

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA:
CULTURAS, LINGUAGENS E UTOPIAS

Luiz Osmar Mendes

**Pedagogias do ritual do lava-pés: pressupostos culturais dos
saberes produzidos na Umbanda**

Rio Grande
2015

Luiz Osmar Mendes

**Pedagogias do ritual do lava-pés: pressupostos culturais dos
saberes produzidos na Umbanda**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU-FURG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação do professor-pesquisador em educação

Linha de Pesquisa: Culturas, Linguagens e Utopias

Orientador: Prof. Dr. Marcio Caetano

Rio Grande
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M538r Mendes, Luiz Osmar

Pedagogias do ritual do lava-pés: pressupostos culturais dos saberes produzidos na Umbanda. / Luiz Osmar Mendes. – Rio Grande, 2015.

125f. il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Formação do professor-pesquisador em educação

Orientador: Prof. Dr. Marcio Caetano

1. Religiões Africanas - Brasil. 2. Cultos Afro-Brasileiros - Processos Pedagógicos. 3. Umbanda Nagô - Ritos e Cerimônias. 4. Ancestralidade. I. Caetano, Marcio. II. Título.

CDD 299.6

Bibliotecária Responsável: Elisete Sales de Souza - CRB 10/1441

Luiz Osmar Mendes

**Pedagogias do ritual do lava-pés: pressupostos culturais dos
saberes produzidos na Umbanda**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU-FURG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 04 de novembro de 2015.

Prof. Dr. Marcio Rodrigo Caetano - Orientador

Profa. Dr. Soledad Bech Gaivizzo

Profa. Dra. Cassiane F. Paixão

Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes

AGRADECIMENTOS

A quem agradecer esse momento tão importante? Aos Orixás que comandam meu *ori* e minha caminhada, que permitiram ser o que sou e estar onde estou, suas bênçãos, meu Pai Ogum, minha Mãe Oxum, que me carregam há tanto tempo. E meu obrigado a todos os Orixás cultuados em nosso templo, de Bará a Oxalá. Asè.

À minha família, minha esposa Adalgisa, meu filho Luis Paulo, minhas filhas Paula Jeany, Thayná e Raffaella, perto ou longe, obrigado por sempre estarem comigo. A meus netos Khathyelly e Wesley.

À minha mãe, D. Carmelina, meu pai José Vilmar e minha “boa-drasta”, Conceição.

Ao restante de minha família, irmãos, irmãs, tias, sobrinhos e sobrinhas, primos de todas as distâncias, que eu possa ser um exemplo a todos e todas: nós podemos!

À minha corrente espiritual, Casa de Umbanda Nagó, Ogun Sete Ondas, na pessoa de uma das pessoas mais sábias, caridosas, amorosas e doces que já conheci e que me permitiu tratar de assunto tão importante para sua, nossas vidas. Falar de nossa religião, do nosso culto, da nossa razão de viver, que é nossa terreira, nosso templo. Obrigado Mãe Maria de Iansã, sua bênção, Mãe. Da mesma forma aos meus irmãos e irmãs de corrente espiritual.

Obrigado aos meus professores e professoras, de antes... e de hoje, aqueles e aquelas que alicerçaram essa chegada até aqui. Em especial alguém que acreditou em mim e fomentou meu sonho, obrigado de coração, Soledad. E no mesmo patamar, por muito ter me ajudado e não ter permitido que eu desistisse, valeu Prof. Dra. Lúcia Brito. Também ao PPGEDU/FURG e seu quadro de professores/as excepcional: Obrigado Prof. Dr. Marcio Caetano.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs de Movimento Negro deste estado do RS e de todo o Brasil, pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para forjar este militante que tem honra de ser negro e dissemina essa alegria de se dizer filho de África.

Obrigado Mãe Vanda, Prof. Dra. Vanda Machado, que teve a ousadia de implementar projeto educacional tão ousado: *Ilê Axê Opô Afonjá*.

Aos meus companheiros sindicalistas, meus colegas de trabalho, e aqueles e aquelas que, mesmo não tendo a noção de quanto foram importantes nessa minha caminhada, sempre serão lembrados por mim, com muito carinho e agradecimento.

Obrigado. Asè.

Ancestralidade

*Ouçã no vento
O soluço do arbusto:
É o sopro dos antepassados.
Nossos mortos não partiram.
Estão na densa sombra.
Os mortos não estão sobre a terra.
Estão na árvore que se agita,
Na madeira que geme,
Estão na água que flui,
Na água que dorme,
Estão na cabana, na multidão;
Os mortos não morreram...
Nossos mortos não partiram:
Estão no ventre da mulher
No vagido do bebê
E no tronco que queima.
Os mortos não estão sobre a terra:
Estão no fogo que se apaga,
Nas plantas que choram,
Na rocha que geme,
Estão na casa.
Nossos mortos não morreram.
(BIRAGO DIOP)*

RESUMO

Como consequência de suas experiências históricas, a educação brasileira apresenta-se como um espaço fecundo de (re)produção de valores culturais eurocêntricos. Essa situação, ao desconsiderar as experiências históricas, sociais, culturais, políticas e pedagógicas das diversas nações africanas trazidas para o Brasil, acaba por auxiliar a produção de racismos epistemológicos. Nesse sentido, é importante refletir e discutir pressupostos educativos que vão para além dos modelos eurocêntricos que hegemonicamente balizam a educação e os modos de produção de conhecimento no Brasil. A presente dissertação de mestrado, construída a partir de dados produzidos por meio de entrevistas em profundidade e observações participantes, trouxe como questão central interrogar os processos pedagógicos vividos no terreiro de umbanda, acreditando que eles apresentam campos híbridos de construção de identidades e perspectivas epistemológicas que consideram os saberes advindos das ancestralidades africanas. Para tanto, partiu da crítica ao processo histórico de constituição do modelo pedagógico hegemônico instituído no sistema de ensino brasileiro, que teve sua origem nos movimentos de invasão europeia, na ideia de raça e no uso da força de trabalho escravo de seres humanos originários do continente africano e ao fazer isso, apoiou-se em uma perspectiva não eurocêntrica de compreensão do homem/mulher, da história e da natureza. Com isso, buscou produzir linhas de rompimentos com as análises hegemônicas evolucionistas e com o historicismo linear que disputam o pensamento pedagógico gaúcho e mais amplamente o brasileiro. Assim, buscou-se um repertório pedagógico que caminhou na direção de um conceito de ser humano que produziu história (neste caso, a ancestralidade), a partir de suas memórias, de seus saberes, de suas práticas e processos educacionais específicos desenhados no terreiro de umbanda localizado na cidade de Cidreira, litoral norte do Rio Grande do Sul, especificamente a partir da leitura de um de seus inúmeros rituais, o “lava-pés” ou “limpeza de final de ano”.

Palavras-chave: **Ritos Afro-Brasileiros, Pedagogias, Umbanda Nagô.**

ABSTRACT

As a result of its historical background, the Brazilian education landscape appears as a breeding ground for the (re)production of Eurocentric cultural values. In this regard, by ignoring historical, social, cultural, political and pedagogical experiences of the many different African nations which were brought to Brazil, it ends up rendering assistance to the production of epistemological racisms. Hence, it is important to reflect upon and discuss educational presuppositions that go beyond the Eurocentric models which have built the basis of education and the modes of production of knowledge in Brazil. The present master thesis, which was built upon data produced through in-depth interviews and observatory participation has as its core issue the interrogation of pedagogical processes experienced in a temple of umbanda, on the assumption that they present hybrid fields of construction of identities and epistemological perspectives which take knowledge from African ancestries into account. In order to accomplish this, it began with the historic process of formation of the hegemonic pedagogical model of the Brazilian education system, which took off with the European invasions, in the idea of race and in the use of the slave labour of human beings originating from the African continent. In doing so, it draws on a non-Eurocentric perspective on man/woman, on history and nature. Therewith, it sought to create a rupture with hegemonic evolutionist analyses and linear historicism that vie for hegemony in Rio Grande do Sul and, on a larger scale, Brazil's pedagogical thinking. In this regard, we pursued a pedagogical repertoire geared towards a specific human being's concept: a human being that generates history (in this case, ancestrality) from his memories, his knowledges, his specific educational practices and processes designed in an umbanda temple in Cidreira City, on the north coast of the state of Rio Grande do Sul, specifically from the understanding of one of its many rituals, the "lava-pés" or "year-end cleaning".

Keywords: Afro-Brazilian Rites, Pedagogies, Umbanda Nagô.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	QUADRO TEÓRICO	31
2.1	PEDAGOGIA, SEU SIGNIFICADO.....	31
2.2	EDUCAÇÃO, COLONIALISMO E AFRICANIDADE.....	39
2.3	RELIGIÃO EM SEUS ASPECTOS MAIS AMPLOS E A RELIGIÃO DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA.....	43
3	PANORAMA HISTÓRICO DA PRESENÇA NEGRA	49
3.1	A IMIGRAÇÃO OU TRÁFICO DE NEGROS AFRICANOS PARA O RIO GRANDE DO SUL E SUA RELIGIÃO	56
3.2	A RELIGIÃO	61
4	A EMERGÊNCIA DA CASA DE SANTO – “O TEMPLO”	70
4.1	O RITUAL DO “LAVA-PÉS”: SABERES PEDAGÓGICOS?	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
6	REFERÊNCIAS	116
7	NOTA	125

1 INTRODUÇÃO

A presente produção científica consiste na dissertação de mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e tem como temática a pedagogia do Terreiro de Umbanda¹. Situa-se na área das religiões de matriz africana e a educação, uma vez que analisa a dinâmica pedagógica que opera nos terreiros de umbanda. As pedagogias afro-brasileiras, na sua maioria, são delineadas no cotidiano vivido, sentido e compartilhado por todos os integrantes da comunidade religiosa, constituída pela memória dos mais velhos e sábios, pelas histórias dos terreiros, pela mitologia dos orixás e pelos ritos de passagem. São estes os elementos que constituem a pedagogia afro-brasileira e que permitem defini-la como uma pedagogia que se diferencia do modelo dominante no sistema de ensino brasileiro.

A presente dissertação nasce de vivências, experiências e da troca com minha família, amigos e colegas no decorrer da minha vida. Ou seja, a minha história de vida na Umbanda² Nagô³, da qual tive a experiência dentro do culto; da Universidade, no meu itinerário no curso de graduação em ciências sociais; da experiência dos cursos de pós-graduação na área da educação; da militância no movimento negro, na luta contra o racismo e pelo fim da discriminação religiosa.

De uma infância difícil, onde o carinho da mãe e a luta para garantir melhores condições de vida aos três filhos (um jovem e duas jovens meninas) que tinham de ficar sozinhos durante a maior parte dos dias e por vezes à noite, para que a subsistência não faltasse, era o principal alicerce na busca por melhores condições de vida. Durante o Ensino

¹ Terreiro de Umbanda - é como são geralmente conhecidos os templos de candomblé ou Espaço de Religião de Matriz Africana. Mas também são chamados de casas, roças e, dependendo da nação, podem ser chamados de barracões ou, ainda, pela palavra correspondente a *casa* nos vários idiomas africanos, ou seja: * em yoruba, terreiro é egbe e casa é ilé. Normalmente escrevemos ilê porque é assim que se pronuncia. Note-se que os nomes das casas sempre começam por *ilê axé*, que é o mesmo que "casa de axé". * em Fon, "casa" é *kwe*. * em Angola, "casa" é *inso* ou *cazuá*. (LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana, São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 646)

² Umbanda – Religião brasileira de base africana, resultante da assimilação de diversos elementos, a partir de cultos bantos aos ancestrais e da religião dos orixás jeje-iorubanos. Segundo alguns de seus teóricos, é sincrética com o hinduísmo, dele aceitando as leis de carma, evolução e reencarnação; com o cristianismo, dele seguindo principalmente as normas de fraternidade e caridade; além de receber influências da religiosidade ameríndia. (LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana, São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 662)

³ Nagô – Nome pela qual se tornaram conhecidos no Brasil os africanos provenientes da Iorubalândia. Segundo R.C.Abramas, o nome *nagô* designa os Iurubás de Ípó Kíyà, localidade na província de Abeokutá, entre os quais vivem, também alguns representantes do povo *popo*, do antigo Daomé. O termo proviria do *fon anago*, usado outrora com o significado pejorativo de “piolhento”. Isso porque, segundo a tradição, os iorubas quando chegaram à fronteira do antigo Daomé, fugindo de conflitos interétnicos vinham famintos, esfarrapados e cheios de piolhos. Segundo W. Bascon, o nome *nagô* ou *nagô* se refere ao subgrupo ioruba *Ifonyin*. Na Jamaica, o nome *nagô* designa o culto de origem Ioruba. (LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana, São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 465)

Médio, vários sonhos foram feitos e refeitos, de *office boy* da Caixa Econômica Federal - CEF, passando por um período nas Forças Armadas, especificamente na Aeronáutica, e depois trabalhando no Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre/RS – DEMHAB, fazendo regularização fundiária, aprendendo e convivendo com uma parte da sociedade, a qual, compreendo hoje, é uma parte excluída ou despojada de melhores condições de vida, social e economicamente falando.

A melhora sonhada só viria com as etapas educacionais sendo ultrapassadas, do sonho de ser um dia arquiteto, passando pela vocação de psicólogo, segundo testes vocacionais, e daí sendo jogado às “feras” das Ciências Sociais. Que maravilha! Daí para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- FAGED/UFRGS⁴ foi um passo muito curto. Tudo isso acontecendo e pouco ou quase nada da minha vivência parecia canalizar para as discussões das relações étnico-raciais. Por incrível que pareça, até quase a conclusão dos estudos de graduação, a percepção do modo preconceituoso e racista de como a sociedade brasileira se constitui, passava quase despercebido por mim. Mesmo nas discussões e produção de monografias, pouco ou quase nada era proposto nesta linha de ação. Logo em seguida, foram longos anos de aprendizado político-social, até aquela “in-consciência” desaparecer e eu começar a minha caminhada de reconhecimento e pertencimento como negro, como ativista, como educador social antirracista. Assim me considero hoje. Mas isso só aconteceu porque, no primeiro Fórum Social Mundial, resolvi participar de oficinas que discutiam as relações étnico-raciais na sociedade. Desde esse momento, iniciei uma variedade de leituras sobre esse tema e comecei a participar de encontros, seminários, congressos, conferências e atividades que tratavam dos temas da discriminação racial e da intolerância religiosa. Tais atividades ocorreram tanto no município de Guaíba, como em nível regional e nacional. Com o tempo e o meu amadurecimento como ativista, passei a integrar a Comissão de Combate ao Racismo da CUT/RS (Central Única dos Trabalhadores, seção Rio Grande do Sul).

Foram esses caminhos, em maior ou menor medida, que proporcionaram as bases para problematizar as pedagogias tradicionais (eurocêntrica, colonial e moderna) e pensar em pedagogias outras (no sentido de pensar uma pedagogia com pressupostos africanos ou afro-brasileiros), que tenham a minha ou a nossa cara preta. Na realidade esse caminho até a possibilidade de estar no Mestrado, numa universidade pública e de excelência como a Universidade Federal do Rio Grande - FURG/RS, é resultado de um caminho de crescimento

⁴ UFRGS – ingresso em 91/2, pela seleção extra-vestibular, com 50 candidatos para duas vagas.

cheio de altos e baixos. Esse caminho vai além da felicidade dos meus pais ao verem seu filho concluir o primeiro grau (hoje Ensino Fundamental), com direito a “formatura” e tudo o mais, quando eles, muito mais do que eu, depositavam a esperança de ter um filho na universidade, um dia. Hoje essa perspectiva está acima do sonho. A realidade é de, entre três filhos/as, dois formados pela UFRGS, sendo um/a com ingresso pelo sistema de cotas. E para chamar mais atenção, destes dois, um deles mestrando de uma universidade pública, a FURG. Esses movimentos demonstram o quanto essa narrativa é importante pra mim.

Quando cursava o Ensino Médio, fui muito questionado por colegas ao ingressar na Brigada Militar - BM, pois queriam saber como seria minha atitude se tivesse que reprimilos/as. Ou então como faria para continuar discursando contra o governo dos militares. Foi difícil, mas tive sorte de não ter de enfrentar tal situação, pois continuei a fazer meus discursos sem me prejudicar. Na Brigada Militar a pressão foi maior para que eu deixasse de estudar, afinal, soldado não precisava de instrução, só tinha que obedecer a ordens. Mas consegui vencer esta etapa também, a ponto de terminar o 2º Grau (Ensino Médio). Nesse sentido, devo ressaltar que o fato de pleitear o ingresso na universidade me retirou das ruas (patrulhamento ostensivo a pé na BM) e me colocou num setor burocrático/político na BM por vários anos, antes de passar a trabalhar no Poder Judiciário⁵.

O ingresso na universidade se deu quando ainda estava na BM, e mesmo trabalhando em um setor público altamente reacionário, no sentido das liberdades políticas e sociais, consegui adquirir conhecimentos que me instigaram a pensar diferente, compreender ou aprender outras visões de mundo que não aquelas que tentavam me fazer assimilar diuturnamente. Já na academia, estudar os filósofos clássicos e principalmente o marxismo, me subsidiaram na percepção do quanto o pensamento humano é dinâmico e pode conceber a realidade de inúmeras formas, pois percebemos isso, ou seja, essa contraposição, e por vezes contradição de ideias, a partir do materialismo dialético de Marx e Engels.

Hoje minhas leituras se voltam e abrangem um campo mais específico da sociedade, um segmento social e seu modo de vida. Tais leituras têm como foco central a educação das relações étnico-raciais e a busca de construções teóricas produzidas por autores/as africanos/as e afro-brasileiros/as comprometidos/as com essa temática.

O processo de formação no curso de graduação me possibilitou perceber a situação dos/as estudantes que tinham o perfil social igual ao meu: homem negro, pobre, trabalhador, cheios de sonhos revolucionários a favor de mudança social, econômica e política e

⁵ Concurso Público realizado em 1990 e assunção no cargo em julho de 1994.

comprometido com a luta contra o racismo e a discriminação racial. Isto tem a ver com a falta de uma política de gestão educacional que contemple a maioria da população e não só uma minoria, privilegiada, pois tem acesso e possibilidade de permanência na Universidade pública e/ou privada. Por vezes me incluo nesse grupo, apesar das dificuldades que enfrento na busca do aprimoramento teórico e prático. Não falo do “privilégio” de frequentar uma universidade, ainda mais pública, mas falo sim daqueles/as “privilegiados/as” que por suas posses ocupam cadeiras universitárias pensando somente em si próprios e no “status” de estarem na universidade, ou seja, cumprindo os pressupostos do sistema capitalista e de uma ideologia do individualismo. Acredito que o processo de construção/lapidação de um/a educador/a comprometido com a mudança social e com a historicidade é algo que precisa de um forte componente epistemológico, no meu caso, fortemente comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER.

A educação – e a universidade está aí inserida – segundo Gramsci (1990), “é uma instituição estratégica da sociedade civil, e tem o papel fundamental na difusão da ideologia, bem como na constituição de um senso comum unificador”. Acredito que esta formação que obtive com alguns/as teóricos/as das Ciências Sociais me permitiu criar um pensamento crítico para a prática docente do qual não tinha, ainda, plena percepção. Neste processo de aprendizado verifiquei que não existe prática pedagógica sem troca, sem cumplicidade, sem construção dos diferentes significados (VEIGA-NETO, 2004) que encontramos durante este caminho. Construção esta que nunca se encerra, é uma busca permanente do aprendizado, de “sonhos e utopias”.

Durante minha formação acadêmica procurei participar do maior número possível de eventos que pudessem contribuir, de uma forma ou de outra, com minha formação. Fui admitido no curso de Gestão da Educação, promovido pela FACED/UFRGS. Essa formação aguçou ainda mais meu senso de questionamento na direção de novos conhecimentos. Concluí o curso em 2008, tendo a Prof.^a Maria Cristina Bortolini⁶ como orientadora e grande incentivadora na busca pela vaga no Mestrado da FACED/UFRGS, apresentando trabalho de conclusão com o título: “O papel da Gestão da Educação no combate ao racismo e fomento à Lei 10.639/03” – “Que introduz o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras nos currículos escolares das escolas de ensino fundamental e médio do Brasil” (MENDES, 2008).

⁶Maria Cristina Bortolini - Graduada em Letras Plena pela URI do Alto Uruguai e das Missões (1986), Mestrado em Educação pela UFRGS (1994). Atualmente é Professora Assistente 3 da FACED/UFRGS.

Ressalto que foi neste período, a partir de 2000, que passei a participar, ativamente, no Movimento Negro⁷ gaúcho. Na realidade este foi o momento em que me descobri negro⁸, foi literalmente o nascimento ou o despertar da consciência, de que fazia parte de uma parcela da população brasileira, ainda hoje subtraída de direitos, mas aguerrida no intento de construir outro modelo social, político e econômico. Essa consciência me fez correr atrás de experiências que me fizeram compreender que as políticas públicas que atravessam o campo da educação, nas suas mais variadas intencionalidades e nos múltiplos campos do fazer/pensar em que se projeta o ato educativo seriam essenciais na luta contra a discriminação racial e, principalmente, num conhecimento maior dos processos pedagógicos, para, de alguma forma, interferir nas políticas públicas de igualdade racial.

Assim, a relação entre as práticas educativas tradicionais e as cosmologias⁹ afro-brasileiras, ou seja, a possibilidade de práticas educativas oriundas de visões de mundo africanas e/ou afro-brasileiras; as afinidades entre saberes e conhecimentos afro-brasileiros e não afro-brasileiros, bem como uma ética no cuidado das práticas que mobilizam a memória e a tradição na formação de professores/as e no ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira, como um todo, perpassam pelas práticas educacionais e isso, até o presente, só o espaço da Pós-Graduação (como já pude perceber na especialização), Mestrado e Doutorado, tem possibilitado tal discussão, pois do contrário, tudo mais tem sido taxado de discurso militante. Na especialização pude trabalhar com novos autores/as, outra linhas de pensamento,

⁷ Movimento Negro – Nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania. Numa visão mais restrita, a expressão diz respeito às organizações nascidas a partir do final da década de 1960 e que se incluem dentro dessa denominação. (LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 455)

⁸ Negro/a – Será opção do autor, nessa dissertação, utilizar no texto a referência “negro/a” e não afrodescendente, tendo em vista toda a carga de preconceito e racismo advindo do fenótipo estereotipado do/a “negro/a”, que, segundo Nei Lopes, na Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, define: Denominação genérica do indivíduo de pele escura e cabelo encarapinhado e em especial dos habitantes da África subsaariana e seus descendentes; descendente de africano, em qualquer grau de mestiçagem, desde que essa origem possa ser identificada fenotipicamente. No Brasil, o vocábulo, que durante muitos anos foi sinônimo de “escravo”, passou, com o tempo a ser um referente étnico, político, reivindicado como autodenominação até pelos/as afrodescendentes de pele clara.

⁹ Cosmologia - Tanto o vocábulo *cosmologia* como o vocábulo *cosmogonia* partilham do mesmo radical grego *cosmo*, que remete a mundo. Enquanto o sufixo *logos* da cosmologia designa saber ou ciência, o sufixo *gon* da cosmogonia lhe dá o significado de "Imaginar, produzir, gerar", discernindo daí que enquanto a cosmologia é a ciência que estuda o universo, a cosmogonia é uma das diversas teorias ou explicações que determinada religião ou cultura deu à origem do universo e seus principais fenômenos. Forma de ver o universo. A maneira de perceber as posturas diante de ciência e religião são as cosmovisões relativas à origem do mundo. (*Ciência Hoje*: Cosmologia: A espetacular aventura da descoberta do Universo. Brasil: SBPC, 2005); (HENRIQUE, Alexandre Bagdonas. **Discutindo a natureza da ciência a partir de episódios da história da cosmologia** [online]. São Paulo: Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, 2011. Dissertação de Mestrado em Ensino de Física. [acesso 2014-12-03]. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-19072011-112602/>>

com outras questões relativas à educação e a sociedade, mas que ainda não foram suficientes na caminhada em direção a estas “outras” praticas educativas.

A possibilidade de aprofundar os estudos deste “novo paradigma” na educação brasileira, que são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*¹⁰, vem ao encontro das discussões e possíveis transformações no âmbito sócio-político-econômico do processo educacional brasileiro. Ou seja, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana envolve uma articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções, rupturas e pensamentos produzidos em diferentes momentos históricos e em função da realidade social, política e cultural do povo negro. As diretrizes e seus pressupostos são um meio importante para compreensão da educação das relações étnico-raciais, além disso, têm por objetivos o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros, no marco de garantia de direitos desses grupos como cidadãos; o reconhecimento e a igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado de outros grupos e pessoas oriundas de matrizes culturais não ocidentais. (MEC, 2004)

A caminhada chega ao ponto em que pensamos a educação brasileira de tal modo que as pesquisas tragam autores/as e obras que representem esta “outra” parcela da sociedade. Autores como Carlos Moore e sua obra o “Racismo através da história: da antiguidade à modernidade (2007), Kabenguele Munanga, autor de “Cem anos e mais de Bibliografia sobre o Negro no Brasil”(2002), Homi K. Bhabha e o livro “O local da cultura” (1998) ou ainda Cheikh Anta Diop com a obra “Civilization or barbarism”(1981), egiptólogo que levou até as últimas consequências a afirmação do Egito como parte negra da África e base das nossas civilizações atuais. Tais autores produziram vasto material teórico que nos possibilita (re)estudar, (re)analisar, do ângulo dos colonizados, o desenvolvimento da África e suas implicações para a educação dentro de uma perspectiva não exclusivamente eurocêntrica. Para chegarmos ao ponto onde efetivamente discutiremos “o terreiro”, a religião de matriz africana e sua possível imbricação com a educação, obrigatoriamente, precisamos beber destas fontes.

¹⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF – Instituídas Conforme Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

Sendo assim, o tema que me proponho desenvolver baseia-se na possibilidade de utilizarmos outros marcos referenciais tais como ancestralidade¹¹, religiosidade, identidade, cultura afrodescendente¹² e afro-centrismo¹³, na construção/discussão/proposição de outra/nova pedagogia, qual seja, uma pedagogia afro-brasileira, onde relações culturais advindas do continente africano, ainda pouco utilizadas nas nossas teorizações, serão nosso arcabouço teórico/prático para discussão e produção do que, hoje, muitos pesquisadores chamam de “Pedagogia do Asê¹⁴”

Pensar educação a partir do modo de produção escravista instituído no Brasil não impediu que os negros ressignificassem a base cultural trazida da África pelos africanos escravizados. Este processo, em grande parte, está presente nas religiões de matriz africana. Pensar uma pedagogia a partir desta perspectiva é o que me proponho. Vislumbrar a possibilidade de construirmos uma pedagogia que congregue não só os afro-brasileiros, mas a todos os brasileiros. Utopia? Ilusão? Sonho? Devaneio? Pois esse devaneio teórico afrodescendente é o que me instiga a pensar e estudar nesse sentido.

Apresento-me, com essas perspectivas, numa perspectiva de não dizer o óbvio, mas alcançar novos/outros paradigmas, ou seja, o olhar de pesquisador/a efetivamente construindo conhecimento, a partir da minha experiência de vida e de diversos processos de formação no campo das relações étnico-raciais e dos meus estudos sobre a educação e as religiões afro-brasileiras.

¹¹ Ancestralidade - na religião tradicional *yorùbá* e nas afrodescendentes da diáspora, principalmente nos candomblés de nação *Kétu* de origem étnica *yorùbá*, a vida não se finda com a morte. **Àtúnwá* (reencarnação) e/ou *àtúnbí* (renascer), é o nome dado ao processo divino de continuidade da vida. (Cf. em Aulo Barretti Filho., (1986/2003) 2012 - *Egúngún*).

¹² Cultura Afro-descendente – Conjunto de padrões de comportamento, tanto mentais como físicos, aprendidos e ensinados por membros de um grupo social, através de gerações. Com relação à Diáspora Africana, esse acervo, ao recriar formas ancestrais e se colocar a serviço da visibilização de seus agentes, constitui o que genericamente se conhece como “cultura negra”. (LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 221)

¹³ Afrocentrismo – Movimento que usa a pesquisa científica para construir uma visão de mundo contrária à sedimentada pelo eurocentrismo, com foco também na contribuição das civilizações clássicas africanas – egípcia, núbica e cuxita. Segundo essa visão, a ideia de superioridade da civilização ocidental, imposta violentamente aos povos de todo mundo, baseia-se na falsa premissa de que ela representaria o estágio mais avançado do desenvolvimento humano enquanto as culturas africanas seriam “primitivas” e “arcaicas”. E a falsidade da premissa estaria no fato de que, já na primeira metade do século XIX, com a decifração dos hieróglifos egípcios gravados na famosa pedra de Rosetta, comprovava-se a precedência do conhecimento científico, religioso e filosófico no continente africano em áreas como astronomia, arquitetura, engenharia, matemática, medicina e na própria filosofia. (LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 38).

¹⁴ Asê – termo de origem Iorubá que, em sua acepção filosófica, significa a força que permite a realização da vida; que assegura a existência dinâmica que possibilita os acontecimentos e as transformações. (LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 83).

Antes de mais nada é preciso saber o que já foi produzido sobre a temática, que outros estudos científicos sobre o assunto já foram publicados. Nessa linha de pensamento a Prof. Dra. Vanda Machado criou o “Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó¹⁵” na Escola Eugênia Anna dos Santos na comunidade do “Ilê Axé Opô Afonjá¹⁶”, inspirado no pensamento iorubano, o qual constitui uma das principais fontes inspiradoras na minha proposição de pesquisa, como também os trabalhos de Narcimária Luz¹⁷.

Procurei verificar a existência de produção científica que, além de abordar as religiões afro-brasileiras, enfocasse a educação e/ou a pedagogia. Muitos são os artigos que abordam as religiões africanistas, mas os que versam especificamente sobre uma perspectiva pedagógica são poucos. Exemplo disso é o título “Religiões Afro-brasileiras e a ética ecológica: Ensaio de Aproximações”, onde Antonio G. Boaes e Rosalira Oliveira (2011) abordam a relação entre as concepções de natureza presentes na tradição religiosa afro-brasileira e as diferentes perspectivas atuantes no movimento ambientalista. Trata-se de uma pesquisa realizada nas cidades de Recife e João Pessoa. Já o trabalho desenvolvido por Rachel Bakke e Vagner Silva (2011), intitulado “Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639/03”, teve como objetivo estudar o modo como essas manifestações religiosas aparecem nos materiais didáticos, cursos de formação continuada de professores e, por vezes, na própria sala de aula a partir da Lei, assim como procurou identificar as tensões e negociações verificadas quando essas religiões saem de seus espaços de manifestação próprios, os terreiros, e adentram a escola.

No que tange à cultura religiosa, o presente trabalho dialoga com a obra de Reginaldo Prandi nas seções III e V que tratam do tema. Entretanto, um artigo de Prandi (2001) em especial me chamou a atenção: “O candomblé¹⁸ e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as Religiões afro-brasileiras”, que traz uma discussão onde mostra as concepções de tempo, de aprendizagem e saber, no qual ressalta a transformação do candomblé em religião não mais restrita a negros/as e sua propagação por todo o país, onde

¹⁵ Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó- Projeto aplicado na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, situada no bairro São Gonçalo do Retiro, no Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Afonja, na cidade de Salvador/BA.

¹⁶ Ilê Axé Opo Afonjá – Terreiro de Candomblé, situado em Salvador/BA, no Bairro São Gonçalo do Retiro, atualmente sob supervisão de Mãe Stella.

¹⁷ Professora Titular Plena do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

¹⁸ Candomblé – Nome genérico com que, no Brasil, se designam o culto aos orixás jeje-nagós e algumas formas dele derivadas, manifestas em diversas “nações”. A modalidade original consiste em um sistema religioso autônomo e específico que ganhou forma e se desenvolveu no Brasil, a partir da Bahia, com base em diversas tradições religiosas de origem africana, notadamente da região do golfo da Guiné. (LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 162).

concepções ocidentais tem minando os conceitos africanos de tempo e, especialmente, de saber, alterando-se princípios iniciáticos e de constituição da autoridade, da hierarquia e do poder religioso nos terreiros, com mudanças profundas na religião. As afirmações do autor remetem a uma discussão que perpassa pelo que chamamos de sincretismo¹⁹. Mas é tema para um outro momento.

Outras temáticas são abordadas, entre elas, o trabalho de Ismael Giroto (1999) sob orientação de Carlos Henriques “O Universo Mágico-Religioso Negro-Africano e Afro-Brasileiro: Bantu e Nàgó”, onde os autores se apoiam no conceito de reinterpretação, verificando as religiões dos/as negros/as no novo ambiente, buscando o início e o desenvolvimento de uma forma específica: o Candomblé. Numa abordagem de antropologia interpretativa, utilizam princípios da teoria da relatividade.

Dos inúmeros materiais a que tive acesso, o que mais chegou próximo de minha abordagem foi a tese de Doutorado de Denise Botelho (2005) “Educação e Orixá: Processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba” cuja temática central é o binômio educação e Candomblé, uma vez que ele visa, também, encontrar elementos chave para a elaboração de uma proposta educacional outra, tendo como território de análise o universo simbólico do caminho dos orixás. Ou seja, pensar a educação desde uma outra perspectiva, (re)interpretá-la.

Vale ressaltar que, do conjunto de produções analisadas sobre o tema, a maioria não utiliza como foco de pesquisa os processos educacionais desenhados no cotidiano dos terreiros de matriz africana e afro-brasileira como fonte de inspiração para delinear processos educacionais alternativos. De modo geral, essas produções focam suas análises na descrição, no sentido e no significado do universo simbólico dos orixás para as pessoas que participam desses territórios. A ideia é a de que, ao identificar os elementos chave que sustentam os processos de ensino e de aprendizagem dentro de um terreiro, estes possam vir a ser utilizados nos processos pedagógicos da escola oficial.

Ao pensar outra perspectiva educacional demarcada pelo que se denomina “Pedagogia do Asê”, faz-se necessário um rigor metodológico na análise que tais pressupostos que acenam nessa proposta político-pedagógica antirracista e que já é tema de inúmeros trabalhos científicos por todo o Brasil (TRIUMPHO, 1991; BOTELHO, 2005; CAVALLEIRO, 2001; CUNHA JR.; DAYREL, 1996; FERREIRA SANTOS, 2000; LUZ, 1990; MACHADO, 2004; MUNANGA, 2000; SILVA, 1995; SODRÉ, 1988; SOUZA, 2005; WEDDERBURM, 2005).

¹⁹ Sincretismo – Combinação, em um só sistema, de elementos de crenças e práticas culturais de diversas fontes. (LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 623).

Tal estratégia emerge do entendimento de que o conhecimento da história [no nosso caso a ancestralidade] (NASCIMENTO, 2009, p. 29) é uma das ferramentas indispensáveis para o combate aos mecanismos legais, pedagógicos, administrativos e políticos que foram e ainda são adotados pelos sistemas de ensino para dificultar o acesso de pessoas negras à educação regular e formal. (CAVALLEIRO, 2005).

Apesar da baixa produção teórica por parte das instituições de ensino e pesquisa, no que tange especificamente à academia, com o tema da educação dos negros brasileiros, minha perspectiva é, a partir de um marco referencial que aborde especificamente as questões da educação das relações étnico-raciais, discutir e problematizar no sentido de contribuir na produção de novos/outros estudos nesta perspectiva. Por um lado, pela carência de fontes, mas na possibilidade de utilizar os recursos existentes na compreensão do processo educacional brasileiro, até hoje, vislumbrado numa perspectiva *euro excludente*, no tocante às culturas africanas. Para isto utilizaremos teóricos de diversas áreas do conhecimento científico, em especial aqueles/as que buscam aprofundar seus estudos nesta área, a partir das culturas africanas, afro-brasileiras e das religiões afro-brasileiras.

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos, a produção teórica acumulada em cursos de especialização, voltados à temática, dentre eles o Curso em EAD “Gênero e Diversidade na Escola²⁰”, ou ainda o “Curso Formação em História e Cultura Afro-brasileira e Africana²¹”, consolidam a caminhada que visa à integração entre o que a educação formal possibilita e o conhecimento produzido a partir dos movimentos sociais, neste caso o movimento social negro e o combate ao racismo. E, para compreensão do todo, a ligação com essa produção e possíveis verdades que essa produz/reproduz, para que tenhamos uma

²⁰ Curso GDE/FURG/UAB - O curso Gênero e Sexualidade na Escola (GDE) resulta de uma articulação entre o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o British Council. O curso tem como objetivo construir, junto a profissionais da rede pública de Educação Básica, conhecimentos sobre raça, etnia, gênero e sexualidade, em sua relação com o currículo, a prática pedagógica e a gestão educacional, instrumentalizando estes/as profissionais e suas escolas para o enfrentamento da violência sexista, racista e homofóbica e para a promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e de identidade de gênero. Desde 2007 o curso passou a ser ofertado pela FURG, através do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), na modalidade extensão (semi-presencial), com carga horária de 90h. Em 2009, o GESE passou a ofertar, também, o curso GDE aperfeiçoamento, na modalidade a distância, com carga horária de 200h

²¹ Curso Formação em História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Oferecido pela ONG Ágere Cooperação em Advocacy, em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi, em 2005. Voltado para professores dos ensinos fundamental e médio, principalmente os docentes das disciplinas de história, literatura e artes, o curso visa atender à determinação da Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo a obrigatoriedade do novo estudo na rede de ensino do País.

dialética que nos inspire, é mister compreender o todo sem atribuímos valores à produção. Ou seja, o conhecimento adquirido fomentou a pensar essa “outra” pedagogia.

É com estas perspectivas e, porque não dizer, com essa base teórico-prática que venho, com as inúmeras construções que se interligaram no processo de aprendizagem, ainda não consolidado e aberto à produção, com o objetivo de evidenciar que a prática educadora, intrínseca nas culturas e religiosidades de matriz africana, com interfaces diretas nas experiências educacionais advindas do continente africano, ainda hoje não internalizadas nos processos educacionais oficiais brasileiros, neste caso específico, uma episteme que advenha do chão do terreiro de umbanda.

De forma mais ampla, as pedagogias estudam e orientam o conhecimento necessário à formação dos sujeitos. Nesse sentido, as pedagogias dos terreiros são propostas epistemológicas que subvertem conceitos constituídos desde a perspectiva tradicional (eurocêntrica, colonial e moderna) (MACHADO, 2010). Conforme explica o pesquisador Eduardo Quintana (2013) os “praticantes filhos/as/ de santo”²², sintetizam valores de uma complexa organização sociocultural, que não encontra paralelo em nenhuma das sociedades africanas tradicionais envolvidas que foram pelo tráfico de escravos para o Brasil” Ou seja, nesse legado existe uma

[...] religião que, com seus mitos, cantos e danças, possibilitou aos que frequentam os terreiros e aos filhos da diáspora africana²³, mesmo longe de sua organização espacial originária, reedificar e ressignificar seus espaços identitários e suas territorialidades como matriz da vida social, econômica e política. (QUINTANA, 2013, p. 2).

Com o intuito de apresentar proposta de pesquisa desenvolvida no mestrado, seguindo os ensinamentos da minha Mãe de Santo, Mãe Maria de Iansã²⁴, evoco o

²² Filhos de Santo - É toda pessoa que, efetivamente, tem um compromisso com o orixá, com a religião do candomblé, ou demais religiões afro-brasileiras. Também chamados de *Iaô*, palavras de origem iorubá que designam os filhos de santo no candomblé já iniciados na feitura de santo, mas que ainda não completaram o período de 7 anos. (LOPES, 2004, p. 276)

²³ Diáspora africana — também chamada de Diáspora Negra — é o nome que se dá ao fenômeno sociocultural e histórico que ocorreu em países além África devido à imigração forçada, por fins escravagistas mercantis que perduraram da Idade Moderna ao final do século XIX, de africanos (em especial africanos de pele escura, chamados pela cultura ocidental de negros ou afrodescendentes) (LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 236)

²⁴ Iansã - O nome Iansã é um título que Oyá recebeu de Xangô. Esse título faz referência ao entardecer, Iansã pode ser traduzido como "a mãe do céu rosado" ou "a mãe do entardecer". Ao contrário do que muitos pensam, Iansã não quer dizer "a mãe dos nove". Xangô a chamava de Iansã pois dizia que Oyá era radiante como o entardecer ou como o céu rosado e é por isso que o rosa é sua cor por excelência. Na liturgia da umbanda, Iansã é senhora dos eguns, os espíritos dos mortos, menos cultuados no candomblé. Na umbanda, a guia de Iansã é de cor laranja (coral) e, no candomblé, é vermelha. No candomblé, também é chamada de Oyá. Seu dia da semana é quarta-feira e sua saudação é *Eparrei*. (LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004., p. 333)

Orixá²⁵ Èsù²⁶, que em Iorubá²⁷ significa esfera. Ele é o Orixá do movimento. Ele é o mito que desvela o que é para ser desvelado, tanto no plano físico como no plano astral. Ele tece os caminhos encantados e misteriosos que interligam esses dois planos.

A figura mítica do Èsù, assim, é força propulsora para pensar a possibilidade de tecer caminhos, práticas e experiências outras de educação e formas próprias de produção e de circulação de saberes. Processos educacionais que emergem a partir da singularidade dos mitos e dos princípios filosóficos, éticos e estéticos que guiam e regulam a vida de grupos de pessoas que convivem nos terreiros de umbanda. Uma variedade de figuras mitológicas, além do Èsù, forjam sentidos, atribuem significados à existência humana e propagam experiências no tempo e no espaço (OLIVEIRA, 2004; MACHADO, 2010)

Os processos educacionais nos terreiros de umbanda têm como centralidade o coletivo e não no indivíduo, pois se trata de uma experiência compartilhada e que é assumida por todos os filhos de religião, independentemente do gênero, da condição étnico-racial, de geração ou social. São esses processos educacionais que a presente dissertação procurou investigar, com o intuito de tecer caminhos para a construção e a proposição de outra pedagogia, diferente da pedagogia hegemônica que é utilizada nas escolas.

²⁵ Orixá - Na mitologia yoruba, orixás (yoruba *Òrìsà*;) são ancestrais divinizados africanos que correspondem a pontos de força da Natureza e os seus arquétipos estão relacionados às manifestações dessas forças. As características de cada orixá aproxima-os dos seres humanos, pois eles manifestam-se através de emoções como nós. Cada orixá tem ainda o seu sistema simbólico particular, composto de cores, comidas, cantigas, rezas, ambientes, espaços físicos e até horários. Como resultado do sincretismo que se deu durante o período da escravidão, cada orixá foi também associado a um santo católico, devido à imposição do catolicismo aos negros. Para manterem os seus orixás vivos, viram-se obrigados a disfarçá-los na roupagem dos santos católicos, aos quais cultuavam apenas aparentemente. (LOPES LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 499)

²⁶ Èsù - Exu, que entre outras coisas é o Mensageiro dos Orixás no Candomblé, tem origem na religião africana, de modo que apenas em um período posterior, na fase do sincretismo, foi reinterpretado e até marginalizado nos cultos afro-brasileiros, notadamente na Umbanda. Aliás, pela influência Católica na colonização e formação político-social do Brasil, Exu foi associado com o demônio mesmo antes da fundação da Umbanda. Outra interpretação umbandista coloca Exu na ordem evolucionista de precedência, conforme o modelo kardecista. Há quem creia que os Exus são entidades (espíritos) que só fazem o bem e outros que creem que podem também ser neutros ou maus. Apesar de inseridas na mesma *Linha das Almas*, sendo o seu dia devotado à segunda-feira. O poder de se comunicar confere a ele também o oposto, a possibilidade de desligar e comprometer qualquer comunicação. Se possibilita a construção, exu também permite a destruição. Esse poder foi traduzido mitologicamente no fato de habitar as encruzilhadas, cemitérios, em suma, as passagens. Portanto, os diferentes e vários cruzamentos entre caminhos e rotas lhe faz o senhor das entradas e saídas. (LOPES LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 266)

²⁷ Iorubá - O iorubá ou ioruba (*ÈdèYorùbá*, "idioma iorubá") é um idioma da família linguística nigero-congolesa, e é falado ao sul do Saara, na África, e no Brasil dentro de um contínuo cultural-linguístico, por 22 milhões a 30 milhões de falantes. A língua iorubá vem sido falada pelo povo iorubá há muitos séculos. Ao lado de outros idiomas, é falado na parte oeste da África, principalmente na Nigéria, Benim, Togo e Serra Leoa. No continente americano, o iorubá é falado em ritos religiosos afro-brasileiros (onde é chamado de nagô) e afro-cubanos (onde é conhecido também por *lucumí*). (LOPES LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 344)

Há cadeias de significados, contidas nesse “outro” processo pedagógico a partir de seus legados históricos, que nos remetem à reflexão e análise dessa relação/articulação (se é que ela existe) entre educação/pedagogia/escola e as culturas africanas, centradas nas ações e ensinamentos que as religiões de matriz africana perpetuam.

Ao justificar essa proposta, é necessário, explicitar, todavia, que a realidade ainda desfavorável aos negros e negras não se impõe absoluta, afinal, não podemos compreender o espaço escolar como mero reproduzidor de ideias hegemônicas. (GRAMSCI, 1990). Da mesma forma, a academia pouco produziu e/ou produz, efetivamente, numa perspectiva que, epistemologicamente tenha um olhar diferenciado ou uma noção africana ou afro-brasileira na formação de educadores, inclusive em nível de pós-graduação (ROMÃO, 2005; NASCIMENTO, 2009). Passados doze anos da instituição da Lei 10.639/03, que determinou a mudança nos currículos para introduzir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em todos os níveis educacionais de todo o país, a formação e qualificação dos professores pouco avançou neste sentido. Ressalto que a formação inicial e continuada de professores/as na perspectiva da ERER é de suma importância nas discussões da educação brasileira²⁸, mas o objeto dessa dissertação não passará por esse viés.

Ao defender a ideia de um “novo/outro” programa educacional, que trate da cultura negra em uma perspectiva não doutrinária e que contemple as mitologias e filosofias religiosas oriundas dos vários grupos étnicos africanos que compõem a sociedade brasileira reforça-se o fato de que não existe cultura negra sem dimensão espiritual (PRANDI, 2005). Para além da dimensão religiosa/espiritual, Homi K. Bhabha faz uma leitura sob o prisma da identidade negra forjada no escravismo/colonialismo, onde afirma que:

[...] a presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traíçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o Socius; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica turbado. (BHABHA, 1998, p. 2)

²⁸ Formação Inicial e Continuada – Nosso entendimento é de que o tema da formação, tanto inicial quanto continuada, é de suma importância, principalmente porque o PPGEDU/FURG desenvolve inúmeras pesquisas e ações com essa perspectiva. Ocorre que esta dissertação, pela temática proposta, não daria conta de discutir com propriedade um tema tão importante quanto o da formação inicial e continuada no âmbito da educação brasileira e da ERER. Nesse sentido, ficam as bases para que tal temática possa ser desenvolvida em outro momento.

Entretanto, ainda hoje, a visão raciológica continua a afetar boa parte das obras consagradas ao continente africano, tanto na Europa e nos Estados Unidos como também no Oriente Médio e na América Latina, onde, de modo geral, os incipientes estudos africanistas são, frequentemente, meros prolongamentos dos conceitos e preconceitos urdidos pela academia europeia e norte-americana. (KI-ZERBO, 2006)

É dentro desse marco paradigmático, e atendendo às múltiplas questões de compreensão/interpretação que ele suscita e impõe, que também deveremos enxergar e abordar os problemas epistemológicos, metodológicos e didáticos em relação ao modelo/método de ensino proposto, ou seja, o pensamento e abordagem da “Pedagogia do Asè” (WEDDERBURM, 2005, p. 141)

Ao discutir uma outra perspectiva educacional, tendo como parâmetro a Pedagogia do Asè, proposta por Vanda Machado em seus vários estudos, mas especialmente no Projeto Irê Ayó (MACHADO, 2002), percebi a necessidade de pesquisar sobre os pressupostos teóricos e filosóficos que sustentam e definem essa pedagogia como uma proposta político-pedagógica antirracista. A intenção, nesta pesquisa, foi de verificar o método investigativo delineado pela pesquisadora para identificar os princípios pedagógicos no terreiro de umbanda. Cabe ressaltar que a pedagogia do Asè é resultado de longo percurso de produções que tiveram como objeto de análise os processos de aprendizagem vivenciados pelas pessoas que são e estão nos terreiros de candomblé na cidade de Salvador no Estado da Bahia. A Pedagogia do Asè reivindica para si processos educativos inspirados na dinâmica dos povos de matriz africana no Brasil. Tem como desafio a construção de uma pedagogia outra. Tem, como horizonte, a crítica ao eurocentrismo e o universalismo no campo da educação.

É com estas perspectivas e, por que não dizer, com essa base teórico-prática que venho propor, com as inúmeras construções que se interligaram no processo de aprendizagem, ainda não consolidado e aberto à produção, com o objetivo de evidenciar que a prática educadora, intrínseca nas culturas e religiosidades de matriz africana, com interfaces diretas nas experiências educacionais advindas do continente africano, ainda hoje não internalizadas nos processos educacionais oficiais brasileiros, neste caso específico, uma episteme que advenha do “chão do terreiro de umbanda”.

O problema proposto tem por base as religiões de matriz africanas e seus marcos referenciais, em especial a umbanda praticada no Estado do Rio Grande do Sul, na perspectiva de descrever suas práticas de aprendizado, entendidas nesse trabalho como pedagogias, em que as relações culturais advindas do continente africano estão arraigadas aqui no Brasil pela luta dos/as negros/as africanos/as escravizados/as.

Seguindo os objetivos desta dissertação faz-se necessária uma seção específica que trate das diversas formas de culto de religiões africanas praticadas no Brasil. É sabido que, para além da uumbanda praticada nos terreiros gaúchos, outras “nações” são cultuadas. No próprio pampa o candomblé tem sua porção. Assim como em outras regiões do país cultuam-se outras formas de cultos afro-brasileiros, como o candomblé, o xxangó de minas, o candomblé de mina pernambucano, entre outros. Assim, faz-se necessária essa distinção, tratada na seção a qual contém também o quadro teórico.

Ao estabelecer a relação entre educação/pedagogia/escola e as culturas africanas, centradas nas ações e ensinamentos que as religiões de matriz africana perpetuam a partir de seus legados históricos, faz-se necessária uma reflexão sobre sua presença não formalizada na educação e na sociedade brasileiras. É oportuno lembrar, recorrendo à minha experiência pessoal, de que, quando participo de atividades de formação e/ou de divulgação das Diretrizes Curriculares Étnico-Raciais, percebo que essa presença na educação brasileira é repudiada por muitos educadores/as e/ou pais/mães, praticamente em todos os níveis da educação do país. Daí advém o seguinte questionamento: qual a real capacidade de compreensão e de posicionamento diante de um mundo em constante transformação política, econômica, social e cultural, a partir de uma visão não eurocêntrica, que venha a fazer parte da formação e da prática dos/as mais diversos educadores/as?

Acredito que o aperfeiçoamento e a ampliação de novos instrumentos pedagógico/educacionais de que dispomos hoje, dentre eles, pesquisas quantitativas e qualitativas, grupos de estudos organizados em torno da historicidade, cultura e estética, além das atuais Leis antirracistas (na educação, especificamente, a pioneira 10.639/03²⁹ e a 11.645/08³⁰), bem como iniciativas individuais e/ou coletivas de políticas de inclusão, podem problematizar e pesquisar as práticas educacionais para além do espaço educacional escolar. (MEC, 2005). Ou seja, o estudo proposto objetiva descobrir/descortinar estratégias pedagógicas (não curriculares) que são vivenciadas nos terreiros de umbanda a partir da perspectiva pós-colonialista (NASCIMENTO, 2008; BHABHA, 1998; LUZ, 2008;

²⁹ Lei 10.639/03 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

³⁰ Lei 11.645/08 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

QUIJANO, 2005) onde os pressupostos epistemológicos advindos da pedagogia do terreiro são possíveis de vislumbrar e construir.

Ao pensar essa discussão teórica sobre um modelo diferente de educação brasileira, enfatizando os ensinamentos recebidos durante a formação, até chegar ao nível acadêmico, constata-se que estão ausentes pressupostos que contemplem a formação étnica. Muito antes pelo contrário, os estudantes negros que passaram pela escola antes do advento da mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, no tocante à Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER não tiveram a possibilidade de entender a sociedade por outro prisma que não o eurocêntrico.

Os próximos passos deverão levar o/a leitor/a as abordagens que esta investigação se propõe. Ou seja, inicia-se a introdução com uma apresentação da caminhada desenvolvida até aqui, passando pela vivência constituída pelos degraus que consolidaram a visão do sujeito investigador sobre o objeto de pesquisa. Essa apresentação inicial se faz necessária no sentido de mostrar de que lugar se está falando já mostrando alguns dos elementos que passaram a integrar o referencial teórico até a chegada ao mestrado. Os inúmeros cursos, seminários, congressos e especializações forjaram a narrativa até aqui exposta. Ainda neste espaço de introdução cabe mostrar os objetivos, e como se desenvolveu a metodologia empregada para consolidar o problema levantado.

A primeira seção apresenta o quadro teórico que embasa a produção aqui construída. Ou seja, procura-se fazer um diálogo com autores e autoras que subsidiam o tema de pesquisa. O primeiro subtítulo advém da necessidade de fazer a ligação da pedagogia, a religião de matriz africana, a cultura religiosa africanista e a noção de identidade, intrínseca nesta discussão. A ligação entre pedagogia e religião será discutida a partir dos escritos de Vanda Machado, Marco Aurélio Luz, Stuart Hall, Reginaldo Prandi e Franz Fanon, entre outros teóricos que produziram ou produzem “*artefatos*” que demonstram o quanto a cultura africana, tão subjugada pelo eurocentrismo ocidental, se consolidou a partir de uma base cultural ainda pouco explorada por nossos pesquisadores.

Ainda na concepção desta seção iniciamos falando das pedagogias e seus conceitos, uma abordagem quase que temporal nesse nosso caminho de exploração pedagógica. Nessa ótica, compreendemos ser importante uma aproximação com os estudos pós-coloniais, com questões levantadas por Walter D. Mignolo (2010), quando fala do descolonialismo, iniciado, segundo ele, durante a Guerra Fria com os movimentos de libertação nas colônias inglesas e francesas na África e na Ásia, mas que tem hoje outra cara, tanto epistêmica quanto política,

na América do Sul e no Caribe. Ou ainda com análises do pós-colonialismo trazidas por Anibal Quijano (2005, p. 228), quando afirma que:

[...] a posterior constituição da Europa como nova “*id-entidade*”³¹ depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.[...]

O eurocentrismo de que falamos passa por essa ideia de desconstrução da identidade africana, passando pelas teorias naturalistas que rebaixaram o ser humano africano de fenótipo mais escuro para construir o que foi o domínio ocidental. Mas isso deverá ser visto no momento correto.

Com esses pressupostos e conceituações culturais, políticas e históricas, desde o ponto de vista pedagógico, torna-se obviamente necessária uma abordagem do racismo brasileiro mais diretamente absorvido no modelo educacional assunto para o qual utilizaremos as abordagens de Eliane Cavalleiro (2001), Denise Botelho (2005), Henrique Cunha Junior (1996), Charles S. Finch III (2009), Carlos Moore (2010) e em especial Petronilha Beatriz e Silva (2007), que forjou as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, muito bem resumida no seguinte trecho:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 9).

A seguir discorrerei sobre a religião propriamente dita no Brasil, de forma mais ampla, o que evidenciará como a religião de matriz africana se consolidou no país e também quais os vários segmentos cultuados de norte a sul do país. Nesse sentido, inúmeros são os autores que traduzem de forma escrita o culto das religiões de candomblé, ou o culto dos Orixás, como são chamadas na maioria das regiões. Nesse sentido, os teóricos nos quais me baseio e que se

³¹ id-entidade – Anibal Quijano, faz a seguinte distinção sobre esse termo: A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial.

aproximam do nosso objeto são Vanda Machado, Reginaldo Prandi, Norton Correa, Nei Lopes, Muniz Sodré, Ana Célia, Marco Aurélio Luz e Narcimária Luz. Exemplificando a partir do dizer de Vanda Machado (2010, p. 4), quando afirma que:

[...] o espaço do terreiro compreende um lugar atemporal e possui métodos próprios de aprender e de ensinar, onde os nossos mais velhos aprenderam a fazer observando, imitando e admirando os seus mais velhos nos seus saberes e fazeres, como que obedecendo a uma cadeia para a manutenção, continuidade e expansão da cultura. Cabe-lhes ensinar como aprenderam para que os mais novos possam dar continuidade à tradição.

Serão analisadas a cultura afro-brasileira e a cultura negra rio-grandense. Neste ponto, a proposta é apoiar-se em clássicos africanos como Homi K. Bhabha, Franz Fanon, Amadou Hampâté Bâ, Kabenguele Munanga, além de outros não africanistas, mas cujas obras vão na mesma direção, como Elisa Larkin Nascimento, Renato Ortiz e Catherine Walsh. Utilizando, ainda, o conceito de afrocentrismo, como foi desenvolvido pelo filósofo afro-estadunidense Asante, como contraponto ao eurocentrismo. Nesta linha, Eliza Larkin Nascimento (2009, p. 21) resume o conceito de afrocentrismo como “a construção de uma perspectiva teórica radicalizada na experiência africana, síntese dos sistemas ontológicos e epistemológicos de diversos povos”.

Na seção III contextualizamos historicamente a chegada do negro “imigrante forçado” ao Brasil, apresentando um breve panorama de como se deu essa “distribuição” dos povos africanos por terras brasileiras. As consultas chegaram a Euzébio Assumpção, Norton Correa, Arilson Santos, Lúcia Brito, Mario Maestri e Ari Pedro Oro. Este mesmo grupo de autores fornece informações históricas sobre a presença negra no Rio Grande do Sul e como se deu o processo de difusão da cultura religiosa de matriz africana no Estado. De acordo com Ari Oro “pode-se mesmo falar da existência de religiões afro-gaúchas, as quais constituem um complexo formado por diferentes expressões religiosas, com destaque para o batuque, a linha cruzada e a umbanda.” (Oro, 2008, pag. 10).

A seção IV tem como objetivo apresentar uma descrição do terreiro o qual estamos pesquisando e ao mesmo tempo, a descrição, quase que etnográfica, do “Ritual do Lava-pés”, instituindo nosso ponto de partida com a ideia principal, ou pergunta principal: o terreiro de Umbanda é ou não é um espaço que conduz a, ou possui a “Pedagogia do Asê”?

Temos como objetivo descrever e inserir no contexto o *Templo de Umbanda Nagó Ogum Sete Ondas*³², situado na cidade de Cidreira/RS, onde o pesquisador também é iniciado³³. Um de seus inúmeros rituais será descrito, a modo de exemplo. Também descreveremos alguns de seus praticantes, entre outras informações pertinentes ao conhecimento do local e das lidas do povo de santo dessa casa de religião de matriz africana. Foram realizadas entrevistas com a intenção de produzir informações à investigação, bem como verificar a visão de praticantes da referida casa quanto à terreira e à própria religião umbandista enquanto fio condutor de educação, ou se propor como processo educacional nos seus fazeres religiosos. Tal material estará inserido nas descrições e servirá de aporte na edificação da casa de umbanda e na descrição do ritual do Lava-pés.

Após essas etapas de apresentação do objeto e descrição do caminho desenvolvido, é chegada a hora de desvelar o que é pensado e desejado com a “Pedagogia do Asè”. Trata-se, neste momento de defender, efetivamente, esse modelo pedagógico que se diz existir diferente do modelo pedagógico oficial, eurocêntrico, o qual não tem qualquer ligação com o espaço ou com o modelo de aprendizado dos mais velhos e dos mais jovens no terreiro. Este é o momento em que lançamos mão do conceito de Walsh (2009) qual seja, a *interculturalidade* como possibilidade de diálogo entre as culturas, onde o educativo transcende para que se possa pensar numa sociedade diferente, uma educação diferente.

Acredita-se, com isso, produzir linhas de rompimentos com as análises hegemônicas evolucionistas e com o historicismo linear que orientam o pensamento pedagógico gaúcho e mais amplamente o brasileiro, dando cumprimento à tarefa de *desacomodar* o pensamento hegemônico sobre a educação, as pedagogias e os componentes curriculares, que podem e devem ser submetidos a outros/novos territórios de produção de saberes.

Como já sinalizado, o que procuramos saber é: que pedagogias acontecem no Templo de Umbanda Ogum Sete Ondas de Cidreira/RS? Que ensinamentos podemos obter ou não e se de alguma forma pode-se chamá-lo de espaço de saber. Que religiosidade é essa que compreende o espaço do terreiro e ao mesmo tempo pode significar um lugar atemporal e que possui métodos próprios de aprender e de ensinar?

³² Templo de Umbanda Nagó Ugum Sete Ondas– Será desenvolvido capítulo a parte com descrição do Templo.

³³ Iniciado – Na nação do candomblé queto, a iniciação envolve um retiro de no mínimo 21 dias em que a pessoa afastada do que pratica habitualmente, devendo desligar-se de tudo e dedicar-se totalmente aos rituais. O processo ainda obriga o iniciado a raspar a cabeça, fazer curas (pequenos cortes), assentamento de orixá, oferecimento de animais, comida ritual, flores e frutas, no processo chamado de feitura de santo. (VERGER, Pierre Fatumbi. Pierre Verger: safda de Iao. São Paulo: Axis Mundi, 2002.).

Especificamente, a partir das informações coletadas, dos estudos praticados, o intento deste trabalho é subsidiar as práticas pedagógicas escolares com os saberes produzidos na Umbanda, de modo a contribuir para a execução das Diretrizes Curriculares em EREER, inclusive com discussões de formação de professores quanto aos saberes produzidos na umbanda. Com estes estudos e aprofundamento da pesquisa, intentamos verificar, ainda, se as religiões de matriz africana se apresentam como campos híbridos de construção de identidades, pedagogias e com perspectivas epistemológicas diferentes daquelas eurocêntricas que marcam os fazeres escolares no Ocidente; Por fim, nesta perspectiva objetiva, descobrir, descortinar, fazer aparecer estratégias pedagógicas (não curriculares) que são vivenciadas nos terreiros de Umbanda a partir da perspectiva pós-colonialista, onde os pressupostos epistemológicos advindos da pedagogia do terreiro são possíveis.

Quanto à metodologia empregada na pesquisa, de início a perspectiva era de observar, conhecer e analisar as relações de ensino-aprendizagem presentes nas culturas religiosas de matriz africana, especificamente no espaço do *Templo de Umbanda Nagó Ogum Sete Onda*, da cidade de Cidreira no Rio Grande do Sul. Contemplando as indicações propostas durante a qualificação de trabalho, fui inclinado a buscar outra proposta metodológica, que de fato desse conta da pesquisa iniciada. Fazer um estudo de caso com base etnográfica. Acredito que o “com base etnográfica” não propiciou uma pesquisa etnográfica. Na realidade o estudo passou por uma pesquisa participante, onde o pesquisador, por vezes, passou a ser o objeto. Da mesma forma, foram utilizadas entrevistas não estruturadas que subsidiaram a descrição do Templo de Umbanda Nagó Ogum Sete Ondas e fornecerem os alicerces de explicação da simbologia contida no ritual e no entendimento destes frequentadores da Casa quanto ao assunto pesquisado.

Segundo Marli André, em se tratando de abordagens qualitativas, o rigor metodológico da pesquisa não está na sua nomenclatura, mas na descrição clara e pormenorizada no caminho dos objetivos (2013, p. 96). Na sua visão, o estudo de caso qualitativo em educação ressurge na pesquisa educacional com o sentido de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões, ressaltando-se a necessidade da análise situada e em profundidade. De acordo com a autora:

[...] As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados [...] Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais

constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.” (ANDRÉ, 2013, p. 95-113).

Partindo da premissa de que pouco se conhece, ou se releva da importância dos valores tradicionais africanos recriados como o jeito negro brasileiro de ser (MACHADO, 2010), a trajetória de compreensão passará pela descrição do referido ritual no terreiro.

O campo de interesse que será analisado se dá a partir de significados ou signos (VEIGA-NETO, 2004), em relação com a identidade cultural e a religiosidade, que implicam na necessidade de compreender aspectos da cultura africana e afro-brasileira, ou seja, conhecer valores tradicionais africanos recriados e ressignificados nos terreiros de umbanda constituídos por todos/as os aspectos culturais alicerçados em anos de escravagismo e exclusão social, política e econômica da população negra africana que sobreviveu no atual território brasileiro. Ainda de acordo com de Marli André (2013, p.99):

existe o reconhecimento da importância de delimitar o foco da investigação, pois não é possível explorar tudo que estiver ligado a/ao pesquisa/objeto, num tempo limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são cruciais para atingir os propósitos do estudo.

A proposta poderia seguir na descrição densa no modo etnográfico, pensando a pesquisa no seu sumo científico, mas não se chegou a tão refinada ação, chegar-se-á às respostas que serão produzidas pelo estudo em sua plenitude, mas não especificamente com esse modelo. Segundo Geertz (1973, p. 5), é essencial o comprometimento intelectual em uma pesquisa,

E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou, mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.” (GEERTZ, 1973, p. 5)

A metodologia desta pesquisa, partindo da descrição sugerida, procurou cumprir seu papel, no que foi indicado pela banca de qualificação levando em conta que, em um primeiro momento o objeto pesquisado seria o terreiro como um todo, e na qualificação, a banca optou por escolher um ritual específico. Tendo em vista que o único ritual que ainda aconteceria,

dentro do prazo desta pesquisa, com tempo de ser investigado, seria o Ritual do Lava-pés, que acontece todos os finais de ano este foi o ritual escolhido para a descrição. Da mesma forma, foram efetuadas conversas e entrevistas gravadas com a Mãe de Santo, chefe da Casa. A mesma autorizou a referida pesquisa, como também autorizou que fossem feitas entrevistas com seus/suas filhos/as de santo, assim como ela própria concedeu entrevista sobre o Templo, como também sobre o ritual. As fotos que constam na pesquisa, as mais antigas, do período de fundação da Casa, são do acervo da casa. As demais foram produzidas durante o ritual. As referidas fotos também constituem fonte de informação sobre o terreiro. Ainda falando em uma perspectiva de Geertz, o qual afirma que os signos interpretáveis da cultura não são o poder, são sistemas entrelaçados, ou seja, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; “ela (a cultura) é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade.” (GEERTZ, 1973, p. 7).

2 QUADRO TEÓRICO

2.1 PEDAGOGIA, SEU SIGNIFICADO

Na presente seção procura-se refletir sobre as pedagogias, cujo foco de análise é estabelecer a diferença entre as pedagogias tradicionais e as pedagogias outras, de modo geral e especificamente no campo das religiões afro-brasileiras.

Nóvoa (2010) discute a pedagogia ou a educação de forma que nos faz elevar o pensamento e nossas vontades a um patamar que, de fato, repensa a educação e seus modelos, conteúdos, perspectivas e experiências, tanto novas quanto antigas, pode servir de balizador dos conceitos ou definições quanto à pedagogia que conhecemos hoje e a que sonhamos em ter. De acordo com este mesmo autor:

A pedagogia não se reconhece numa margem nem na outra. E muito menos numa disputa entre elas: “A guerra é fácil. A paz é que é difícil. A razão é que é rara. Quero prestar homenagem à prudência, pois não há loucura que seja prudente. (NÓVOA, 2010, p. 1).

Os significados a discutir, em um sentido, com uma visão específica, já existem adeptos de que este pode ter várias definições, tudo vai depender das descobertas, da força com que tal correnteza puder me levar ao encontro daquilo que passa a ser meu desejo indissolúvel.

No intuito de estabelecer o referencial teórico, este início de seção faz um apanhado histórico do que chamamos de pedagogia. Ghiraldelli (1987) e depois Gadotti (2007), este último com a visão freiriana, mas todos nos trazem “modelos”, processos, tendências, conceituações e definições sobre pedagogia e sobre a educação. É sabido que a Educação em si mesma não é a razão principal deste estudo, mas buscar um entendimento mais profícuo, no que tange às pedagogias e o terreiro de Umbanda, até porque o que se quer dizer passa por essa afinidade entre o terreiro e a educação ou a pedagogia. O problema todo está em cada informação recebida, mais intencional fica a vontade de informar e trazer explicitamente os caminhos para além da margem. O primeiro modelo irá nos trazer uma visão histórica de constituição da pedagogia no decorrer dos tempos. Inclusive conceituando e exemplificando os diversos tipos que foram surgindo a partir da sociedade em que atuavam. O segundo modelo ou exemplo que utilizaremos vem daquele que muitos de nós, educadores ou não, passamos a utilizar como parâmetro, como corredeira de um rio com imensas margens. Como

essa discussão passa pela concepção antropológica de sociedade, no sentido estrito do que defendia Paulo Freire, segundo o que mostram os estudos de Gadotti (2007), o “método Paulo Freire é um excelente exemplo de que não faz sentido separar o seu método de uma visão de mundo. Sua teoria do conhecimento está ancorada numa antropologia”.

Seguindo na linha de Freire quanto à visão pedagógica da educação, existe a “tolerância autêntica” como a capacidade de conviver com os diferentes:

[...] falo da tolerância como virtude de convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o *diferente* – não com o *inferior* [...]. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 2004, p. 24).

“Tolerância e solidariedade são duas faces da mesma moeda. A solidariedade não é apenas uma virtude; é condição de sobrevivência da espécie humana. A solidariedade não é uma qualidade do ser humano; é inerente à sua natureza. É o que o distingue dos outros animais.” (GADOTTI, 2007, p. 24).

Com essa citação é possível concluir que chamar de significados da pedagogia, seguindo na linha dos estudos culturais, onde cada concepção social e de conhecimento abarca uma possibilidade teórica (HALL, 2006). Tanto as concepções pedagógicas mundiais, quanto aquelas, ainda hoje, surgidas no Brasil, reafirmam os pressupostos defendidos por Paulo Freire, juntamente com inúmeros teóricos e educadores brasileiros. Torres (1997, p. 151) afirma que “luta e esperança são também inseparáveis na teoria do conhecimento na concepção de educação de Freire”.

Assim, em se tratando de discussão tão difícil de ser travada sob um ponto de vista, é necessário fazer alguma alusão à pedagogia brasileira propriamente dita o que será feito na próxima seção.

O questionamento quanto ao/aos modelo/s pedagógico desenvolvido/s no Brasil até nossos dias remete-nos a trazer à luz que modelo pedagógico está em curso na educação brasileira, pois afinal questionamos a possibilidade de existência de um outro, ou de outros modelos. Mesmo assim, sem essa certeza e na possibilidade de chegarmos ao final com respostas positivas aos nossos questionamentos essa tarefa precisa de subsídios de outros autores e outras linhas teóricas, ou seja, são autores e pesquisadores de diversas áreas do

conhecimento que, desta perspectiva diferenciada passam a conceituar, problematizar, experimentar e aprofundar a teoria política, educacional e pedagógica.

A caminhada histórica da educação brasileira, desde os primórdios do período colonial, onde, segundo os historiadores, nossas bases advinham da Europa, assim como no restante do mundo, naquela época. Foram vários modelos pedagógicos pelos quais passamos, desde os tradicionais até chegarmos aos tecnicistas e à Escola Nova. Este último de alguma forma ainda impera no nosso sistema educacional, claro que com inúmeras nuances que agregam várias formas de pensar a educação. De certa forma, com o advento da democracia, no período após as ditaduras do Estado Novo e a do Golpe de 1964, entrecortadas por um pequeno período de avanços democráticos naquele intervalo – inúmeras foram as propostas pedagógicas que se consolidaram ao longo dos anos, mais fortemente alicerçadas no período após a Segunda Guerra Mundial. Algumas propostas pedagógicas mais atuais tiveram discussões centradas nos Estudos Culturais, estudos estes orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas (HALL, 2006). Assim, em se falando de Brasil, tivemos a oportunidade de trazer a nossas escolas e a nossa educação propostas que passam por Piaget, Freire, cruzam pelo “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” (1932) e chegam aos dias de hoje, onde uma parte da sociedade brasileira passa a exigir que sua visão de mundo, seja ela tradicional, tecnicista ou escolanovista, respeite sua cultura, seu passado promissor, sua ancestralidade, garantida pela oralidade ou pela escrita.

Ligar pedagogia à religião de matriz africana, à cultura religiosa africanista e à própria noção de identidade negra, intrínseca nesta discussão, se faz necessário, para que estes artefatos, que demonstram o quanto a cultura africana, tão subjugada pelo eurocentrismo ocidental se consolidou a partir de uma base cultural ainda pouco explorada por nossos pesquisadores.

É dentro deste quadro teórico o ponto de partida crucial para investigar os movimentos educacionais pedagógicos que formam identidades e sujeitos, com suas vivências culturais, rituais diversos, hierarquias propostas e ritmadas ao som dos atabaques, ao gosto dos mais diversos sentidos que alimentam o aprendizado do terreiro, a partir da pedagogia de cosmovisão Nagô e africana. Da mesma forma, com o auxílio dessa cosmovisão Nagô, investigar as inúmeras pedagogias, que interpelam e produzem identidades na umbanda.

Compreender a educação como objetivo de investigação é importante, mas também igualmente importante é compreender os processos de formação pedagógica afro-brasileira fora do espaço institucional ocidental, denominado escola, e assim admitir perspectivas

outras, desde epistemologias de base não eurocêntricas, que emergem nos territórios culturais de matriz africana. Dentre esses territórios, destaca-se o Terreiro de Umbanda. Lugar esse que, segundo Queiroz (2003) possibilita cultivar a utopia de querer inventar um sentido de vida onde as populações negras realizem a sua humanidade, mas que não impossibilita de transversalizar com os modelos educacionais que rodeiam a educação e seus processos pedagógicos.

Queiroz, ao fazer a relação entre educação e as culturas africanas, centradas nas ações e ensinamentos advindos dos rituais passados e repassados desde-dentro dos terreiros, a partir de legados históricos, dos/as negros/as sequestrados do continente africano e aqui assentados/as por mais de cinco séculos, a reflexão sobre as diferentes ações pedagógicas presentes para além da escola e em toda sociedade brasileira, podem subsidiar discussões sobre um mundo em constante transformação política, econômica e sociocultural. Tais indicativos fazem parte da formação e da prática cotidiana de educadores/as, mas também dos/as praticantes e frequentadores/as de terreiros.

A análise, a partir do *locus* do terreiro, onde uma prática pedagógica é diuturnamente apresentado aos seus praticantes, onde a ação pedagógica de ensinar e apreender perpassa os iniciantes e os iniciados, com o condão de desvendar o papel dessa pedagogia na vida das pessoas que frequentam o terreiro de umbanda.

Vanda Machado destaca quatro elementos que estão presentes nas dinâmicas pedagógicas dos terreiros de religião de matriz africana e afro-brasileira: a) a herança; b) a casa de santo; d) como se apreende a ser-sendo. A herança tem como definição “conjunto de bens que se recebe do pai. A mesma palavra é também uma metáfora para o legado cultural como uma memória coletiva de algo culturalmente comum a um grupo” (MACHADO 2010, p. 3). Sob esta perspectiva, poder-se-iam considerar como herança os saberes africanos que são transmitidos de uma geração para outra geração, dos mais velhos para os mais jovens, dos iniciados para os iniciantes, entre outros. Saberes que são produzidos, difundidos e compartilhados coletivamente entre todos os integrantes da comunidade religiosa. “Saberes que se imbricaram e se expressam nos enredos da história oral, nos mitos, cantigas, provérbios e falares que anunciam um éthos epistemológico enraizado no pensamento africano na sua atemporalidade.” (MACHADO, 2010, p. 3).

O segundo elemento é a casa de santo:

se mostra como uma das possibilidades de reterritorializar a cultura [...] nasce um lugar para os encontros rituais e festas que celebram mitologias

cantadas e dançadas numa re-vivência elaborada das representações ancestrais. Trata-se de um espaço de convivência entre grupos e pessoas de matrizes culturais distintas; espaço aberto à diversidade de gênero, geracional e de origem étnico-racial e geracional. Além disso é nesse espaço geocultural que a vida religiosa se cria e se (re) cria constantemente. Por isso, trata-se de um espaço agenciados por diversos sentidos e significados próprios da cultura de matriz africana; agencia seres, saberes, mitos, entre outros. O centro de produção e de difusão de toda a cultura religiosa está vinculado, em maior ou menor medida aos mais velhos, pois eles são os iniciados mais antigos; os mais jovens aprendem a fazer observando, imitando e admirando os seus mais velhos nos seus saberes e fazeres, como que obedecendo a uma cadeia para a manutenção, continuidade e expansão da cultura”. (MACHADO, 2010, p. 4)

Daí que a autora defende que os terreiros possuem métodos próprios de ensino e de aprendizagem. De fato, o ato de ensinar na comunidade de terreiro significa: “colocar o outro dentro do seu *odu*, dentro da sua própria sina, do seu caminho, do seu jeito de ser no mundo. Entendemos que esta é uma singularidade que merece ser situada dentro do pensamento de matriz africana”. (MACHADO, 2010, p. 5)

O último elemento expressa a forma como os iniciados no terreiro apreendem de forma integral com todos os momentos e os acontecimentos que perpassam a vida da comunidade religiosa; “Aprender nesta condição seria preparar-se para viver o cotidiano na sua complexidade criadora gestando e germinando novas sensibilidades e sentidos” (MACHADO, 2010, p. 9).

Finch III reviveu as ideias de Cheikh Anta Diop³⁴ (2009, p. 77), que falava em retornar ao manancial da história cultural africana, “irei reviver, reavaliar e re-configurar os valores culturais fundamentais que alicerçam a grandeza da civilização africana”, ou seja, tais pressupostos podem modificar as práticas pedagógicas no que tange à Educação das Relações Étnico Raciais – EREER no Brasil, com um novo prisma, novos/outros parâmetros históricos na educação brasileira e nas suas legislações. Ou seja, a releitura daquilo que teóricos

³⁴ Cheikh Anta Diop é considerado como a personalidade científica africana que mais marcou o século XX. Físico, matemático, químico, egiptólogo, antropólogo, lingüista, sociólogo e historiador, ele foi, desde a década dos anos 1950, o verdadeiro precursor de uma visão histórica alternativa solidamente ancorada na pesquisa objetiva. No calor da ideologia racial que predominava na academia ocidental da época, sua primeira tese de doutoramento, sobre o Egito faraônico, foi recusada por uma banca de eminentes egiptólogos franceses. Esse trabalho precursor se converteu na sua mais célebre obra, *Nações Negras e Cultura*, livro seminal que de um golpe reverteu a projeção anti-científica dos estudos “africanistas” que dominaram os séculos XVIII, XIX e a maior parte do século XX. Mundialmente célebres, mas ainda desconhecidas na América Latina, as obras de Diop provocaram um amplo debate que culminou na elaboração subsequente, com sua participação, de uma história geral *descolonizada* do continente africano, sob a coordenação da Unesco. Diop morreu de um infarto, aos 62 anos, em 1986, deixando um rico acervo de obras essenciais incontornáveis. (FINCH III, Charles S. Finch. Cheikh Anta Diop Confirmado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo. Selo Negro, 2009. (Sankofa 4: matrizes africanas da cultura brasileira). p. 71)

utilizados até os dias atuais deixaram de lado, repetindo uma releitura do legado cultural, identitário e pedagógico que é essencial à construção ancestral, não só dos/as negros/as, mas dos/as brasileiros/as.

A abordagem se fixará no terreiro e em seus rituais, mais especificamente naquilo que nos leva ou aproxima da Educação das Relações Étnico Raciais – EREER, onde inúmeros pensamentos e/ou visões teóricas, (NASCIMENTO, 2009) permitem aprofundar ou aprimorar as discussões quanto ao modelo excludente com o qual nos deparamos. Tal perspectiva é analisada sob diversos aspectos, quais sejam, na perspectiva da identidade e das diferenças, onde a base de discussão são os Estudos Culturais (HALL, 2006) e que possibilita pensar a educação sob um prisma não reducionista, muito antes pelo contrário, já que o modelo de discussão teórica dos Estudos Culturais faz refletir reinventando a ordem, recriando teoricamente meus conceitos educacionais, ou como diz Veiga Neto, “educar é conduzir para meu ‘domínio’”. (VEIGA-NETO, 2004).

Esses novos/velhos aspectos, trazidos por estes autores e pesquisadores (podemos citar, de momento: SILVA, 2011; NASCIMENTO, 2009; HALL, 2003; WALSH, 2009, BHABHA, 1998; MACHADO, 2013; MOORE, 2005; MUNANGA, 2000 entre outros), de diversas áreas do conhecimento, passam a conceituar, problematizar, experimentar e aprofundar a teoria política, educacional e pedagógica, com indicativos que fomentam novas discussões e outras leituras sobre o processo educacional. No caso em questão, perceber o terreiro como espaço pedagógico absorvido do cultural. E, como formula Vanda Machado certamente:

[...] o terreiro, diferente do continente africano, se mostra como uma das possibilidades de (re)territorializar a cultura, que refaz a matriz cultural largada no outro lado do Atlântico. Através do patrimônio simbólico, vinculado à família e ao culto aos deuses, nasce um lugar para os encontros rituais e festas que celebram mitologias cantadas e dançadas numa revivência elaborada das representações ancestrais (2010, p. 4)

Com estas visões diferenciadas, o presente trabalho tem a intenção de analisar a educação a partir de saberes vindos da negritude, ou seja, que estejam ligados a uma educação das relações étnico-raciais. Que possam trazer em seu cunho alguma identidade desses/as afrodescendentes e afro-brasileiros/as, desses/as negros e negras do Brasil.

Na verdade, quando se fala na educação “para negros/as”, acabamos confundindo, por vezes propositadamente, que se queira criar uma educação específica para um extrato da sociedade. Não, tal premissa não é verdadeira. Pelo contrário, a perspectiva é discutir questões

que permanecem, invariavelmente, à margem das principais discussões acadêmicas, muitas vezes batizadas de “discursos militantes”. Ou seja, a perspectiva é de promover uma educação que espelhe a sociedade, mostrando que existem outras concepções/modelos pedagógicos, e que podem/devem pensar a educação para muito além do espaço escolar. Pensar a educação, *desde dentro* do terreiro, do espaço religioso onde o pedagógico também acontece (MACHADO, 2013).

Como essa cultura e seus espaços de religiosidade sobreviveram às atrocidades da escravidão, da invisibilidade, da distância que separava a África dos/as afro-brasileiros/as? Como as dimensões pedagógico culturais de base africana conseguiram se perpetuar, sobreviver, mesmo com uma contra hegemonia de base colonialista/nacionalista europeia? E isso levando em conta o fato de que os teóricos de África ainda são poucos utilizados, e muito pouco ou quase nada citados no processo histórico de construção da educação brasileira. Na verdade estamos falando de representações, sentimentos e estratégias, com uma organização que tem o intuito de conservar seu objeto próprio, sua identidade cultural na pós-modernidade, como diz Pordeus (2010). Esse movimento pedagógico se parece estruturado, ancorado, em seu movimento passado, nas suas raízes e ao mesmo tempo as condutas atuais, nas ideias e valores presentes. (PORDEUS, 2010).

Na realidade, a composição teórica da educação no Brasil é de base eurocêntrica, mesmo que inúmeros teóricos africanos já estejam há muito tempo contribuindo nas diversas áreas do conhecimento deste lado do Atlântico (GILROY, 2001). Ademais, estes/as teóricos/as africanos/as poderiam contribuir em um processo educacional multiétnico (FINCH III, 2009).

Neste sentido, Cristiana Tramonte afirma que:

Sob o prisma da Intercultura, as práticas das religiões afro-brasileiras apresentam-se como um campo híbrido de construção de identidade no qual emergem novas estratégias de organização que apontam novas perspectivas para a educação intercultural. (TRAMONTE, 2004, p. 1).

É importante caminhar para além do advento da Lei 10.639/03 e dos novos parâmetros curriculares étnico raciais de junho de 2004 (Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.). É inegável que ambas as ações são um marco na História da educação brasileira e no fomento aos educadores para a prática de uma educação antirracista. Se faz necessária uma citação que temporize e, no mínimo, contextualize as teorias educacionais utilizadas até hoje, isso é de

suma importância, bem como das bases teórico-metodológicas “normalmente” utilizadas sob os parâmetros eurocentrados. Entretanto,

[...] o objeto pedagógico é a formulação de uma andropolítica que reconheça na pulsação das culturas numa contraposição aos efeitos anticivilizatórios que investem na hierarquização que distingue continentes, etnias, pessoas e religiões. (MACHADO, 2010, p. 1).

Romper com a visão de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, passando a incluir o/a negro/a, seus valores e as relações raciais na educação brasileira, é um dos horizontes pleiteados. Nesse sentido, é preciso (re)conceituar o lugar do/a negro/a no contexto internacional e assim chegar ao Brasil, e nesse caminho a obra de Carlos Moore é imprescindível para pensarmos outro processo educacional, num modelo ritualístico africanista, para a (re)conceituação da verdade também se faz necessária (MOORE, 2010). Estes referenciais, consolidados a partir de teóricos africanos como Homi K. Bhabha, Franz Fanon, Amadou Hampâté Bâ, Kabenguele Munanga, dentre outros que advém da matriz africana que a diáspora oferece para articulação de outros paradigmas, segundo Elisa Larkin (2009), “o conhecimento do passado como pedra fundamental da construção do futuro” (NASCIMENTO, 2009, p. 28) é um dos ensinamentos que devemos reverenciar. Ainda segundo ela, “a pedra africana, como também a indígena, estão faltando no tripé sobre o qual tentamos construir a identidade brasileira.” (NASCIMENTO, 2009, p. 28) É preciso, nesse novo modelo educacional/pedagógico que protagonistas negros/as assumam a produção do conhecimento que antes era elaborado exclusivamente pelos/as detentores/as do saber científico, saber esse com base eurocêntrica, onde esse/a negro/a era objeto, pois agora não mais e sim desenvolvendo novos referenciais, mas agora como sujeito de sua própria produção científica, recodificando a academia.

Apesar das dificuldades enfrentadas quanto às análises didático/teóricas sobre a ancestralidade e seu modelo educacional, tanto quanto ao seu passado anterior ao colonialismo, quanto ao seu presente, impregnado do *ocidentalismo*, ainda será possível levantar, a partir de pesquisas realizadas recentemente, uma visão sobre a construção cultural nestes séculos de resistência dos/as negros/as e dos/as africanos/as, tanto deste lado do Atlântico quanto do lado de lá. É com esse desejo de contribuição que florescem tais reflexões. Uma das motivações é de apresentar contextos e sentidos que contribuam para o sistema educacional para além do exercício de inclusão nos currículos e conteúdos baseados nas diversidades étnico-raciais.

O próprio sistema ou modelo pedagógico da cultura africana, tão rica em engendrar novas perspectivas, remete a imaginar ou a pensar nas diferenças essenciais em que cada um se alicerça. Pensar a educação com conteúdo eurocêntrico é pensar a educação a partir da escrita e dos legados teóricos que perpassam por essas informações e ensinamentos.

Já o legado africano e afro-brasileiro vai no viés de pensar uma pedagogia onde o culto à natureza e, a partir de suas entidades corporificadas em cada “recebedor”, destas entidades ou Orixás, produz um legado de informações que se torna, para cada “iniciado” um arcabouço de “ensinamentos”, de aprendizados que são repassados, através da oralidade e pelas várias práticas corporais. Na dança, no toque dos tambores, nos cânticos, nos “passes³⁵” em que as entidades trocam a energia corporal, enfim, cada ação realizada, visualizada, ouvida, tocada, batida, ensaiada, tende a se perpetuar como ensinamentos que perpassarão pedagogicamente cada um e cada uma dentro do espaço educacional do terreiro.

Estes estudos permitem o aprofundamento das abordagens que se seguem. O ponto de partida já está suscitado. Agora é estabelecer com propriedade, o caminho a seguir. Enfim, é preciso nutrir-se da energia vitalizadora cultivada no terreiro e fazer dela motivação para problematizar e refazer os modos de ser e pensar das coletividades africanas na diáspora brasileira (QUEIROZ, 2003, p. 12).

2.2 - EDUCAÇÃO, COLONIALISMO E AFRICANIDADE

Seguindo na linha do aprofundamento teórico, percebe-se que a África e seu legado cultural devem ser estudados a partir de suas próprias estruturas (FINCH III, 2009; KI – ZERBO, 2010), analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra africano. Somente assim poderão ser descobertas as múltiplas maneiras pelas quais a evolução dos povos africanos interferiu e/ou influenciou eventos nas diversas sociedades do mundo Ocidental, em especial a brasileira.

Atualmente pensadores têm-se debruçado em estudar essa lógica de dominação que mantém o escravismo até os dias atuais. Mais ainda, verificar como se deu esse fenômeno e, junto a ele, como o colonialismo europeu se consolidou e criou uma visão de mundo única para o

³⁵ Passe - na Umbanda, refere-se ao momento do culto em que o consulente se dirige ao espírito, guia para fazer uma consulta. Recebe dele uma bênção e pode fazer perguntas e pedidos. É feito um ritual de descarrego em que o "guia" purifica o consulente. Sobre o passe é utilizada a expressão "dar um passe" ou "tomar um passe". Cada linha da Umbanda aplica o passe de modos distintos. Os pretos-velhos, por exemplo, fazem gestos estalando os dedos e fazendo o sinal da cruz sobre várias partes do corpo do consulente, como a cabeça, a nuca, as costas e as mãos. Também usam objetos como velas, crucifixos, ervas e fumo.

continente africano e posteriormente expandiu essa leitura do mundo africano usando o cientificismo e considerando como inferior a uma população inteira, passando a chamá-la de não humana, inclusive, sem alma, segundo os cristãos da época e até há bem pouco tempo a Igreja Católica. Concretizaram suas definições da África negra, a partir da cientificação e de supostas teorias evolucionistas e biológicas, como o Darwinismo³⁶, tão difundido que foi essa definição e que consolidou o poder europeu ocidental e ainda fortaleceu o mercantilismo da época, consolidando as bases do capitalismo atual.

Segundo Quijano (2005), um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

O período escravagista e a colonização europeia efetivamente possibilitaram, economicamente, que um novo fator comercial se aprimorasse. Segundo Ki-Zerbo (2006, p. 25), a África contribuiu para impulsionar a Europa para a industrialização, pois a colonização foi mais curta do que pensamos, o tráfico dos/as negros/as foi mais determinante e avassalador. O colonialismo substituiu inteiramente o sistema africano. Tornou o povo alienado e até mesmo sem história, sem passado. Garantiu que a África passasse a ser mero fornecedor de matérias primas para Europa. Ou seja, o continente foi alijado, aprisionado, dividido pelo esquitejamento dos países europeus. Um pacto colonial que perdura até os dias de hoje (KI-ZERBO, 2006, p. 25)

Estes estudos pós-coloniais permitem uma releitura sobre como se deu esse processo do outro lado do Atlântico e nas Américas.

Para Mignolo (2013) essa releitura passa pelas agruras do racismo e ao mesmo tempo do patriarcado. Havia um projeto de Estado a ser cumprido e ele tinha o viés de perpetuar o racismo e garantir o crescimento das Américas com esse prisma. Em contrapartida, os movimentos de independência, tanto em África quanto nas Américas, tinham um outro viés. Mignolo (2013) vai mais adiante e garante que é preciso fazer uma distinção fundamental entre as revoluções modernas na Europa e as revoluções modernas/coloniais nas colônias. Antes de uma questão de influência, precisamos entender o campo sistêmico de forças. A diferença básica é que as revoluções britânica e a francesa colocaram a burguesia no poder em substituição à monarquia. Já nas Américas, as revoluções não engendraram uma burguesia, mas uma elite

³⁶Darwinismo- é um conjunto de movimentos e conceitos relacionados às ideias de Transmutação de espécies, seleção natural ou da evolução, incluindo algumas ideias sem conexão com o trabalho de Charles Darwin. A característica que mais distingue o darwinismo de todas as outras teorias é que a evolução é vista como uma função da mudança da população e não da mudança do indivíduo. (Darwin, Charles. *A Origem das Espécies e a Seleção Natural*. São Paulo: Hemus, 2003.p 471

colonial que assumiu o controle da economia, da autoridade, do conhecimento, do sexo e da sexualidade, dando continuidade à política imperial com relação aos afrodescendentes e à população indígena.

Sendo assim, outras abordagens são necessárias nesses estudos que procuram pensar o combate ao racismo como forma de também combater o colonialismo moderno. Mesmo em se falando de educação e seus pressupostos, é preciso perceber como se organiza o modelo vigente para poder contestá-lo.

A educação formal brasileira vem se deparando com questões que outrora não tinham qualquer visibilidade no cenário nacional devido ao *silenciamento* a que era submetida. Ou seja, no processo educacional brasileiro não existiam as *Diretrizes Curriculares para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*, nem tão pouco diretrizes Quilombolas ou Indígenas. A invisibilidade institucional passou a exigir seu espaço de visibilidade no processo educacional do país, em todas as modalidades de ensino. O que antes era “um certo estranhamento” das tradições culturais de matrizes africanas, agora passa a emergir para a formalidade.

Ao emergirem temas que não são necessariamente novos, mas que se traduzem no novo para educadores entorpecidos pelo olhar hegemônico de inspiração eurocêntrica, pode-se dizer que inicia uma crise conceitual quanto a utilização de questões pedagógicas ainda pouco ou nada conhecidas. “Educadores, teóricos e os formuladores de políticas públicas educacionais são compelidos a pensarem novas alternativas” (SILVA, 2005, p. 121).

Buscando fugir deste olhar hegemônico eurocêntrico e na busca por consolidar uma educação que incluísse os(as) negros(as) do país, após muita disputa contra esse olhar hegemônico eurocêntrico, o Movimento Social Negro brasileiro, via Congresso Nacional, consegue aprovar a Lei 10.639/03 e em 2004 o MEC publica as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana”, demonstrando o reconhecimento da diversidade não tratada pelo país até aquele momento, mas que, mesmo assim, não privilegia, de fato, as categorias sociais excluídas do âmbito da escolaridade brasileira.

Há uma tentativa de ruptura na formulação educacional e nas estruturas de poder da educação, principalmente na educação superior, onde, por mais que as pesquisas tenham avançado, as identidades subjugadas e abafadas pela estrutura vigente continuam sem o foco devido na discussão político-educacional com ênfase na *negritude*.

A discussão que pauta e envolve estes conceitos, onde a abordagem segue conceituando e contestando a forma como tratamos as questões de identidade, e aqui, se quer

tratar da identidade da educação afro-brasileira, ou que tenha pressupostos que falem efetivamente de uma parcela daqueles/as que frequentam a escola ou buscam a educação escolarizada, que pode nem se dar na escola formal.

Essa discussão de identidade é um debate que deve ser aprofundado. Munanga (2009), em “Usos e sentidos”, em certos momentos nega essa possibilidade identitária, e em outros admite tal construção quanto à negritude, a partir do período colonial. Já Nilma Lino Gomes está dentre os/as autores/as que discutem esse conceito de identidade negra ou negritude, na educação brasileira, e entende identidade como uma construção social, histórica, cultural e plural. Onde isso implica na construção do olhar de um grupo étnico/racial onde sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Para Nilma:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos (as) negros(as), desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, e é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros/as no sistema educacional. Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas, sobretudo no seu sentido político (GOMES, 2005, p. 44).

Outra leitura possível na abordagem desse estudo, é a forma como Tomaz Tadeu da Silva (2011) elabora conceitos a partir de signos e seus significados linguísticos. Para esse teórico, as discussões sobre identidade e diferença advêm da necessidade social da existência dos signos, fixados no nosso meio a partir de uma ação cultural e social. Ou seja, interferem no modelo de mundo que queremos ou que almejamos a partir de conceitos sociais já definidos. Quem atribui estes signos é a própria diferença que os cria. Tudo definido pelos próprios signos da identidade e da diferença. Conceitos que estão presentes no dia a dia da população negra brasileira, e que de uma forma ou de outra garantem que o racismo estrutural brasileiro continue existindo.

A educação aqui discutida passa por estas definições, por essa dicotomia entre o que foi criado, o que foi mudado pela opressão e o que está sendo modificado pela própria busca de uma nova ou diferente identidade. Mas que diferente é este? Como lidamos com as diferenças construídas pela sociedade em que vivemos? E até que ponto são mesmo estas diferenças, fruto das identidades constituídas, reformuladas, repensadas, criadas a partir de outras visões? Não existe tolerância quando se percebe que uma cultura inteira foi subjugada e seu processo de re-significação controlado para não subsistir.

Dentro das visões que estou a teorizar, apresenta-se uma categoria que garantiu o *status quo* de dominação de uma identidade sobre outra, por causa das diferenças. Quando falo no racismo estrutural e institucionalizado no Brasil, a referência é seu significado a partir da representação que exerce sobre os demais grupos, ou sobre a diversidade que renega, mas a cultura da identidade e diferença garante seu domínio de poder, com a forte representação simbólica que exerce sobre os demais grupos sociais.

As relações de diferença entre as culturas africana e europeia tendem a fortalecer as relações de poder entre elas. Ou seja, essas relações interferem na sociedade de forma a garantir a continuidade destas relações na nossa sociedade, advindas de períodos históricos de dominação colonialista ocidental.

2.3 RELIGIÃO EM SEUS ASPECTOS MAIS AMPLOS E A RELIGIÃO DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA

As religiões afro-brasileiras possuem um histórico de resistência que perpassa o período escravocrata e passa a consumir a sociedade brasileira como pressuposto cultural de ascensão e/ou de valorização daquilo que o tráfico negreiro tentou surrupiar de negros e negras que foram sequestrados de África.

As religiões afro-brasileiras, a partir da sua origem e afirmação, mesmo com suas diferenças traduzidas pelos vários grupos étnicos advindos do continente africano, se desenvolveram de maneira silenciosa e lenta, intimista, cuidadosa e habilidosa, enraizando-se profundamente, passo a passo, formando uma densa rede invisível. Para além dessa singela contextualização das religiões afro-brasileiras, reconstituir o processo histórico de formação destas é uma tarefa muito difícil, principalmente pela afirmação acima quanto à bricolagem de etnias que colonizaram o Brasil nos mais de 400 anos de tráfico e escravismo. Um dos motivos que também dificultam essa historização é o preconceito com que eram tratados os seus adeptos. Em alguns lugares do país, ainda o são. No período colonial, o sincretismo foi o manto de garantia de sobrevivência dos cultos. Mas, mesmo com o sincretismo, a Igreja Católica Colonial perseguiu e mandou para a inquisição muitos destes adeptos. Da mesma forma, no período que seguiu à abolição da escravidão negra, a polícia invadia os terreiros e prendia os membros das terreiras “sob alegação de curandeirismo ou charlatanismo”. Além disso, suas características com princípios e práticas doutrinárias transmitidos pela oralidade também dificultam os registros históricos. (SILVA, 1994).

Quanto ao tempo africano, Prandi afirma que:

[...] para estudar a religião africanista é preciso ter o entendimento que elas são constituídas a partir de tradições africanas trazidas por negros/as escravizados/as, que cultivam até hoje uma noção de tempo que é muito diferente do "nosso" tempo, o tempo do Ocidente e do capitalismo. A noção de tempo, por se ligar à noção de vida e morte e às concepções sobre o mundo em que vivemos e o outro mundo, é essencial na constituição da religião. (PRANDI, 2001, p. 1).

Ele segue contextualizando e afirma que se pode ampliar o conhecimento sobre valores e modos de agir observáveis entre os seguidores dessas religiões quando consideramos a herança africana original em oposição a concepções ocidentais com que a religião africana teve e tem de se confrontar no Brasil, sobretudo nas situações em que concepções de diferentes origens culturais se opõem e provocam ou propiciam mudanças naquilo que os próprios religiosos acreditam ser a tradição afro-brasileira, seja ela doutrinária, seja ritual.

Nesse sentido as religiões de matriz africana ou afro-brasileiras acabaram por se espalharem no território brasileiro e hoje pode-se dizer que o candomblé é a religião dos Orixás formada na Bahia, no século XIX, a partir de tradições de povos *iorubás*, ou nagôs. O candomblé iorubá, ou *jeje-nagô*, como costuma ser designado, congregou, desde o início, aspectos culturais originários de diferentes cidades iorubanas, originando-se aqui diferentes ritos, ou nações de candomblé, predominando em cada nação tradições das cidades ou região que acabou lhe emprestando o nome: *queto*, *ijexá*, *efã* (SILVEIRA, 2000; LIMA, 1984). “Esse candomblé baiano, que proliferou por todo o Brasil, tem sua contrapartida em Pernambuco, onde é denominado *xangô*, sendo a nação *egba* sua principal manifestação, e no Rio Grande do Sul, onde é chamado batuque, com sua nação *oió-ijexá*” (PRANDI, 1991, p. 21).

Ainda segundo Prandi:

“outra variante iorubá, esta fortemente influenciada pela religião dos *voduns daomeanos*, é o tambor-de-mina nagô do Maranhão. Além dos candomblés iorubás, há os de origem *banta*, especialmente os denominados candomblés angola e congo, e aqueles de origem marcadamente *fom*, como o *jeje-mahim* baiano e o *jeje-daomeano* do tambor-de-mina maranhense (PRANDI, 2001, p. ?)

Foram principalmente os candomblés baianos das nações *queto* (iorubá) e angola (banto) que mais se propagaram pelo Brasil, podendo hoje ser encontrados em toda parte. O primeiro veio a se constituir numa espécie de modelo para o conjunto das religiões dos orixás,

e seus ritos, panteão e mitologia são hoje praticamente predominantes. O candomblé angola, embora tenha adotado os orixás, que são divindades nagôs, e absorvido muito das concepções e ritos de origem iorubá, desempenhou papel fundamental na constituição da umbanda, no início do século XX. Hoje, todas essas religiões e nações congregam adeptos que seguem ritos distintos, mas que se identificam, nos mais diversos pontos do país, como pertencentes a uma mesma população religiosa, o chamado povo-de-santo, que compartilha crenças, práticas rituais e visões de mundo (PRANDI, 2001)

Ainda quanto ao desenvolvimento da religião pelo território brasileiro, o caso da Umbanda, seu desenvolvimento, segundo Silva (1994, p. 15), foi marcado pela busca, iniciada por segmentos brancos da classe média urbana, de um modelo de religião que pudesse integrar legitimamente as contribuições dos grupos que compõem a sociedade nacional. Na verdade o caminho foi aberto por escritores como Aluizio de Azevedo, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Osvald de Andrade e Jorge Amado entre outros. Seguindo o caminho destes escritores, na pintura vieram Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti e Portinari. Músicos importantes se destacaram nesse momento, como Carmem Miranda, Dorival Caymmi, todos que enalteceram os/as negros/as e de alguma forma os ritos da religião afro-brasileira. Um dos mais ilustres e, hoje contestado pelo movimento negro brasileiro é Gilberto Freire, com sua ideia de “Democracia Racial”, depois divulgada por todo mundo. Tanto que logo em seguida chega o tempo dos etnógrafos estrangeiros, Pierre Verger e Roger Bastide, chegados ao Brasil após importantes estudos sobre os cultos de origem africana de Edison Carneiro, que inclusive teve de se refugiar no terreiro de Mãe Aninha para não ser preso (SILVA, 1994, p. 104).

Passando do contexto nacional ao regional e relacionando as religiões afro-brasileiras ao Rio Grande do Sul, Ari Oro (2008, p. 19) afirma:

[...] no território gaúcho são cultuadas o batuque, a umbanda e a linha cruzada. Segundo ele, a implantação e a multiplicação dessas religiões em território gaúcho acompanham, de certo modo, a própria história socioeconômica do estado. Começando pelo batuque, que floresceu na segunda metade do século XIX e adaptou-se às condições de um Rio Grande do Sul “tradicional”, eminentemente agrário, pois nessa forma religiosa a tradição regia a estrutura ritual com os orixás formando uma grande família patriarcal.

Já a umbanda se instalou no Rio Grande do Sul na década de 1930 num quadro social em que a implantação do capitalismo encontrava-se numa fase mais adiantada: a economia se monetarizava, iniciava-se o processo de industrialização. (ORO, 2008). Mas além disso, as pessoas centravam suas vidas em torno do trabalho. Por isso:

[...] a Umbanda se adequou aos novos tempos: seus rituais não se prolongavam noite adentro, não faziam uso de tambores e não realizavam sacrifícios de animais. Dessa forma, os fiéis podiam cumprir suas obrigações religiosas sem alterar o ritmo do cotidiano e se levava em conta a diminuição dos espaços para criar os animais que, além disso, se tornavam cada vez mais uma mercadoria cara. (ORO, 2008, p. 19)

Por fim, a Linha-Cruzada, que surgiu a partir da década de 1960, numa fase de consolidação do capitalismo com o conseqüente incremento de graves problemas, tais como desemprego, insegurança, doenças, frustrações. Neste contexto, a Linha-Cruzada torna-se uma religião prática, pragmática, de serviço, que se especializa nas soluções sobrenaturais dos problemas do homem moderno. (ORO, 2008, p. 17)

É possível que a aceitação de um histórico pluralismo religioso gaúcho tenha contribuído para atenuar o preconceito em relação às religiões afro-brasileiras se comparado com outros estados, o que não significa que essas religiões e seus frequentadores não sejam ainda hoje vítimas de preconceitos, tanto por parte de importantes setores da sociedade gaúcha quanto de outros segmentos religiosos, especialmente dos grupos neopentecostais (ORO, 2008). Ao reconhecimento do pluralismo religioso soma-se outro aspecto que pode ter contribuído para reduzir o preconceito contra as religiões afro-gaúchas, qual seja, sua constituição universalizante, isto é, o fato dela ter transcendido sua condição étnica e ter se tornado religião aberta a todos os indivíduos, tal como ocorre, de resto, em todo o Brasil, onde as religiões afro-brasileiras, e não só elas, andam na mesma direção (PIERUCCI, 2006, p. 24).

Por fim, segundo Silva (1994, p. 132) o candomblé procurou reconstituir nos terreiros, pedaços da África no Brasil, e a umbanda procurou, pela ação da classe média branca e depois pelos seguimentos mais baixos da população (negros e brancos pobres), refazer o Brasil passando pela África, porém depurando-a.

A problemática passa por saber interpretar, cultivar e sensibilizar-se com as tradições e cosmovisões do continente africano, recriado ou dançado, ou corporizando, mais especificamente nas pedagogias que a religião de matriz africana, a partir de um ritual específico, advindo de um terreiro de Umbanda, tendem a produzir. (SILVA, 1994)

Sendo assim, práticas escolares/educacionais formais, não nos possibilitam outro modo de aprender/apreender, com outros possíveis e com a pluralidade/diversidade destes “outros” movimentos pedagógicos. Esta dupla lição que advém da aldeia, da ancestralidade, da oralidade, tem consolidado escritos que, ao mesmo tempo que questionam as “velhas”

literaturas, produzem materiais bibliográficos que irão fomentar nossa discussão/problematização.

O terreiro é estrutura de análises que se sobrepõe ao espaço oficialista. A educação pode e acontece para além dos espaços escolares. O processo pedagógico não é único, muito antes pelo contrário, o que se defende aqui é a possibilidade de construirmos um “espaço de domínio” próprio do povo diaspórico africano que culturalmente possui seus próprios artefatos culturais, de conhecimento e acúmulo histórico na sua concepção de vida e de sociedade. Voltamos a falar da historicidade e da contestação que nos produz os estudos culturais (HALL, 2006; QUEIROZ, 2003; MACHADO, 2010). A análise neste trabalho são os processos educativos vivenciados nas relações sociais cotidianas do terreiro, dimensionando a religião como um espaço de circulação de significados, saberes e sentidos (MOTA NETO, 2008).

No tocante à produção intelectual advinda da academia, pouco tem sido produzido, efetivamente, numa perspectiva epistemológica com olhar diferenciado ou numa noção africana ou afro-brasileira na formação de educadores, inclusive em nível de pós-graduação. A formação e qualificação dos professores pouco avançou, dados estes encontrados em diagnósticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP ou pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais - LASER.

Em sequência, não tratarei de forma aprofundada desse tema da formação de professores³⁷ dentro da temática da Educação das Relações Étnico-raciais - EREER, mas não posso me dar ao luxo de nada dizer. Até porque a academia tem seu papel estruturante no pensar sobre formação, tanto inicial como continuada de professores. Mas, como disse, esse não é o momento. Ou seja, poderia ser o momento de pensarmos o currículo, contestá-lo efetivamente, buscar rearticulá-lo com base nestes estudos culturais que nos empurram a outra visão dos espaços escolares e de suas articulações enquanto modelo pedagógico. É evidente que não estou esquecendo que o foco desse trabalho não é currículo ou formação de professores, mas os pressupostos culturais e epistemológicos *desdentro* do terreiro/templo. Fazer como incita Catherine Walsh em artigo que trata dos múltiplos sentidos e usos da *interculturalidade*, com ênfase especial no campo educativo. Lança argumento de que

³⁷ Formação de Professores/as – Este tema, da formação de professores/as, é de suma importância no processo de pesquisa educacional e pedagógico, mas seria necessário, um capítulo específico para tal discussão. Ainda que também a temática proposta não passa direto sobre esta perspectiva. Num outro trabalho ou artigo específico deverá ser produzida pesquisa neste sentido.

[...] que a educação intercultural, em si, somente terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade ... e, assim, na refundação de suas estruturas, que racializam, inferiorizam e desumanizam.” (WALSH, 2004, p. 01)

Essa rede estruturada de poder e de representações a qual podemos investigar, podem e devem mudar os aspectos da vida social ao qual lançamos críticas. Essa ideia de sonhar “revoluções”, ou seja, rupturas, é, de fato, para os dias de hoje, uma utopia, um sonho a ser seguido, e aqui não se quer falar em “receita de bolo”, ou ser tachado de arrogante por imaginar a possibilidade de re-estruturar algo que possa sê-lo.

Tais afirmações são reforçadas ao navegar pelas perspectivas lançadas por Elisa Nascimento, em artigo sobre afrocentricidade, quando afirma que:

o objetivo aqui é o de apenas chamar a atenção para esta significativa dimensão da antiguidade da memória afro-brasileira. Este é um assunto extenso e complexo, cuja seriedade requer e merece pesquisa e reflexão aprofundadas, no contexto de uma revisão crítica das definições e dos julgamentos pejorativos que há séculos pesam sobre os povos negro-africanos. (NASCIMENTO, 2013, p. 4).

3 PANORAMA HISTÓRICO DA PRESENÇA NEGRA

Ainda que os aspectos históricos sejam apresentados nesta seção não temos a intenção de esgotar a discussão ou apresentar um estado da arte sobre o tema. Quando recorremos a História, temos a intenção de contextualizar o tema central dessa dissertação: os ritos da umbanda. Neste sentido, iniciamos o panorama a partir do tráfico transatlântico de escravos.

O tráfico transatlântico de escravos figura entre as mais extremas violações dos direitos humanos de toda a história ocidental. Segundo os mais diversos historiadores, o tráfico de escravos já existia no mundo, muito antes do alto comércio produzido conjuntamente com o processo de colonialismo do continente africano. Segundo Inikori (2010, p. 91), já no século IX ocorreu o desenvolvimento, de forma significativa, da exportação de escravos provenientes da África negra rumo ao resto do mundo. Todavia, as “quantidades” anuais assim exportadas nunca foram relevantes. Por outro lado, a partir do momento em que abriu-se à exploração europeia, um tráfico de escravos africanos, envolvendo números muito maiores, se superpôs ao antigo tráfico: trata-se do tráfico transatlântico de escravos, praticado do século XVI até meados do século XIX. O mesmo historiador, reforça que até hoje, o papel desse comércio ainda não foi devidamente evidenciado. Vale observar que o tráfico de escravos não se limitou à África. Ainda segundo Inikori (2010), estes dados históricos precisam ser postos a prova, tendo em vista as dificuldades em determinar pesquisas sobre o tráfico negreiro oriundo de África. Primeiro, pela tirania eurocêntrica exercida sobre os pesquisadores, dificultando que seus dados sejam publicados de forma a desmascarar a verdade dos números; segundo, o efeito político sobre as teses dos/as cientistas, os/as induzindo a dizer somente o “permitido”. Por isso, não é correto dizer que “africanos/as” escravizaram “africanos/as” para vendê-los/las como escravos/as. A consciência coletiva da existência de uma identidade continental entre os povos e nações africanas surgiu apenas no século XX, no momento de sua emancipação frente aos europeus. Ou seja, “[...] até então, o sentimento de identidade não ia além da comunidade da aldeia, da linhagem, grupo tribal ou, no máximo grupo linguístico.[...]” (MACEDO, 2013, p. 101).

Macedo ainda vai explicar a diferença do tratamento escravocrata e a condição social de quem era privado de liberdade naquele período da história. Ou seja, “[...] a privação de liberdade em África não condizia com a privação de liberdade dos/as europeus/as do tempo dos/as gregos/as e dos/as romanos/as, ou dos tempos medievais.”[...] Segundo os pesquisadores, entre eles Jose Rivair Macedo (2013), o termo “escravidão” não existia em África. O termo deriva de *slavus*, de onde *slave*, pode se referir ao mesmo tempo a “escravo”

e “eslavo” - convencionado a partir da escravidão dos povos pagãos do mar Báltico pelos/as mercadores/as muçulmanos do Oriente Médio e varegues³⁸ da Rússia. Nessa mesma linha de conceituação histórica, diz-se que na África, anterior à invasão europeia, os/as indivíduos/as podiam ser postos em cativeiro em três situações diferentes: “por compra e venda, por dívida ou por guerra, sendo o mais frequente este último.” (MACEDO, 2013, 101) É importante ressaltar que se praticava a “escravidão de linhagem”, que não tinha a finalidade de exploração econômica em larga escala, como também os/as cativos/as não tinham sua liberdade pessoal totalmente tolhida, pois permaneciam integrados ao grupo social dos/as vencedores/as. Macedo ressalta que:

Em diversas sociedades tradicionais africanas, os/as cativos/as podiam estabelecer relações com indivíduos pertencentes aos grupos livres, e seus descendentes tornavam-se membros integrais, adquirindo ou herdando bens como qualquer outro/a. No caso de servidores pessoais de membros das linhagens mais importantes, ou de governantes, podiam tornar-se comerciantes bem sucedidos ou ministros e funcionários na corte. (MACEDO, 2013, p. 102)

Quanto aos modelos escravistas, Macedo (2013) ainda vai mostrar as diferenças existentes entre a escravidão na África e o tipo de cativeiro imposto pelos cristãos, que não possuem conotação moral. Já que cristãos não reduziam cristãos aos cativeiro, assim como o mesmo não acontecia entre muçulmanos, e da mesma forma, os africanos subsaarianos não escravizavam os seus, mas apenas seus adversários ou “estrangeiros”.

Em seus estudos, Macedo ressalta que:

[...] a avaliação histórica do fenômeno da escravidão na África é difícil de ser feita devido à carência e, em alguns casos, total ausência de fontes primárias e, sobretudo, do caráter parcial das fontes – escritas muitas vezes pelos/as próprios/as escravocratas não africanos/as ou seus/suas representantes e defensores/as [...] (2013. p?).

Esse tráfico de seres humanos escravizados de África ainda não foi avaliado por seu papel histórico mundial. Nem tão pouco obteve uma estimativa próxima da realidade do volume desse comércio ao longo dos séculos. A esse respeito, consideráveis progressos foram

³⁸Os varegues ou varangianos (em nórdicoantigo: *Væringjar*; em grego: Βάραγγοι, Βαριάγοι, transliteração: *Varangoi*, *Variagoi*; em russo eucraniano: Варяги, *Varyagi* e *Varyahy*; em bielorrusso: Варагі, *Varahi*) foram vikings que se deslocaram, do século XI ao XII, para o leste e sul de sua terra de origem, a Escandinávia, seguindo o curso dos rios da Europa do Leste e fixando-se no território ocupado pelas atuais Rússia, Bielorrússia e Ucrânia, e chegando eventualmente a Jerusalém, Constantinopla e Bagdá.

feitos, a partir de estimativas publicadas em 1969, por P. D. Curtin. Desde então, outros especialistas publicaram resultados de pesquisas detalhadas, apoiando-se em diferentes elementos de tais estimativas. Quanto a estas pesquisas, um dado importante deve ser colocado antes de abordarmos questões específicas sobre a imigração/tráfico de africanos/as para a América e mais especificamente para o Brasil. Desde 1976, tem se dito que os números de Curtin estavam subestimados, grande parte do tráfico transatlântico de escravos ainda não foi detalhadamente estudado (INIKORI, 2010).

Pesquisas de David Eltis³⁹ sobre as importações brasileiras de africanos/as escravizados/as, entre 1821 e 1843 mereceriam ser estendidas aos séculos XVI, XVII e XVIII. Da mesma forma, o volume do tráfico realizado pela Grã-Bretanha, nos séculos XVI e XVII também não foi alvo de contagem minuciosa. Todavia, pesquisas realizadas, desde 1976, permitiram inferir estatísticas sobre todos os séculos, nos quais o volume do tráfico foi acrescido em aproximadamente 40% para cima nos números globais. Isso elevou o total da ordem de 11 milhões de escravos/as exportados/as para 15.400.000. Se aglutinarmos o tráfico pelo Saara, Mar Vermelho e Oceano Índico, seu conjunto, em termos gerais, pode chegar a aproximadamente 22 milhões de indivíduos exportados da África negra em direção ao resto do mundo, entre 1500 e 1890.

A escravidão assumiu outro significado quando passou a ser integrada nas relações comerciais de longo curso. Nesse caso, mais do que reduzidos ao cativo, os indivíduos passavam por um duplo processo de desenraizamento. Primeiro, quando eram arrancados/as do local e da comunidade do qual faziam parte. Ao serem deslocados/as para terras longínquas, submetidos/as a outras regras sociais e a outras formas culturais, os/as cativos/as sofriam a violação dos seus corpos, de que perderam o controle, e a violação de seus códigos culturais originais. Depois, quando eram reinseridos/as em um grupo estranho, em posição de subordinação, eram excluídos e desprovidos de espaço de convivência com a comunidade circundante. O tráfico de cativos era um elemento de desagregação para as populações africanas.

Seguindo os escritos de Macedo, na avaliação dos especialistas, entre os séculos VIII e XVI, a exportação através do Saara, Mar Vermelho e Oceano Índico foi mantida a uma taxa anual de 5 a 10 mil escravos/as, o que equivale a um total aproximado de 7,2 milhões de cativos/as enviados/as em contingentes regulares primeiramente para Damasco e Bagdá,

³⁹ Fontes: J. E. Inikori, 1976; C.A. Palmer, 1976, PP. 2-28; E. Vila Vilar, 1977b, PP. 206-9; L. B. Rout Jr, 1976; D. Eltis, 1977, 1979, 1981; R. Stein, 1978; P. D. Curtin, 1969. Estimativa do volume do tráfico transatlântico de escravos, realizada desde 1976. (INIKORI, 2010, p. 99).

depois para o Cairo e mesmo para as cidades italianas como Roma, Florença e Veneza. Mas, entretanto, a principal área do tráfico internacional foi o Oceano Atlântico, no período compreendido entre a metade do século XV e a metade do século XIX. Nesse caso, a regularidade e a intensidade do comércio escravocrata assumiram proporções que não podem ser comparadas com as rotas do tráfico através do Índico e do Saara. Esse fenômeno através do Atlântico, gerou instituições, técnicas específicas, articulou a economia africana e europeia à colonização da América, e o deslocamento maciço de africanos/as teve consequências gravíssimas para o desenvolvimento populacional do continente (MACEDO, 2013).

Por fim, é possível dizer que, embora a escravidão já existisse na África Ocidental antes da chegada dos europeus, ela assumiu outro significado. Neste período, o/a cativo/a tornou-se “peça”, termo que evoca por si mesmo sua condição de mercadoria, cujo valor podia oscilar de acordo com a lei da oferta e da procura. Essa escravidão em massa, por sua vez, inundou a Europa, e depois toda a América, com uma categoria social completamente privada de direitos que passava a constituir a base de toda a exploração econômica.

Quanto ao Brasil, o tráfico negreiro foi uma atividade altamente lucrativa e legal que pagava impostos tanto para a Coroa portuguesa quanto para a Igreja Católica (dízimo). O tráfico negreiro iniciou-se oficialmente em 1559, quando a metrópole portuguesa decidiu permitir o ingresso de escravos vindos da África no Brasil. Antes disso, porém, transações envolvendo escravos africanos já ocorriam no Brasil, sendo a escassez de mão-de-obra um dos principais argumentos dos colonos.

A presença africana no Brasil começa em um capítulo triste da história. As levas de africanos escravizados que chegaram ao país hoje já são consideradas um movimento migratório, apesar de forçado, e aconteceram a partir do século XVI, trazendo prioritariamente moradores do sul do continente africano. Países como Angola, Guiné, Benin, Nigéria e Moçambique estão entre os que mais enviaram imigrantes a terras brasileiras.

O ápice do tráfico negreiro ocorreu em 1845 e, embora não seja possível precisar a quantidade exata de africanos escravizados que entraram no Brasil, estima-se que tenha girado em torno de cinco milhões. Os africanos tiveram, nesse período, colaboração fundamental para o desenvolvimento econômico brasileiro pelo trabalho em engenhos de açúcar, fazendas de criação, plantações de algodão e fazendas de café⁴⁰. Os negros são um elemento

⁴⁰ Hoje em dia, tendo em vista o fato de vários países da África terem o português como idioma oficial, o Brasil torna-se um dos pontos prioritários de refúgio para africanos que fogem de situações de guerra civil, como é o caso de Angola, por exemplo. Além disso, políticas de cooperação e parceria entre o Brasil e países do continente africano também se refletem no constante intercâmbio estudantil realizado por africanos em

fundamental da comentada mestiçagem do povo brasileiro, são parte integrante da herança genética e cultural do País, em uma relação cujos elementos fazem-se presentes em diversos setores.

O negro africano contribuiu para o desenvolvimento populacional e econômico do Brasil e tornou-se, pela mestiçagem⁴¹, parte inseparável de seu povo. Os africanos espalharam-se por todo o território brasileiro. Sua presença projetou-se em toda a formação humana e cultural do Brasil com técnicas de trabalho, música e danças, práticas religiosas, alimentação e vestimentas.

Assim sendo, observa-se o intenso intercâmbio cultural ocorrido entre os escravos africanos, os indígenas e os europeus no Brasil. Essas trocas culturais ocorridas por vários séculos durante o período colonial brasileiro contribuíram para a formação de uma cultura híbrida muita rica, ou seja, formada por várias trocas culturais. No que se refere à contribuição africana é evidente, principalmente, na culinária, dança, religião, música e língua. Percebe-se que essa matriz africana teve um papel importante na formação e delineamento da identidade cultural afro-brasileira, uma vez que os escravos possuíam uma grande diversidade cultural devido à sua origem distinta e por pertencerem a diversas etnias com idiomas e tradições diversas, pois eram oriundos de várias regiões do continente africano. Já no Brasil, esses africanos souberam assimilar, interpretar e recriar certas práticas de outras culturas com os quais estiveram em contato.

universidades brasileiras. E nem poderia ser diferente, já que o regime escravocrata foi um trágico capítulo da importante e rica influência dos elementos africanos sobre cultura brasileira. [→ colocar referência]

⁴¹ Mestiçagem - Não existe na atualidade nenhum grupo humano racialmente puro. As populações contemporâneas são o resultado de um prolongado processo de miscigenação, cuja intensidade variou ao longo do tempo. Miscigenação é o cruzamento de raças humanas diferentes. Desse processo, também chamado mestiçagem ou caldeamento. Mestiço é o indivíduo nascido de pais de raças diferentes. Popularmente, considera-se miscigenação a união entre brancos e negros, brancos e amarelos, e entre amarelos e negros. Brancos, negros e amarelos, tem um significado sociológico como grupos humanos que o senso comum identifica pela cor da pele. Na história do Brasil, a mestiçagem gerou uma identidade nacional singular e um povo marcadamente mestiço na aparência e na cultura. É difícil precisar a origem dos negros trazidos da África para o Brasil, pois vieram de diferentes tribos e nações. Do século XVI ao XVIII, em aproximadamente 15 gerações, consolidou-se a estrutura genética da população brasileira, com o entrecruzamento de africanos, portugueses e índios, isso sem contar franceses, holandeses e ingleses que tentaram se estabelecer em território brasileiro. Ao mulato, mestiço de negro e branco, se deve toda a construção da economia litorânea no Brasil. Ao mameluco, resultante das relações entre branco e índio, se deve a penetração para o interior e a marcha para o oeste. No século XIX, chega-se à miscigenação dos imigrantes italianos, espanhóis, alemães e japoneses, que também participaram do processo de mistura racial no Brasil. Os alemães no Sul, os italianos em São Paulo, e os espanhóis em todo o país. Isso também contribuiu para que a mistura de povos no Brasil tivesse composição diferente de acordo com a região. De maneira geral, pode-se dizer que predomina no litoral o mulato e, no interior, o branco e vários mestiços. A população é mais índia no Norte, menos branca no Nordeste, mais índia e mais branca no Centro-Oeste e menos negra no Sul. No Sudeste, historicamente a área de maior desenvolvimento, há um pouco de todas as raças. <http://www.coladaweb.com/historia-do-brasil/os-povos-no-brasil-miscigenacao>

A influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira começou a ser delineada a partir do tráfico negreiro, quando milhões de africanos "deixaram" forçadamente o continente africano e despontaram no Brasil para exercer o trabalho compulsório. O africano escravizado era um elemento de suma importância no campo econômico do período colonial sendo considerado "as mãos e os pés dos senhores de engenho porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente" (ANTONIL, 1982, p. 89). Contudo, a contribuição africana no período colonial foi muito além do campo econômico, uma vez que os escravizados souberam reviver suas culturas de origem e recriar novas práticas culturais através do contato com outras culturas (FERREIRA, 2009).

É importante salientar que não havia uma homogeneidade cultural de práticas dos negros africanos, visto que imperava uma heterogeneidade favorecida por suas variadas origens africanas. Geralmente eles apresentavam uma prática cultural diferenciada em alguns aspectos devido à região que pertenciam, pois a África caracteriza-se em um continente dividido em países com línguas e culturas diversas.

Estudos recentes têm demonstrado que o processo de fusão entre povos de diferentes localidades começava a ocorrer na própria África, antes do embarque. Os fortes litorâneos eram pontos de circulação de pessoas, de encontros entre diferentes grupos. Já nesses pontos de contato houve uma tendência para o fomento de línguas gerais, como a língua iorubá⁴² e o mandê⁴³, estilos compósitos na forma de trajar e nos padrões de consumo.

⁴² Língua Iorubá - O **iorubá** ou **ioruba** (*Èdè Yorùbá*, "idioma iorubá") é um idioma da família linguística nigero-congolesa, e é falado ao sul do Saara, na África, e no Brasil dentro de um contínuo cultural-linguístico, por 22 milhões a 30 milhões de falantes. A língua iorubá vem sendo falada pelo povo iorubá há muitos séculos. Ao lado de outros idiomas, é falado na parte oeste da África, principalmente na Nigéria, Benim, Togo e Serra Leoa. No continente americano, o iorubá é falado em ritos religiosos afro-brasileiros (onde é chamado de **nagô**) e afro-cubanos (onde é conhecido também por **lucumí**). O iorubá faz parte da subfamília linguística benue-congo, pertencente à família nigero-congolesa. No tocante à fonética, o iorubá é um idioma tonal, isto é, a frequência sonora na pronúncia das vogais serve de parâmetro para diferenciar dois fonemas. (CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1982.); (LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 344)

⁴³ Língua Mande - Grupo de línguas faladas pelos povos mandingas. As línguas mandês ou mandê, também conhecidas como línguas mandingas, são idiomas falados na África ocidental que pertencem ao grande ramo das línguas nigero-congolesas. São faladas pelo povo Mandê e incluem as línguas Mandinga, Soninke, Bambara, *Bissa*, Dioula, *Kagoro*, grupo Bozo, Mende, Susu, Yacouba, Vai, Ligbi, sendo que boa parte delas usa o Alfabeto N'ko. A população é de alguns milhões de falantes em Burkina Faso, Mali, Mauritânia, Senegal, Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Serra Leoa, Libéria, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, e Nigéria. (LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 413)

Como uma das justificativas ideológicas para o aprisionamento das populações africanas era a sua posterior conversão ao cristianismo, antes da travessia do Atlântico muitos cativos/as eram batizados/as e começavam a receber os rudimentos da doutrina cristã, que, no final, era assimilada mais em suas formas rituais exteriores e no uso de certos símbolos (como a cruz) do que em sua doutrina e em seus princípios morais (MACEDO, 2013).

O processo de alienação dos/as negros/as escravizados/as, durante todo o percurso até sua entrega no novo continente, passa não só pela sua evangelização, mas também pela eliminação de sua sociabilidade e convivência ancestral e da memória coletiva dos que ficaram. Segundo José Rivair Macedo (2013 p. 117.):

Conta-se que no forte de Uidá, na atual República do Benin, os cativos prestes a serem embarcados eram obrigados a dar certo número de voltas em torno de uma árvore, que ficou conhecida como “árvore do esquecimento”. Era um ritual de separação a partir do qual o indivíduo seria considerado simbolicamente morto, para que sua alma não voltasse e se vingasse dos/as que ali permaneceram.

Tal informação ou mesmo conto sobre a questão ancestral dos/as africanos/as escravizados/as mostra o quanto é importante resgatarmos, pedagogicamente, a memória deste povo, a história desta população de África que muito já foi perdida, ou pelo eurocentrismo tirano, ou pelo próprio racismo e preconceito produzido pela migração forçada de um continente para outro. Macedo, quando a herança ancestral, vai mais adiante:

Não obstante, foi à memória da África como terá ancestral que deu aos cativos transportados para o Novo Mundo, condições para sobreviver ao processo de espoliação a que se viram submetidos e lhes oferecer alternativas novas de convivência e de resistência. Privados da liberdade, restou-lhes a lembrança de seu modo de vida e a vontade para, em outras terras, e com outros povos, reinventar sua história. (MACEDO, 2013, p. 117).

Voltando à questão da prática cultural diferenciada, os africanos, ainda incorporaram algumas práticas europeias e indígenas, além de influenciá-los culturalmente. O intercâmbio cultural entre os elementos citados contribuiu para uma formação cultural afro-brasileira híbrida e bastante peculiar, que Macedo, por exemplo, vai chamar de “africanidade⁴⁴”. Ou seja, era impossível, entretanto, num processo tão acentuado de dispersão, evitar que as relações entre cativos fossem alargadas, e que eles recriassem formas coletivas originais. Pois nessa nova ordem:

⁴⁴ Africanidade – Definição dada pelo Professor de História da África da UFRGS, José Rivair Macedo, ao definir como se chamam as novas marcas culturais produzidas pelos africanos e afrodescendentes da Diáspora, produzidas pelos herdeiros da migração forçada pelo tráfico. [→ colocar referência]

Surgiram falares novos, miscigenados/as, fusões de crenças e estilos que iriam se projetar do meio escravo para toda a sociedade. Se remetermos tais informações para o campo das religiões ou da regionalidade brasileira, a exemplo da presença escrava no Rio Grande do Sul, perceberemos que tais influências também serviram para que se pudessem mostrar seus ensinamentos.(MACEDO, 2013, p.118)

3.1 - A IMIGRAÇÃO OU TRÁFICO DE NEGROS AFRICANOS PARA O RIO GRANDE DO SUL E SUA RELIGIÃO

A participação dos africanos e seus descendentes na história sul-rio-grandense é fecunda, segundo o historiador Euzébio Assumpção (2011); mas, ao mesmo tempo, ocultada por parte da historiografia tradicional, que, de maneira geral, aderiu à ideologia da democracia étnica sulina – uma província com baixa participação de descendentes de africanos e sem conflitos étnicos. A forte presença dos africanos e de seus descendentes no extremo Sul do Brasil é comprovada antes mesmo da fundação do Rio Grande lusitano, em 1737. Africanos escravizados já atuavam nas lutas por território entre portugueses e espanhóis, em 1680, quando da criação, pelos lusitanos, da Colônia de Sacramento, na margem do Rio da Plata, que serviu como cabeça de ponte a Portugal (MAESTRI, 2010, p. 90).

Os africanos e seus descendentes já haviam transitado em terras sul-rio-grandenses, através das bandeiras: “É de afirmar-se que a presença do negro no Rio Grande do Sul tenha se verificado por volta de 1635, há mais de três séculos, na bandeira de Raposo Tavares” (BENTO, 1976, p. 266). Como também estiveram presentes na expedição que estabeleceu a criação do presídio Jesus-Maria-José, em 19 de fevereiro de 1737 dando início oficial ao povoamento português em Rio Grande. Sobre a presença negra, afirma o Coronel Cláudio Moreira Bento (1976, p. 269): Segundo Paula Cidade, a partir desta época, “[...] uma onda de negros e mulatos desceu sobre as campinas do Sul. Em menos de um século já equivalem, em número, à metade dos habitantes brancos. Cruzam-se as três raças e uma delas, a indígena, entra logo a ser absorvida [...]”

Outro aspecto pouco ressaltado pela historiografia, que tendeu a silenciar sobre a importância dos africanos e seus descendentes na história, é a presença de escravos e negros forros nas guerras guaraníticas (1752-1756), pelas disputas do território meridional entre espanhóis e portugueses. Os negros marcaram sua presença no Exército Demarcador de Portugal. A participação negra nos conflitos bélicos, envolvendo ibéricos, como já ocorrera em Sacramento, foi uma constante enquanto durou a disputa por terras americanas. Devido à

escassez de homens, nenhum dos lados titubeou em armar os nativos ou africanos para a defesa de seus interesses (ASSUMPCÃO, 2011, p. 142).

Assumpção (2011) verifica em suas pesquisas que a contribuição dos negros e mestiços não se aplica apenas à área militar, mas principalmente à produção, fato ainda menosprezado por alguns pesquisadores. A presença dos trabalhadores escravizados nas fazendas está sacramentada em dados recolhidos nas estâncias de Alegrete, referentes ao ano de 1859. Tais números confirmam a presença de escravos e trabalhadores negros livres também nas estâncias, quebrando um mito da historiografia sulina de que a formação do povo gaúcho teria sido forjada na liberdade e no espírito aventureiro de seus habitantes, sem a necessidade do braço escravo.

A partir dos dados e levantamento de 1780, verifica-se a importância dos trabalhadores escravizados na economia e na povoação do extremo Sul do Brasil. Contudo, foi com a consolidação das grandes charqueadas como principal atividade econômica da província que ocorreu a entrada em grande número de trabalhadores escravizados. Uma das razões para esse aumento foi o fato de que os homens livres se negaram a trabalhar nas charqueadas, devido a suas péssimas condições de trabalho e higiene. O viajante Herbert Smith faz uma descrição (1922, p. 140):

Há um não sei que de revoltante e ao mesmo tempo cativador nestes grandes matadores; os trabalhadores negros, seminus, escorrendo sangue; os animais que lutam os soalhos e sarjetas correndo rubros, os feitores estalidos, vigiando imóveis sessenta mortos por hora, os montes de carne fresca dessorando, o vapor assobiando das caldeiras, a confusão que entretanto é ordem: tudo isto combina-se para formar uma pintura tão peregrina e hórrida quanto pode caber na imaginação. De toda esta carnificina derivou a riqueza de Pelotas, uma das mais prósperas entre as cidades menores do Brasil.

Como se percebe, a economia do extremo sul brasileiro estava calcada em três pilares básicos: os estabelecimentos saladeris⁴⁵, que produziam a riqueza da província; a mão de obra escrava negra, que labutava nesses estabelecimentos; e a atual cidade de Pelotas, onde se localizava o maior polo charqueador, o que a tornava mais próspera e importante freguesia do século XIX. Importância que lhe concedeu a alcunha de Princesinha do Sul.

Mas nem só de riqueza prosperou o sul do sul do Brasil, pois estes/as negros/as escravizados resistiram às atrocidades da escravidão. A resistência e a busca da liberdade, assim como em outros lugares do país, não foi diferente no Brasil Meridional, apesar da mistificação de uma escravidão mais branda do que no restante do território, como

⁴⁵ Saladeris/saladeiro: (RS) Estabelecimento onde se prepara a carne-seca; charqueada. (<http://www.dicio.com.br/>)

apregoaram alguns românticos ufanistas gauchescos. Mas para refutar tais românticos gaudérios, basta recorrer aos relatos de viajantes que frequentaram a província no século XIX, para desmistificar as alusões de uma escravidão diferenciada no atual estado do Rio Grande do Sul.

Em contrapartida, a reação dos trabalhadores escravizados sul-rio-grandenses deu-se de várias formas, desde o corpo mole até o assassinato de senhores e capatazes. Apesar de que, as fugas eram a forma de resistência mais usada pelos/as escravizados/as e a forma de resistência mais temida pelos senhores. Estas causavam perdas financeiras ao senhor, afrontavam o regime, estimulavam a rebeldia e poderiam proporcionar a criação dos temidos quilombos. Sem contar a possibilidade dos/as escravos/as fugirem para os estados vizinhos, onde poderiam se incorporar a seus exércitos e também de onde poderiam voltar e combater seus antigos senhores (ASSUMPÇÃO, 2011).

De forma ilustrativa, o Quilombo de Manoel Padeiro, na região saladeril, mais precisamente na Serra dos Tapes, foi um dos mais importantes quilombos meridional, que levou pânico e pavor à aristocracia pelotense, com sua violência, sua agressividade e seu plano insurrecional.

As tentativas de insurreições também fizeram parte da resistência escravista por parte da população afrodescendente. Várias foram as tentativas e insubordinações no extremo sul do país. Fugas, assassinatos, rebeldias, insurreições e quilombos fizeram parte do cotidiano da escravidão sulina em geral, e da Pelotense em particular. A cidade possuía a maior concentração de trabalhadores escravizados do Brasil Meridional até os últimos dias do regime escravista em maio de 1888. Pois, ao contrário do que apregoam alguns, o regime escravista no atual estado do Rio Grande do sul sobreviveu até os últimos dias da escravidão (ASSUMPÇÃO, 2011).

Desta forma, pode-se afirmar que os africanos e seus descendentes estiveram e participaram efetivamente na formação da sociedade sulina. Defendendo suas fronteiras, trabalhando na criação de gado e na produção de charque no século XIX; ou exercendo as mais diversas atividades nas áreas urbanas. Sem exagero nenhum, pode-se dizer que foram os responsáveis pela prosperidade da província no século XIX. Além de que lutaram por sua liberdade – fugindo, formando quilombos ou justificando seus algozes. A escravidão nada teve de romântica, como querem alguns. Ela significou um período de luta pela liberdade, por parte dos trabalhadores negros escravizados. (ASSUMPÇÃO, 2011)

Voltando um pouco na questão da migração forçada dos/as africanos no Rio Grande do Sul, Gabriel Berute (2006) analisou a questão do tráfico em um momento em que ele estava em plena vigência, ou seja entre o século XVI e XIX. Segundo Regina Célia Xavier,

[...] Esta localidade para se abastecer de escravos participava indiretamente do tráfico transatlântico, na medida em que os/as cativos/as vindos da África eram desembarcados/as, inicialmente, no porto do Rio de Janeiro, sendo posteriormente deslocados/as para o porto de Rio Grande. (XAVIER, 2010, p. 18)

O Rio de Janeiro recebeu principalmente escravos/as da região de Congo-Angola nos séculos XVIII e XIX. Dos/as escravos/as africanos/as que aqui chegavam, portanto, via Rio de Janeiro, segundo os dados de Berute, 71% vinham da África Centro Ocidental, com predomínio de escravos Benguela e Angola; 26% da África Ocidental e o restante da África Oriental. A maioria dos escravos que desembarcava no porto de Rio Grande era africana recém chegada ao Brasil. A maioria deles era do sexo masculino e em idade adulta, embora tivesse um significativo percentual de crianças importadas. (XAVIER, 2010)

Segundo os estudos historiográficos, o Rio de Janeiro era o principal fornecedor de escravos para o porto de Rio Grande, esta rota foi privilegiada nas análises de Berute (2006). No entanto, outra parcela de escravos vinha dos portos da Bahia e de Pernambuco. No final do século XVIII, consta que havia certo fluxo de escravos novos que partiam dos portos de Salvador em direção ao Rio Grande do Sul desempenhando um papel complementar neste comércio. (XAVIER, 2010)

Muito ainda resta a ser pesquisado para que se possa ter uma ideia mais aproximada das características deste tráfico e do perfil dos escravos para que se possa avaliar seu impacto na população rio-grandense, conforme os historiadores que debruçaram- na busca de informações precisas. Afinal, estes portos poderiam transacionar africanos de diferentes procedências, trazendo para o Rio Grande do Sul uma maior diversidade étnica. Assim, se fazem necessárias novas pesquisas que investiguem a distribuição destes/as escravos/as desembarcados/as no porto de Rio Grande para o interior da província do Rio Grande do Sul como isso interpelou/influenciou as características socioculturais dessa região, a exemplo dos ritos religiosos.

Ao nos debruçarmos sobre a História do Rio Grande do Sul, numa perspectiva mais sociológica, algumas peculiaridades se configuram. Os municípios de Rio Grande e Pelotas

permanecem hoje, conjuntamente com Porto Alegre, como as cidades que proporcionalmente tem o maior contingente de população negra no Estado.⁴⁶

Inversamente esse contingente populacional não está presente nas manifestações culturais do Rio Grande do Sul. Na cidade do Rio Grande, berço histórico do Estado, as manifestações culturais da população afro-brasileira não ganham a dimensão representativa de sua população.

A importância da cultura negra na formação da sociedade rio-grandense foi pouco estudada e até mesmo negada pelos/as historiadores/as mais tradicionais gaúchos. A discussão sobre a participação do negro na construção da sociedade gaúcha pela historiografia se fez através de diferentes perspectivas teóricas. Assim, é necessário retomá-las para ressignificar a importância do negro desde as charqueadas no século XIX, que utilizava a mão de obra escrava, até a introdução do trabalho assalariado na região e principalmente em sua expressão cultural como forma de valorizar a participação desta etnia na formação da sociedade rio-grandense (SPOLLE, 2010).

No Rio Grande do Sul, a questão racial e a participação do negro na formação da população gaúcha é polêmica. Mario Maestri Filho (1979) identificou, nas ideias dos primeiros historiadores gaúchos, um discurso “embranquecedor”, que negava a participação do negro na formação do povoamento gaúcho e fortalecia o mito de um estado formado pela etnia branca. Um exemplo disso é o caso de Manuelito de Ornelas:

O Rio Grande nascia do impulso desbravador de três correntes humanas, diferenciadas nos seus propósitos, mas semelhantes nas suas origens raciais. E o lastro, em que se fundiam as correntes alienígenas, era o índio – o tape, no litoral, o guarani, nas missões e o charrua, nos plainos da Banda Oriental. Pelo oeste e sul, ingressavam os espanhóis com os estandartes cristãos dos jesuítas. Pelo nordeste, os mamelucos de Piratininga e Laguna, impelidos, não pelo sonho do ouro e das esmeraldas mas à procura dos rebanhos espanhóis e do índio traficável. Pelo litoral, os ilhéus, simples arroteadores da terra (ORNELAS, 1976, p. 5).

Nesse discurso, observa-se facilmente que os negros não aparecem na formação da população gaúcha. Quando finalmente o negro aparece na historiografia gaúcha, a situação da sua condição de escravo é atenuada pela “democracia racial⁴⁷” – reverberando localmente o que era amplamente defendida em âmbito nacional.

⁴⁶ Em 2008, as pessoas autodeclaradas afrodescendentes (pretos e pardos) representavam 17.3% da população gaúcha; concentram-se em cidades médias e grandes, principalmente na Grande Porto Alegre e região de Pelotas, segundo o Censo Demográfico de 2010

⁴⁷ Democracia Racial – Expressão sob a qual se aninha a falsa ideia da existência de racismo na sociedade brasileira. Construída a partir da ideologia do luso-tropicalismo, procura fazer crer que, graças a um escravismo

Assim, na visão de Loner (1999), apesar das dificuldades, a população negra não aceitou passivamente a discriminação, uma vez que ela foi capaz de imprimir dinâmica à própria vida e de buscar estratégias para se afirmarem enquanto grupo social, mesmo que esse esforço e luta não tivesse tanta visibilidade. Entretanto, não é possível negar a invisibilidade da cultura afro-brasileira e africana nas representações/apresentações daquilo que convencionou pensar como sendo a “cultura gaúcha”. Ao atentarmos para a historicidade dessas relações, não resta dúvida que o mito da democracia racial fortaleceu o racismo, ao criar uma falsa maneira de compreender as relações sociais no Rio Grande do Sul e mais amplamente no Brasil.

3.2 - A RELIGIÃO

Em se tratando dos aspectos religiosos no que diz respeito aos ritos de matriz africana no Rio Grande do Sul, é preciso falar do papel do/a negro/a, “afro-rio-grandense”, na história deste estado, até porque do nosso ponto de vista, este/a ainda não teve o devido reconhecimento por parte da historiografia e a atenção que merece, em que pese o avanço das pesquisas sobre escravidão no extremo sul do Brasil nos últimos tempos. Segundo Euzébio Assumpção (2013, p. 18), nos livros e artigos sobre o Brasil meridional, conclui-se geralmente que apenas luso-brasileiros/as, açorianos/as, alemães/ãs e italianos/as foram responsáveis pela prosperidade e colonização da região. O/A negro/a pouco ou nada participou neste processo. O menosprezo ao elemento negro/a pode ser percebido não somente através do conteúdo das obras escritas, mas também pela quantidade de obras a ele/a dedicadas e se faz sentir nas representações e formas como se configuram a história e cultura afro-brasileira nas escolas, por exemplo.

Ainda que não seja de nosso interesse discutir as formas como vem sendo debatida a história e cultura afro-brasileira nas escolas não podemos nos eximir e por isso faremos um parêntese na discussão histórica. O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra

brando que teria sido praticado pelos portugueses, as relações entre brancos e negros, no Brasil, seriam, em regra, cordiais. Essa falsa ideia tem se revelado o grande obstáculo à conscientização do povo negro e ao enfrentamento do preconceito etnoracial no país. (LOPES, 2004, p. 232)

(CAVALLEIRO, 2001) e isso, sem dúvida, influencia nas formas com que a sociedade encara os ritos religiosos afro-brasileiros.

Ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional e mais amplamente a sociedade eurocentrada garante às crianças e aos/as adolescentes negros/as um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola, nas dimensões do seu sucesso escolar ou nas manifestações culturais valorizadas socialmente (PATTO, 1988; CUNHA JR., 1987; FIGUEIRA, 1990; TRIUMPHO, 1991; ROSEMBERG, 1996 e 1998; CAVALLEIRO, 2001; BOTELHO, 2000; entre outros). Aspectos do cotidiano escolar, exemplo do currículo, configuram-se hostis e limitadores de aprendizagem para os/as estudantes negros/as. Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles/as da escola, ou ainda, para os/as que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial dado a sua formação hegemonicamente monocultural (SILVA, 2011).

Voltando, para além do processo imigratório, e contrariamente ao processo ideológico de invisibilização, dois grupos étnicos historicamente prestaram inestimável contribuição para a construção da riqueza desse estado, negros e indígenas, mas os primeiros constituem hoje parcela significativa dos habitantes (17,3%)⁴⁸, e têm a ele dado importante contribuição sociocultural. Além de centenas de palavras, em sua maioria Banto, incorporadas em nosso vocabulário usual (LAYTANO, 1936), e de manifestações sócio-religiosas como o Moçambique de Osório, o Quicumbi de Rio Pardo e os Ensaio de Mostardas (FERNANDES, 2004), manifestações afro-religiosas integram o campo religioso deste estado. Pode-se mesmo falar da existência de religiões afro-gaúchas, as quais constituem um complexo formado por diferentes expressões religiosas, com destaque para o batuque, a linha cruzada e a umbanda. Há termos genéricos para se referir a elas, alguns advindos de fora desse campo religioso, sendo, por isso mesmo, portadores de certo preconceito, como “saravá” e “macumba”, e outros empregados no interior do campo religioso, como “religião”, “povo de religião”, “nação”.

Um dos achados mais surpreendentes do Recenseamento do ano 2000 do IBGE, no tocante ao campo religioso brasileiro, foi o de aparecer no Rio Grande do Sul o índice mais

⁴⁸ Segundo dados do IBGE, Censo 2006, a população que se reconheceu preta no Estado do Rio Grande do Sul foi de 5,9% e parda 11,4%, perfazendo 17,3% , sobre um total de 10.978.587 em 2006, população total recenseada para o Estado.

elevado do país de indivíduos que se declararam pertencentes às religiões afro-brasileiras. Foram 1,62% dos gaúchos, contra 0,3% dos brasileiros em geral e 1,31% da população do Rio de Janeiro, que ocupa o segundo lugar. E mais: enquanto entre as décadas de 1990 e 2000 houve, no país, uma diminuição de indivíduos que afirmaram sua identidade religiosa associada às religiões afro-brasileiras, no Rio Grande do Sul houve um aumento de 33,6%. A surpresa destas constatações resulta especialmente do fato do Rio Grande do Sul produzir sobre si mesmo uma autoimagem, com repercussões para fora dele, de ser um estado branco, cristão, colonizado e habitado por imigrantes europeus e gaúchos, ofuscando e mesmo excluindo os negros e os índios (OLIVEN, 2006).

O Batuque representa a expressão mais africana do complexo afro-religioso gaúcho, pois a linguagem litúrgica é iorubana, os símbolos utilizados são os da tradição africana, as entidades veneradas são os orixás e há uma identificação com “nações” africanas. A umbanda representa o lado mais “brasileiro” do complexo afro-religioso, pois se trata de uma religião nascida neste país, fruto de um importante sincretismo entre catolicismo popular, espiritismo kardecista, concepções religiosas indígenas e africanas. Seus rituais são celebrados em língua portuguesa e as entidades veneradas são, sobretudo, os “caboclos” (índios), “pretos-velhos” e “bejis” (crianças), além das “falanges” africanas. Por fim, a linha cruzada, como sublinha Norton Correa, “cultua todo o universo de entidades das outras duas modalidades, a eles acrescentando as figuras do exu e da pombagira” (CORREA, 1994, p. 10).

Outro elemento importante na diferenciação das três expressões religiosas está na imolação do sacrifício⁴⁹ de animais. Ele está ausente na umbanda, mas figura no batuque e na linha cruzada. No mais, todas elas são religiões de possessão, ou seja, as entidades espirituais se apoderam e ocupam os médiuns e os filhos-de-santo mediante o estado de transe; religiões de iniciação, isto é, o ingresso na religião ocorre através de uma série de rituais que visam aprofundar a integração do sujeito a ela; religiões mágicas, no sentido de atender às demandas específicas dos sujeitos, sobretudo nas áreas da saúde, econômica e sentimental; religiões emocionais, que envolvem o indivíduo como um todo, o corpo ocupando um lugar de destaque; religiões universais, pois estão abertas aos indivíduos das distintas camadas sociais

⁴⁹ Sacrifício ritual: Ato em que se oferece algo a uma divindade. É uma exteriorização do culto religioso, um dos meios utilizados para se estabelecer contato com o mundo extraterreno. Parte muito importante de muitas religiões, o sacrifício pode ser simbólico (como na missa católica) ou concreto. Nas religiões africanas é sempre material, podendo consistir em oferendas de alimentos, bebidas, animais, etc. A lógica do sacrifício de animais reside no fato de que, ao expirar, todo ser vivo libera energia vital, energia essa que vai se juntar à divindade homenageada para reverter acrescida ao ofertante. Os animais sacrificados, depois que sua energia, através do sangue e de partes específicas, é absorvida pela divindade, são sempre utilizadas como alimento pela comunidade religiosa. (LOPES, 2004, p. 592)

e diferentes grupos étnicos; e religiões transnacionais, ou seja, interação com indivíduos de outros países, sobretudo aqueles que fazem fronteira com o nosso estado: argentinos e uruguaios (FRIGERIO, 1989; FRIGERIO e CAROZZI, 1993; PI HUGARTE, 1997; ORO, 1999; DE BEM, 2007).

Segundo Elsa Avancini (2010), os estudos dos cultos afro-brasileiros têm sido reavivados e impulsionados no Brasil por um movimento de intelectuais que remonta ao início do século XX no bojo da discussão sobre a nacionalidade brasileira e da valorização cultural da identidade africana de nossa cultura, principalmente a partir dos anos vinte com as propostas modernistas, embora hajam precursores anteriores. Estes estudos passam a buscar uma especificidade ainda não pesquisada até então, qual seja, o reconhecimento e respeito aos rituais e locais de manifestação religiosa nas Terreiras de Nação e Centros de Umbanda, em um movimento que tem se expandido na busca pela legitimidade desses ritos, cujas raízes foram buscadas na ancestralidade e no retorno à África. Este retorno à África como fonte de legitimação dos cultos, cuja origem se baseia na religiosidade tradicional africana, tem sido abordado por estudos recentes como o de Capone (2004), Prandi (2005), Silva (2007), Oro (1996) e outros autores, embora hoje existam também pesquisas apontando para outras fontes na busca dessa legitimidade que inclui outras formas de culto além dos tradicionais (AVANCINI, 2010, p. 135). Uma das dificuldades dos negros enquanto movimento social tem sido justamente o de aglutinar etnicamente todos os segmentos culturais negros por que abordam a negritude de uma forma essencializada, esquecendo que a pluralidade contemporânea da cultura africana não nasceu na diáspora, mas no próprio continente ao longo da história da África negra, cujo contato com outros povos remonta à antiguidade e ao medievo europeu, tendo se intensificando primeiro com a presença dos árabes nas rotas do comércio transaariano a partir do século VII, e depois no século XV com a presença dos europeus no comércio atlântico entre a África e a América.

O sincretismo religioso na cultura africana está presente e muito marcado nas culturas iorubanas tradicionais pela presença islâmica, inclusive no candomblé, o que se pode observar nitidamente pela sua indumentária, como as longas túnicas brancas usadas nas cerimônias rituais. Se consultarmos a autobiografia de Hampaté Bâ, nascido em Bandiagara, situada hoje no atual Mali, veremos que sua educação foi marcada simultaneamente pelo Islã e pelas suas raízes ancestrais bambara e tucolor. Na sua infância frequentou a Escola corânica, mas foi também iniciado na tradição bambara do Komo (BÂ, 1982).

“[...] Bâ adverte que quando se fala em tradição africana, é preciso considerar que não existe *uma* África, *um* homem africano, e que não há *uma tradição* válida para todas as regiões e etnias.[...] (AVANCINI, 2010, p. 135)

Seguindo nesta mesma lógica da tradição, Macedo ratifica o que diz Bâ, em seus estudos sobre o período do tráfico de escravos:

[...] Desde o início do século XVII, multiplicaram-se na América as irmandades negras, ou confrarias, como espaços de sociabilidade e de construção de identidades dos cativos. No Brasil, as lideranças desses grupos, que desempenhavam papel não apenas religioso, mas também de intermediação política dos cativos com os senhores e com as autoridades, ficaram conhecidos como Reis Congo. Eram eleitos pelas irmandades de Nossa Senhora do Rosário ou de São Benedito. Não eram os continuadores dos antigos Reis Congo, mas lideranças novas, cuja autoridade adaptava-se às condições impostas pelo cativo.[...](MACEDO, 2013, p.118)

Ocorreu um processo de ressignificação dos cultos e práticas das religiões tradicionais africanas, entre si e com o catolicismo oficial. No Brasil, a origem dos “terreiros” encontra-se nas formas de convivência criadas nas senzalas, a habitação coletiva dos escravos. Ali seriam juntadas num mesmo espaço divindades e entidades de proveniência diversa na África. Daí as profundas correspondências entre candomblé brasileiro, a santeria⁵⁰ de Cuba e o vodu⁵¹ do Haiti, onde são cultuadas as entidades sagradas, designadas orixás, ou voduns. Suas raízes encontram-se entrelaçadas aos cultos realizados nos antigos reinos do Benin e Daomé, através dos quais se projeta no além o culto aos preexistentes, aos ancestrais. O terreiro, local de aglutinação dos cativos e dos cultos de possessão, chamados no período colonial brasileiro de batuque ou calundu⁵², aproxima de Iemanjá e Xangô, Iansã, Oxum, Ogum e Exu, recriando sua mitologia.

As tradições africanas também serviram de referência para a reorganização social das comunidades de cativos que se opuseram, pela fuga, pela rebelião ou pela armas, ao sistema

⁵⁰ Santeria – Em Cuba, denominação genérica e não ortodoxa da tradição religiosa resultante da aproximação dos cultos iorubanos com o catolicismo.(LOPES, 2004, p. 602)

⁵¹ Vodou – Religião de origem africana difundida a partir do Haiti. Superficialmente definido, por boa parte dos dicionários, como um conjunto de superstições e práticas de feitiçaria, o vodou é nada menos que uma sofisticada síntese de religiões tradicionais do antigo Daomé, dos Iorubás e da cultura Kongo, com influências do catolicismo romano. O culto se faz de dentro de três ritos principais: rada, congo e preto. O principal sacerdote masculino é chamado *hougan* e a sacerdotisa, *mambo*. (LOPES, 2004, p. 676)

⁵² Calundu –Denominação de uma antiga modalidade de culto afro-baiano. Por extensão, local onde se realizavam esses cultos. O termo designa também o *amuó*, a irritação sem motivo aparente. Do quimbundo *kilundu*, “ancestral”, “alma de pessoa que viveu em época remota”; no caso da última acepção, ao entrar no corpo de uma pessoa, a torna irritadiça, mal-humorada, tristonha. (LOPES, 2004, p. 156)

escravista.[...] os redutos de escravos [...] no Brasil, foram comunidades denominadas mocambo, que mais tarde passaram a receber o nome de quilombo. Eram pequenas Áfricas cravadas em solo americano, que reproduziam as formas comunitárias tradicionais, mas encontravam-se abertas à incorporação de grupos sociais não escravizados e à negociação com os integrantes sociais do ambiente em que foram criadas (MACEDO, 2013, p. 118) .

Ou seja, essa descrição de Macedo sobre os quilombos, remete diretamente ao que foi/representa, para os/as brasileiros/as, o Quilombo de Palmares, na Serra da Barriga, no estado de Alagoas/BR.

A história das Áfricas é a história dos povos do continente africano, considerando suas diversas regiões geográficas, épocas e grandes reinos ou impérios, como querem alguns historiadores (KI-ZERBO, 2006). Buscar autenticidade e legitimidade nessas histórias e culturas pode significar múltiplos recuos que encontrarão tradições diferenciadas ao longo de cada século pesquisado. Se a África é o berço da humanidade, a busca poderá retroceder à cultura dos primeiros homínídeos sobre a terra e às cavernas. A busca pela autenticidade ou pureza dos cultos encontrará sempre uma verdade datada, ou seja, relativa a uma época histórica e ao domínio ou hegemonia de determinados grupos, famílias ou linhagens no comando político de cada povo em sua região. Mesmo em África, os cultos também passaram constantemente por processos de transformação de um século a outro, de uma região a outra. A tradição recolhida no século XIX certamente não será igual ao do século XVIII, XVII ou a do XV ou do X. A cultura é dinâmica e o processo de criação de significados é permanente, os rituais e crenças se ressignificam constantemente tanto no continente quanto na sua diáspora.

Elsa Avancini (2010) nos chama atenção “para o fato de que a compreensão da religiosidade afro-brasileira tradicional exige um conhecimento mais amplo da história e cultura africana e do que representava nela o culto do sagrado.” É preciso ressaltar que na cultura dos povos africanos, à chegada dos europeus no continente, o sagrado não se distinguia da vida profana como nas práticas religiosas da cultura ocidental. Nas culturas africanas, tudo é sagrado. A vida é sagrada. A palavra é sagrada. O céu (orun) e a terra (aye), os deuses e os homens dialogam e os ancestrais mortos divinizados orientam a caminhada dos vivos. Por isso, durante as festas rituais estes ancestrais divinizados dançam em meio aos seus, por intermédio de um sensitivo (médium⁵³) que o acolhe (incorporação) e permite que

⁵³ Médium - Uma definição específica para a palavra Médium, só é encontrada nas definições do meio espírita, que designa o indivíduo que serve de instrumento de comunicação entre os espíritos encarnados e espíritos desencarnados, outras doutrinas e correntes filosóficas utilizam termos como clarividente, intuitivo, sensitivo.

ele se manifeste e dance em meio aos seus. O transe mediúnico ou incorporação, como em outras partes do mundo, existe também na África; os reis e sacerdotes dele se utilizavam para estabelecer contato com seus ancestrais com objetivo de obter deles orientações para a vida de seu povo (AVANCINI, 2010, p. 138).

Cada povo africano que veio à América trouxe consigo o culto a um ou dois ancestrais, antigos reis/rainhas tribais divinizados, cuja memória foi perpetuada por seus descendentes, que, reunidos em meio à escravaria, deram origem ao panteão brasileiro, generalizado hoje como Culto dos Orixás. Estes orixás, familiares aqui como na África, foram associados às forças da natureza como o trovão, o fogo, os raios, as águas do mar e dos rios, as matas, pois, segundo a mitologia, os Orixás receberam do ser encarregado da criação da terra – Ododua – tarefas específicas com relação ao domínio da terra, e com ele se tornam co-criadores e guardiões. Acima de todos está Olorum, criador do universo, sem representação material, e cultuado através dos orixás que são seus intermediários.

O culto dos *Orixás, Inquices e Voduns* é uma herança de cultos africanos tradicionais bantus e sudaneses provenientes do panteão familiar de diversos povos africanos que, na diáspora americana, se reuniram para celebrar coletivamente seus cultos e seus ancestrais, através de rituais que se diversificaram a partir da herança das diferentes nações africanas e das comunidades negras que foram se reorganizando na América, cultuando também seus ancestrais locais que são os caboclos e pretos velhos.

Os caboclos e pretos velhos são cultuados nos candomblés de caboclo e depois pela Umbanda e se constituem em intermediários locais com o mundo do sagrado. Assim como os ancestrais protetores na África, os Pretos Velhos e Caboclos se constituem em grandes protetores e são evocados nas sessões das terreiras para orientar a vida de seus filhos, que buscam resolver problemas de saúde, conflitos familiares, dificuldades materiais e realizar desejos.

Esses desejos e necessidades se resolvem através de rituais propiciatórios materializados nas oferendas. Na organização das sociedades africanas tradicionais a oferenda faz parte de uma relação de troca em que os súditos ou familiares de uma linhagem ou chefaria oferecem aos seus chefes, senhores ou reis um tributo ou uma dádiva em espécie ou

No entanto, o significado desses termos pode ser considerado por alguns com o mesmo significado, porém cada um pode ser distinguido como uma faculdade mediúnica diferente. Enfim, no dicionário da web, *Médium* é aquele que serve de elo entre o mundo em que vivem os espíritos e o mundo terreno, assim este se abre para que o espírito se utilize dele. Já na Enciclopédia brasileira da Diáspora Africana, Nei Lopes, 2004, tal termo não é relacionado, apenas o termo “possessão”, que é definido como “fenômeno que ocorre quando um espírito se apossa do corpo e da mente de um indivíduo”(LOPES, 2004, p. 540).

trabalho em troca de sua proteção. Estes chefes, por sua vez, também presenteiam seus subalternos com um presente ou contra-dádiva. Essa contra-dádiva pode ser um banquete após uma colheita nas terras do senhor, mas pode vir também pela distribuição de cereais em épocas de penúria e fome. Ou seja, a oferenda está na base das relações de troca entre as linhagens de parentesco que formam os grandes clãs, tribos e reinos que na África tradicional se mantêm através de alianças familiares de sustentação ao poder dos grupos hegemônicos e seus reis sagrados.

Assim, no ritual religioso a oferenda significa uma dádiva de gratidão ao Orixá de quem o devoto espera proteção, configurando uma relação de intercâmbio e de religação entre o Orum e o Aye, entre o sagrado e o que chamamos de profano, porque desligamos sagrado e vida.

Nos rituais tradicionais africanos e nas práticas de rituais dos Cultos de Nação, estas oferendas podem envolver o sacrifício de animais cujo sangue é visto como um portador de axé – energia vital – e usado ritualmente nos momentos de busca de consagração de seus iniciados. Após a realização dos rituais as terreiras aproveitam a carne desses animais como alimento durante suas festas, reconsagrando a vida na continuidade da cadeia alimentar. Na África tradicional onde não se faz distinção entre o sagrado e o profano, toda a vida é considerada sagrada. A palavra é considerada geradora da vida. Tudo tem um sentido mágico. Os artesãos tradicionais acompanham seus trabalhos e gestos com cantos rituais ou palavras rítmicas sacramentais. Os mais velhos são respeitados porque são eles os depositários do conhecimento coletivo acumulado e das fórmulas mágicas que pronunciam durante o cumprimento das tarefas específicas de seu clã, permitindo a sobrevivência do coletivo. Por isso esse culto à ancestralidade de que no Brasil os pretos velhos são os representantes. Eles são os sábios locais, conhecedores que amparam e curam seu povo através de rezas e chás de ervas de que o *amassi* é uma representação ritual (AVANCINI, 2010).

O culto da ancestralidade, tão vivo na cultura africana, aqui se manifestou identificado com os caboclos de origem indígena e com os pretos velhos, ancestrais americanos dos africanos aqui aportados.

Segundo as próprias narrativas de umbandistas, o culto aos caboclos teria surgido há cem anos, a partir de uma sessão espírita kardecista, no dia 08/11/1908, em que a manifestação mediúnica de um caboclo, auto identificado como Caboclo das Sete Encruzilhadas foi impedida, levando o médium Zélio de Moraes a abrir espaço para isso em Sessão na própria residência, no Rio de Janeiro. Segundo algumas fontes umbandistas, o caboclo teria se retirado da Sessão altivamente “afirmando que ali estava para sinalizar a

humildade e a igualdade que deve existir entre os homens encarnados e desencarnados; deixando claro que sua condição de índio não deveria servir para diminuí-lo” (LIPIANI, 2005, p. 79-80).

Já para outro historiador contemporâneo, Prandi (2005), o culto aos caboclos teve origem na cultura brasileira nos chamados candomblés de caboclo, de origem bantu; teriam iniciado esse culto tendo em vista que suas entidades – inquices – eram territorialmente vinculadas à África, levando-os a buscar aqui outras expressões de sua territorialidade.

Na verdade o que se tem hoje, é a Umbanda ressignificando a tradição vinda de África, mas ao mesmo tempo deixando viva em cada culto tudo aquilo que as entidades, tanto daqui, quanto de lá reproduziram em matéria de religiosidade. O tema é instigante e poderia ensejar ainda inúmeros símbolos produzidos nesse “assentamento” das religiões de matriz africana em solo brasileiro. Mais ainda, deixando o mito para trás e pensando Umbanda, candomblé, batuque e outras denominações para a tradição religiosa de matriz africana como um grande cosmos, ou seja, a leitura que deveríamos fazer seria de desenvolver e disseminar os ensinamentos de África, tal qual a África nos ofereceu.

4 A EMERGÊNCIA DA CASA DE SANTO – “O TEMPLO”

Figura 1 - Fachada atual do Templo de Umbanda Nagó, Ogum Sete Ondas



Fonte: O autor (2015)

Fachada atual do Templo de Umbanda Nagó, Ogum Sete Ondas, localizado no litoral norte do RS, na praia de Cidreira/RS

O Templo de Umbanda Nagó Ogum Sete Ondas, cuja fachada figura na foto acima, está situado na cidade de Cidreira, no litoral norte do Rio Grande do Sul. É um prédio que na sua fachada ostenta quatro colunas que simbolizam o que chamamos de “quatro pés” (o significado para a casa desta simbologia, é o que dá a segurança ao templo religioso. Na linguagem desta linha religiosa, é o que dá sustentação espiritual a casa, na Nação⁵⁴ Nagó. Estes quatro pés, representados pelo animal ovelha (e que os leitores poderão ver, em algumas fotos, nos cintos dos iniciados ou Pais/Mães de Santo, as patas simbolizam estes quatro pés de proteção individual de cada membro da casa. Só utilizam estas quatro patas, os que são devidamente autorizados pela chefe da casa), que ao mesmo tempo representam os orixás Oxalá e Iemanjá, que são tidos como orixás maiores, donos do pensamento. Na linha de Umbanda Nagó, segundo os ensinamentos da casa, a entidade de maior “hierarquia” seria

⁵⁴ Nação – Designa, entre outras coisas, as unidades de culto, caracterizadas pelo conjunto de rituais peculiares aos indivíduos de cada uma das divisões étnicas que compunham, real ou idealizadamente, a massa dos africanos vindos para as Américas. “De nação” é expressão usada para designar determinada linha de culto tida como africana em relação à outra já brasileira ou crioula. (LOPES, 2004, p. 465)

Oxalá e ao seu lado Iemanjá, na representação feminina. Também são representações que sustentam nossa passagem por esse mundo.

O templo foi fundado em abril de 1986, em uma festa de Ogum, que na cosmovisão Iorubá é o orixá ferreiro, senhor dos metais, deus da guerra, da agricultura e da tecnologia. O nome da casa foi pensado quando do seu registro na Federação das Religiões Afro-Brasileiras - AFROBRAS⁵⁵, tendo em vista que o templo está perto do mar e os rituais, invariavelmente acontecem às suas margens ou entrada. Uma das “partes” dos rituais é o que chamamos de “entrega”. Na entrega, a oferenda para determinado orixá, é deixada na natureza, neste caso, ou à beira mar, ou no próprio mar, ou ainda enterrado nas proximidades do mar. Este rito é a forma como são homenageados/as os orixás, e as graças ou pedidos são entregues para que sejam atendidos pelas entidades espirituais. Uma questão importante, é sempre que é feito uma oferenda no mar, antes de sua entrega, deve-se deixar passar sete ondas, inclusive nas lavagens de cabeça, na entrega do barco em homenagem a sua rainha Iemanjá. Assim, resolveu-se colocar o nome do templo de Ogum Sete Ondas, na relação direta de quando se está a entregar as oferendas no mar.

Quem realizou o registro da Casa foi o Pai⁵⁶ Veneriano de Oxalá⁵⁷ (desencarnado⁵⁸), e Mãe Maria de Iansã, que até hoje é a soberana da terreira. Na sua fundação, a terreira teve

⁵⁵ Federação das Religiões Afro-Brasileiras - AFROBRAS - Em 1973, reuniu-se um grupo de africanistas com o intuito de fundar uma Federação que pudesse beneficiar as religiões africanas. Neste tempo, para que os rituais pudessem ser realizados sem maiores problemas, era necessário retirar uma licença especial na Delegacia de Costumes. Lá, em meio à prostituição e situações de constrangimento, os africanistas padeciam por longa espera. As entidades existentes da época focavam seus esforços apenas na Umbanda, deixando as demais vertentes africanistas à margem das instituições do Estado. Foi nesse momento que um grupo de africanistas resolveu agir, reunindo-se para tratar dos interesses de toda a comunidade afro-brasileira. Primeiro foi fundado o Conselho Nacional da Umbanda, tendo como objetivo primário para as casas africanas garantir o direito aos cultos após o horário estabelecido pela Lei do Silêncio. O Conselho Nacional de Umbanda foi fundado em 5 de outubro de 1973, e seu primeiro conselheiro foi o Babalorixá Emílio Campos da Rocha. Em seguida, passou a se chamar Conselho da Religião Afro-Brasileira do Rio Grande do Sul. Mais tarde, recebeu o nome de AFROBRAS - Federação das Religiões Afro-Brasileiras - como é chamada até os dias de hoje. No ano de 1985, seu Presidente, o Babalorixá Jorge Verardi, transformou a entidade em órgão oficial das religiões afro-brasileiras e Umbanda em todo o território nacional, se expandindo para países vizinhos como Uruguai e Argentina, registradas no Ministério da Cultura e Ministério das Relações Exteriores e Cultos, respectivamente. (<http://afrobras.org/institucional.html>)

⁵⁶ Pai de Santo - No Brasil, o principal sacerdote num terreiro. O termo é uma tradução incorreta do Iurubá *babalorisà*, “sacerdote do culto dos orixás”, fusão dos vocábulos *baba*, “pai” e *olorisa*, “seguidor do culto”. Já o feminino, Mãe de Santo, no Brasil, sacerdotisa-chefe de um terreiro de umbanda ou candomblé. Como pai de santo, a denominação decorre de uma tradução inexata do termo iorubano correspondente: *Ialorisà* (LOPES, 2004, p. 407 e 509)

⁵⁷ Oxalá - *Oxalá, Orixalá, Orixaguinã, Gunocô ou Obatalá* é o orixá associado à criação do mundo e da espécie humana. Apresenta-se de várias maneiras (qualidades) sendo as duas principais qualidades: a forma jovem, em que Oxalá é chamado de Oxaguiã e seus símbolos são uma idá (espada), um pilão de metal branco e um escudo. Na sua forma idosa, Oxalá é chamado Oxalufã e seu símbolo é um cajado de metal chamado opaxorô.

⁵⁸ Desencarando – O mesmo que falecido nas tradições ocidentais. Na tradição africana, o ser humano não morre, ele é acometido de um rito de passagem, ou seja, ele/a passa para outro plano, O plano espiritual.

registrado como fundadores Veneriano da Silva Pereira (Desencarnado); Maria Rozeli Martins Pereira; Adalgisa Carassae Germano, Aladir Aguiar, Terezinha Germano, Anair Bastos (Desencarnada); Felipe Esperança (Desencarnado); Olga Esperança (Desencarnada) e Marilú Becker Aguiar. São padrinhos da fundação Felipe Esperança e Olga Esperança. Como dito anteriormente, a Diretora Espiritual da casa é Mãe Maria de Iansã.

Figura 2 - Inauguração do templo 1



Fonte: O autor (2015)

Inauguração da casa: da esquerda para a direita: Mãe Aladir de Oxum, Sra. Olga Esperança, Sr. Felipe Esperança e a sua frente Graziela, filha carnal de Pai Veneriano de Oxalá (desencarnado) e de Mãe Maria de Iansã, respectivamente à direita na foto.

Figura 3 - Inauguração do templo 2



Fonte: O autor (2015)

Na imagem, Mãe Maria de Iansã, a filha de Santo Adalgisa Germano, a época, iniciada da casa e Pai Veneriano durante a cerimônia de inauguração do Templo.

Adalgisa ainda hoje faz parte da corrente espiritual da casa.

Nesse sentido, de iniciação da casa, de fortalecimento desse espaço de espiritualidade, Mãe Maria vai dizer sobre a energia da casa e do grupo espiritual:

“[...] Ela é da casa, (a espiritualidade) irmanada com todos os irmãos que pertence aquela casa. Por isso que a gente, [...] é a energia da casa, das fontes que a gente diz e a energia onde estão assentados nossos orixás, dos nossos trabalhadores, dos diretores da casa, dos demais filhos todos que trabalham ali. Por isso que nós somos um grupo. Aquele grupo que nós temos que fechar sempre em oração, em pensamento, em bons pensamentos, em tudo. E quanto mais essa energia for positiva, melhor é para sabermos o que nós precisamos para cada filho.” (Informação verbal)⁵⁹

Para além dos registros e da cerimônia de inauguração, ou seja, a utilização de termos da oficialidade ocidental para iniciar o funcionamento de um templo de umbanda, com ritos,

⁵⁹ Depoimento de Mãe Maria de Iansã, concedido durante entrevistas realizadas durante as sessões (encontros) da Casa de Umbanda Nagó Ogum Sete Ondas, no ano de 2014.

já naquela época, com traços marcantes de candomblé, ou seja, como diz Barbosa Junior (2014, p. 33), um segmento com características próprias.

Figura 4 - Inauguração do templo 3



Fonte: O autor (2015)

A foto acima é um registro a mais da inauguração da casa, da cerimônia de fundação do Templo, da esquerda para direita: Filha de santo Vera, segurando a vela rosa, Mãe Aladir de Oxum, Mãe Maria de Iansã, senhora Olga Esperança e seu esposo Felipe Esperança, filha de santos Marilu Becker de Aguiar, Pai Veneriano de Oxalá

O registro dessa cerimônia de inauguração, mesmo que na época em que a casa foi inaugurada, eram tempos difíceis para quem tinha casa de “batuque”, como era referido as casas de religião em outros tempos. Mãe Maria e seus filhos, netos e bisnetos de santo, continuam com a casa, e como ela mesmo diz:

[...] Isso é um amor meu filho, que a gente tem que ter. Que um pai e uma mãe tem que ter por aquela família religiosa ali. Um amor tão grande como tu tens pelas tuas próprias filhas. Que tu tens que passar, ensinar, então aquilo ali da uma força, e dentro desse passar e ensinar, eles também repassam, através dos seus guias espirituais. Vão trazendo coisas novas, coisas boas, boas receitas para passar, assim como eu passo pra ti, tu também passa pra mim e passa para os demais irmãos que vão aprendendo.[...] (Informação verbal)⁶⁰

Segundo Mãe Maria de Iansã, em breve relato, tudo começou através do “Vô” Lacerda – Pai João Nagô da Comunidade Espiritual Gegê Nagô Preto Velho Pai Jerônimo e que

⁶⁰ Idem 59.

possuía sede na Rua Botafogo, 1292 – Porto Alegre/RS, dando origem ao Templo de Umbanda Nagô Reinos dos Orixás em 1978, na cidade de Viamão/RS, hoje região metropolitana de Porto Alegre/RS. Que após três anos mudou-se para Porto Alegre na Rua Dr. Francisco de Sá Brito, 46 – Partenon, tendo como diretores os saudosos Pai Marçal e Mãe Elaine, já desencarnados, e também Pai Beto de Oxalá, que comanda o Terreiro até os dias atuais. Foi a partir dos ensinamentos de Vô Lacerda e Pai Marçal, que nasceu o Templo de Umbanda Nagô Ogum 7 Ondas.

Nesse sentido, a Nação Nagô a qual pertence à Casa de Umbanda Nagô Ogum Sete Ondas tem seus referenciais a partir da ancestralidade advinda do “mais velho” Vô Lacerda, que, segundo a oralidade e ancestralidade da casa, era um africano, chegado aqui, como os demais africanos sequestrados de África, e que desenvolveu sua cultura e seu culto aos/às orixás, que ainda hoje é referência, juntamente com outros templos, desta linha religiosa que ainda existem em nosso Estado.

Figura 5 – Batizado de Graziela Martins



Fonte: O autor (2018)

A foto acima é do Batizado de Graziela Martins, em 1983 celebrado por Pai Marçal e Mãe Elaine (ambos desencarnados), Pais de Santo de Mãe Maria de Iansã e de Pai Teixeira (desencarnado).

Parte desta história é contada no periódico “O Nagô - Boletim Informativo do Templo de Umbanda Nagô Reino dos Orixás”, idealizado para levar informação sobre o Templo e buscar recursos para o seu sustento, além de divulgar a religião e as atividades da casa. O primeiro exemplar foi publicado no mês de junho do ano de 1991. O nome do jornal, inclusive, adveio de um concurso e a sugestão ganhadora veio do anonimato, que assim abriu mão de um prêmio que lhe seria dado. Para o lançamento houve inclusive um galeto vendido para os/às associados da casa e também para a comunidade em geral, com preços diferenciados.

É preciso ressaltar que nas religiões de matriz africana aqui assentadas, muitas ainda hoje carregam as marcas do sincretismo com a religião católica. Muitos dos nossos rituais foram sincretizados e a tradição de cada casa é quem determina como acontecem, ainda hoje. No caso do batismo, ele possui seu sincretismo e é realizado em nossa casa. A foto abaixo, inclusive, mostra apenas que os padrinhos são um homem e uma mulher, e fica intrínseco, que no ritual do batismo, da casa, o/a afilhado/a escolhe seus padrinhos carnisais, e também seus padrinhos espirituais, ou seja, um casal de orixás, representado pelos médiuns que os recebem, neste caso Mãe Elaine Iemanjá e Pai Marçal Ogum. Mas é importante saber também que, o iniciado que entregar sua cabeça a um/a Pai/Mãe de Santo, passa a ter compromisso com esse/a babalorisa/ialorisa.

Adiante alguns dos momentos de fundação e apadrinhamento do Templo, sendo que o nome das pessoas referidas adiante, como no restante do texto, continuarão a ser nominadas pelos seus nomes de Orixás, quando representarem o/os terreiro/s. Ressalto que as fotos utilizadas para mostrar a cerimônia de inauguração do Templo, fazem parte de acervo do próprio Templo.

Figura 6 - Inauguração do templo 4



Fonte: O autor (1983)

Mais um registro da cerimônia de fundação do Templo. Na foto acima, de bata branca e saia azul, Vó Nair (desencarnada), ao seu lado a filha de santo Adalgisa Germano, Sra. Alzira (desencarnada) de blusa azul, e de vestido vermelho a filha de santo da casa Vera.

A maioria das pessoas nas fotos, com exceção daquelas referidas, não estão mais na casa, e as fotos desta cerimônia, não tem a ver com o ritual do Lava-pés, mas sim como fato histórico da criação da casa, do Templo de Umbanda Nagô, Ogum Sete Ondas. Isto serve para colocar em evidência que o referido templo partiu de um certo lugar e sua história está presa, está junto, está sendo contada dia-a-dia. Como são as palavras de Mãe Maria nos trechos de entrevistas deixados nesta dissertação.

Como já dito anteriormente, o sequestro dos negros de África não garantiu que suas culturas chegassem ao novo continente e por aqui se instalassem e se perpetuassem. Muito antes pelo contrário, mesmo antes de chegar ao novo mundo, os/as negros/as eram submetidos a inúmeras atrocidades para que ou deixassem ou esquecessem suas origens. Entretanto, em contrapartida, a miscigenação ocorrida entre negros e europeus, principalmente, também fez com que essa miscigenação ocorresse no tocante à religião. No Brasil, outras etnias absorveram o culto aos orixás e passaram a desenvolver a cultura advinda do continente africano. Ou seja, hoje, principalmente pelo advento da comunicação e da disseminação das religiões de matriz africana, sobretudo no estado do Rio Grande do Sul, sobre o qual o IBGE constatou, na década passada, ser o estado onde as pessoas mais assumiam as religiões de matriz africana. Em um estado praticamente branco, com aproximadamente 80% de não negros, segundo o censo de 2010.

A história do Templo Ogum Sete Ondas, riquíssima na sua ancestralidade, ao mesmo tempo apresenta suas diversidades no tocante aos ritos, participantes, e sua caminhada futura. Para além da descrição histórica, a construção dos rituais da casa também tem sua própria historicidade, mas que advém da tradição da casa em realizar tudo aquilo que foi aprendido por sua Ialorisá “comandante” e que tem sido repassado de geração em geração daqueles e daquelas que frequentam o Templo. Nesse sentido, o ritual do Lava-pés, mesmo com toda a sua carga sincrética, tem todo um sentido especial na vida de cada um e cada uma que, ao chegar o momento ou hora correta, vai até o centro realizar sua obrigação de final de ano, ou Lava-pés, como segue.

4.1 O RITUAL DO “LAVA-PÉS”: SABERES PEDAGÓGICOS?

As religiões afro-brasileiras, conforme publicação de Vagner Silva (2011), constituem-se por grupos alicerçados no conhecimento oral. Possuem regras para o acesso ou ingresso, que exigem a realização de rituais privados nos terreiros. Nesse sentido, o segredo possui papel fundamental nestes rituais das religiões de Matriz Africana. Diz ainda que, “se a oralidade no mundo dos terreiros tem sido a forma por excelência de transmissão de conhecimento, a manutenção do axé (energia vital) e do segredo ritual, fora deste contexto ela vem se tornando cada vez menos legítima.” (SILVA, 2011).

Tal aprendizado do terreiro é bem evidenciado nas palavras de Marelisa durante a entrevista, na qual ela afirma:

[...] Pra mim, terreiro é uma casa, lá na África esse terreiro se chamava assim porque era feito de chão, de barro, hoje são as casas, são modernas, a casa tem luz, tem água encanada em função da evolução das coisas a gente tem um pouco mais de conforto. Mas por que terreiro? A palavra terreiro vinha de terra e essa terra era onde as entidades divinas chegavam. Em lugares secretos, digamos assim ou lugares distintos porque quando nós éramos escravos, nós não podíamos cultuar a nossa fé, nem a nossa religião, então a gente tinha que se esconder para fazer isso e isso era feito em uma casinha de barro ou de palha e com chão de terra – terreiro.[...] (Informação verbal)⁶¹

O que podemos perceber na fala de Marelisa é que para além de um conceito pronto, determinado, a iniciada, a partir dos conhecimentos adquiridos no cotidiano da terreira, consegue redimensionar o conceito. Ao mesmo tempo, relaciona esses saberes com a ancestralidade e a materialidade da vida, ou seja, constrói seu conceito a partir do que apreende e vivencia.

Elismar vai colocar sua visão, onde a casa, o terreiro pode funcionar como fonte educacional de alguém ou das pessoas aprendendo o que é transmitido, assim como os cânticos, as rezas, a dança, e os trabalhos, como funciona isso, como se dá a aprendizagem das pessoas:

[...] Eu vejo de uma forma, falando de um lado bem crítico: assim, a nossa terreira é como uma escola, a gente tem regras, tem horas que a gente tem que conversar pra educar, mas tem hora que a gente tem que estudar.[...]⁶²

⁶¹ Depoimento concedido pela filha de Santo Marelisa, concedido durante entrevistas realizadas durante as sessões (encontros) da Casa de Umbanda Nagó Ogum Sete Ondas, no ano de 2014.

⁶² Depoimento concedido pelo filho de Santo Elismar, concedido durante entrevistas realizadas durante as sessões (encontros) da Casa de Umbanda Nagó Ogum Sete Ondas, no ano de 2014.

Para alguns estudiosos, ainda conforme Silva (2011), “a escrita tem sido essencial nos processos de educação, comunicação de massa e conversão religiosa. Quanto aos terreiros de Candomblé, Umbanda e/ou Batuque, ao contrário, a palavra escrita não tem a força do axé.” Ao exemplo do que diz Marelisa: [...] Como na vida tudo a gente tem que aprender e a todo dia se aprende uma coisa nova. [...] olhando, observando, ouvindo e perguntando, ou seja, tudo que tu vem aqui buscar [...] ⁶³

Ele ainda afirma que “somente nos ritos que a palavra falada se associa ao canto, à reza, aos objetos, ao sacrifício etc. quando então sua força mítica é liberada.”(SILVA, 2011) Já Mãe Maria de Iansã vai falar destes ritos de aprendizado da forma que estes acontecem em cada um, onde o espaço do terreiro repassa uma doutrina ancestral, mas de forma mediúnica, a escrita não é essencial nesse processo, como diz Mãe Maria:

[...] Isso vem, isso vem da alma, de nossos próprios médiuns, de nossos filhos. Nós temos na alma. A gente entra e começa a doutrina dentro dum terreiro, e dentro dessa doutrina que nós temos, a gente começa a desenvolver nossa mediunidade. E aí gente começa a trabalhar. E nesses trabalhos vêm os espíritos de luz, os espíritos amigos como eu digo. Os nossos ancestrais que a gente tem, e por nosso intermédio deles, e eles dão as consultas. São eles que ensinam a gente a trabalhar. Esse aprendizado não tem nos livros. Esse aprendizado é dentro do terreiro. É com os nossos médiuns incorporados. Nós trabalhamos para a incorporação, e é dali que buscamos nossos ensinamentos.[...] (Informação verbal) ⁶⁴

As afirmações de Silva (2011) quanto à oralidade e sua importância nos rituais das religiões africanas aportadas em terras brasileiras, afirmam que o segredo da força da palavra está na associação da frase que ela anuncia com a legitimidade de quem a profere. Afirma que, nesta gramática religiosa, o significado depende de quem fala, o que fala, para quem fala e qual o contexto da interlocução. (SILVA, 2011) Tal qual como fala Mãe Mariazinha de Iemanjá, quando faz a locução sobre como pode repassar os ensinamentos que obteve, nos seus mais de 40 anos de casa, de sua única casa de religião umbandista, como ele mesmo identifica. Mas seu relato de aprendizado nos mostra que, um processo educacional permanente acontece no terreiro:

[...] eu não sabia, eu aprendi tudo aqui dentro. E como eu vou ensinar? Como eu aprendi aqui dentro, eu vou ensinar lá fora. Olha os meus netos mesmo. Eu estou ensinando a religião conforme eu aprendi aqui. Eu estou ensinando a respeitarem os mais velhos, e seja o que for. Rico ou pobre, preto ou branco. Eu digo: vocês tratem todos com o mesmo carinho, com a mesma paixão de amor pelo próximo como lá na religião do vó. Vamos lá dentro pra

⁶³ Idem 61.

⁶⁴ Idem 59.

ver o exemplo [...] que a gente com carinho vai ensinando eles. (Informação verbal)⁶⁵

Vagner Silva vai mais além quanto à oralidade contida nos terreiros:

[...] As formas assumidas pelas sistematizações (ou codificações escritas) não denunciam transformações significativas no modo pelo qual a religião tem sido praticada no interior das terreiras, e pensada na confluência destes com o mundo que os envolve. Certas práticas que se verificam hoje nos ritos dos grandes centros urbanos parecem ter se formado em virtude do acesso dos religiosos à literatura acadêmica sobre as próprias religiões afro-brasileiras. (SILVA, 2011)

As falas de Mãe Aladir de Oxum e Elismar apontam que os conhecimentos oral e o escrito no terreiro de Umbanda Nagó Ogum Sete Ondas, não se apresentam hierarquizados, mas sim de forma complementar. Quando questionamos como o aprendizado ocorre, ele e ela, sublinham: **Mãe Aladir de Oxum:** [...] Tem também coisas escritas, que se tira coisas boas daquelas escritas, tira-se coisas boas para fazer, daí se conversa com a Mãe de santo par ver se está certo ou não está, se tira muitas coisas boas para o aprendizado.[...]⁶⁶ e **Elismar:** [...]Conhecimento, livro, conversar com as pessoas de mais idade, fatos que aconteceram [...]⁶⁷

Neste sentido de hierarquização, a fala de Mãe Mariazinha de Iemanjá também corrobora com esta visão de aprendizado:

Mãe Mariazinha de Iemanjá: [...] A minha função é de tudo, eu sou a mãe maior né, mas eu ajudo desde lavar o chão até o que a nossa Mãe pedir.[...]”

Luiz: [...] o que significa...

Mãe Mariazinha de Iemanjá: [...] a mãe maior é assim: eu já sou pronta como mãe eu posso dar o exemplo para o outro abaixo de mim, dizendo tem que fazer assim, assim desse jeito está errado [...] é muito importante porque daí não tem desunião. As pessoas tem que, como eu sou mãe, eu tenho que dar o exemplo para os outros filhos, que estão ali, ao meu redor, eu sou um exemplo pra seguir como eu aprendi.”[...] (Informação verbal)⁶⁸

Estudos etnográficos têm sido realizados nos terreiros brasileiros, ao mesmo tempo em que são colhidos também relatos de viajantes e pesquisadores quanto ao culto aos orixás em

⁶⁵ Depoimento concedido por Mãe Mariazinha de Iemanjá, concedido durante entrevistas realizadas durante as sessões (encontros) da Casa de Umbanda Nagó Ogum Sete Ondas, no ano de 2014.

⁶⁶ Depoimento concedido por Mãe Aladir de Oxum, concedido durante entrevistas realizadas durante as sessões (encontros) da Casa de Umbanda Nagó Ogum Sete Ondas, no ano de 2014.

⁶⁷ Idem 62.

⁶⁸ Idem 65.

África. Estes têm despertado interesse de religiosos, iniciados e simpatizantes destes cultos. Nesses estudos são encontradas referências que indicam comparação, implementação ou ressignificação das práticas rituais, que, de modo geral, passam a ser utilizadas como fontes para se estabelecer alguns princípios litúrgicos e sagrados da religião. (SILVA,2011)

“A fonte escrita e a disponível na internet também facilitam o acesso dos iniciados ao acervo cultural da religião, diminuindo num certo grau as dificuldades da regra do segredo na transmissão oral do conhecimento religioso”, afirma Silva (2011). Conforme nos sublinha Elismar: [...] hoje a internet é uma coisa assim ó que te proporciona... te abre um campo muito grande de conhecimento tá ali é só tu quere usar e buscar, eu não sou muito da leitura, não tenho o hábito de estar lendo mas assim, eu vou na internet eu busco ponto, eu busco a história tipo de ritual [...]

Quando nos reportamos a universos como a África, existem fontes culturais que fornecem elementos e informações que nos inclinam a resinificar este patrimônio de conhecimento religioso. Assim, o candomblé se mostra em relação àquelas religiões que podem exhibir suas tradições codificadas (traduzidas, impressas e universalizadas) em livros sagrados, como o cristianismo e a bíblia, o judaísmo, o islamismo e o alcorão, entre outras. (SILVA, 2011)

A Umbanda possui outras particularidades que percebemos quando da tentativa de sistematização e legitimação do seu *corpus* religioso, a partir das bases do saber escrito (que cada vez mais se transforma também num saber tecnológico). Muito tem-se tentado institucionalizar a Umbanda, burocratizando-a, tal qual as religiões advindas do cristianismo. Na umbanda, cada terreiro é uma comunidade única e o pai/mãe-de-santo sua autoridade máxima. Mesmo que os terreiros formem redes mais amplas, constituídas por famílias religiosas, ou modalidades de ritos que agrupam tradições de diferentes origens africanas (as “nações”), a forma pela qual suas tradições são praticadas é motivo de grande disputa, segundo o que afirma Silva.(2011)

O segredo, conforme o diz Silva (2011), ocupa neste diálogo de tradições um papel crucial, não porque ele de fato revele um conhecimento objetivo que não deve ser revelado. Se o segredo é axé e o axé é força dinâmica, podemos dizer que o segredo tem a capacidade de relacionar de forma dinâmica, particular e contextual, os agentes do sagrado e os dons que movimentam estas forças. O autor diz ainda que a importância do segredo nas religiões afro-brasileiras não decorre do fato de que ele existe, ou de que ele está morrendo e se perdendo com a morte dos antigos sacerdotes, na verdade o poder resulta do fato de que está: “[...] o segredo, sempre onde o pomos, mas nunca o pomos onde estamos como dizia um poeta a respeito da felicidade. Assim, será escrito aquilo que da oralidade é publica ao público.” (SILVA, 2011).

Segundo vários estudiosos das religiões de Matriz Africana, a religião umbandista estruturou-se no Brasil nos anos de 1930, primeiramente no Rio de Janeiro, buscando distinguir-se das práticas religiosas afro-brasileiras conhecidas como “macumba”. A umbanda encontra suas raízes na própria ideologia de formação de nossa sociedade, a partir de três matrizes culturais religiosas: indígenas, africana e europeia. (PORDEUS JUNIOR, 2010)

O mesmo Ismael Pordeus Junior (2010), afirma que nas práticas da umbanda, o contato com a dimensão sagrada se faz por meio do mecanismo da possessão, quando o adepto “médium” “recebe”, no sentido metafórico e literal de “incorporar”, os espíritos que se apresentam sob a forma de personagens: pode-se, assim, encontrar personagens masculinos e femininos representando índios mestiços, pretos-velhos africanos, crianças e, por fim, os exus, espíritos de mediação que podem assumir ambos os gêneros. Os momentos de possessão, em que cada adepto entra em contato com as divindades, realizam-se através de estados de transe controlados e acompanhados coletivamente, sob a direção de um pai de santo ou de uma mãe de santo, nos rituais específicos que têm lugar na terreira. (PORDEUS JUNIOR, 2010)

Na Umbanda praticada na “casa”, os iniciados, tal qual diz Marelisa, têm sua visão e interpretação quanto aos “médiuns”. Os momentos de possessão, como dito acima, tem sua dimensão sagrada e ao mesmo tempo ritualística, qual seja: **Marelisa:** [...] Médiuns é como a gente diz na casa, são cavalos, são as pessoas que deixam participar dessa energia por que eu creio que todos somos médiuns desde o momento que a gente se disponha a deixar as coisas acontecer, religiosamente falando.[...] ⁶⁹

A relação de mediunidade ou de possessão desenvolvida na casa, a partir das entrevistas realizadas, mostram também um sentimento entre os iniciados ou mães de santo, com suas entidades, orixás. Elismar demonstra em sua fala que o conhecimento entre o “cavalo” e a entidade que este recebe, ocorre inclusive uma troca entre ambos. Mesmo que a possessão ocorra sem o “recebedor” estar consciente, esta troca inconsciente fortalece a relação mediúnica. Elismar vai além, descreve inclusive aquilo que lhe chama atenção quanto à força e ação do Orixá:

[...] Eu tenho entidade de trabalho, seu Xangô que trabalha na linha da justiça, Cosme, preto Velho. Mas tem uma entidade que é de trabalho e a gente tem uma afinidade muito grande. Que uma das poucas vezes que eu consultei com entidade, foi numa linha de seu Tranca Rua. Não sei se por força do destino ou coisa é a entidade que eu trabalho. Sei que ele tá sempre junto comigo, hoje eu consigo escutar ele com mais clareza. [...] ⁷⁰

⁶⁹ Idem 61.

⁷⁰ Idem 62.

Como já sinalizado, a umbanda traz aos seus ritos muitas leituras e interpretações das ações religiosas desenvolvidas no candomblé, no catolicismo e das cosmovisões indígenas. Neste sentido, o ritual do “Lapa-pés” desenvolvido na Casa de Umbanda Ogum Sete Ondas tem suas influências no rito católico do “Lava pé”.

O chamado “lava-pé” era um costume antigo do povo judaico, segundo estudos de Marcel Rodrigues (2012). Conforme o autor era um costume de lavar os pés e mãos antes de comer, pois as mesas não eram como as nossas, não usavam cadeiras. As mesas eram baixas e para comer eles sentavam em almofadas, além disso, eles não usavam sapatos e sim sandálias, os caminhos eram empoeirados e os animais de carga cooperavam com a sujeira das ruas. Era inevitável que aquele que se sentava à mesa estivesse sujo. Então era um ritual lavar-se antes de comer. Abrão antes de receber os três varões (Gênesis 18) disse: “mandarei buscar um pouco de água para lavar os pés...”. Então era importante lavar os pés, mas naquele tempo cada um lavava seus próprios pés. Quando os sacerdotes entravam no tabernáculo, no pátio havia uma bacia de bronze, onde antes de entrar eles tinham que se lavar. Com o advento da escravidão, o costume mudou um pouco, as famílias ricas tinham escravos. Deus nunca condenou a escravidão, então Israel acostumou-se a ter escravos. Os escravos que estavam no nível mais inferior eram encarregados de lavar os pés das visitas antes do jantar. (HIMITIAN, 2013).

O rito do Lava-pés é interpretado em um duplo sentido teológico judaico-cristão influenciado pelas leituras bíblicas. Ele contribui para a regeneração e é sinal de humildade.

Rodrigues (2012) fala que a linguagem simbólica existente há milhares de anos é motivo de adoração, culto ou admiração, independentemente do contexto religioso ou filosófico em que se inserem. Exemplos destes símbolos são a cruz para os cristãos, o yin-yang para os orientais, o esquadro e o compasso para os maçons, os sinais da natureza para os religiosos de matriz africana, entre outros milhares de símbolos. É interessante apontar que, quando se refere à simbologia religiosa, não devemos nos limitar somente às imagens, aos signos, aos sinais, aos símbolos, aos monogramas, entre outras imagens semióticas; mas, também, abranger a linguagem simbólica e mítica presente em livros sagrados das mais diversas e distintas religiões. (RODRIGUES, 2012, pag. 02)

Neste sentido, a simbologia do lava-pés na Nação Nagô, possui características específicas, herança de uma cosmovisão que determina o significado de comportamentos específicos na relação com elementos naturais ou construídos, essenciais para o culto dos orixás e a manutenção da vida (MACHADO, 1997, p. 111).

Ainda conforme Rodrigues (2012), vários são os estudiosos com planos de pesquisa diferenciados, suas conclusões coincidem no que se refere ao caráter histórico dos símbolos, ou seja, que todas as religiões foram se desenvolvendo mediante a introdução das imagens sacras, ou símbolos. Não há como negar que a chamada “linguagem dos símbolos” tenha se manifestado em praticamente todas as culturas do globo, primeiramente como símbolos de culto sagrado, depois passando para símbolos dos estados e das cidades que se contextualizam fora do âmbito sagrado. Seja como for, os símbolos sobreviveram ao pesado tempo da história, às diversas transformações sociais e continuaram como linguagem das religiões e motivos de culto e devoção. Antes de aprofundar sobre os símbolos nas religiões atuais, é necessário argumentar sobre o que consiste a linguagem dos símbolos. (RODRIGUES, 2012, pag. 09) Marcel Rodrigues (2012), segue, observando que cada símbolo é carregado de significados – sempre dependendo do ambiente em que está inserido – Para compreender sua linguagem, ou seu real significado, é necessário o conhecimento da história, seja a história de determinada cultura, crença, ideologia, teologia, entre outros. Para além do conhecimento histórico, o sujeito deve entender que um símbolo nunca é o que realmente demonstra ser, ou seja, seu significado está ocultado. Um símbolo possui uma linguagem, se assim podemos dizer mais transcendental, que sempre remete a outro, como a cruz remete a Jesus, para os cristãos, como o quadrante da terra para os pagãos. (RODIRGUES, 2012, pag. 09)

Já na Casa de Umbanda Ogum Sete Ondas, objeto da presente pesquisa, o rito do “Lava-pés”, ritual praticado todos os finais de ano, preferencialmente no dia que se homenageia a orixá Oxum⁷¹, ou seja, no dia 08 de dezembro de cada ano, já que o sincretismo, no sul do Brasil, associa essa orixá à santa católica Nossa Senhora da Conceição. As datas escolhidas para a realização dos rituais na Casa estão diretamente influenciadas pelo contexto econômico e laboral no país, além da carga sincrética que determina as comemorações de norte a sul do país, sempre relevando-se a questão regional, onde existem diferenciações de culto. O ritual do Lava pés, assim como outros durante o ano, preferencialmente, ocorrem nos finais de semana, tendo em vista a dificuldade das pessoas

⁷¹ Oxum - Orixá iorubano das águas doces, da riqueza, da beleza e do amor. Segundo alguns relatos tradicionais, é divindade superior, tendo participado da Criação como provedora das fontes de águas doces. É o nome tutelar do rio Óshun, que nasce em Ekití, no leste da Nigéria, e passa pela cidade de Oshogbo, onde se localiza seu primeiro santuário. Oxum é um orixá feminino da nação Ijexá, adotada e cultuada em todas as religiões afro-brasileiras. É o orixá das águas doces dos rios e cachoeiras, da riqueza, do amor, da prosperidade e da beleza. Em Oxum, os fiéis buscam auxílio para a solução de problemas no amor, uma vez que ela é a responsável pelas uniões, e também na vida financeira, a que se deve sua denominação de "Senhora do Ouro", que outrora era do Cobre, por ser o metal mais valioso da época. Na natureza, o culto a Oxum costuma ser realizado nos rios e nas cachoeiras e, mais raramente, próximo às fontes de águas minerais. Oxum é símbolo da sensibilidade. No Sul do Brasil, é sincretizada com Nossa Senhora da Conceição. Por isso, as homenagens a essa orixá, ocorrem em 8 de dezembro.. (LOPES, 2004, p. 505)

deslocarem-se até o templo em dias de semana, por causa de seus afazeres profissionais. É preciso dizer que o Lava-pés não acontece somente no dia de sua feitura (quando ele efetivamente é realizado), ele começa a ser preparado durante a semana. Depois de iniciado, além da limpeza propriamente dita dos filhos da casa e a todos/as que desejarem fazer a “limpeza de final de ano” são feitas homenagens à orixá Oxum na beira de uma das lagoas que existem na cidade e na continuação homenageamos com a entrega de um barco, a orixá Iemanjá⁷², no mar da praia de Cidreira, com as oferendas⁷³, sentenças⁷⁴ e pedidos⁷⁵ dos filhos de santo e consulentes⁷⁶ da casa.

As homenagens às orixás Oxum e Iemanjá ocorrem de forma simultânea e no mesmo dia, por decisão de nossa Mãe de santo, após consultar as entidades que regem, comandam, dizem como a casa deve se organizar. As homenagens a Oxum, pela passagem das comemorações de seu dia – pelo sincretismo, 08 de dezembro, dia de Nossa Senhora da Conceição. Já as homenagens a Iemanjá são feitas nesta data porque no 02 de fevereiro, data em que ocorrem as homenagens no nosso Estado, o templo fica à disposição da nossa casa maior, a casa do Pai Marçal, que vem para Cidreira nesta data de fevereiro. O ritual do lava pés, que será explicado adiante, é o que, em outros centros religiosos de matriz africana, chamamos de “limpeza de final de ano”, é a busca por purificação do corpo e do espírito.

⁷² Iemanjá - É um orixá africano cujo nome deriva da expressão ioruba *Yéyé omo ejá* ("Mãe cujos filhos são peixes"). Pierre Verger, no livro *Dieux d'Afrique*, registrou: "Iemanjá é o orixá das águas doces e salgadas dos Egbá, uma nação Yoruba estabelecida outrora na região entre Ifé e Ibadan, onde existe ainda o rio Yemoja. As guerras entre nações yorubas levaram os Egbá a emigrar na direção oeste, para Abeokuta, no início do século XIX. O rio Ògùn, que atravessa a região, tornou-se, a partir de então, a nova morada de Iemanjá. No Brasil, a orixá goza de grande popularidade entre os seguidores de religiões afro-brasileiras e até por membros de religiões distintas. Na umbanda, é considerada a divindade do mar. Existe um sincretismo entre as santas católicas, Nossa Senhora dos Navegantes, Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora da Glória, e a orixá da Mitologia Africana Iemanjá. Em alguns momentos, inclusive em festas, as santas católicas e africanas se fundem. No Brasil, tanto Nossa Senhora dos Navegantes como Iemanjá têm sua data festiva no dia 2 de fevereiro. Costuma-se festejar o dia que lhe é dedicado, com uma grande procissão fluvial. Uma das maiores festas ocorre em Rio Grande, no Rio Grande do Sul, devido ao sincretismo com Nossa Senhora dos Navegantes. (LOPES, 2004, p. 335)

⁷³ Oferendas - Também chamadas de Ebó (do iorubá *ẹ̀bọ*, oferta ou oferenda) é uma oferenda das religiões afro-brasileiras dedicada a algum orixá, podendo ou não envolver o sacrifício animal. No candomblé, uma oferenda é, necessariamente, um sacrifício de origem animal. Em algumas linhas da Umbanda, uma "oferenda" não pode conter um sacrifício animal. Sacrifício não é sinônimo de assassinato. Todo homem sacrifica necessariamente, num sentido religioso, e mata para sobreviver. O sentido expiatório, não é aplicado ao Candomblé, por um motivo aparentemente simples: no Candomblé, não existe pecado, portanto não há o que expiar. Outras comidas são preparadas, dependendo do Orixá que está sendo homenageado, o Amalá para Xangô, o Ipeté para Oxum, o acarajé para Iansã, e tudo será colocado diante do assentamento do Orixá como oferenda. (Ribeiro, 1973)

⁷⁴ Sentenças - é quando a mãe ou pai de santo redige um pedido para o filho ou aquele/a que esta sendo “atendido” pela entidade, e encaminha ao orixá que está sendo solicitado.

⁷⁵ Pedidos - é quando uma pessoa ou iniciado, ou até mesmo uma mãe ou pai de santo, faz uma solicitação a um orixá. Por vezes uma sentença ou pedido podem se confundir como forma de se chegar ao orixá.

⁷⁶ Consulentes - São aquelas pessoas que não são iniciadas na “religião” mas frequentam os terreiros, principalmente quando acontece algum ritual que homenageia um ou outro orixá.

Todos os finais de ano, muito se comenta sobre as limpezas dos orixás, tanto na umbanda, quanto no candomblé ou no batuque pelo país afora. As “limpezas” na religião de matriz africana nada mais são que uma forma de harmonizar-se com os Orixás e a natureza, preparando-se para entrar o novo ano com a proteção deles. Na umbanda, normalmente é um ritual fechado para filhos da casa, que começa com banhos de ervas, fundango (estouro de pólvora), vassoura de ervas, velas, perfumes, depois tem como finalização os trabalhos de mata e cachoeira, onde é feito o reforço e limpeza de Ori (cabeça), para estar-se limpo e renovado por completo. Também é arriado⁷⁷ neste ritual, oferendas para os guias e orixás trabalhadores da Umbanda, diretamente em seu habitat natural (seu reino). Cada orixá tem seu próprio “lugar” de homenagem, assim como Oxum, “dona” das águas doces, Iemanjá, dona, como se fosse sua casa, e elas são as proprietárias e cuidadoras destas águas. Nas religiões de matriz africana, cada orixá é referência de “uma parte” da natureza, ou seja, esse orixá tem o controle desse lugar natural, das águas salgadas, e assim para cada orixá, seu domínio (da mesma forma que o orixá é “dono/a”, ele também domina essa parte da natureza que lhe cabe, ou seja, ele tem o controle sobre as águas dos rios e dos mares. Está sob sua responsabilidade o controle dos mares, rios, lagos, etc.).

Já nos terreiros de Nação, as limpezas são concentradas no pegi (quarto de santo) ou na porta do salão de santo. É um ritual aberto aos consulentes da casa. São passados os ebós (preparados de forma ritualística conforme cada Santo exige) de limpeza em cada indivíduo. Cada terreiro desenvolve suas limpezas de formas diferentes, ou seja, cada terreiro, cada casa, cada templo, seja umbandista, candomblecista, batuqueiro, tem sua forma de fazer e efetuar as limpezas de final de ano. Esse quadro é proporcionado pela oralidade dos ritos das religiões afro-brasileiras que possibilitam ao sujeito da fala e ao sujeito da escuta protagonismo na interpretação dos ritos.

O ritual de Lava-pés ou limpeza de final de ano no Templo Ogum Sete Ondas é tido como momento de purificação. Segundo Mãe Maira de Iansã, este é um ritual de humildade, para fazer um ritual com seus filhos, onde aquela água irá purificar espiritualmente, limpando mediunicamente o indivíduo que estiver nesta primeira estação do lava-pés. O ritual purifica a pessoa que estiver fazendo a “limpeza”, do joelho para baixo. E as águas não vêm do mar. Trata-se de duas qualidades de águas misturadas, da cachoeira e da lagoa. A elas são acrescentadas flores, normalmente botões de rosa branca. Mas também são usadas rosas

⁷⁷ Arriado – o mesmo que Ebó. É quando se entrega uma oferenda a um certo orixá, ou para vários.

amarelas, que representam a orixá Oxum. Se não houver as amarelas, usam-se só as brancas que representam todos os orixás, mas principalmente Oxum.

Na limpeza efetuada pela casa nos finais de ano, são várias as estações por onde as pessoas que buscam a limpeza têm de passar. Ao adentrarem no templo, passam primeiro pelo local onde irão se identificar e contribuir com o “axé da casa” (contribuição monetária, individual, de todos/as que forem fazer a limpeza, com exceção das crianças), o qual é arrecadado para a manutenção dos trabalhos. Cada pessoa deve levar um punhado de moedas (oito ao todo), sempre de mesmo valor, as quais serão purificadas e devolvidas a cada pessoa que fizer sua limpeza. Mãe Maria explica a importância desse axé das moedas, inclusive após o ritual:

[...] como este trabalho é da orixá Oxum, e ele é da aliança, do amor e do dinheiro, então tudo isso, a gente vai ali e busca as moedas passadas no mel e na farinha de milho e bota no saquinho e tu mantém no talco, e tu mantém o ano todo, pois o talco tem o perfume da Oxum, pois como não podemos molhar o saquinho, usa-se o talco bem perfumado, bem cheiroso. É igual quando tu vai fortalecer as tuas moedas em casa, tu percebendo que a farinha esta seca e velha, tu pegas a farinha nova, bota um pouco de talco e coloca no saquinho. É um reforço, um fortalecimento das tuas moedas no saquinho. Inclusive, de vez em quando tu vais trabalhar aquele saquinho. Se tu vais fazer, por exemplo, um negocio com teu carro, dentro da nossa fé, vais na frente dos pais, mentaliza, pega teu saquinho de moedas, coloca talco bem perfumado e sacode. Aquilo vai mexer com a parte financeira que tu tens. Por isso é muito importante os filhos saberem lidar com o axé.[...]” (Informação verbal)⁷⁸

A cada pessoa é passada, além do mais, uma folha de papel, azul ou amarela, no qual cada um e cada uma irá registrar ou “fazer seus pedidos” à Mãe Oxum e à Mãe Iemanjá. Quanto às cores utilizadas, cada orixá, nas religiões de matriz africana, é representado/a também por cores. No caso da Oxum, sua cor preferida é o amarelo, que representa o ouro, a riqueza, prosperidade, abundância, alegria, amor. Já o azul é a cor da orixá Iemanjá, como mãe de todos e criadora, representa o azul dos mares. Como a limpeza de final de ano homenageia estas orixás, os pedidos devem ser feitos nestes papéis. Estes pedidos irão para o barco que levará a orixá Oxum até a lagoa e depois a orixá Iemanjá até o mar, respectivamente, cada uma com os pedidos ou sentenças dos filhos de santo e/ou dos consulentes da casa. As pessoas formulam seus pedidos conforme suas próprias necessidades

⁷⁸ Idem 59..

e passam pelas estações⁷⁹ do Lava-pés como o sentido de se purificarem e buscarem energias positivas para o ano que está para chegar.

Como já dito anteriormente, a primeira estação é o lava-pés propriamente dito, onde as pessoas, após largarem suas moedas com a Mãe de Santo responsável, iniciam a passagem pelas estações da limpeza de final de ano. Emergem os pés, juntos e com as mãos em forma de concha, numa bacia de chumbo, com pedras, água da cachoeira e da lagoa, com pétalas de rosas, amarelas e brancas ou só amarelas ou só brancas, conforme pode-se verificar pelas fotos abaixo. A Ialorixá (o mesmo que Mãe de Santo) responsável irá fazer o ritual da limpeza, lavando os pés da pessoa na estação, até a altura do joelho, com o auxílio de uma concha do mar bem grande, e derramando, junto com as águas, as pétalas de rosas, pelas pernas da pessoa e pelas mãos em forma de conchinha. Está é a passagem pela primeira estação no ritual do lava-pés ou da limpeza de final de ano na Casa de Umbanda Nagó, Ogum Sete Ondas.

Figura 7 - Ritual do Lava-pés - 1ª estação, pt. 1



Fonte: O autor (2015)

Primeira estação: a lavagem propriamente dita.

Figura 8 - Ritual do Lava-pés - 1ª estação, pt. 2

⁷⁹ Estações do Lava pés – As estações na realidade representam cada uma das entidades, dos orixás que trabalham na limpeza de cada pessoa. As águas limpam, depois nos limpamos na saúde, e por fim, nos limpamos das energias negativas com as varas de marmelo. Após espadas de ogum trabalham na limpeza das coisas negativas e no início da reenergização. Após toda a limpeza começa a energização positiva, com a passagem por oxalá, energizando nossos chacras. Por fim, recebemos o ouro e os fios de segurança para o ano que chegará.



Fonte: O autor (2015)
Primeira estação: a lavagem propriamente dita.

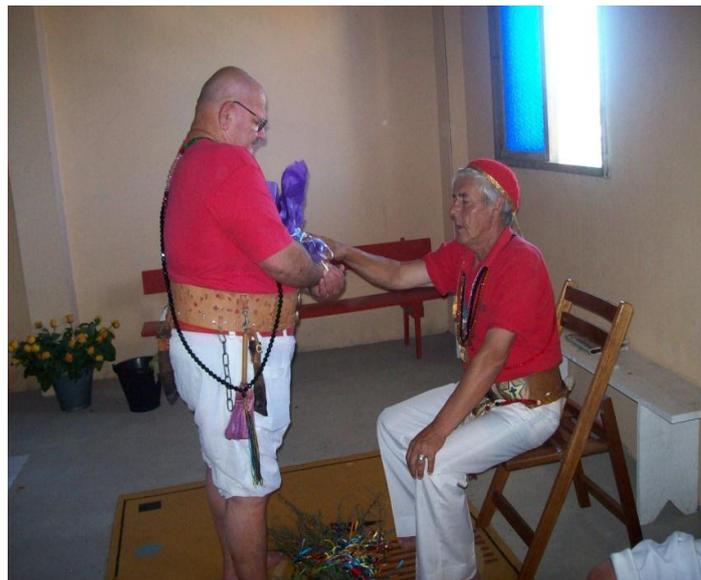
Na foto acima podemos perceber com clareza a bacia com as águas, as pétalas das rosas amarelas, que inclusive acabam enfeitando o ambiente a até serem utilizadas. Aquelas que sobrarem ao final do lava-pés irão para o barco de homenagem à orixá Oxum. Entre as vestes utilizadas durante a limpeza está, invariavelmente, a cor branca, embora as Yalorixás possam utilizar roupas que representem suas entidades. No caso da primeira foto, Mãe Marlene traja sua roupa vermelha e preta, que representa as giras, entidades ligadas ao que chamamos de povo da rua.

A segunda estação é onde se passa na pessoa o chamado pacote de Xapanã⁸⁰, o pacote da saúde, que é feito com as ervas que representam esse orixá, ou seja, as folhas de café ou o pó quando não se podem obter as folhas da árvore. Além disso, chocolate meio amargo e carne ou fígado, ou seja, elementos que estão associados a esse orixá da saúde, aquilo que Xapanã gosta, tudo enrolado em papel com as suas cores, o lilás ou roxo, conforme podemos ver na foto abaixo, onde um dos pais de santo segura o pacote, na estação. Ambos os pais estão trajam branco e vermelho, e não só o branco, pois, assim como as mães de santo, eles

⁸⁰ Xapanã - A definição de Xapanã é dada por Pierre Verger no livro *Orixás da Editora Corrupio: Xapanã* nasceu em Empe, no território Tapa, também chamado, Nupe. Era um guerreiro terrível que, seguido de suas tropas, percorria o céu e os quatro cantos do mundo. Ele massacrava sem piedade aqueles que se opunham à sua passagem. Seus inimigos saíam dos combates mutilados ou morriam de peste. Segundo alguns pesquisadores, é semelhante ou igual a *Obaluaiyê* ou *Sakpatá*; é o Orixá da varíola, e de todas as doenças de pele, tanto pode provocá-las quanto curar as enfermidades, é cultuado na maioria dos terreiros do Brasil, sendo muito respeitado e temido por todos seguidores das Religiões Afro-brasileiras. Costuma-se dizer que o nome Xapanã é tabu, preferindo-se referir-se a ele como *Obaluaiyê* ou *Omolu*, ainda que no Batuque do Rio Grande do Sul este nome seja pronunciado de maneira genérica. Na Bahia Xapanã seria simplesmente uma das "qualidades" ou manifestações de *Obaluaiyê*, estreitamente ligado ao fogo e à sexualidade.

podem se utilizar de roupas que representem suas entidades. No caso, o vermelho de ambos é referente ao orixá Bará. Para completar as ferramentas de limpeza dessa estação também é utilizada uma vassoura de ervas ou mato que representam esse orixá, para que uma limpeza completa na pessoa possa ser levada a cabo, varrendo todas as coisas ruins com “as armas” de limpeza deste orixá. Aqui a Mãe de Santo escolhe, entre seus médiuns, aquele ou aquela que ficará responsável por esta estação do Lava-pés, tendo em vista que somente um médium pronto ou em desenvolvimento terá as qualidades necessárias para fazer o trabalho. Não é necessário que o médium seja filho de Xapanã para passar seu pacote e a vassoura.

Figura 9 - Ritual do Lava-pés - 2ª estação



Fonte: O autor (2015)

Segunda estação: Limpeza com as armas de Xapanã.

Uma terceira estação está chegando, aquela em que Exu é convocado a fazer sua limpeza na pessoa que se encontra no ritual. São as varas de marmelo, que representam os Exus e também o povo da rua de modo geral que farão a limpeza de todas as demandas (neste caso, demanda são coisas ruins que acontecem com as pessoas), cargas negativas, coisas que “trancam” a vida da pessoa e que precisam ser extirpadas para que ela tenha sua espiritualidade limpa de coisas ruins.

Figura 10 - Ritual do Lava-pés - 3ª estação



Fonte: O autor (2015)

Terceira estação: Exu e limpeza com as varas de marmelo

Figura 11 - Ritual do Lava-pés - 4ª estação



Fonte: O autor (2015)

Quarta estação: Ogum e limpeza com as espadas de Ogum

Logo a seguir vem à estação do mentor da nossa casa, o orixá Ogum, com as espadas de Ogum (são conhecidas como espadas de São Jorge, na realidade, pelo sincretismo, Ogum é o São Jorge do catolicismo), que também são de limpeza da pessoa. Este orixá, de fato, é responsável por dois processos, pois ao mesmo tempo em que completa a limpeza, feita anteriormente por Oxum, Xapanã e Exu, e (re)energiza a pessoa, com suas espadas e vem antes de Oxalá, amenizando a passagem ao final das estações.

Com a passagem para esta estação, neste momento é quando se (re)energizam os chacras de cada um/a. São os cruzamentos nos pontos chacra, que é o perfume com o mel, a saber: chacra frontal, laringe, audição, pulsos, pés, ou seja, nas fontes de energia positiva de cada um.

Aqui já é a quarta estação, fortalecimento dos chacras, Oxalá é o orixá que guia esta estação. O médium fica responsável por esta estação veste branco, que é a cor predominante deste orixá, conforme mostra na foto abaixo.

Figura 12 - Ritual do Lava-pés - 5ª estação



Fonte: O autor (2015)

Estação de re-energização: Oxalá, fortalecendo nossos chacras.

Agora é o momento de fortalecimento. Após re-energizarmos os pontos principais do nosso corpo e espírito, passaremos à estação em que pegaremos as nossas moedas, no ritual da Mãe Oxum, que é o ritual da prosperidade. Estas moedas, como já havia dito Mãe Maria anteriormente, são purificadas, abençoadas e embebidas com as energias positivas da Orixá

Oxum, dona da riqueza, do amor e da prosperidade. Estas moedas são passadas no mel e na farinha de milho (a farinha de milho é um dos alimentos que representam essa orixá, quanto ao mel, normalmente utilizado para “adoçar” nossos pedidos), por fim, elas são colocadas no talco perfumado, substituindo o perfume que as deixariam molhadas. O perfume representa a Mãe Oxum. As moedas são normalmente colocadas em um saquinho amarelo, confeccionado especificamente para esse fim e acompanharão o indivíduo sempre. Quando as pessoas não portam o saquinho, as moedas são enroladas em papel amarelo, que é a cor que representa a orixá Oxum.

Na foto que segue, Mãe Iemanjá, fazendo a benzedura das moedas e sua imantização, com os ritos que Mãe Oxum lança prosperidade aos que buscam energia positiva na limpeza de final de ano ou Ritual do Lava pés. Mãe Mariazinha de Iemanjá, vestida com seu azul tradicional.

Figura 13 - Ritual do Lava-pés - Estação das moedas



Fonte: O autor (2015)

A foto acima, na estação onde as moedas são limpas e energizadas com farinha de milho e com talcos perfumados, após devolvidas aos donos.

Segundo Mãe Maria de Iansã este trabalho é da orixá Oxum e ela representa a aliança, o amor e o dinheiro. Ela sublinha como é importante que os filhos saibam lidar com o axé, ou

seja, saibam se reforçar. Eles devem sempre saber como lidar com as adversidades que sempre aparecem na vida de todos nós. Com os médiuns não é diferente. Neste reforço das moedas, Mãe Maria fala do trabalho dos orixás:

[...] Ao sacudir o saquinho das moedas, e aquele talco e farinha vêm no teu rosto e mexem com teus guias, a partir do momento que mexem com um objeto sagrado, acabam mexendo com o país, e aí todos eles trabalham a teu favor. Nesse momento a pessoa mentaliza a benção que quer receber. Só se aprende perguntando, falando com o pai ou a Mãe, ou outros médiuns prontos.[...] ⁸¹

A última estação, quando colocamos as cores dos orixás que irão reger o ano que chega, na realidade, as linhas coloridas que colocamos, conforme mostra a foto, com Mãe Jurema de Oxum, vestida com a cor que representa a orixá Oxum.

Figura 14 - Ritual do Lava-pés – Última estação



Fonte: O autor (2015)

Esta é a última estação, onde as Ialorixás que recebem a Orixá Oxum, fazem a colocação da segurança (fios) naqueles e aquelas que fazem o Lava-pés.

Por fim, chegamos as Mães que representam Oxum, que irão colocar no pulso a segurança do ano, as linhas com as cores dos/as orixás do ano que se iniciará em breve. Além

⁸¹ Idem 59.

do pulso, a segurança também pode ser colocada no tornozelo, normalmente não são colocadas em outros lugares, pois esta é a tradição. Mãe Maria fala que ela “joga as conchas” para saber quem irá “governar” o ano que chega. Normalmente, nas religiões de matriz africana, um orixá, aliás, um casal de orixás, tem a responsabilidade de colocar no ano que chega suas características, suas cores e seus traços individuais. Tal qual, por exemplo, quando se fala no “ano novo chinês”, que tem um animal que representará o ano. Simetricamente ocorre o mesmo nas religiões de matriz africana, ou seja, os pais ou mães de santo jogam os búzios, ou no nosso caso, Mãe Maria joga conchas para saber quem será o indicado para dar suas características ao ano que chega, ou seja, irá governar o ano), e que sempre coloca uma linha vermelha representando Bará⁸², juntamente com as cores dos regentes do ano. Fala ainda que começa a jogar as conchas no mês de outubro para saber com certeza quem irá governar o ano seguinte.

O Lava-pés chega ao seu momento de homenagens. Os trabalhos de limpeza são concluídos exatamente às 18h, pois é o horário em que o sol começa a se recolher e a noite está prestes a chegar. Invariavelmente, trabalha-se das 08h às 18h, horário que Mãe Maria encerra os trabalhos. Antes são feitas as limpezas em Mãe Ladir de Oxum, e após na chefe da casa, Mãe Maria de Iansã. Elas passam por todas as estações da limpeza. No momento em que Mãe Maria coloca a “segurança” do ano, todas as estações são desativadas e os instrumentos de limpeza são preparados para serem descarregados em local próprio. Aí iniciam-se os preparativos para a procissão em homenagem a Oxum, até a Lagoa próxima ao Templo e depois a homenagem a Iemanjá, na beira do mar, onde o barco da casa, com as flores e “sentenças”, será levado ao mar e oferecido a Iemanjá.

As homenagens a Oxum, pelo seu dia e a Iemanjá, que, no caso desta última orixá, normalmente, no território do Rio Grande do Sul, se faz no dia 02 de fevereiro, mas como

⁸² Bará - (Corpo em Yorubá), Bará (grafia do Batuque RS) é a denominação do orixá Exu, no Batuque - religião afro-brasileira praticada no Rio Grande do Sul. Por ter várias características pertencentes aos homens, Bará se apresenta como o Orixá mais humano de todos os Deuses africanos. É um Orixá prestativo e presente, segurando todas as futuras necessidades dos homens, mas deve ser sempre o primeiro Orixá a ser servido em qualquer obrigação - caso contrário, algo desagradável pode acontecer. Mas basta servi-lo primeiro e assim o ritual estará bem encaminhado. É o Orixá responsável pela boa abertura dos trabalhos, para os negócios e as vidas, destrancando caminhos e abrindo portas ou trancando e fechando, dependendo do merecimento e do cumprimento de tarefas pelo responsável.

No passado, as obrigações do Orixá Bará eram dadas somente a homens, como por exemplo, a limpeza dos Acutás e somente os mesmos, eram aprontados para o Orixá Bará. Hoje já existem mulheres aprontadas ao Orixá Bará, principalmente aos que chamamos de "dentro do templo", como Lanã, Adague e Agelú. Mas não podemos esquecer que suas raízes africanas, tanto yorubá quanto bantu, estão ligadas aos cultos masculinos, pois independente da qualidade, ele é o Orixá Bará, energia de virilidade masculina e ímpar.

nesta época estamos com a casa em recesso, a casa lança suas homenagens a Mãe Iemanjá junto com as homenagens a Oxum, em 08 de dezembro.

A arrumação do barco que sairá em procissão pela cidade de Cidreira e depois passará pela Lagoa e terminará no mar, inicia conforme a foto, onde Mãe Maria coloca as primeiras rosas no mesmo, após uma equipe passa a ornamentar o referido barco, inclusive para colocar os pedidos de todos naquele barco. Ele também é abençoado por Mãe Maria e posteriormente pelas Mães que tem como orixá Oxum.

Figura 15 – Bênção do barco



Fonte: O autor (2015)

Mãe Maria de Iansã abençoa o barco que levará as imagens de Mãe Oxum e Mãe Iemanjá, tanto na lagoa quanto ao mar, onde os pedidos de todos, filhos e consulentes serão levados as águas doces de Oxum e depois as águas salgadas de Iemanjá.

O barco, já devidamente enfeitado, florido e com as “sentenças/pedidos” de todos/as, inicia sua viagem, dentro do templo, e com a curimba puxando (cantando e tocando) pontos (músicas) em respeito às orixás homenageadas. A procissão se organiza em frente ao Templo e, com imagem de Oxum sobre o barco, nos dirigimos até a lagoa mais próxima, em local definido já há alguns anos pela chefe espiritual da casa, Mãe Maria, após consultar as entidades homenageadas. À frente vai um carro com o barco, a imagem de Oxum, Mãe Maria e as Mães de Santo que têm Oxum como sua orixá: Mãe Aladir e Mãe Jurema.

Ao chegar à beira da lagoa, são feitas as oferendas, velas são acesas para iluminar os pedidos e as “sentenças” enviadas à orixá Oxum são entregues nas águas doces da lagoa. Neste momento as pessoas que acompanham o ritual passam a abrir garrafas de guaraná, bebida da referida Orixá. Também são oferecidos quindins, e doces que Oxum gosta, ao mesmo tempo em que todos passam a cantar músicas referentes a Oxum. Após todos prestarem suas homenagens, as imagens das Orixás são trocadas, o barco passará a transportar, a partir de agora, até a chegada à beira mar, a imagem de Iemanjá. A procissão então é retomada e o destino é um local onde todos descem de seus veículos, com suas garrafas de espumante e outras homenagens individuais, para levarem as águas salgadas do mar, após o barco ser conduzido pela sua “guarda” (assim são chamados os filhos da casa que entram com o barco no mar, que carregam o barco mar adentro, conforme é mostrado na foto abaixo. São sempre quatro filhos da casa, escolhidos por Mãe Maria), que estarão levando os pedidos dos filhos e consulentes da casa.

Figura 16 – Condução do barco



Fonte: O autor (2015)

O barco e sua guarda, assim como o garfo vermelho do Bará, fazendo a segurança e guarda do barco que homenageia, agora no mar, Iemanjá

A guarda entra no mar e, após a ocorrência de sete ondas o barco é solto no mar, que poderá levá-lo, ou receber as homenagens e devolvê-lo para a guarda da casa que fica dentro

d'água aguardando a definição. Via de regra, o barco é virado pelas ondas, e flores e sentenças são absorvidas pelas ondas. O barco é retomado e levado de volta para o próximo ano de homenagens. Importante salientar que, durante a procissão, na homenagem da lagoa e na beira mar, um médium “pronto”, filho de Bará, carrega o “garfo” de Bará, que abre os caminhos, que dá segurança nos locais em que fizemos as homenagens. Após todos/as prestarem suas homenagens, fazerem seus pedidos, todos voltam ao templo, onde acontece o último ato de todo o ritual. Na foto seguinte, as Mães de Santo da casa irão fazer a lavagem de cabeça dos filhos e consulentes após as homenagens as Orixás Oxum e Iemanjá, respectivamente, com água do mar, trazida após as concluírem-se as homenagens, tanto na lagoa quanto no mar.

Figura 17 – Ialorixás da casa aguardando os filhos



Fonte: O autor (2015)

Foto que mostra as Ialorixás da casa aguardando os filhos e consulentes que participaram de todo o ritual do lava-pés, da procissão e agora irão lavar a cabeça, na finalização de todo o ritual do dia. Pela esquerda, de branco, Mãe Maria de Iansã, de amarelo Mãe Jurema de Oxum, de amarelo e branco Mãe Aladir de Oxum e de azul Mãe Mariazinha de Iemanjá.

Este é o momento em que todos/as irão lavar a cabeça com água do mar, reforçando seu “ori” (cabeça) com a força das águas de Mãe Iemanjá. Após cada um e cada uma passarem pelo ritual da lavagem de cabeça, todos devem saborear um pedaço/fatia de melancia, fruta preferida da referida Orixá. Os trabalhos são encerrados para que cada um/uma retorne aos seus lares com tranquilidade e fortalecidos/as.

Figura 18 – Filho da casa lavando a cabeça



Fonte: O autor (2015)

Foto de filho de santo da casa, lavando a cabeça no final do ritual do dia

Na foto acima, um exemplo de um dos filhos da casa fazendo sua obrigação de lavar a cabeça, com a água do mar após as homenagens, completando o ritual de limpeza de final de ano, que se inicia com o Lava pés, passa pela procissão e homenagens e por fim a lavagem de cabeça de todos/as que participaram das cerimônias, sendo que o último ato é a oferta de uma fatia de melancia, a cada participante, pois esta é considerada o alimento essencial da Mãe Iemanjá, cada um/a recebe seu axé.

Durante a concepção dessa pesquisa, passamos muitas vezes a ser o próprio sujeito de pesquisa, considerando que como adepto da Casa de Umbanda Ogum Sete Ondas interrogava minhas próprias percepções sobre as práticas educativas que me ensinavam os limites e possibilidades da fé. Ao procurar saber o que pensam os adeptos do culto afro-brasileiro, ou seja, meus “irmãos e irmãs de santo” algumas ideias foram se constituindo naquilo que convencionou chamar de “Pedagogia do Asê”. Pensando no desafio de investigar esta situação e nas normas que nos educam na terreira, caminhamos a partir das reflexões iniciadas por Giroux & Simon (2009) e ampliamos o sentido de pedagogia⁸³. Para estes autores ela é

⁸³ Trataremos do possível que fomos capazes de visualizar e problematizar nestas práticas e normas que nos educam na terreira. Como já dito, o segredo faz parte de nossa prática educativa, portanto, o que trazemos ao texto é o público daquilo que pode o público pode saber. O segredo é parte dessa estratégia assumida pelos afro-brasileiros na expectativa de manter suas culturas frente a hegemonia eurocentrica. Buscaremos não nos deixar seduzir pelos mitos da simples causalidade e do progresso, não nos interessa o estatuto do universal sobre os temas que envolvem esta dissertação.

caracterizada como sendo

[...] um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. Pode ser entendida como uma prática pela qual as pessoas são incitadas a adquirir determinado “caráter moral”. Constituinte a um só tempo atividade política e prática, tenta influir na ocorrência e nos tipos de experiências. Quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e social. (GIROUX & SIMON, 2009, p. 98).

Transitaremos com o conceito de pedagogia para além dos espaços da escola, ou seja, reconhecendo o que Paulo Freire e tantos outros e outras nos ensinam, que todas as relações são educativas e que estas, por sua vez, são mediadas pelos interesses, sejam estes reconhecidos, conscientes ou desacreditados pelos e pelas envolvidas na prática educativa (CAETANO, 2011).

Este estudo foi extraordinário em todos os aspectos, em especial ao dividir o cotidiano "desde dentro" e "desde fora" do templo/terreiro, até porque a leitura de entrevistas que não foram estruturadas, possibilitaram a reflexão e escrita. Esta pesquisa, que teve uma inspiração etnográfica nos seus aportes metodológicos, indicados pela banca de qualificação, que borrou os limites e fronteiras entre a concepção de “objeto” de pesquisa e “sujeito” investigador, trazendo aquilo que Santos (2001) nos ensina. Para a autora, “o etnólogo, por mais prevenido que seja, não pode facilmente desembaraçar-se de sua própria história e do quadro de referências da ciência no seu próprio processo histórico” (SANTOS, 2001, p. 16).

Se a compreensão etnológica é semelhante no que se refere à religião e, de fato, existe uma visão desse todo de vivência na Casa de Santo, todas as ações que passam pelos filhos e filhas da casa ou pela Mãe Maria de Iansã são referenciadas pela mediunidade no templo. Ou seja, Mãe Maria vai indicar essa referência, vai expressar como esses ensinamentos nos dizem respeito e passam a contar como parte desta espiritualidade que a casa emana:

[...] Isso vem, da alma, de nossos próprios médiuns, de nossos filhos. Nos temos solidariedade na alma, a gente entra e começa a doutrina dentro do terreiro. É dentro dessa doutrina que nós temos, a gente começa a desenvolver nossa mediunidade. E aí gente começa a trabalhar. E nesses trabalhos vem, os espíritos de luz, os espíritos amigos como eu digo, os nossos ancestrais. E por nosso intermédio, e eles dão as consultas e ensinam a gente a trabalhar. Esse aprendizado não tem nos livros. Esse aprendizado é dentro do terreiro é com os nossos médiuns incorporados. Nos trabalhamos para a incorporação, e é dali que buscamos nossos ensinamentos:

[...] mas isso é uma das principais... a incorporação, que é o trabalho, é o ensinamento. A comida dos orixás também é uma energia muito importante que também é um vasta de um ensinamento e tu saber fazer, por exemplo fazer todas as comidas da nação nagô que não são poucas, todas as obrigações para o orixá que tu pertence, fazer a feitura dos filhos, aprendendo e preparar os filhos, tudo isso tu vai aprendendo, sempre a entidade chefe da casa vai te orientando, através do jogo de búzios, do jogo de conchas, ela vai te orientando. Eu por exemplo no momento, vou lá ver o que esta acontecendo com o Luiz, eu vou lá, jogo e os orixás me orientam o que eu devo fazer pra ti, qual é o problema que esta acontecendo, o que esta acontecendo com a tua vida, se tu estas na direção certa, para um estudo, pra um determinado trabalho. Então é isso aí que agente busca através da espiritualidade, que eu acho uma coisa muito importante.[...] ⁸⁴

Neste relato de Mãe Maria podemos perceber o quanto, para o terreiro, são importantes os ensinamentos, a aprendizagem, a incorporação, entre outras ações que fazemos no terreiro.

Por isso, a visão do pesquisador não é a mesma do pesquisado, e vice-versa, ainda que elas se interpelem. É preciso compreender o que significam as inúmeras tarefas que são desempenhadas na casa, além daquelas obrigações que cada filho de santo tem consigo mesmo e com os demais. O processo de aprendizado perpassa cada movimento que construímos na casa, a caminho dela ou já na casa quando estamos “incorporados”.

Ainda na perspectiva de observador/investigador e de sujeito pesquisado/objeto, para Santos (2001) a convivência, passiva e ativa, vai se desenvolvendo à medida que a rede de relações e a própria inserção do observador no grupo passa a ser mais sólida e lhe é permitido um maior conhecimento daquilo que deseja ou quer pesquisar, ou seja, menciona esse conhecimento como "desde dentro", obrigando-o a agilizar, revisar, modificar e, às vezes, rejeitar, mesmo inteiramente, teorias e métodos inaplicáveis ou desprovidos de eficácia para a compreensão consciente dos fatos (SANTOS, 2001).

Com a interação na Casa, começamos outras “conversas”, agora com a segunda pessoa mais importante na casa em matéria de hierarquia dos saberes religiosos no nosso entendimento. Fizemos essa hierarquização vindo do que é convencionado a partir da “coroação” da Mãe ou Pai de Santo na casa. Tal coroação tem lugar após oito anos de raspagem de cabeça. Momento em que os/as filhos/as aprimoram seus aprendizados para assimilarem todos os afazeres da casa e assim poderem “caminhar com as próprias pernas”. Para se tornarem prontos, ou iniciarem a caminhada para a coroação passarão oito anos raspando suas cabeças, quando dos rituais anuais de apoiti. Na Nação Nagó, nosso “chão ou retiro espiritual” se dá uma vez por ano, é o momento em que nossas entidades/orixás irão se

⁸⁴ Idem 59.

fortalecer com o sacrifício do quatro pés, que é o animal que nos dá sustentação, como foi dito anteriormente. Porém, para iniciar este processo, o/a médium necessita ser escolhido/a pelas entidades. Mãe Maria descreve um acontecimento de escolha de um de seus filhos que está em apronte, que já iniciou a raspagem:

[...] foi o que e te falei, os orixás nos chamam e nós somos escolhidos. Nós temos o nosso lugar certo e o nosso grupo certo de trabalho. As pessoas chegam a dizer: “eu tinha que estar aqui há mais tempo”. Não, nós estamos aqui sempre é na hora que somos chamados pelos nossos guias mentores e trabalhadores.[...] É assim ô: tu sempre tem uma mensagem. Eu por exemplo fui escolhida, por duas entidades, chefes da casa, que foram Vovó Marli e Pai Felipe, que são nossos chefes Nagós. Eles me escolheram, pra mim ser a chefe da casa de Cidreira. Mas, dentro do nosso ritual, a gente sabe quando tu precisa te aprontar por exemplo, ou tu és escolhida por uma entidade da casa, ou tu cai pro santo.[...] ⁸⁵

[...] Cair pro santo, é tu incorporar e ficar deitado. Tua entidade sabe, descreve que aquele filho vai ter que entrar em apronte. Foi o caso de uma filha antiga, que já caiu pro santo três vezes. Lá na cachoeira, A entidade chegou e disse, dão uma consulta dizendo, ela tem que começar o apronte dela. Então dentro do nosso ritual tem isso, não é simplesmente eu querer que alguém se apronte, ou é escolhido pela entidades, como foi encolhido o teu pai, a Dinda caiu pro santo, outras filhas da casa caíram pro santo, o Elismar caiu pro santo, a Graziela que é minha sucessora espiritual, que vai ganhar, aliás, que já ganhou do Pai Marçal, já tem permissão, ele já a nomeou minha sucessora, no berço nagô. No dia em que eu não puder tocar mais a casa será ela que o fará. Inclusive ela foi escolhida em criança. Ou seja, tudo depende do diretor espiritual, ele como seu guia já escolhe. [...] ⁸⁶

Como foi possível constatar no ritual do “Lava-pé”, a “purificação” do corpo e da alma, instâncias que compõe o sujeito, orientam as práticas da Casa? Essa situação é primordial para que os/as adeptos/as do rito tenham condições de transitar pelos espaços da sociedade e nela interagir sem sofrer as influências que por ventura possam os/as prejudicar. Entretanto, semelhante ao ritual de “Lava-pé”, os búzios ou conchas são instâncias ritualísticas e simbólicas que orientam os caminhos dos adeptos. Em outras palavras, eles se complementam na tarefa central de proteger os/as adeptos/as da Casa. Se o Lava-pé purifica o corpo/alma que energizadamente encontra-se no negativo, o jogo orienta aos/as adeptos/as a caminharem pelas trajetórias que lhes garantem sucesso.

O jogo de búzios ou conchas consiste, nesse caso, em dezesseis búzios especialmente preparados, ou seja, abençoados pelos/as Orixás, que são jogados pelo pai-de-santo ou mãe de santo sobre uma mesa, fornecendo dezesseis combinações, cada posição sendo chamada de Odu. Cada Odu significa um Orixá “falando”, e esse processo serve tanto para a descoberta

⁸⁵ Idem 59.

⁸⁶ Idem 59.

dos Orixás de alguém, como para a previsão de seu futuro. O jogo pode ser jogado para qualquer pessoa e precede necessariamente o Bori, pois este é, como dissemos, uma propiciação feita ao Ori da pessoa, que deve portanto ser conhecido de antemão.

O resultado do jogo contudo não é, a priori, inequívoco: diz-se que dois ou mais Orixás podem estar “brigando” pela cabeça da pessoa, e que isso pode iludir o pai-de-santo ou mãe de santo durante o jogo. É apenas durante o período de recolhimento que precede a “Raspagem da Cabeça”, momento culminante da iniciação, que o verdadeiro Orixá será definitivamente confirmado. Ou seja, aquele/a Orixá que conduzirá o/a novo/a adepto/a ao culto aos/as Orixás.

Conversamos com a Mãe Aldair de Oxum, uma senhora de mais de 70 anos e como ela mesma disse “há mais de trinta e cinco anos nesta casa de religião”, que chegou ali por necessidade, ou seja, por doença. Ela descreve que o jogo de búzios ou conchas é muito importante para orientar os ritos da Casa, sobre isso ela diz:

[...] Esses rituais aqui pra nós como também para nossa religião, como se diz tem que cair pras entidades. Os búzios são importantes pra poder raspar a cabeça e seguir em frente, para se aprontar e poder ter uma casa de religião. Cada pessoa tem um orixá, né? [...]⁸⁷

Quando a questionamos sobre como se sabe o Orixá, a Mãe Aladir de Oxum responde: **Mãe Aladir:** “[...] Através de búzios. Pelo jogo de búzios ou conchas, como nossa mãe joga. Ou com o jogo de cartas.[...]”⁸⁸

A consulta de búzios, segundo Mãe Aladir de Oxum, permite que a mentora da casa se utilize do jogo de conchas para escolher ou indicar qual filho ou filha estará mais preparado para iniciar seu “apronte”, que significa para os praticantes da casa qual irmão ou irmã se tornará pai ou mãe de santo, depois dos anos de aprendizado. Essa visão nos remete a pensar nos inúmeros rituais praticados no “terreiro” e que consolidam uma maneira muito própria de perceber a realidade e os ensinamentos que a casa produz. Em outras palavras, os ensinamentos estão orientados em três perspectivas: cultivar os/as Orixás, ser purificado e protegido pelo/a Orixá e preparar-se a ser mãe ou pai de santo. Sobre essas questões, Mãe Aladir de Oxum ao final ainda dirá:

[...] Devemos ensinar que somos todos iguais, devemos respeitar todos, estender a mão para todos os irmãos, tanto faz brancos ou pretos. Devemos

⁸⁷ Idem 66.

⁸⁸ Idem 66.

estender as mãos e ser unidos. Respeitar um ao outro. É isso que eu acho dentro da religião. Ensinar o que a gente aprende, ensinar para os que estão entrando, explicar o culto sagrado dos/as Orixás. É assim o caminho. Esse é que é o caminho da Umbanda. Se você quer seguir esse caminho, devemos seguir o caminho ensinado pelos mais velhos, aqueles que entraram antes na religião. Se você gosta dessa religião, respeitando todas as religiões, não desfazendo de religião nenhuma, mas se deve de respeitar todas assim como nós gostamos que respeitem a nossa. Devemos respeitar as outras também porque somos todos iguais [...]⁸⁹

Esse quase apelo de Mãe Aladir de Oxum faz desse estudo a ponte que buscamos nessas práticas educativas que vão constituindo o ensinado na Casa como saberes pedagógicos que são importantes à construção do/a filho/filha ou mãe/pai de santo. A partir dessa concepção de cotidiano diferente, de outras memórias, vivências e experiências de mundo migradas de lugares onde somente o cognitivo não é capaz de alcançar, nos leva a aprender para além da racionalidade iluminista eurocentrada. Na Casa a aprendizagem ocorre com os cinco sentidos e com o intuitivo, aliás o intuitivo que é ignorado no mundo da razão é fonte de inspiração e saberes nos cultos aos/as orixás. Falamos de um lugar onde as realidades, complexas por si só, se veem ampliadas, projetadas a partir de condições que incluem a ancestralidade, a memória, o corpo, o tempo e o espaço (MACHADO, 2013).

Fica nítida a força da tradição se sobrepondo nos ensinamentos que passam pelas famílias que acabam compondo a “assistência” (são aqueles/as que vêm consultar, tomar passe, visitar, ou acompanhar alguém que foi até a terreira) na terreira. Afinal, esses serão também os ensinamentos que deverão ser repassados quando um dia nossa Mãe espiritual tiver de fazer sua passagem para outro plano mais elevado que o nosso atual. Isso é um pouco do que Oliveira (Oliveira, 2009) fala quanto ao princípio organizativo do Candomblé, onde a ancestralidade busca organizar todos os princípios e valores caros ao povo de santo, numa cosmovisão africana, não tem a ver com parentesco consanguíneo, de descendência, mas ao principal elo umbilical dessa cosmovisão africana, onde tais ensinamentos passam com a oralidade vigente em cada momento e para cada um/a daqueles/as que convivem no templo. Esses ensinamentos que são repassados pela oralidade, são reforçados na fala final de Mãe Maria, quando ressalta que a religião, umbanda ou candomblé, estão alicerçadas num princípio de solidariedade, espiritualidade e amor uns aos outros:

[...] a mensagem que eu tenho para deixar, Luiz, para ti que é meu filho de santo, e que eu adoro, é que tu possa passar adiante, é que as pessoas tem ter muito amor. Diante de todo este contesto que eu te falei da espiritualidade,

⁸⁹ Idem 66.

que possam sempre estender a mão para seus irmãos, sempre, sempre, sempre. Mas estender a mão de corpo e alma. Fazer por inteiro as coisas, nunca ir atender de má vontade, ou fazer as coisas achando que esta fazendo para os outros, que a maior caridade a gente faz, é para si próprios dentro da mediunidade, dentro da carreira de um médium. Dentro de um contexto espiritual a gente esta falando da carreira de um médium. Todos nossos somos médiuns, e através de nosso trabalho é que a gente tem que se doar, e trabalhar [...]⁹⁰

A ancestralidade aqui propalada é afirmada como principal fundamento do candomblé e da umbanda no Brasil. O aprendizado dos/das mais velhos/as vai sendo perpassado e (re)ensinado de geração para geração e isso garante a perpetuação da fé e dos ritos. Portanto, essa ancestralidade é “retro-alimentada” pela tradição que, por sua vez, é um signo que perpassa as manifestações culturais dos/as negros/as no Brasil, permitindo que qualquer raça assuma os valores africanos. “Passa assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo” (Oliveira, 2009).

Segundo estudos populacionais e sites oficiais (Portal Brasil) o Brasil tem a maior população de origem africana fora da África e, por isso, a cultura desse continente exerce grande influência sobre cultura brasileira e no país como um todo. Como um todo, a cultura afro-brasileira é resultado também das influências dos portugueses e indígenas, que se manifestam na música, religião e culinária. Devido à quantidade de negros/as escravizados/as recebidos/as e também pela migração interna destes, os estados de Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul foram os mais influenciados. No início do século XIX, as manifestações, rituais e costumes africanos eram proibidos, pois não faziam parte do universo cultural europeu e assim rejeitados. Eram vistas como uma cultura atrasada. Mas, a partir do século XX, com as inúmeras ações dos Movimentos Negros pelo país afora, começaram a ser admitidos e as celebrações passaram a expressões artísticas genuinamente nacionais e hoje fazem parte do calendário nacional com muitas influências no dia a dia de todos os brasileiros.

Estudos comprovam que a África é o continente com mais religiões diferentes em todo o mundo. Ainda hoje são descobertos novos cultos e rituais sendo praticados pelas nações mais afastadas. Na época da escravidão, os negros trazidos da África eram batizados e obrigados a seguir o Catolicismo. Porém, a conversão não tinha efeito prático e as religiões de

⁹⁰ Idem 59.

origem africana continuaram a ser praticadas secretamente em espaços afastados nas florestas e quilombos. (PORTAL BRASIL,2009)

Na África, o culto tinha um caráter familiar e era exclusivo de uma linhagem, clã ou grupo de sacerdotes. Com a vinda ao Brasil e a separação das famílias, nações e etnias, essa estrutura se fragmentou. Mas os negros criaram uma unidade e partilharam cultos e conhecimentos diferentes em relação aos segredos rituais de sua religião e cultura. As religiões afro-brasileiras constituem um fenômeno relativamente recente na história religiosa do Brasil. O candomblé, a mais tradicional e africana dessas religiões, que se criou pelo Nordeste, nasceu na Bahia e tem sido sinônimo de tradições religiosas afro-brasileiras em geral. Já a umbanda, também se popularizou entre os brasileiros, também com raízes africanas, mas que acabou se popularizando, a partir de práticas de vários credos, entre eles o catolicismo. Sua origem foi o Rio de Janeiro, no início do século 1920, mas acabou por se difundir por toda América Latina e em diversos países europeus. Ela, a exemplo do que ocorreu no Rio Grande do Sul, é sem dúvida um dos principais meios de difusão da cultura afro-brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta dissertação teve entre seus objetivos, questionar a resistência dos sistemas educacionais em implementar a Lei que obriga a inclusão da Educação das Relações Étnico Raciais -ERER nos currículos da educação oficial, diante disso me propus a analisar os processos pedagógicos que se desenvolvem no terreiro de umbanda, a partir pressupostos que pouco são utilizados no atual modelo pedagógico ou nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs construídos e apresentados na educação brasileira, conforme pude observar durante a pesquisa realizada.

Procurei refletir sobre as discussões levantadas pelos/as autores/as pesquisados, quanto os conceitos utilizados, o manancial histórico da chegada do/a negro/a africano/a em terras brasileiras e especificamente ao Rio Grande do Sul. Por fim, a reflexão passou por dentro do terreiro e as possibilidades que este possui de produzir cultura, educação, pedagogias, entre outras construções do pensamento, sem com isso deixar o rigor científico necessário. Reflexões sistematizadas a partir de um outro modelo de pensamento educacional, a “Pedagogia do Asê”. Pensamento esse muito pouco discutido e ainda não implementado na educação brasileira, ou seja, um processo sócio cultural emergente em nossa sociedade, contestador e antagônico ao modelo mercantilista/colonial/escravista/explorador que poderá nortear os processos educacionais em nosso país.

É com esse desejo de contribuição que me debrucei sobre tais reflexões - inclusive, com entrevistas realizadas com Mães de Santo e Filhos de Santo da casa -, motivado em apresentar contextos e sentidos, desde dentro do terreiro, onde acabei vivenciando e contextualizando processos educacionais e pedagógicos, que florescem de forma natural no dia a dia das relações entre os frequentadores, durante os cultos e suas preparações e diretamente na convivência entre Mães de Santo, Filhos de Santo, iniciados e frequentadores do terreiro. Tudo motivado por aquele lugar sagrado e institucionalizado entre seus frequentadores. Que, com alguma medida, poderá influenciar o sistema educacional, para além da determinação de incluir nos currículos, os conteúdos de escolaridade baseados no multiculturalismo e na diversidade.

Na primeira seção, a introdução daquilo que pretendia fazer e discorrer, ao mesmo tempo em que falei um pouco dos caminhos que me levaram até a escolha do tema da Dissertação, falar também da trajetória de vida que percorri. As dificuldades da família com poucos recursos, a escola pública, as experiências profissionais e os caminhos percorridos durante a graduação, especializações e chegada importante ao mestrado. Para, além disso, as

atividades de militância junto ao Movimento Negro, municipal na cidade de Guaíba, estadual e nacional, forjaram a caminhada até chegar à construção dessa dissertação. Todavia, os estudos e pesquisas sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana envolvem uma articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções, rupturas e pensamentos produzidos em diferentes momentos históricos e em função da realidade social, política e cultural do povo negro.

É importante ressaltar que a pesquisa realizada, deixou mais evidente a necessidade de implementação das diretrizes curriculares em EREER e seus pressupostos, como uma ferramenta importante na compreensão da educação das relações étnico raciais, além disso, seus objetivos tem no reconhecimento, na valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros, um marco na garantia de direitos desses grupos como cidadãos. Nessa perspectiva pude alicerçar os estudos nas práticas educativas oriundas de visões de mundo africanas e/ou afro-brasileiras, além de verificar as afinidades entre saberes e conhecimentos afro-brasileiros e não afro-brasileiros.

Ou seja, foi possível desenvolver os estudos a partir de marcos referenciais baseados na ancestralidade africana que foi resignificada em terras brasileiras, na religiosidade de matriz africana, mas que também sofreu suas mudanças e adaptações a partir do que a sobrevivência ao escravismo obrigou aos/as negros/as africanos/as a se reorientarem, inclusive na concepção de identidade, ou de cultura negra, e até no que tange ao afrocentrismo, no caminho de uma pedagogia que não a tradicional eurocêntrica.

É conclusivo, que os processos educacionais que ocorrem nos terreiros, têm como centralidade o coletivo e não no indivíduo, pois se trata de uma experiência compartilhada e que é assumida por todos os filhos de religião, independentemente do gênero, da condição étnico-racial, de geração ou social.

Os autores utilizados, bem como o exemplo concreto do Projeto Irê Ayó (MACHADO, 2002), em Salvador/BA, foram norteadores no sentido de confirmar que é possível constituir um modelo pedagógico, consubstanciado não na escrita formal, mas na oralidade e na compreensão de mundo advinda de outras bases culturais, no nosso caso africana ou afro-brasileira.

Na segunda seção, foi construído o marco referencial teórico o qual embasou as reflexões que viriam logo após. A marca principal deste referencial foi buscar linhas teóricas para além do desde sempre. Além de buscar refletir com autores que teorizam especificamente as questões da religião africanista, seu legado para com a educação, o

embasamento procurou alicerçar-se em teóricos do continente africano, ou de matriz africanista.

Partindo daquilo que construímos ao longo dessa pesquisa, é preciso reforçar que a historiografia africana está em pleno processo de descolonização intelectual, graças às obras de uma nova estirpe de historiadores africanos. Mais ainda, são utilizados de tal forma que mais tarde os/as professores/as, pesquisadores/as e a academia, venham a fomentar suas leituras. Autores como Homi Bhabha (1998), Joseph Kizerbo (2002), Carlos Moore (2010), Cheikh Anta Diop (2009), Paul Gilroy (2001), Frantz Fanon (2008), estão dentre os que teorizam sobre uma outra África, ou uma outra leitura sobre aquele continente, principalmente quanto o “antes das invasões europeias” e o “depois das invasões europeias”. Hoje se fala também do pós-colonialismo ou teorias deo-coloniais, mas autores como Quijano (2005) ou Mignolo (2013), citando alguns dos mais propalados atualmente, se utilizam como referências Joseph Kizerbo (2002), Carlos Moore (2010) e Kabenguele Munanga (2000), para citar somente os mais conhecidos no meio acadêmico brasileiro.

Numa outra perspectiva, é importante falar de Stuart Hall (2006), da linha dos estudos culturais, pois esse referencial foi de suma importância na compreensão das inúmeras possibilidades de atuação de práticas pedagógicas, dos signos que representam esse outro olhar advindo de dentro do terreiro e de suas práticas cotidianas que embasam a vida de cada um e cada uma que vivencia esse processo de aprendizado.

A pedagogia como ponto de partida nesse momento da pesquisa, se demonstra um campo da educação em geral, que segundo Nóvoa (2010) está “entre as duas margens do rio”, as circunstâncias nos fazem decidir qual a melhor posição tomar. Nestas pedagogias e seus significados, está contido o que Nóvoa nos instiga a procurar, ou seja, a educação não como ação estática, mas uma ferramenta que solidifique e se perceba, não como única, mas como um dos diversos modelos no sistema educacional.

Por aqui se vislumbra as possibilidades de compreender os processos pedagógicos para além da institucionalidade ocidental, para fora das escolas e assim, como veremos mais adiante, uma perspectiva epistemológica, advinda ou semeada a partir do terreiro, da ancestralidade, da corporeidade, da música, da dança, do respeito mútuo, de vários lugares e de um só lugar. De outro/novo território.

A problemática passa por saber interpretar, cultivar e sensibilizar-se com as tradições e cosmovisões do continente africano, recriado ou dançado, ou corporizado, mais especificamente nas pedagogias que a religião de matriz africana, a partir de um ritual específico, advindo de um terreiro de umbanda, tendem a produzir.

Sendo assim, práticas escolares/educacionais formais não nos possibilitam outro modo de aprender/apreender, com outros possíveis e com a pluralidade/diversidade destes “outros” movimentos pedagógicos. Numa perspectiva diferenciada, veremos em Paulo Freire (FREIRE, 1997), que esta realidade social, construída historicamente, da qual somos sujeitos, “é problemática, mas não inexorável”, pois como educadores/as temos a tarefa de transformar o/a educando/a para uma possível "nova" realidade.

Esta "nova" realidade ou dupla lição que advém da aldeia, da ancestralidade, da oralidade, tem consolidado escritos que, ao mesmo tempo que questionam as “velhas” literaturas, por exemplo, produzem materiais bibliográficos que fomentam a discussão/problematização. Nesse sentido de aprendizado, Mãe Maria fala de seu aprendizado, sobre sua caminhada e sua forma de pensar a educação das próximas gerações, nos remete a pensar, nesta “outra/nova” forma de educar/aprender, onde diz com muita convicção, [...] “*Ensinar, educar, é mostrar o exemplo de espiritualidade*” [...].

Assim, reforço à ideia de leitura daquilo que os teóricos utilizados até os dias de atuais, deixaram de lado, a necessidade de leitura do legado cultural, identitário e pedagógico que é essencial à construção ancestral, não só dos/as negros/as, mas dos brasileiros/as. Neste sentido, Cristiana Tramonte afirma que:

[...] Sob o prisma da Intercultura, as práticas das religiões afro-brasileiras apresentam-se como um campo híbrido de construção de identidade no qual emergem novas estratégias de organização que apontam novas perspectivas para a educação intercultural. (TRAMONTE, 2004, p. 1).

Essa afirmação confirma a ideia de que a cultura negra e também a indígena devem fazer parte, de forma efetiva, da identidade brasileira, na perspectiva educacional. Na realidade é preciso que estas ferramentas e visões de mundo diferenciadas, também sejam utilizadas na contra as diversas formas de preconceito racial. Este referencial, não só indica o caminho das ações antirracistas, mas como também nos remete para as próximas seções com um manancial teórico digno de se perceber qual o papel da religiosidade e cultura emanada em um terreiro de Umbanda.

Uma das características essenciais desta pesquisa é o encontro com a utopia de construir tais referenciais, de ser o passaporte na caminhada em favor de uma vida sem injustiças.

Na seção três, foi necessário conceber um panorama geral de como se deu essa colonização negra pelo Brasil e ao mesmo tempo a especificidade do escravismo do país até chegar ao Estado do Rio Grande do Sul, ou seja, o escravismo negro aconteceu de norte a sul

do país, mas em cada região teve suas particularidades, estas inclusive foram norteadoras de como a religião se consolidou no Estado. Percebe-se ao longo dos relatos e/ou descrições, quanto ao surgimento e criação da Umbanda e/ou Candomblé, das dificuldades da mesma se consolidar. Diferente de outros estados, o candomblé, em terras gaúchas é chamado de Batuque e a Umbanda acabou se consolidando nas terras gaúchas, mais que no restante do território brasileiro.

Este panorama histórico mostrou inclusive as diferentes modalidades de escravidão que os negros sofreram. Voltando a terras africanas, é possível resgatar algumas especificidades da partilha do continente africano, bem como sobre os povos africanos que aportaram em terras gaúchas. Ou seja, novas discussões sobre o que ocorre com a África, não só ontem, mas num futuro muito próximo, pois os mais de 400 anos de escravização fomentaram quase um repúdio de alguns negros/as a educação. As diferenças culturais e linguísticas dos/as negros/as, e a separação forçada que era imposta aos escravizados, desde a colonização, garantiam que a religião advinda de África tivesse inúmeras modificações/adaptações, ou seja, muitos daqueles/as que continuaram a cultuar seus Orixás africanos, acabaram por adaptar sua crença, a realizar seus cultos, de forma que não fossem hostilizados pelos colonizadores, daí foram concebidas em terras brasileiras, religião com base africana, como a Umbanda, mas que possui um forte sincretismo com a religião católica e com o Kardecismo. Da mesma forma, no Candomblé, ainda hoje, em diversas regiões do país, são utilizadas imagens de Santos católicos, mas que já estão sendo retirados em prol de imagens africanas. Ou como em alguns terreiros, onde a tradição africana não exige as imagens. Também podemos citar os cruzamentos ou enraizamentos entre as religiões de Matriz Africana e outras religiões ou cultos, onde são referendados as divindades indígenas, tais como os caboclos.

Nas duas últimas sessões, onde procuro indicar os caminhos mais prováveis das conclusões indicadas no caminho, onde estão os momentos com as descrições do Templo religioso e o ritual escolhido para sustentar as reflexões trazidas anteriormente. Tais descrições foram produzidas, a partir de uma base etnográfica, onde o objeto de pesquisa passou a ter suas ações e procedimentos realizados pelos seus sujeitos integrantes do terreiro, descritos, falados nas entrevistas, questionados em depoimentos de mães de santo, filhos de santos, e iniciados.

Na descrição feita sobre à Casa de Umbanda Nagó, Ogum Sete Ondas, são de fatos que indicam sua fundação, mas ao mesmo tempo, busca-se a origem, até a atual “linhagem” da terreira. Nos relatos Mãe Maria de Iansã, fala que tudo começou com “Vô Lacerda”, e tais

ensinamentos, passaram por gerações, por pais e mães de santo que período após período, ensinaram seus filhos de santo e estes os seus filhos e assim sucessivamente até chegarmos a Mãe Maria, que também tem procurado passar seus ensinamentos. Nesta mesma lógica, a fundação do terreiro foi momento de extrema importância nessa construção e parte destes ensinamentos. Na realidade, o evento de fundação da Casa de Umbanda Nagó, Ogum Sete Ondas, a começar pela escolha do nome da casa, mostra-se como parte de aprendizado que seria perpassado mais a diante. A descrição da casa, da ancestralidade que compõe o grupo e o respeito às tradições que foram passadas a cada um dos filhos e filhas, mostra que a ideia de conhecimento, é concebida na terreira de forma tal que, não só nos cânticos e rezas, mas em tudo que é feito na casa, passa pelas mães mais velhas e os demais vão assimilando, apreendendo.

Através das entrevistas destacamos as memórias e a visão dos integrantes em relação a questões de hierarquia, sociabilidade, identidade, convivência, respeito e construção de conhecimento, como podemos ver na(s) fala(a) da Mãe Mariazinha de Iemanjá, de Mãe Ladir de Oxum, ou ainda dos filhos Elismar e Marelisa.

Esta realidade traz possibilidades pelas identidades que revela, pelas formas de resistência cultural, pela tradição da história resguardada pelas práticas educativas populares, pelos valores ancestrais perpetuados pela memória dos mais velhos. Que não falam só do passado, uma vez que têm instruído gerações a partir de suas ideias e experiências de um passado que vive e se perpetua em nosso presente. E que propõem refletir sobre o currículo da vida, sobre as relações da educação das pessoas para com elas, para com outros e para a preservação de seu legado.

E nesse sentido de aprendizado, chegamos à estrutura que trouxemos da ancestralidade e que, mesmo que pareça repetitivo, lembrar o que nos diz Vanda Machado sobre terreiro e ancestralidade, em sede de conclusões, vem a reforçar nossa perspectiva de movimentar as pedagogias, tal qual o movimento de Exu:

[...] O terreiro, diferente do continente africano, se mostra como uma das possibilidades de re-territorializar a cultura, que refaz a matriz cultural largada no outro lado do Atlântico. Através do patrimônio simbólico, vinculado à família e ao culto aos deuses, nasce um lugar para os encontros rituais e festas que celebram mitologias cantadas e dançadas numa re-vivência elaborada das representações ancestrais. É a comunidade, o terreiro. (MACAHDO, 2010, p. 4)

O terreiro é estrutura de análises que se sobrepõe ao espaço oficialista. A educação pode e acontece para além dos espaços escolares. O processo pedagógico não é único, muito

antes pelo contrário, o que se defende é a possibilidade de construirmos um “espaço de domínio” próprio do povo diaspórico africano que culturalmente possui seus próprios artefatos culturais, de conhecimento e acúmulo histórico na sua concepção de vida e de sociedade. A análise neste trabalho são os processos educativos vivenciados nas relações sociais cotidianas do terreiro, dimensionando a religião como um espaço de circulação de significados, saberes e sentidos. Nessa concepção Queiroz afirma:

[...] a educação para o Axé deve cultivar a utopia de querer inventar um sentido de vida onde as populações afrodescendentes realizem a sua humanidade. Torna-se necessária uma pedagogia capaz de sistematizar procedimentos, habilidades e competências sintonizados com valores das tradições africanas. (QUEIROZ, 2003, p. 124).

Essa visão de utopia, de tradição, de concepção pedagógica advinda do terreiro, é reforçada pelas entrevistas, tal qual diz Marelisa, quando fala que [...] *“que nossa religiosidade, nossa ancestralidade não está nos livros, diferente de outras religiões”*[...].

Ou como ressalta Mãe Maria em seu depoimento, quanto ao simbólico, falando que *“esse aprendizado vem da alma”*. É nesse sentido que o novo esforço educador tem o potencial de se transformar em um fator democratizante de um amplo processo integrador com vocação universal. É preciso reorganizar as bases conceituais, que passem a levar em consideração a diversidade étnico-cultural do povo brasileiro, abandonando assim os conceitos raciais existentes no Brasil, especialmente aqueles que cristalizam o status do negro como ex-escravo. Ou seja, os programas curriculares precisam levar em conta a matriz civilizatória africana, até porque, longe do regime escravocrata, esses povos são parte da matriz constituinte do povo brasileiro. Da mesma forma que é preciso desconstituir a matriz “exclusivamente” eurocêntrica como modelo referencial para nossa sociedade.

Em síntese a proposta foi mostrar que apesar de toda a resistência o terreiro é um espaço que guarda processos pedagógicos milenares sobre hierarquia, sociabilidade, identidade, convivência, respeito e de construção de conhecimento e os mesmos podem e devem servir de modelo ao sistema oficial haja vista as estatísticas que confirmam aplicação de uma pedagogia monocromática e parcial desconsiderando, até aqui, os saberes tradicionais da multiplicidade da população. Ao buscar nos rituais do terreiro possíveis explicações e informações do processo pedagógico existente em seus elementos constituintes, buscou-se na verdade, saber como funcionam os sentidos corporais na aprendizagem do/no terreiro, como estes sentidos ou signos, cumpriam o papel de “lecionar”, “educar” dentro do terreiro. E o ritual do Lava-pés, escolhido para ser o elemento de ligação deste processo, mostrou que, o

ritual possui toda uma gama de aprendizados, de ensinamentos de signos sim, que, de estação em estação, os filhos de santo que conduzem a “limpeza” de cada pessoa, o fazem a partir dos ensinamentos, do aprendizado. A própria concepção do ritual, que se inicia com a preparação de cada estação e neste sentido cada filho ou mãe de santo responsável, sabe que a preparação de cada elemento da sua estação específica, fortalecerá a passagem das pessoas ao final de todas as estações. Ao final, ao pegar suas moedas, no invólucro amarelo, cheias de talco e perfume, e depois colocar sua “segurança”, mesmo que não vá participar das homenagens à beira da lagoa e do mar, essa pessoa, tem a certeza de que tal ritual, lhe garantirá força espiritual e tranquilidade no futuro.

Igualmente, esperamos que este trabalho possa contribuir para práticas pedagógicas que contemplem a diversidade da população. Finalizando é importante dizer que a formação de professores foi um dos pontos que deixaram de ser aqui analisados em virtude do tempo de construção desta pesquisa. Outras reflexões podem e deverão surgir a partir daqui. Mas certamente serão desenvolvidos em outra oportunidade, bem como poderá servir de base para futuras pesquisas na formação inicial e continuada tão carente de conteúdos relacionados à cultura negra e indígena, e seguindo a ótica do senegalês Cheikh Anta Diop, grande visionário das novas perspectivas epistemológicas sobre o continente africano, o processo de descolonização intelectual de África já se iniciou, e a insistência desta produção acadêmica em seguir pesquisando a partir destes autores, tem esse viés de mostrar que novas perspectivas teóricas estão à nossa disposição e a academia, por sua excelência, deve, a partir de seus mestres, doutores e pesquisadores de todos os níveis, vir a utilizar outras bases teóricas. Tais quais o que se tem visto nas discussões sobre deocolonialismo (Quijano, Mignolo, entres outros), mas que aqui permaneceu no âmbito do pós-colonialismo (Ki-Zerbo, Asante, Nascimento, Diop, Moore), que na realidade trazem de fato, uma teorização, ainda um pouco latente, que vai além do terreiro, que é a *afrocentricidade* ou *afrocentrismo*.

Assim, mensagem que fica é de que uma “pedagogia do axé” cumpriria a tarefa de traduzir a lógica do pensamento do negro no sistema educacional que, ao defender a educação como um investimento necessário no homem, deveria incluir negros, negras e afro-brasileiros/as. Ao encerrar, cabe aqui, uma mensagem da Ialorixá Mãe Maria de Iansã, chefe e grande mentora da Casa de Umbanda Nagó, Ogum Sete Ondas:

Mãe Maria [...]- A mensagem que eu tenho para deixar, Luiz, para ti que é meu filho de santo que eu adoro, é que tu possa passar adiante, é que as pessoas possam ter muito amor, diante de todo este contesto que eu te falei da espiritualidade, e que possam sempre estender a mão para seus irmãos,

sempre, sempre, sempre. Mas estender a mão de corpo e alma, fazer por inteiro. Nunca atender de má vontade, ou fazer as coisas achando que esta fazendo para os outros. A maior caridade a gente faz para si próprios dentro da mediunidade, da carreira de um médium. Dentro de um contexto espiritual, e a gente esta falando da carreira de um médium. Todos nossos somos médiuns, e através de nosso trabalho é que a gente tem que se doar, e trabalhar. [...] Que Oxalá te abençoe e que tu tenhas um excelente trabalho. [...]

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO DE MILÃO, Santo. **Os sacramentos e os mistérios**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- _____. **Estudos de Caso Revelam Efeitos Sócio Pedagógicos de um Programa de Formação de Professores**. Revista Lusófona de Educação, 2005, 6, 93-115.
- ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1982.
- ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio . **Época das Charqueadas (1780-1888)**. In: Sandra da Silva Careli; Luiz Claudio Knierim. (Org.). Releituras da História do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Cotag, 2011, v. , p. 139-158.
- ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio. **Pelotas: escravidão e charqueadas (1780 - 1888)**. Porto Alegre: FCM, 2013. (Coleção Malungo).
- AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 20 nov.2015.
- AVANCINI, Elsa Gonçalves. **O Sagrado na tradição africana e os cultos afro-brasileiros**. (In) RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento. Org. Gilberto Ferreira da Silva, José Antônio dos Santos, Luiz Carlos da Cunha Carneiro. 2ª Ed. Ver. E ampl. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2010.
- BÂ, Hampâte Amadou. **A tradição viva**. (In) KI-ZERBO, Joseph (Coord.) História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. São Paulo. Ática/UNESCO. 1982.
- BAKKE, Rachel R. B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese apresentada ao PPGAS/FFLCH/USP. São Paulo. 2011.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- BENTO, Claudio Moreira. **Estrangeiros e descendentes na história militar do Rio Grande do Sul – 1635 a 1870**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1976
- BHABHA, Homi K. Interrogando a identidade. In: **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 70-104.
- BOAES, Antônio Giovanni; OLIVEIRA, Rosalira dos Santos. Religiões Afro-Brasileiras e Ética Ecológica: ensaiando aproximações. Revista Brasileira de História das Religiões. São Paulo, ano 3, n. 9, jan. 2011. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf8/05.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixás: processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba**. 2005. 118 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, USP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares étnico-raciais para o ensino sobre história e cultura afro-brasileiras nos currículos escolares das escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil**. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, CNE. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

CARELI, Sandra da Silva e KNIERIM, Luiz Claudio. **Releituras da História do Rio Grande do Sul**. Fundação Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. Organizadores: Porto Alegre, CORAG. 2011.

CAETANO, Marcio Rodrigo. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. 2011.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Introdução**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Pág. 11-20.

CORRÊA, Norton F. **O Batuque do Rio Grande do Sul – antropologia de uma religião afro-riograndense**. 2ª ed. São Luis. Editora Cultura & arte. 2006.

_____. Panorama das religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul. In: ORO, Ari Pedro. **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 9-46.

CUNHA JR., Henrique. As estratégias de combate ao racismo, movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: Munanga, Kabenguele (Org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 147-148.

DAYREL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FINCH III, Charles S. Finch. Cheikh Anta Diop Confirmado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo. Selo Negro, 2009. (Sankofa 4: matrizes africanas da cultura brasileira)

FERNANDES, Mariana Balen. **Ritual de Maçambique: religiosidade e atualização da identidade étnica na comunidade negra de Morro Alto/RS**. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Música & Literatura: o sagrado vivenciado. In: PORTO, Sanchez Teixeira (Org.). **Tessituras do Imaginário: cultura & educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000.

_____. Fiestas & educação ancestral em Ameríndia: um exercício mito hermenêutico. In: PERES, L.M.V. (Org.). **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: UFPel, 2004. p. 39-69.

_____. Sangoma: um presente sagrado da tradição zulu. In: CATANI, A. M.; PORTO, M. R. S. et al. (Org.). **Negro, educação & multiculturalismo**. São Paulo: Panorama, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São. Paulo: Ática, 1998.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp. 2004

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo. Publisher Brasil. 2007.

_____. **Reinventando Paulo Freire na Escola do Século XXI**. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/342.pdf. Acesso em: 10 nov. 2015.

GEERTZ, Clifford, **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos; 193).

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo. /ed. 34. Rio de Janeiro. Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos. 2001.

GIROTO, Ismael. **O universo mágico religioso negro-africano e afro-brasileiro: bantu e nagô**. 1999. 394 f. Tese (Doutorado em Antropologia)-Faculdade de Filosofia e Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1999.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Flávio B. (Org.). In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Arilson dos Santos. Idéias Negras em Movimento. In: Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 3., 2007, Florianópolis. **Anais...** São Leopoldo: OIKOS, 2007. p. 78-79.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

GOODSON, Ivor. A Crise da Mudança curricular: algumas advertências sobre Iniciativas de Reestruturação. In: Peretti, L; Orth, E. (Ed.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.

GRAMSCI, Antônio. **Gramsci: sobre poder, política e partido.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HIMITAN, Jorge. Jesus é Deus? Disponível em: <<http://www.umsocorpo.com.br/site/servir-como-jesus-serviu>>. Acesso em 12 nov. 2015.

INIKORI, J. E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma nova ordem econômica no Atlântico. In: OGOT, Bethwell Allan (Ed.). **África do século XVI ao XVIII.** 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 91-134. (Coleção História Geral da África da UNESCO; 5).

KI-ZERBO, Joseph. Metodologia e pré-história da África. **História Geral da África negra.** 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2002. 2 v.

_____. **Para quando África?** Entrevista com René Holenstein/Joseph Ki-Zerbo. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LAYTANO, Dante de. Os africanismos no dialeto gaúcho. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul,** Porto Alegre, ano 16, 2º trim. 1936.

LIMA, Vivaldo da Costa. "Nações-de-candomblé". In: LIMA, Vivaldo da Costa (Org.). **Encontro de nações de candomblé.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Asiáticos da UFBA e Ianamá, 1984.

LIPIANI, José Luiz. **Orixás e Umbandá: comportamento e personalidade dos seus filhos.** 4. ed. São Paulo: Pallas, 2005.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUZ, Marco A. **Cultura negra em tempos pós-modernos.** 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

LUZ, Narcimaria C. P. Por uma educação pluricultural. In: LUZ, Marco Aurélio (Org.). **Identidade negra e educação.** Salvador: Ianamá, 1990, p. 43-54.

_____. (Org.) **Puralidade cultural e educação.** Salvador: Secretaria da Educação, 1996.

LUZ, Narcimaria C. P; MASCARENHAS, Delcele; MARISY, L.; MENEZES, J.; SILVA, A. C. O Monopólio da fala sobre educação. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; CASTRO,

Yêda Pessoa de (Org.). **Relações no Atlântico Sul: história e contemporaneidade**. Salvador: EDUNEB, 2003. p. 141-143.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo. Contexto. 2013.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé, vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. Projeto Irê Ayó. In: SILVA, Ana Célia da; BOAVENTURA, Edvaldo. (Org.). **Formas alternativas de educação da criança negra em Salvador: o terreiro, a quadra e a roda**. Salvador: UFBA, 2004. p. 109-118.

_____. Exu: o senhor dos caminhos e das alegrias. In: ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 6., 25 a 27 maio de 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, [2010]. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24929.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. **Pele da cor da noite**. Salvador. EDUFBA. 2013.

MAESTRI FILHO, Mario. **Quilombos e quilombolas em terras gaúchas**. Porto Alegre: EST Edições e UCS, 1979.

_____. **A servidão negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **O escravo no Rio Grande do Sul**. A charqueada e a gênese do escravismo gaúcho. Porto Alegre: Escola Superior de São Lourenço de Brindes, 1984.

_____. **O escravo gaúcho: resistência e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Breve história do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF, 2010.

MENDES, Luiz O. **O papel da Gestão da Educação no combate ao racismo e fomento à Lei 10.639/03, que introduz o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares das escolas de ensino fundamental e médio do Brasil**. Monografia (Especialização em Gestão da Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Da Terra do Fogo a Tijuana: só descolonização da subjetividade trará mudança à América Latina, diz Walter Mignolo**. [09 abr. 2010]. Entrevistador: Rodrigo Abdelmalack. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt/s%C3%B3-descoloniza%C3%A7%C3%A3o-da-subjetividade-trar%C3%A1-mudan%C3%A7a-%C3%A0-am%C3%A9rica-latina-diz-walter-mignolo/a-5285265>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

MIGNOLO, Walter. **Reflexões sobre a modernidade/colonialidade, geopolítica do conhecimento, o pensamento de fronteira, pluriversality, e a opção de-colonial**. (Entrevista realizada por ocasião de visita à cidade Quetzaltenango, na Guatemala, em novembro de 2013. Simpósio organizado pela Cidade da Imaginação.

MOORE, Carlos. **Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friederich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala Editora, 2010.

MOTA NETO, João Colares da. **A Educação no Cotidiano do Terreiro: saberes e práticas culturais do tambor de mina na Amazônia.** Dissertação de Mestrado. Belém/PA. 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil.** São Paulo: USP/Fundação Cultural Palmares, 2002.

_____ (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Negra e Identidades).

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.).

Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo. Selo Negro, 2009. p. 197-218. (Coleção Sankofa, v. 4 - Matrizes Africanas da Cultura Brasileira)

NÓVOA, António. **Pedagogia: a terceira margem do rio.** São Paulo: IEA, [2010]. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianova.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Fortaleza: LCR, Ibeca, 2003

OLIVEN, Rubens George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação.** 2ª Ed. Petrópolis. Vozes. 2006.

ORNELAS, Manoelito de. **Gaúchos e Beduínos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

ORO, Ari Pedro. **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul.** Debates do NER, porto alegre, ano 9, n. 13 p. 9-23, jan./jun. 2008

ORTIZ, Renato. **A Morte Branca do Feiticeiro Negro.** Petrópolis: Vozes, 1978.

PEREIRA, Lúcia Regina B.(Coord.), GOMES, Arilson, PARÉ, Marilene e REIS, Osvaldo. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades Sul-Rio-Grandenses.** João Pessoa, PB. Editora Grafset. 2012.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciências Sociais e religião – a religião como ruptura.** (In): F. Teixeira e R. Menezes (Org.). **As religiões no Brasil, continuidades e rupturas.** Petrópolis, Ed. Vozes, 2006, p. 17-34.

PORDEUS JÚNIOR, Ismael. O ritual do “lava-pés” no Ogum Megê: bricolagens do imaginário umbandista português. **Revista de Ciências Sociais,** Fortaleza, v. 41, n. 2, p. 66-72, jul/dez., 2010.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova.** São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. O Candomblé e o Tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v. 16, n.

47, p. 43-58, Oct. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbsoc/v16n47/7719.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **Segredos guardados: Orixás na alma brasileira.** São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

QUEIROZ, Ivo Pereira de. Educar para o axé: elementos para um modo de ser africano. In: QUELUZ, Gilsoln Leandro. (Org.). **Tecnologias e sociedade: (in) possibilidades.** Curitiba: Torre de Papel, 2003. p. 121-137.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUINTANA, Eduardo. A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas. Reunião Nacional da ANPED, 36., 29 set. a 02 de out. 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

ROMÃO, Jeruse (Org.) Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias. secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade.** Brasília: MEC, 2005. p. 117-137.

SANTOS, Renato Emerson dos; e LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC, 2005. (Coleção Educação para todos). p. 121-130.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação,** Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, 2007.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Martiniano J. **Racismo à brasileira: raízes históricas.** Brasília: Thesaurus, 1987.

SILVEIRA, Renato da. "Jeje-nagô, iorubá-tapá, aon efan e ijexá: processo de constituição do candomblé da Barroquinha. 1764-1851". **Revista Cultura Vozes,** Petrópolis, v. 94, n. 6, p. 80-101, 2000.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **A questão do segredo no candomblé.** 2011. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/a-questao-do-segredo-no-candomble>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SMITH, Herbert. **Do Rio de Janeiro a Cuyabá**: notas de um naturalista. São Paulo: Melhoramentos, 1922.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. Ministério da educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. p. 105-120.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997.

TRIUMPHO, Vera. **Rio Grande do Sul**: aspectos da negritude. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.

TRAMONTE, Cristiana. Religiões Afro-Brasileiras em Santa Catarina. **Os Urbanitas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jun. 2004.

_____. Mídia e religiões afro-brasileiras: entre preconceito e afirmação. Seminário Nacional e I Seminário Internacional Movimentos Sociais Participação e Democracia, 3., 11 a 13 de ago. 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; WORTMANN, Maria Lúcia C. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. São Paulo: Autêntica, 2007. (Coleção: Pensadores & Educação / Temas & Educação).

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, 9 a 11 mar. 2009, La Paz. **Anais...** La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

WEDDERBURM, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. p. 133-166.

_____. **Racismo através da história**: da antiguidade à modernidade. 2007. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. (Re)inventando a Educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.). **Estudos culturais e educação**: desafios atuais. Canoas: ULBRA, 2012.

_____. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). 2. ed. **Cultura**,

poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Editora da Ulbra, 2011. p. 165-181.

_____. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: ULBRA, 2010.

XAVIER, Regina Célia Lima. A escravidão no Brasil Meridional e os desafios historiográficos. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. (Org.). **RS negro**: cartografias sobre a produção do conhecimento. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2010.

NOTA

As fotos de inauguração do Templo de Umbanda Nagô Ogum Sete Ondas ,exibidas durante a referida pesquisa, fazem parte do acervo do Templo.

As demais fotos exibidas, foram cedidas pelos irmãos da casa que, durante os rituais fazem registros, devidamente autorizados pela chefe da casa, Mãe Maira de Iasã.