacional. 4. Domínio das tecnologias educacionais. 5. Conhecimentos básicos de Psicologia educacional e do desenvolvimento.

No contexto do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, os conhecimentos das raízes históricas do negro e índio no Brasil perpassam por toda uma revisão historiográfica que vem sendo feita desde a introdução da História Cultural na década de 1980. A população local estudada, para onde se destina o material produzido, é formada por um grupo social em que, aproximadamente mais de 80% se constitui de afrodescendentes e remanescentes das populações indígenas da região. O produto se destina a professores da Educação Básica da rede pública em geral e, especialmente, da região de Camaçari. Na produção do livro, o material fotográfico

terá relevância acentuada. A escolha dos depoentes obedeceu a um critério básico: foram três rezadeiras e um raizeiro que estão incluídos na definição de curandeiros populares ou praticantes das medicinas populares. Inicialmente realizamos as entrevistas, abordando temas da vida cotidiana, biografia dos depoentes e o aprendizado da cura propriamente dito. Cada entrevista foi realizada em uma semana. No processo observou-se a localidade onde cada um está inserido e sua relação com a comunidade. Depois demos uma explicação a respeito da pesquisa, fins e objetivos e solicitamos a permissão do depoente para gravarmos a conversa. Cada depoente nos recebeu cortesmente e nos concedeu as entrevistas sem dificuldades.

No texto do paradidático, discuto povoamento do Litoral Norte, como se deu o processo, quais fatores influenciaram para o aumento populacional da região, e o papel e impactos que o turismo vem exercendo nesse contexto. Depois, analisamos conceitos relacionados à História Regional e Local, afrodescendência e oralidades. Na região, a incidência de uma população afrodescendentes e indígena com suas peculiaridades culturais é majoritária. A influência dessas peculiaridades nos processos de cura popular é intensa e dominante. Há também um forte componente de influência da tradição católica nas rezas e benzeções, ou benzedura, como prefere QUINTANA, sobretudo nas orações que são proferidas durante o processo. Das quatro pessoas entrevistadas, apenas uma delas faz parte de uma igreja com orientação neopentecostal. As rezadeiras católicas, se referiam, o tempo inteiro, ao histórico em sua religião. Sua devoção aos santos, os ritos e rituais, sua fé, e repetiam várias vezes: “é a fé que cura”. Logo após, faço um debate, discutindo conceitos como curandeiros bruxaria, feitiço e cura popular. Nessa parte, abro um leque para discussão em sala de aula a respeito dessas temáticas, e de como o professor pode ajudar a desmistificar esse universo. No próximo capítulo, discuto o lugar da memória nas curas populares. Qual o papel das memórias para a salvaguarda desses patrimônios populares. O que dizem as lembranças de curandeiros e curandeiras populares a respeito da sua história e da sua convivência com suas comunidades. Complemento essa parte com um breve levantamento de saberes populares em Monte Gordo. Como as tradições vem sendo mantidas na região? Quem são os atores sociais dessa cena e como eles se movimentam para dar conta da manutenção dessa heranças culturais? Por fim, apresento alguns trechos das falas dos depoentes para que os professores da Educação Básica tomem conhecimento, a partir das falas dos próprios sujeitos das curas populares, sobre como esse processo é encaminhado, suas histórias e a relevância social dessas pessoas em suas comunidades.

O trabalho fotográfico foi intenso. À medida que eu entrevistava as depoentes, o fotógrafo fazia as fotos, captando da melhor forma possível o cotidiano dessas pessoas. Foram produzidas em torno de 400 fotos, sendo que, entre oitenta e cem, comporão a parte iconográfica do produto. As fotografias

captaram conteúdos identitários importantes da realidade das pessoas entrevistadas. Com ênfase para seus altares e sua devoção aos santos. No caso de Emanuel, o raizeiro, sua casa tem características tipicamente sertanejas. Ele fez questão de nos levar até sua plantação, onde ele cultivava as ervas de cura. Essa realidade foi captada pelas lentes e entrará como último capítulo do produto. Optei por intercalar texto e fotos, já que se trata de uma obra para fins didáticos

A utilização da fotografia em sala de aula não é uma realidade nova, mas sempre e em constante transformação. Vivendo em uma era em que as mídias digitais assumem relevância social ímpar, o recurso fotográfico se torna uma ferramenta peculiar para os professores de História. Segundo MOLINA:

A fotografia pode ser um instrumento significativo nas aulas de História, por fornecer aos professores importantes recursos que auxiliam-no em sua tarefa de promover a aprendizagem dos alunos. Devido às cenas recortadas e representadas na imagem congelada que, além de conter informações novas sobre os fatos históricos, que auxiliam na formação de alunos capazes de raciocinar historicamente, criticamente e com sensibilidade sobre a vida social, material e cultural das sociedades, tem também o potencial de despertar o interesse dos alunos, uma pré-disposição em aprender. Para ensinar com a ajuda de imagens o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a ideia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens para se construir um novo conhecimento. (acesso em 2019)

Dito isto, podemos destacar a ideia de “mediador cultural”, já que trazemos para a sala de aula realidades às vezes completamente diferentes da que o aluno está habituado. Vivendo tempos em que a veiculação e manipulação das imagens se tornou algo corriqueiro, torna-se quase inviável as atividades em sala de aula sem lançar mão desse recurso. Desde que a fotografia foi inventada, no século XIX, ganhou diversas utilidades na sociedade contemporânea, principalmente após seu aperfeiçoamento. No contexto do ensino de História na Educação Básica, especificamente os livros didáticos sempre trouxeram o recurso fotográfico para a práxis educativa na sala de aula. Porém, a fotografia no contexto educacional deve ser precedida por uma contextualização. A fotografia sendo utilizada meramente como mais um material para chamar a atenção dos alunos tem pouca valia histórica. É necessário saber quando e como foi produzida, observar as condições locais no momento dos registros, pois a foto passará por uma contextualização para que chegue até as mãos do professor. Enfim, é preciso contar uma história da foto com todas as suas nuances, sua composição, enquadramento, observando também, a resolução das imagens. Uma foto descontextualizada, em um ambiente educacional, é apenas mais um registro iconográfico decorativo. Uma fotografia traz vários elementos que devem ser observados para se compreender a sua aplicabilidade na sala de aula, pois, na História, ela se configura como mais uma fonte histórica. Para BITTENCOURT,

A diversidade de registros fotográficos assumiu a condição de fonte importante de estudo da sociedade contemporânea. A fotografia como um produto cultural transformou-se em objeto

de estudos de semiólogos, antropólogos, sociólogos e outros cientistas sociais, os historiadores, para a interpretação das imagens geradas por ela, apropriam-se dos métodos desses outros especialistas, mas sempre indagam: que conhecimento histórico a fotografia produz? (...) a fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente que logo se torna passado. Os álbuns de família são um exemplo de como esse suporte material da imagem serve de registro da memória. Rever fotos significa relembrar, rememorar ou mesmo “ver” um passado desconhecido. (2011, p. 366).

Penso que aí está o ponto central dessa discussão, a pergunta crucial: como a fotografia pode trazer o cotidiano para a sala de aula? No caso das rezadeiras e benzedadeiras, esse cotidiano está repleto de religiosidade e misticismo, bem como de reverência a um poder maior que propiciou o seu dom. Apenas a título de exemplificação, pode-se sugerir ao professor exibir as fotos no projetor e estimular um debate mediado sobre a vida dessas mulheres. Cada uma das suas imagens é única e ímpar. Seus trejeitos, a expressão com as mãos, seus altares, suas ervas medicinais, tudo isso entra em um estudo sobre essa temática e propõe-se debater com os alunos. O conhecimento popular chega em todas as classes sociais. A utilização de ervas e chás, por exemplo, ganhou imensa popularidade na sociedade contemporânea. Não perdeu sua importância, apesar do crescimento da indústria farmacêutica e da ampliação dos campos da medicina oficial. Dito isto, aproveitando a noção de mediação cultural, o professor pode trazer para o cotidiano da sala de aula, exemplos que se adequem ao tema da aula.

Como o nosso produto pretende ser utilizado em escolas do Litoral Norte, a aproximação com o cotidiano dos alunos é inevitável. A realidade das rezadeiras e benzedadeiras é muito próxima desses alunos e de suas famílias. Nas discussões sobre cultura popular e religiosidade no Brasil Colonial, pode ser introduzida a questão das curas populares e de como elas eram relevantes, em um período, onde para as classes populares, os únicos recursos para a manutenção da saúde, advinham de rezadeiras, benzedadeiras, raizeiras, parteiras e outras. Nesse ponto, o professor pode fazer um paralelo entre gravuras e desenhos da época e registros fotográficos contemporâneos, fazendo uma comparação e uma diferenciação entre as realidades e as interpretações de cada autor e cada período.

Ao dar início ao trabalho de compreensão sobre a religiosidade na América Portuguesa, sugiro que o professor conduza um debate sobre a relação entre as curas populares no período colonial e na atualidade, relacionando também a questão da religiosidade popular. A liberdade religiosa foi incorporada na Constituição Brasileira de 1988, esse é um ponto importante a ser discutido. Questões como: o que a lei estabelece em relação à liberdade religiosa no Brasil? A Constituição garante que os brasileiros escolham sua orientação religiosa, portanto podem seguir livremente qualquer sistema ou doutrina religiosa. Essa discussão deve ser feita em conjunto com a discussão sobre diversidade e inclusão na educação, premissa básica da LDB. Obviamente que todo livro está sujeito a críticas, revisões e ampliações. Deixo para os professores a tarefa de propor novos rumos para essa obra, para

que essa produção, que tem seu nascedouro em um conjunto de contribuições, agregue ainda mais contribuições, tanto de professores quanto de alunos da educação básica na Escola Pública na Bahia.

AS FALAS: O LEGADO DA CURA

Entrevistar depoentes para uma pesquisa histórica, não é como uma entrevista jornalística. O historiador tem o dever de ir além do imediato, do efêmero, sua lente deve captar a profundidade das histórias. E quando se trata de anciãs e anciãos, o investimento é maior, a complexidade obriga o pesquisador a adentrar a profundidade dos relatos e ir além das aparências. Foi assim com os depoentes da minha pesquisa. Apesar de a pesquisa não ter utilizado a História Oral em sua essência, valeram os princípios dessa técnica tão valiosa na coleta de depoimentos. A oralidade já deixou de ser, há um bom tempo, apenas falas de pessoas que relatam suas vidas e suas experiências. Os depoimentos orais já são fontes históricas, tão relevantes quanto as fontes escritas. Isso já é um fato. Nessa parte final do relatório, reproduzo, alguns trechos das falas dos sujeitos da pesquisa. Foram quatro depoentes. Cada um deles com características próprias mas com semelhanças em suas práticas.

Primeiro, entrevistamos Edvirgens Bispo dos Santos, conhecida popularmente como Dona Neném. Morando em Monte Gordo desde a infância, é uma profunda conhecedora dos mistérios da cura. Católica fervorosa, possui um altar em sua sala (característica comum em rezadoras católicas). Nos recebeu em sua casa com muita tranquilidade e generosidade. Dona Neném gosta de falar. Gosta de relatar sua experiência de vida nos saberes de cura. E na sua fala, percebemos a sabedoria das anciãs que trazem em seu cotidiano a herança de conhecimentos ancestrais. Na sua fala também percebemos a simpatia e a vontade de compartilhar seus conhecimentos, sempre frisando que “é Deus quem cura”. Além das folhas, acessórios obrigatórios nas rezas, ela utiliza uma faca. Para ela, o mal tem que ser cortado.

O segundo a ser entrevistado foi Emanuel Martins. Conhecido na região de Monte Gordo como raizeiro. A especialidade de Emanuel são as raízes e ervas. Com uma sensibilidade aguçada para o poder e propriedades das plantas, produz várias garrafadas que vende na feira da localidade aos domingos. No quintal da sua casa, uma típica e humilde tapera, cultiva um jardim com as plantas usadas nos seus trabalhos. O raizeiro difere das rezadeiras, pois ele comercializa seu trabalho. Sua garrafadas são vendidas bem como suas raízes e ervas.

A próxima entrevistada foi uma rezadeira de barra do Jacuípe, Dona Benta. Ao chegarmos, encontramos a anciã sentada em uma cadeira de balanço, tendo como companhia um cachorro, deitado em uma cadeira ao lado. Sentada na varanda da sua casa, nos recebeu cortesmente. Começamos a conversar, percebendo o ambiente e procurando ser o mais discretos possível. Com as características das rezadeiras experientes, dona Benta nos relatou parte da sua biografia, discorrendo sobre assuntos diversos. Sua chegada em barra do Jacuípe, o aprendizado da reza, seu casamento feliz e falando, propriamente dos casos de curas, das pessoas que ainda hoje a procura para aliviar suas dores e males. Tal qual dona Neném, Benta gesticula muito com as mãos. “Fala” muito com os gestos e se mantém firme, mesmo depois de tantos anos no ofício da reza.

Por último visitamos do Josefa Maria Oliveira Soares, anciã de 73 anos. Dona Josefa reside também em Barra do Jacuípe, mas em uma localidade mais afastada do centro. Nos recebeu em sua varanda, juntamente com dois cachorros, onde começamos a conversar. Depois nos dirigimos para o quintal, para ficarmos mais à vontade. A rezadeira se refere muito ao seu pai durante suas falas sobre reza. Sem dúvida, o genitor exerce uma grande influência em seus trabalhos de cura. A convivência com o pai a incentivou a buscar o trabalho de cura através da reza. Porém, aprendeu a rezar também com outra rezadeira das proximidades. Sua fala é repleta do discurso católico. Referências aos santos, às festas religiosas locais, novenas, rezas, e um profundo respeito pelos ritos e rituais católicos.

Optei por manter as falas originais com o linguajar típico e habitual de cada um dos depoentes, no intuito de preservar a identidade e a autenticidade dos entrevistados.

EDVIRGENS BISPO DA SILVA (DONA NENÉM)

Eu tava em Salvador trabalhando, quando eu vim de Salvador eu procurei uma pessoa pra viver. E aí fui tendo meus filhos, mas não tinha médico aqui tinha curador e rezadeira. Eu tinha 20 anos. Eu comecei a rezar cedo porque meu avô rezava perna, as pessoas vinha pra ele rezar. Eu ficava perto dele e ele dizia você aprenda. Eu já tinha meus 17 anos. Eu tive uma filha com 16 anos e minha mãe foi quem criou. E foi por causa disso mesmo que eu aprendi a rezar. Rezar essas coisas: perna, os nervos ficam tudo à flor da terra. Eu pego água e vou rezar, eu rezo e digo, quando chegar em casa você pegue um pingote de vinagre com água quente e jogue nessa perna. Mas não rezou? Não, a fé tá no seu coração. Ele faz e no outro dia, há dona Neném me senti muito bem. Eu rezo de novo agora hoje você não molha, você só vai molhar depois dos dois dias. Ele fica bom. Desmentido, jogador de bola vinha para aqui, ô dona Neném me reza esse pé. Naquele tempo, jogador de bola, como chamava meu filho? Vagabundo. Hoje em dia jogador de bola é meus senhores. Tá ganhando igual ao Presidente.

Tinha que trabalhar na roça, você via os pais na frente e os filho atrás, com as enxadinhas. Capinando, vazando cova. E as mocinhas como eu plantando feijão. Era terra que eu plantava, no outro dia a gente ia plantar o milho. A criação era assim. Rezar na igreja o terço, amanhã é quarta-feira, dia de rezar o terço no São Bento. Olhe onde está o São Bento. Eu saia mais minha avó, minha avó com um facho, quando a gente vinha de lá pra cá era com medo de cobra. Minha avó tomava umas cachacinhas, que lá tinha uma venda... de Narciso. Quando a gente vinha era me chingando, com o facho batendo em minha cabeça. Eu já vinha chorando de lá, quando chegava perto de casa. Ai meu avô: vocês, quando vem da reza parece que não vem! Eu calava a boca, ai eu entrava, minha avó entrava atrás.

Foi um tempo, umas partes boas outras não. As moças não tinham roupa pra vestir, tinha uma festa ninguém ia, que não tinha roupa, porque não tinha trabalho pra comprar roupa. Você tinha que criar galinha, tinha que cortar licuri, você tinha que aprender a mexer farinha. Pra tirar cada dia 12 sacos... pra você comprar roupa pra ir pra a missa de São Bento. Para ir pra missa do Bom Jesus, para ir para a missa no Arembepe. Eu mesmo sofri muito e minhas irmãs também sofreram.

Muitas pessoas já sabia que eu rezava e vinha pra eu rezar. Levantar ventre caído; rezar arca aberta, eu aprendi; rezar cobreiro. Essa semana eu rezei um “daqui cá”, olhe de bolha! Como o senhor tá dormindo? “Ô dona neném, de Doutor não tem mais”. Eu disse: tem, ainda existe Deus, o senhor não tem fé não? Rezei quando ele veio no outro dia tudo já tavadado morto. Ele veio três dias, eu disse, compre o povilho e passe. Antigamente nós botáva o enxofre dentro da água para tosse, que tinha uma tosse convulsa. Hoje em dia melhorou muitas coisas, você via aqui os meninos com a barriga grande, os pais não tinha dinheiro nem para levar ali em Camaçari. Como é que fazia? Lamedor, de alari, da cabeça de frade, tirar aqueles espinhos todos, depois de tirar, pinicar, lavar e botar no fogo com açúcar, pra ir cozinhando, pra fazer aquele xarope e ir dando à criança pra parar a tosse. Eu fiz muito pra meus filhos.

Torcia a perna, não tinha dinheiro pra ir pra Camaçari. O que é que faz Neném? Eu dizia: ranque esse mastruço, pise bem pisadinho com alho, bote um pouco de vinagre, faça um sapato, bote no pé dele e amarre. Ai fazia, eu ia visitar. Estava com o pé estirado. Chegava meia noite chegava o marido e a mulher, Ô dona Neném, me acuda, de eu abrir a janela e vê. Quem é você. “Não me conhece? Olhe como tá o queixo”. Minha filha, foi a vermelha que passou. Ai eu pegava a faca, a banha da galinha, assava e rezava. Mais logo, aquela bolsa que tinha pipocava em pús, em água, quando ela saia já era melhor. Agora você compra um Tetrex pra desinflamar e vá tirar esse dente, não venha mais aqui pra eu rezar esse dente.

Meu tempo com meu avô não foi muita beleza não. Ele não queria que eu saísse, não queria que eu namorasse. Se chegasse fora ele botava a gente pra fora, de cacete. Minha avó, nesse tempo não andava mais... ai ela dizia, Neném, vai te embora por ai procurar seu trabalho. Quem vai ficar moderno pra não ver um samba nem uma sala de dança? Minha infância não foi muito boa não. O povo era muito malvado, tinha uma criação muito triste. Você trabalhava e botava oito cestos de mandioca. De manhã cedo, cinco horas eu estava raspando, quando chegava dez horas eu estava puxando, a mandioca enxuta, mas ele não chamava uma pessoa pra me ajudar.

Com meu avô, eu fiquei um bom tempo com ele. Ele rezava desmentidora, ele rezava dor de dente, ele rezava dor de cabeça. E uma criatura veio aqui passear e ela me ensinou a rezar espinhela caída. Eu só não sei rezar é o ar do vento, é que eu não aprendi porque eu não quis. Porque eu vi muita gente aqui no beco, que rezou o ar do vento, que depois não se tratou e morreu. Porque ele tem que ser respeitado, a reza, tem que respeitar. Seu manezinho já tá tão velhinho, tão velhinho, mas deus está aguentando ele, pelo que ele tem tirado da morte, já viu, seu manezinho. Não é de agora que eu conheço ele. Ele tem é rezado gente... ele, como reza, como rezava a mão. Você chegava lá ele olhava pra sua mão e dizia todo o seu sofrimento. Tem maisninguém assim não tem meu filho.

Eu tenho muita fé, eu tenho muita fé em Deus, e tenho muita fé no que Deus deixou, as orações. Porque, o que Deus deixou, nós temos que aproveitar. Eu aprendi a rezar por conta própria, vendo meu avô rezar. Minha mãe só fazia tirar olhado, mas ela tirava olhado de brasa, fazia aquele fogo, pegava um copo de água, se abaixava, e tava de setenta anos e você não dizia, ela pegava a brasa e ia jogando dentro daquele copo, até a derradeira, na derradeira ela dizia, aqui como ele está, cheio de olho... O olhado é uma doença que trás vinte e um tipos. Eu aprendi com minha mãe olhado mufino e o olhado do quebranto. O olhado mufino, é aquela mufina que você não quer se levantar do lugar, e quando você se levanta, você não quer se dar bem. Você entra numa depressão que ela é igual a um olhado de morto. Você fica sem valor nas pernas, sem valor nos braços, você fica sem poder comer, sem ir trabalhar. Às vezes você tem um trabalho tão bom e você tem uns amigos que acaba com os outros, sabe disso? É amigo. Rapaz, quanto você ganha? Ai você vai quebrando. Sempre no seu trabalho vc tem que dizer "dá pra comprar o pão". A gente só fica bem quando está no céu, e no céu só vai quem morreu, porque aquele amigo tira você do trabalho. Te abraça, diz que você é o melhor amigo, ai você vai contar o que o seu patrão faz com você... Nunca você faz isso. Você tem que dizer, dá pra quebrar o galho... quando você chega em casa você se larga na cama, ou no sofá, isso é o olhado. Eu como rezo, como sei os banhos. O olhado mata, mata criança e o adulto vai mufinando. Vai ficando magrinho, as pernas pegam a tremer... toda comida pra você está ruim. E o olhado só vem com gente que lhe conhece, que está dentro da sua casa...

Uma moça se casou aqui no São Bento. Quando ela chegou em casa ela “já sentiu nojo do marido” aí pegaram aquele barulho e já rasgou o véu e até uma amiga minha foi cozinhar pra eles. Dona Neném eu quero falar com a senhora reza minha filha. Eu rezei em baixo desse pé de mangueira e disse: que botou olhado em sua filha, sem eu genro foi um amigo, porque o casamento dela foi tão bonito que eles tiveram inveja. “Ô dona neném, eu quero que minha filha fique agitada”. Ela vai ficar boa, tenha fé em Deus. Aí passei um remédio, o banho da manga espada: quatro folhas com três pitadas de sal grosso, um dente de alho, bem pisado, para eles tomarem banho... quando chegou no outro dia chegaram dizendo, “Dona neném minha filha tá bem”. Vê como faz os olhos? Me deram cinquenta reais, eu paguei a minha luz.

Aqui eu rezo gente escolhida, que vem para aqui rezar. Não é gente do meu tipo não. Quando estou aí chegam os carros de Guarajuba, do canto do Sol, Camaçari. Porque hoje em dia passaram a ser todos protestantes. Não tem mais aquele dom ao senhor Jesus. Eles estão trocando Jesus por pastor... quem é que sabe rezar mais erisipele? Ninguém. Quem reza sou eu. Erisipele é uma moléstia que corta a perna. Tem gente daqui de Camaçari, meu filho, que vem aqui rezar. Erisipele, a vermelha, a febre, tudo eu rezo.

SEU MANOEL (RAIZEIRO)

Meu nome é Emanuel Martins, sou conhecido aqui na região como raizeiro, Sertanejo, dois nomes. Eu sou de Pernambuco, vi pra a Bahia e fica lá e cá, pra lá e pra cá, até quando eu fiquei logo aqui. Meus pais faleceram, oitenta, noventa e tantos anos, eu não quis ir mais para lá não, fiquei aqui. Fiquei em Camaçari, trabalhei no Polo Petroquímico, aí fiquei aqui em Monte Gordo, já tenho doze anos aqui. Tinha roça aí no mato, a idade foi chegando eu me aposentei e fiquei. Eu comecei a fazer remédio caseiro, dei remédio a muita gente. Eu dei remédio a Mato Grosso do Norte, dei remédio em Curitiba, dei remédio a gente do Estado de Sergipe e aqui na Bahia, todo mundo conhece meus remédios. Sinusite, artrose, bronquite crônica, começo de tuberculose. Tuberculose no início te remédio. O remédio é o que: trata-se de pau ferro, anjico, jatobá, raiz da jurubeba, aí cozinha aquela garrafada e vai tomando.

Comecei a trabalhar com oito anos na roça, quando eu cheguei à idade de quinze anos, comecei a trabalhar com vaqueiriça, trabalhei em fazendo, tirando leite, pegando boi brabo na caatinga e fui. Quando chegou na idade de vinte e cinco anos eu casei. Depois, trabalhando com fazendeiro, a gente ganhava pouco. O fazendeiro só queria arrasar com a vida da gente, fazendeiro não tem dó de ninguém, você sabe. Trabalhei no Polo Petroquímico onze anos, depois a idade chegou e eu me

aposentei por idade. Então eu vim iniciar esse ramo de vender raiz. Fui aprovando, aprovando, fui sendo aprovado. Eu me interessei porque lá no sertão já conhecia uma parte das plantas, os velhos de idade faziam aqueles lambedores aqueles chás, e fui aprendo. Aí comprei o livro da medicina, um livro grande que tem todas as plantas, “As Plantas Curam”. Aí eu fui gravando, fui buscando, fui trazendo pra aqui, fui vendendo, fazendo umas garrafadas, foi dando certo.

Então, remédio caseiro, as plantas curam. Eu dei remédio a muita gente. Muita gente foi curada. Hoje eu trabalho menos porque eu já estou com essa idade e tenho que descansar mais a mente. Mas eu tenho os nomes das plantas todas na mente. Eu não trabalho mais como eu trabalhava mas uma garrafada eu ainda faço. Eu me sinto alegre, me sinto honrado. Eu já tirei gente de fazer cirurgia. Em Camaçari chegou um camarada com uma frieira crônica. “Eu estou aqui com os dedos para cair todos”. Vou passar um remédio aqui pra você, aqui é caseiro. Jurema no álcool com barbatimão curtido a cinco dias, dez dias. Quando você tomar banho, pega um cotonete, vai enchendo e colocando no local do pé e vai usando, pode usar todo dia. Aí eu disse a ele: se daqui a três não ficar bom eu não trabalho mais nunca em lugar nenhum.

Outra senhora, um mioma. O médico disse que ela ia fazer cirurgia. Ela chegou lá na barraca desesperada. “Raizeiro, eu estou com um mioma, o doutor disse que tem que fazer cirurgia, eu não quero ser cortada”. Depende senhora, se não tiver meio. E a senhora quer que eu dê jeito? A senhora pega esse remédio, eu até vou pisar pra a senhora levar já pronto. Ela foi usando uns quinze dias. Ela começou a tomar com aquela fé. Com uns quinze dias ela chegou lá com um saquinho com o mioma todo cortadinho, toda miudinha que o remédio cortou. Mostrou ao médico, ele não deu remédio nenhum, o remédio foi o seu. Eu garanto que foi o seu remédio, q eu não tomei remédio nenhum. E aí pronto.

Eu peço força a Deus, eu sou da Assembleia de Deus. A oração do crente eu acho que a força é mais, porque a pessoa é batizada, está com a verdade na mão, a Bíblia que ensina tudo. Alguns da igreja compram até na minha mão, alguns... não são contra não. Porque sabem que sai da mão de Deus, não tem sujeira. “Raizeiro, eu estou com uma dor na perna, vou orar, mas me dê um remedinho. Foi Deus que fez a planta...

Minha mãe fazia lambedor, remédio caseiro, mas não tinha o estudo que eu tenho. Tinha sabedoria, porque os mais antigos sabiam das coisas...

Nunca fui na escola, mas tenho uma leiturazinha. Aprendi com o tempo, com aquele interesse. Não tinha caderno, era uma pedra, preta, quando riscava assim ficava branca. Aprendi naquilo ali, fui escrevendo, escrevendo, aprendia fazer meu nome. Eu não sei o que é leitura forte, mas sei alguma

coisa, sei a placa do ônibus, pra onde é que eu vou. Eu nunca tive tempo porque eu comecei a trabalhar muito novo. Naquele tempo não tinha estudo, não tinha nem professor, era tudo no mato, socado lá no mato... Agora, na conta, eu sei contar um pouco, pra fazer pagamento. Eu com dezoito anos tomei conta de uma fazenda. Tinha dez homens trabalhando mais eu numa fazenda, mas o fazendeiro só tirava eu, tinha confiança pra dinheiro.

DONA BENTA

Meu nome Benta Bispo dos santos. Tenho 73 anos. Eu sei que eu nasci em 21 de março. Minha infância, eu não tive infância. Trabalhar na roça, meu pai era roceiro. Ir pra roça o dia todo, plantar mandioca, feijão, milho. Essa foi minha infância né. Aí eu não tinha infância nenhuma, não ia pra lugar nenhum, ele não deixava. Era só em casa e na roça. Aí, quando a mandioca estava madura a gente ia pra a roça, arrancar mandioca. Botar na casa de farinha, raspar a mandioca pra fazer a farinha. Eu mais minha irmã, nós enchíamos cinco sacos de farinha por dia. Minha infância foi a casa de farinha e a roça. Depois que eu me casei eu tive mais liberdade que eu saia para os lugares com meu marido, ele me levava para as festas. Tinha uma brincadeira aqui de bumba meu boi. Aqui também quando eu me casei nós fazíamos farinha, tinha uma casa de farinha ali no fundo mas se acabou. Eu me casei com 22 anos, em Açú da Torre. Graças a deus foi uma vida feliz. Vivemos 41 anos, nunca tivemos uma discussão. Não maltratamos nossos filhos.

Eu aprendi a rezar com minha mãe. Com 15 a 16 anos eu já rezava, nem que seja de brincadeira com as meninas, eu já rezava depois que eu peguei a rezar de verdade mesmo. O pessoal me procurava, vinha gente de Salvador, ele indicam uns aos outros. Uma vez veio uma criatura de São Paulo com um menino, esse menino tinha 10 anos, não sabia mais o que fazia com esse menino. Era remédio, todo dia esse menino tinha febre, não tinha sossego, aí eu rezei. Rezei o menino e tem uma folhas que a gente dá, pra tomar banho. Quioiô, Aroeira, São Gonçalo e Guiné. Aí eu mandei pra ela fazer os três banhos, botar alho e sal grosso. De noite dormiu não teve mais febre. Aí ela voltou, “Dona benta graças a Deus, Deus que lhe proteja” que meu filho não teve mais febre.

Eu rezo de olhado, de cobreiro e vento caído. O vento caído é aquele que o menino fica assim obrando aquela obra verde e a barriga fica assim inchada. Aí nem come e nem dorme, o menino. Tem uma folha que chama Artemísia, dá o banho e dá o chá. E o menino fica bom, é só três dias. E o cobreiro é que fica aqueles caroços no corpo da pessoa e passa um remédio, passa outro, some depois volta de novo. Você reza, dá um banho de aroeira e mando botar polvilho. Aí, com três dias já está bem melhor. Eu não sei rezar nem de espinhela e nem do ar do vento.

Eu frequento a Igreja de Santo Antônio, mas já fui em Pojuca, São Bento, Monte Gordo, mas a minha mesmo é aqui em Barra do Jacuípe. A minha preparação pra a reza é pegar a folha de aroeira, oi fredegoso ou vassourinha, aí eu vou rezando as pessoas e vou dizendo as palavras. A minha preparação é essa. Quando a pessoa está muito quebrada eu mando tomar uns banhos. A fé de Deus é quem cura né? Deus diz faz que eu te ajudarei.

Eu me sinto feliz, né? Que Jesus me dá aquele dom pra eu fazer aquela obrigação e as pessoas vem e dizem há dona Benta, eu melhorei, meu filho melhorou. A pessoa se sente realizada né? Agora, eu não reco dinheiro. Eles me dão assim, um agrado umas velas pra eu rezar pra meu santos. As pessoas que se rezam, não se vendem, a palavra de Deus não se vende. Dinheiro eu não recebo não. Das minhas filhas, nenhuma quer aprender, o carrego é demais. Teve uma vez que eu rezei um rapaz, ele estava de férias do trabalho. "Dona Benta me reze, eu saí de férias, até o dente tá me doendo". Aí eu peguei, rezei ele, quando ele saiu eu caí no sofá, do peso que estava. Aí eu fui debaixo das árvores, que eu gosto de rezar em baixo das árvores. Peguei as folhas, esfreguei as folhas na água, tomei um banho e melhorei. Mas caí mesmo, estava muito pesado. Ele tinha alguma coisa de olho gordo. A pior coisa é olho. Tem o olho de seca pimenta. Esse olho de seca pimenta, a culpa é dos pais. Os filhos quando são pequenos, recém-nascido, quando vão para a igreja, elas botam as costas do menino pra dentro da igreja. Aí a pessoa fica assim sem saber. Eu já vi gente secar pimenta. Eu trabalhei numa casa. A patroa era rica, mas trabalhava na roça mesmo que eu, aí plantamos pimenta, na casa dela, de um lado a outro. As pimentas pegou a botar, era pimenta dedo de moça, pimenta de cheiro. E ela tinha uma comadre em salvador. Ela me disse Benta, quando minha comadre vier aqui, me avisa. Mas um dia ela veio sem avisar. E disse: ô Nera, quanta pimenta! De manhã quando eu cheguei pra trabalhar ela me disse, Benta, olha para as minhas pimenteiras, tudo morta. Aí, a pessoa tem aquela maldade sem saber. E isso não tem cura, não tem não. Quem fica assim não tem jeito, porque fica assim mas não sabe. Porque já vem de pequeno.

Eu tenho muitos anos de reza, peguei a rezar com 15 anos. Faço 73 anos em 21 de março, muitos anos que eu rezo. Depois da reza eu me sinto bem, mas tem aqueles casos que a gente fica mal. Por isso que muitos casos eu deixei de rezar, porque aquele mal passa pra a pessoa. As pessoas, quando chegam com aquelas perturbações, os médiuns desmaiam, porque é coisa grande.

Eu vou ficar rezando até quando deus quiser. Até quando deus me levar desse mundo. Enquanto eu puder falar, eu estou rezando. Tem vindo gente aqui. Às vezes vem duas três de vez, eu rezo. Eu rezo todos os dias, mas meio dia não reza. Depois de meio dia reza até cinco horas, depois de cinco horas não reza mais. E de manhã, 8 até 9 horas 10 horas do dia eu rezo, passou de 10 horas eu não rezo mais. Alguns só rezam de manhã cedo porque o sol ainda não passou nas folhas. Não pode rezar de

noite porque o sol já vai embora. De manhã o sol já vem raiando aí pode rezar porque o sol clareia a gente. De noite só se for um caso muito grave, aí a gente reza.

Teve uma meninas que é de cá de Areias. Aí ela me disse, dona Benta me reze. Eu rezei e disse: você vai em um lugar porque aí é espírito de morto, você vai nesse lugar. Ela foi, voltou e me falou, “dona Benta, bem que a senhora disse”. Porque, a gente conhece né?

Eu rezo três dias. Porque, antigamente tinha muitas que rezavam. Eu rezava, outra rezava, outra rezava. Hoje eu rezo três dias, porque se não rezar quebra a corrente. E aqui nesse lugar, que eu me lembre, só tem eu. As outras estão doente. Uma está com um problema na perna, não pode andar. A outra está com um problema que vai até se operar. As duas moram lá em cima. Essa coisa de rezar deve acabar, porque os filhos não querem aprender. Tinha muita rezadeira aqui, mas não tem mais porque muitas faleceram. E os médicos de hoje em dia matam mais do que curam.

Eu uso aroeira. Serve pra tudo. Serve pra rezar, serve pra tomar banho, serve pra beber chá. Ela é anti-inflamatória. Você faz o chá e bebe. Eu rezo também de brasa. A gente bota o carvão no fogo, quando a brasa está acesa, a gente pega, bota em um copo, vai botando as brasas e vai benzendo e dizendo as palavras. Só não serve para vento caído e cobreiro, serve pra olhado. Rezadeira e benzedeira é a mesma coisa. Rezar e benzer é a mesma coisa.

Eu vim fazer um exame quando meus filhos já estavam todos grandes. A minha filha mais velha estava com 18 anos ela me disse: minha mãe, a gora a senhora vai fazer um exame, a senhora já teve nós todos e nunca fez um exame. Aí eu fui no hospital Santo Antônio e fiz todos os exames. E até hoje, faço todos os exames e não dá nada. Só agora que tenho a coluna e a artrose. Porque a pessoa que tem fé em Deus, tomba mas não cai. A gente, de manhã cedo, abre a porta mas não sai, vai nos santos, pede proteção a Deus, vai na cozinha toma um menor, se não tiver café, pega sal cruza na testa e sai.

DONA ZEFA

Meu nome é Josefa Maria Oliveira Soares. 14 de setembro de 1945. 73 anos.

Eu guardo tudo no meu pensamento e no meu coração. Porque eu sou uma pessoa muito que sou filha de um pai católico... conheci bem meu pai. Meu pai foi um homem muito prezado aqui. Entre Jacuípe e Monte Gordo todo mundo conheceu Simplício, Simplício Francisco de Oliveira, foi meu velho pai. As pessoas iam doentes dentro de casa, naquela época não tinha, é, aquela cobertura como nós temos hoje de médico, aí o pessoal vinha na porta chamar ele, que ele sabia a oração de rezar o

peçoal, aquele peçoal que estava alí doente há muitos anos, há muitos dias, em cima da cama, e os parentes sem saber o que fazer, vá buscar Simplício, alí ele ia quando chegava çá ele começava a rezar, rezar, que ele tinha uma oração. Ô de levantar, ô de descansar. Aí, aquelas pessoas que ele rezava, rezava que Deus via que tinha chegado no alcance da pessoas descansar a pessoa descansava. Ele tinha tá fama, o peçoal dizia, feiticeiro, não sei o que meu pai não era feiticeiro, meu pai tinha fé em Deus. Ele aprendeu as orações, que os mais velhos dele ensinou, ele tinha grande fé em Deus. Então quando a gente tem uma coisa dada por Deus que a gente faz, já é a solução. É como eu fiquei com esse pouquinho de herança, de rezar o olhado, porque reza eu só sei o olhado. Eu rezo olhado, rezo vento caído e sei rezar a oração que é constante, o Pai nosso que estais nos céus. A gente que tem família... eu tô em paz, você tá em paz, ele tá em paz, mas as vezes, lá fora tem alguém que não tá em paz.

Trabalhei muito na enxada como meu pai... não fiz curso nem nada mas, pelo menos, meu nome eu sei fazer e chego em qualquer lugar ninguém me engana, graças a deus. Eu dizia assim, eu não tenho riqueza pra dar a vocês, mas vou deixar vocês tudo sabendo assinar o nome de vocês. Aí, saia de manhã ia pra roça mais ele... quando dava 11:30 ele olhava pra o sol. Onze e meia. Vão pra casa tomar o banhozinho de vocês pra ir pra o colégio. Nós vinha pra casa, tomava o banho, comia o feijãozinho cozido com ovo de galinha, com qualquer coisa que tivesse, e nós vinha estudar aqui, em um colégio que tem aqui perto. A minha professora chamava-se Nirinha. Aprendia estudar até o 3º ano, alfabetização. Disso pra cá não consegui colégio nenhum aqui no Jacuípe, eu fui pra Salvador trabalhar em casa de família, trabalhei dezesseis anos, em casa de família, depois vim pra aqui pra o interior. Meu pai morava sempre aqui com minha família. Daqui, comecei a gostar do coroa e ele de mim, eu tenho cinquenta e dois anos de casada e tô com setenta e três de vida, e ele tá com 75.

A gente mexia muita areia, juntava aquele monte de jovem, pra fazer brincadeira de casa de farinha. Nós fazia aquele rodo, meu pai fazia aquele rodo e nós ficava mexendo farinha. Quando não era isso era bambolê. Ele fazia aquelas coisas de bambolê de borracha pra a gente ficar dançando dentro do bambolê. E na escola minha professora fazia muita quadrilha, época de São João. A gente sai marchando nessa rua toda aí, nós ia lá perto de Monte Gordo e voltava, aquele grupo de menino marchando... mas era lindo, era lindo. As meninas de saia, blusa e os meninos com os tamborinzinho e nós com as bandeiras...

Meu pai aprendeu a rezar com meus avós. Meu pai, na época da quaresma, rezava quartas e sábados, dentro da nossa casa própria. O peçoal daqui todo mundo ia, seis hora da noite chegava o grupo de gente prá nós rezarmos o Santo Ofício de Nossa Senhora. Botava eu e minha irmãs ajoelhadas assim, ele sentado num toboretinho no canto no nicho do santo, de Nossa Senhora da

Conceição, nós rezava ali. E o pessoal que ia ficava na sala respondendo a reza, depois ia embora. Ele rezava 7 semanas de quaresma. Começava na quarta-feira de cinzas, ele rezava até o sábado de páscoa. A Quaresma encerra Sexta-Feira da Paixão. Mas a Quaresma mesmo encerra depois de aleluia. E quando dava 8 horas ele dizia, descobre os santos. Nós cobria os santos Segunda-Feira Santa e descobria sábado de Páscoa...

Ele era muito penitente, dia de sábado ele não trabalhava pra ninguém, ele tinha esse preconceito com ele. Sexta-feira santa ele não queria que a gente varresse nem a casa. Meu pai era muito de Deus mesmo. Ele dizia filha, quanto mais as pessoas te trata mal, trate ele bem. Nunca queira ter um inimigo, sempre queira ter um amigo.

REFERÊNCIAS

- BALLAROTTI, Carlos Roberto. **A Construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade**. Antíteses, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 201-225.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRITO, Lucianna Sousa Furtado. CORRÊA, Laura Guimarães. **As identidades negras da diáspora e a descolonização da representação**. REVISTA DA Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação em Comunicação. E-Compós: Brasília, vol. 21, n. 3, set/dez, 2018.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático de História Regional: um convidado ausente**. In: OLIVEIRA, Margarida Maria dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDURFN, 2007.
- CASTRO, Armando. **Irmãos de fé: tradição e turismo no Recôncavo Baiano**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2006.
- CHAVES, Cleide Lima (org.). **História da saúde e das doenças no interior da Bahia: séculos XIX e XX**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.
- CONCEIÇÃO, Alaíze dos Santos. **“O santo é quem nos vale rapaz! Quem quiser acreditar, acredita!”: práticas culturais e religiosas no âmbito das benzeções**. Governador mangabeira – Recôncavo Sul da Bahia (1950-1970). Dissertação (mestrado), Salvador: UFBA, 2011.
- CHASSOT, Ático. **A Ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1999, p. 177-178.
- DEL PRIORE, Mary. **Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino**. In DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FERREIRA, Daniele da Silva. **Um inventário sobre o livro didático regional: o que dizem as pesquisas acadêmicas**. Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns: UFRP. v. 01, n. 01, out. 2015 / mar. 2016
- FINNÉ, Jacques. **Erotismo e Feitiçaria**. São Paulo: Editora Mundo Musical, 1973.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GADOTE, Moacir. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
- GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. SECRETARIA DE CULTURA. **Catálogo Culturas Populares e Identitárias da Bahia**. Salvador, 2010.
- KI-ZERBO, JOSEPH. **História Geral da África, I. Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010.
- JUNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

- HAMPATÊ-BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.
- LE GOFF, Jacques. Uma história dramática. In: As Doenças têm História. (J. Le Goff, org.) Lisboa: Terramar, 1991.
- LIMA, Mônica. **Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição do Brasil em livros didáticos de História.** In: ROCHA, Helenice. REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- LUIS NEVES, Jean. **O Corpo, a doença e a saúde: O saber médico luso-brasileiro no século XVIII. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2006.**
- MEHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.
- MOLINA, Ana Heloísa. Fotografia e ensino de História: Mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/Natalia_Gejao.pdf. Acesso em 20 abril, 2019.
- NEVES, Erivaldo Fagundes. **História Regional e Local: fragmentação e recomposição da História na crise da modernidade.** Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador: Arcádia, 2002.
- NIKITIUKI, Sônia Maria Leite. **Por que livros regionais de História?** In: OLIVEIRA, Margarida Maria dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDURFN, 2007.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: Projeto de História, 1993, n. 10, p. 7-28.
- NUNES, Juliana César. MOURA, Dia Oliveira. **Vivências diaspóricas em comunidades quilombolas: empoderamento, autorreflexão e novas sociabilidades na comunidade Rio dos Macacos.** Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.11.606/issn.1982-8160.v10.i3p.203-216>. Acesso em 02 jun. 2019.
- REIS, João José. **Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia da Letras, 2012.
- REMOND, René. **Por uma História Política.** Rio de Janeiro: URFJ, 1996.
- SANDES-SOBRAL, Léa Ester. **Complexidade Territorial e Desenvolvimento: Tendências e Perspectivas da urbanização no Litoral de Camaçari/Bahia/Brasil.** Tese (Doutorado). Barcelona: Universidade de Barcelona, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Sylvio Bandeira de Mello. SILVA, Barbara-Christine Nentwig. CARVALHO, Silvana Sá de. **Metropolização e turismo no Litoral Norte de Salvador: de um deserto a um território de enclaves?** In. Como anda salvador e sua região Metropolitana. Salvador: Edufba, 2008.

SOUZA, José Gileá de. **Camaçari, as duas faces da moeda: crescimento econômico x desenvolvimento social.** Universidade Salvador: UNIFACS, 2006. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, Eida Rizzo de. **O que é Medicina Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O que é Benzeção.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

REMOND, René. **Por uma História Política.** Rio de Janeiro: URFJ, 1996.

SANTOS, Denilson Lessa dos. **Curandeiros, Rezadeiras, Benzedeiras: Tradição e Cultura em Santo Antônio de Jesus.** In: CHAVES, Cleide de (org). História da saúde e das doenças no interior da Bahia: século XIX E XX. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERIÓDICOS

Bahia Comenta. **MONTE GORDO: Duas versões remetem à origem do nome do distrito.** Ago. 2006. Disponível em:<www.bahiacomenta.com.br/semcategoria/monte-gordo-duas-versoes-remetem-a-origem-do-nome-do-distrito> acesso em 25/12/2017.

BRITO, Anami. **O samba de roda Espermacete estimula a participação de crianças e jovens na música.** Prefeitura de Camaçari. 03 ago. 2018. Disponível em:<http://www.camacari.ba.gov.br/2010/detalhe_noticia.php?cod_noticia=10914> acesso em 25/12/2017.

O GLOBO. **Benzedeiras são consideradas profissionais da saúde no Paraná.** Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2012/05/benzedeiras-sao-consideradas-profissionais-da-saude-o-parana.html>. Acesso em 18 dez 2018.

LIVROS DIDÁTICOS

AZEVEDO, Gislaíne. SERIACOPE, Reinaldo. História: Idade Média e Idade Moderna. 7º ano. São Paulo: Ática, 2012.

COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Historiar. 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

MOTA, Myriam Becho. História: das cavernas ao terceiro Milênio. São Paulo: Moderna, 2002.