

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

**DO ILÊ À TERREIRA: RELAÇÕES DE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM NA
CONFLUÊNCIA DO AXÉ**

ISADORA CRISTINA SANTOS DA SILVA

Porto Alegre

2020

ISADORA CRISTINA SANTOS DA SILVA

**DO ILÊ À TERREIRA: RELAÇÕES DE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM NA
CONFLUÊNCIA DO AXÉ**

Trabalho de Conclusão para o Curso de
Licenciatura em Ciências Sociais – 2020 na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
– UFRGS, como requisito parcial para
obtenção de título superior.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Gomes dos
Anjos

Porto Alegre

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

**DO ILÊ À TERREIRA: RELAÇÕES DE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM NA
CONFLUÊNCIA DO AXÉ**

ISADORA CRISTINA SANTOS DA SILVA

Trabalho de Conclusão para o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, submetido à
seguinte Banca examinadora:

Porto Alegre, 27 de novembro de 2020

Prof. Dr. José Carlos Gomes dos Anjos (Orientador)
Departamento de Sociologia – UFRGS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Desenvolvimento Rural –
UFRGS

Prof. Dr. Marcelo Tadvald
Departamento de Antropologia – UFRGS
Núcleo de Estudos da Religião – NER/UFRGS

Prof. Dr. Emerson Alessandro Giumbelli
Departamento de Antropologia – UFRGS
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – UFRGS

AGRADECIMENTOS

A Ogum Onira Jaré, por forjar meu ori e nunca me deixar sem respostas.

À minha mãe, Ana Cristina, por ser tanto em um mundo de poucos.

À minhas irmãs, Sofia e Victória, pelas nossas vivências e partilhas.

À Winnie, por ser e permanecer.

Ao meu pai, Marcos Daniel, pela oportunidade de pertencimento.

Ao meu orientador, José Carlos Gomes dos Anjos, pela paciência e por sempre mostrar o caminho.

À Ana Julia, pelas risadas, por tornar os dias mais fáceis, e principalmente pelo encontro.

À Profana, por ser o porquê.

Ao mestre do meu barco, hoje, amanhã e sempre.

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo analisar como se estabelecem os processos de ensino/aprendizagem na confluência entre duas expressões de religiosidade afro-brasileira, o Batuque do Rio Grande do Sul e a Umbanda. A análise é mobilizada a partir da observação da educação de terreiro enquanto prática pedagógica. Essa afirmação estabelece um contraponto ao rotineiramente estabelecido no campo da educação, possibilitando uma reflexão sobre modelos de educação que excluem as pluralidades de saberes e aprendizagens que compõem processos pedagógicos tidos como não formais. Os recursos metodológicos empreendidos nessa pesquisa são a etnografia e a análise de trajetória, tendo a minha própria experiência lugar protagonista na análise. Tomo como recurso teórico uma breve revisão bibliográfica de autores que desenvolveram pesquisas sobre o cotidiano de aprendizagem nos/as terreiros/as e estabelecem o processo de formação educacional. A monografia reivindica uma *Pedagogia do axé* e centra-se na proposta de construção de uma cidadania outra, produto da educação de terreiro que possibilita uma celebração das múltiplas possibilidades de articulação do conhecimento, no lugar de processos educacionais que frustram as constituições das pluralidades subjetivas.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação de terreiro. Confluência. Religiões afro-brasileiras. Batuque. Umbanda.

ABSTRACT

This monograph aims to analyze how teaching / learning processes are established at the confluence between two expressions of Afro-Brazilian religiousness: Batuque do Rio Grande do Sul and Umbanda. The analysis is mobilized from the observation of how the terreiro education is also a pedagogical practice. This statement establishes a counterpoint to the one routinely established in the field of education, allowing a reflection on models of education that exclude the pluralities of knowledge and learning that make up pedagogical processes that are not considered formal. The methodological resources used in this research are ethnography and trajectory analysis, with my own experience having a leading role in the analysis. I take as a theoretical resource, a brief bibliographic review of scholars who developed researches on the daily learning in the terreiros and establish the educational formation process. The monograph claims a Pedagogy of Axé and focuses on the proposal to build another citizenship, a product of terreiro education that allows a celebration of the multiple possibilities of articulation of knowledge, instead of educational processes that frustrate the constitutions of subjective pluralities.

Keywords: Pedagogy. Terreiro Education. Confluence. Afro-Brazilian religiousness. Batuque. Umbanda.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOS

Figura 1 – Entrega de axés, Terezinha e Genercy (meus avós) e Deise (tia)	37
Figura 2 – Marcos de Oxalá aos 7 anos	39
Figura 3 – Mãe Ritinha do Xangô	40
Figura 4 – Pai Genercy e Eu.....	52
Figura 5 – Pai Genercy e Marcos do Oxalá.....	52
Figura 6 – Marcos de Oxalá e sua neta, Isabela da Obá.....	52

Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
2. O QUE É EDUCAÇÃO?	14
2.1 Educação em disputa	14
3. ENTRE PONTOS, CANTOS E SANTOS: “A PEDAGOGIA DO AXÉ”	21
4. EDUCANDO NA CONFLUÊNCIA DO AXÉ	26
4.1 A Umbanda que encontrei pelo caminho	26
4.2 O prenúncio do fim da Umbanda negra	28
4.3 O ilê de Cabinda: Pai Genercy de Xangô	35
4.4 Sobre o mesmo chão	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53

1. INTRODUÇÃO

Desde o começo da graduação, me vi direcionada ao estudo da religiosidade afro-brasileira. Isso se deu por conta da minha vivência de terreiro, vinda de uma família na qual majoritariamente se cultua o Batuque¹, e tendo nossas experiências e aprendizados lidos de dentro dessa tradição. Era no curso de Ciências Sociais que melhor eu poderia encaixar as minhas vontades e desejos de reverberar nossas vozes. A minha socialização se inicia dentro de um *ilê*². É desde dentro do *ilê* que compreendo o mundo, a sociedade, os atores sociais e as dinâmicas da vida. É essa tradição que mobiliza e gerencia as demais relações que perpassam meu dia a dia.

Este lugar fez com que minha trajetória acadêmica estivesse comprometida não apenas com a aquisição de ferramentas epistemológicas para propor pesquisas sobre o campo de estudos das religiões, especialmente das religiões afro-brasileiras. A vivência do terreiro, experienciada desde antes mesmo do meu nascimento, implicava em uma produção científica que possibilitasse inscrever a trajetória da coletividade sagrada que me constitui. O resultado da minha trajetória enquanto graduanda deveria ser enunciado pela tradição de matriz africana.

Contudo, mobilizar a minha “subjetividade batuqueira” junto com as exigências da pesquisa implicava em desenhar uma estratégia que me possibilitasse escrever algo que não estivesse em descompasso com as exigências de um curso de licenciatura. Os anos iniciais da graduação não apontavam horizontes que estabelecessem diálogos entre

¹ Conforme Oro (2002), “Batuque é um termo genérico aplicado aos ritmos produzidos à base da percussão por frequentadores de cultos cujos elementos mitológicos, axiológicos, linguísticos e ritualísticos são de origem africana. O batuque é uma religião que cultua doze orixás e divide-se em “lados” ou “nações”, tendo sido, historicamente, as mais importantes as seguintes: Oyó, tida como a mais antiga do estado, mas tendo hoje aqui poucos representantes e divulgadores; Jeje, cujo maior divulgador no Rio Grande do Sul foi o Príncipe Custódio [...] Ijexá, Cabinda e Nagô, são outras nações de destaque neste estado.” (ORO, 2002:352)

² Lugar onde se cultua os orixás. Casa de santo ou terreiro/a. “A Casa de Batuque, entendida como um lugar, conforme o conceito acima, também chamada de *Ilê*, Casa de Nação, Casa de Religião Africana ou apenas Casa de Religião, é um lugar comum a todo Orumalé (conjunto de todos Orixás). O estabelecimento do *Ilê*, em seu espaço interno, além das acomodações dos residentes, possui uma divisão voltada para o Culto constituída de cozinha, salão e quarto-de-santo.” (JAQUES, 2005:12)

os processos pedagógicos e as dimensões de educação e aprendizado que fluem dentro dos terreiros, entendendo que “na perspectiva da epistemologia das macumbas a noção de terreiro configura-se como tempo/espaço onde o saber é praticado. Assim, todo espaço em que se risca o ritual é terreiro firmado.” (SIMAS; RUFINO, 2018:42).

Apesar de *saber*, porque vivenciei, desde criança, no interior do terreiro, múltiplos aprendizados, dos quais fui receptora e disseminadora durante toda minha trajetória, os processos de formatação exigidos na academia colocavam em xeque minhas ideias sobre a constituição de processos de conhecimento no interior das práticas civilizatórias das religiões de matriz africana. Os processos de aquisição do conhecimento tido como acadêmico mobilizavam uma necessidade de separação entre meu “eu batuqueira” e meu “eu pesquisadora”. As disciplinas cursadas na graduação me diziam que a proximidade com o objeto de estudo pode afetar critérios importantes que validam uma pesquisa acadêmica como tal. A necessidade da imparcialidade em relação ao objeto pesquisado, uma das normas de pesquisa mais repercutidas nas Ciências Sociais, mobiliza um interdito entre aquilo que eu gostaria de investigar e a validação do estudo. Queria ser uma cientista social e a academia a todo momento me dizia que, para ser uma cientista social, eu deveria saber jogar o seu jogo para mobilizar meu “eu batuqueira” dentro dela, ou minha capacidade enquanto uma futura pesquisadora sempre estaria em questionamento.

Discursos como estes, na minha trajetória de graduação, foram frequentemente obstáculos duros na articulação desta monografia. Diferentemente do que acontece com outros pesquisadores, que têm dificuldades em ingressar no campo ou precisam mergulhar em revisões bibliográficas extensas para interpelar seus dados, minhas principais dificuldades se deram pelas interpelações ao meu fazer-saber a partir das incoerências da academia. Se, por um lado, o campo da licenciatura no Brasil se arvora em discursos freireanos, que mobilizam ideias de educação autônoma e libertária, por outro, a ausência de debates consistentes sobre uma educação antirracista e anticolonialista, é retumbante. Os debates sobre processos educativos antirracista se circunscrevem em notas de rodapé e adendos aos programas da maioria das disciplinas cursadas. A importância da lei nº 11645, por exemplo, é negligenciada, até mesmo pelos

entusiastas de Freire. Poucas vezes se citam teóricos da educação negros e, menos ainda, se menciona como se constituem processos educativos fora da institucionalidade escolar.

bell hooks, no primeiro capítulo de *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, relata como a sua aproximação com a obra de Freire fez com que entendesse as limitações da educação que estava recebendo, o que contribuiu para o retorno de seu interesse por uma outra prática educacional. Contudo, hooks deixa latente o seu descontentamento, o qual compartilho, com professores que aparentemente estão engajados com a teoria de Freire, mas que não mobilizam as ideias freireanas em suas práticas:

Uma coisa que me decepcionou muito foi conhecer professores brancos, homens, que afirmavam seguir o modelo de Freire ao mesmo tempo em que suas práticas estavam afundadas nas estruturas de dominação, espelhando os estilos dos professores conservadores embora os temas fossem abordados de um ponto de vista mais progressista. (hooks, 2017:30)

Para Simas e Rufino (2018), “a educação que nos interessa não é aquela que se versa como uma problemática curricular do projeto colonial, mas sim as formas transgressoras”, as quais estão inscritas nas práticas cotidianas das religiões afro-brasileiras, agentes propulsoras de possibilidades.

Há pelo menos três anos, a minha vivência de terreiro e dos demais integrantes da minha família foi modificada. Iniciamos essa trajetória vivenciando o Batuque, a casa, o terreiro, dedicado as liturgias do batuque do Rio Grande do Sul. Mas, mediante a ocorrência de eventos que serão analisados detidamente nessa monografia, iniciamos uma caminhada em direção à Umbanda. Num primeiro momento, por se tratar de uma religião aparentemente próxima, por ter influência africana, se parte de um lugar de similaridade, no qual não se teria o que ensinar e aprender, o que, evidentemente, é um engano. Deve-se ter em mente de que não se trata de mais um ilê, mas de um lugar específico, um Ilê de Batuque da Nação³ de Cabinda, com suas prerrogativas. A Umbanda que se cultuará

³ “Como os negros aprisionados eram de lugares diferentes no Continente Africano, havia diferenças nas suas formas de culto. Aqueles com maior semelhança étnica constituíram subgrupos, que se denominavam Nações (ou Lados).” (JAQUES, 2005:9)

também vem de outro lugar e possuiu suas especificidades dentro do que se entende amplamente como Umbanda.

O presente trabalho busca mostrar que as religiões afro-brasileiras, mesmo que não inscritas na ciência pedagógica, dispõem de um processo educacional. Elas têm, nas suas práticas cotidianas, agentes educacionais que mobilizam os saberes e conhecimentos para a construção de uma comunidade baseada no fluxo contínuo de aprendizagem, e esse é o seu principal pilar. O dia a dia de quem faz parte da tradição de matriz africana é permeado por práticas educacionais, “tudo se aprende e tudo se ensina”: as linguagens, os símbolos, a importância do pertencimento, da ancestralidade. Teoria e prática precisam estar alinhadas nesse espaço, pois o círculo não para. O objetivo central dessa escrita é elucidar como as religiosidades afro-brasileiras, nos seus processos educacionais e de aprendizagem, produzem a possibilidade de construção da pessoa para além das concepções de cidadania hegemônicas.

O conceito de educação gira em órbita de uma ideia muito fechada, restrita e excludente, tanto no que diz respeito à epistemologia como no acesso. A primeira parte do presente trabalho busca avaliar as definições de educação, o que é considerado educação no cânone acadêmico, pincelando o que importantes autores trazem acerca dessa discussão, mas também entendendo qual/quais o/s lugar/es preenchido/s pelas religiões afro-brasileiras diante dessas concepções.

O segundo tópico trará a ideia de uma *educação de terreiro*, mobilizando diversos autores que defendem uma *pedagogia do axé*, que avança para reivindicar o reconhecimento dessas práticas como um potente mecanismo educacional. O conhecimento do terreiro reflete no outro e no seu eco, reverbera nos vãos, enquanto se move, se modifica, mas não vira outra coisa, só agrega e, assim, se expande. Dia após dia, dentro dos barracões, das terreiras, dos terreiros, o *agô*⁴ denuncia o fluxo ininterrupto de aprendizagem, é no pedir licença que cada um, seja em potência, acontecimento, energia ou matéria, se coloca disposto a entrar nessa dança. O processo pedagógico, inerente às

⁴ “A palavra Agô significa pedir licença, pedir permissão. Seu significado dentro do rito ou na rotina das casas de axé é fazer “reverência”, pedir “perdão” ou pedir “proteção espiritual” para a atividade que estiver em curso.” (ALONSO; BELIBERDIN, 2017:24)

religiões afro-brasileiras, perpassa, numa contínua cadência de saberes, a todos. Filhos, pais, tias, avós, numa mesa posta pela ancestralidade, têm fartura no que se sabe, pois nada é pouco quando se é um filho, e nada é muito quando se é um pai.

No terceiro momento, após trazer a leitura da prática pedagógica intrínseca às religiões afro-brasileiras, sigo para o que chamarei de *A pedagogia na confluência do axé*. Examino a iniciação na Umbanda, em um ambiente onde já está estruturado um ilê de Batuque. Ou seja, analiso a abertura de uma terreira em um terreiro, e como os agentes envolvidos exercitam as práticas pedagógicas nos seus processos de ensino/aprendizagem dessa pedagogia milenar.

Concluo que o processo educacional dos terreiros se coloca não apenas como uma prática pedagógica que deve ser reconhecida, mas, ao contrário da educação formal, dos sistemas escolares, a educação de terreiro ou, como prefiro, pedagogia do axé, é uma educação democrática, pois sua principal base é a preservação das diferenças.

2. O QUE É EDUCAÇÃO?

É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Estas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo. (FREIRE, 1981:80)

2.1 Educação em disputa

A concepção de educação, bem como de seus agentes, possui variadas formulações no que tange a suas definições e finalidades. Para Saviani (2005), “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem”. A educação pode se dividir em formal, não formal e informal, cabendo papéis distintos e distintivos a cada uma.

De acordo com a socióloga Maria da Glória Gohn, a educação não-formal é “um dos núcleos básicos da Pedagogia Social” e, como tal, dentre as demais, é acentuada sua importância. Apesar de não acontecer no território escolar, a educação não formal possui sistematização, não tal qual no espaço escolar (educação formal), porém não espontânea como a informal, conforme aponta a autora:

Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por isso, a educação não-formal situa-se no campo da Pedagogia-Social – aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagem e saberes coletivos. A educação informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. (GOHN, 2006:29)

Ao listar algumas metas as quais acredita serem atingidas pela educação não-formal, a socióloga destrincha finalidades que podem facilmente ser reconhecidas nos processos dos terreiros/terreiras/ilês:

- Aprendizado quanto a diferenças – aprende-se a conviver com demais. Socializa-se o respeito mútuo;
- Adaptação do grupo a diferentes culturas, e do indivíduo ao outro, trabalha o “estranhamento”;
- Construção da identidade coletiva de um grupo;
- Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

Além disso, pontua eixos dessa educação, ao resumir os seus objetivos, definindo-a por fim, como “uma educação para a cidadania”:

- a) Educação para justiça social;
- b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.);
- c) Educação para liberdade;
- d) Educação para igualdade;
- e) Educação para democracia;
- f) Educação contra discriminação;
- g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

No entanto, o conhecimento presente nos terreiros, terreiras e ilês perpassa e transgride as concepções dadas acerca do que é educação, assim como a categorização sugerida por Gohn. A intencionalidade atribuída à educação não formal acaba por, no contraste, restringir a potencialidade esperada do que se define por educação informal, em que os terreiros se enquadrariam, pois nega que formas outras de educação tenham como finalidade a aprendizagem em si. A educação de terreiro possui sim intencionalidade, os processos de ensino/aprendizagem são inerentes às religiões afro-brasileiras, “se trata de uma educação baseada na experiência, na prática do trabalho, no observar para aprender.” (COSTA, 2017)

A hierarquização de saberes orquestrou o modelo de educação em que estamos imersos. A escola, sua educação formal, sistematizada e, acima de tudo, excludente, é fruto da subalternização de conhecimentos milenares. E Gohn, ao demandar o reconhecimento e “a importância da educação não-formal no processo de construção de uma sociedade sem injustiças, democrática”, contribui para o apagamento da relevância de outros saberes e pedagogias.

No terreiro a vivência pluricultural se dá com uma identidade colorida construída com tantas alegrias, signos, linguagens, mitologias, festas, danças, comidas, artefatos manuais, oralidade, rodas de conversas, tradição e ancestralidade, respeito aos mais velhos, temporalidades, poder e fé. Infelizmente pouco aproveitada, pois é secundarizada quando esse sujeito atravessa o portão para fora da roça, atravessa a rua e se depara com a porta da escola. (MACEDO; MAIA; SANTOS, 2019:18)

Godotti (2005) reclama outra partilha da educação, a formal e a não formal. Observa-se, aqui, que ao contrário de Gohn, o autor não dicotomiza a educação fora do ambiente escolar entre informal e não formal. Para ele, a diferença não está nas ausências

do que como ponto de partida é a escola. Além disso, afirma que toda educação é munida de intencionalidade, outra divergência com o pensamento de Gohn, como segue:

A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema forma. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não-formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairro, etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. (GODOTTI, 2005:3)

O que está em disputa aqui não é a educação formal contra a informal/não formal, mas o reconhecimento de práticas educativas que de fato sejam direcionadas para a construção do indivíduo enquanto cidadão. Se fala em novos espaços de educação, de construção coletiva, da educação não formal ganhando mais visibilidade e adeptos, num crescente. Todavia, a proposta de educação abordada por ambos pouco foge do que é tangenciado pela norma ocidental.

Por essência: “A escola e a modernidade produzem mesmices homogêneas, castram e restringem o outro com um ritmo de tempo monocromático, insensível e inevitável. Proíbe e nega a diferença do outro.” (OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014) Para Costa (2017), a educação “não está restrita ao ambiente escolar e a processos formais de instrução, posto que em todos os círculos sociais existam estruturas de transmissão de saberes que configuram em forma de educar”. Para Brandão (2007):

Não há uma forma única nem um modelo único de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o único praticante. (BRANDÃO, 2007:9)

Saviani (2005) divide as teorias pedagógicas em duas, as “que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente”, ou seja, as hegemônicas; e as contra-hegemônicas, que são as “que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente”. Chiaranda *et al* (2016), ao delinarem práticas pedagógicas contra-

hegemônicas, tendo a educação como forma de emancipação e luta democrática, mobilizam Freire, Saviani e Libânio, pois,

para esses autores ganha destaque uma forte crítica à pedagogia tradicional/tecnicista/neotecnicista, preconizando o sistema educacional como instrumento de discriminação social, logo fator de marginalização e discriminação “sexual, étnica, racista, religiosa e etária”. (CHIARANDA et al, 2016:73)

Para Oliveira e Souza (2017), é necessária “uma educação decolonial que viabilize, de forma democrática, a participação de outros sujeitos e a criação de outras pedagogias.” Os autores acentuam a importância do movimento de *contra-colonização*, “de enfrentamento à colonialidade, como forma de reexistência de sujeitos negados, que produzem as suas pedagogias.”

As pedagogias desses “outros sujeitos” vão além do simples saber contemplativo, abstrato, não que não sejam importantes, mas buscam superá-lo, porque partem dos sujeitos historicamente negados e está enraizada no lugar geopolítico, epistêmico e pedagogicamente excluído. (OLIVEIRA; SOUZA, 2017:95)

Ainda de acordo com os autores:

A valorização dos saberes de outros sujeitos no campo educacional perpassa pela legitimação de suas identidades étnicas, pelo reconhecimento de suas histórias e que estão situados a partir de um lugar invisibilizado, buscando se afirmar como sujeitos produtores de suas existências e culturas (OLIVEIRA; SOUZA, 2017:97)

Adelson Junior (2017), em seu artigo “Práticas educativas em uma casa de candomblé”, reflete acerca da exclusão dos saberes tradicionais de terreiro, pela sua incompatibilidade com as concepções de modernidade, estabelecendo uma condição de inexistência desse conhecimento, bem como de suas práticas educativas e de aprendizagem:

[...] uma multiplicidade de saberes e práticas educativas que não se encaixam na racionalidade moderna e nem estão sediados nos ambientes escolares acabaram por ser retirados do rol de experiências educativas significativas para a formação do ser humano.

É nesse ponto que situo as religiões de matriz africana e seus espaços de prática educativa, os terreiros, bem como as práticas educativas e os saberes culturais que nele são repassados. Toda essa estrutura é negada pela racionalidade moderna e invalidada, sendo conseqüentemente produzida como inexistente. (JUNIOR, 2017:131)

Junior e Albuquerque (2015) defendem que é necessário ir além do reconhecimento:

Apenas o entendimento de que o diferente existe não basta: é necessário que se vá além disso, indo criar a compreensão de que esse diferente precisa dos meios necessários para existir. Em termos educativos, a escola não pode mais ser vista nos dias de hoje como o único espaço em que se dá a prática educativa. Até porque não existe apenas uma. Elas são muitas. (JUNIOR; ALBUQUERQUE, 2015:908)

Ao avaliar como as famílias candomblecistas perspectivam a escola e o terreiro, Eduardo Quintana conclui que ambos os espaços são vistos como prioridade, e que a vivência de terreiro não anula, nem atrapalha, a educação escolar dos iniciados. A vivência de terreiro tem um papel crucial para esses adeptos, ela potencializa essa educação:

No candomblé, o(a) filho (a) de santo, ao ser socializado (a) na religião, aprende uma nova maneira de considerar o tempo. Um tempo diferente do tempo escolar, cuja organização racional está diferentemente ligada à forma escolar, voltada à constituição de espaços distintos para aprendizagem. Isto é, um modo de socialização que prepara o indivíduo para novas práticas pedagógicas. (QUINTANA, 2016:86)

A demanda por uma educação antirracista abre espaço para que seja produzida uma gama de propostas para uma pedagogia antidiscriminatória, em que as salas de aula não sejam mais espaços onde se perpetue estruturas de poder que sugam a potência, criatividade (e por que não sabedorias?) de nossas crianças e regurgitam as mais cruéis perversidades, acabando por transformar os anos escolares de crianças negras e/ou de terreiro traumáticos. Stela Guedes Caputo, em sua obra “Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé” nos relata alguns casos de discriminação de que, infelizmente, crianças foram o alvo, na sequência da perseguição histórica aos adeptos das religiões afro-brasileiras. As crianças nos terreiros não são castradas, ao contrário, como bem coloca Mãe Beata de Yemonjá, no seguinte trecho:

No terreiro as crianças crescem partilhando o amor, as coisas de seu Egbé. Aprendem fundamentalmente a respeitar a ancestralidade. Essa é a formação de Omo dè, de uma criança. Além disso, aqui respeitamos todas as diferenças, e isso é partilhado desde sempre com as crianças de nosso terreiro. Aqui ninguém discrimina a opção sexual de ninguém, ninguém discrimina negro ou branco, ninguém discrimina a mulher. (2012:133)

O ensino religioso é a pedrada no orí⁵ das crianças e jovens das religiões afro-brasileiras, rechaçadas em praça pública por docentes, o que contribui demasiadamente para que alunos e alunas não falem sobre suas pertencas religiosas. No universo escolar, esconder as contas do pescoço não é nem o mais violento para eles, “a potencialidade das crianças de terreiro é destruída pela educação formal principalmente pela intolerância religiosa.” (ANELO;SOUZA, 2012)

Intitulada “Os herdeiros da intolerância”, a reportagem no Jornal Extra do dia 25 de janeiro de 2009 mostra o caso de um aluno cuja professora, que era evangélica, chamava de “bichinha macumbeira”, “filho do capeta”, entre outras tantas ofensas. Como forma de justificar o ocorrido, a escola encaminhou alguns relatos acerca do tratamento dado à criança. No mais descabido deles, é relatado que a escola aconselha os pais a levarem-no a um psicólogo, pois o menino tem atitudes “afeminadas”.

Somente após 2008, com a primeira “Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa”, em que se buscou denunciar a violência de décadas, é que o Estado, á partir de casos que ganharam notoriedade na mídia, passou a minimamente atentar para esses crimes, com o lançamento de cartilhas e o acolhimento das denúncias. No entanto, o caso relatado acima só começou a se movimentar na delegacia responsável após a reportagem em questão ganhar bastante destaque, ou seja, mesmo com a família do aluno acionando a escola e, posteriormente, prestando queixa, as violências cometidas pela professora continuaram impunes até que a mídia entrasse no jogo. Junto com essa denúncia, se levantou que no Rio de Janeiro, 25 mil crianças iniciadas no candomblé sofrem com o preconceito, sobretudo nas escolas.

Nas escolas, temos o ensino religioso como sinônimo de religião cristã, baseado em exclusão, mas “é possível construir rupturas com o paradigma colonial racista judaico-cristão, pela formação de uma cultura que contemple as diferenças, baseadas no respeito.”

⁵ “[...] há uma concepção mais ou menos aberta de que o destino é atribuído ou imposto ao sujeito (o que per se são visões díspares) e que ele deverá cumprir na sua vida terrena; de que o orí é o portador desse destino e é entendido como um orisha individualizado.” (DIAS, 2014:20)

(MACEDO; MAIA; SANTOS, 2019) Não é possível que se mantenha um ambiente escolar que perpetue violências.

3. ENTRE PONTOS, CANTOS E SANTOS: “A PEDAGOGIA DO AXÉ”

Pedagogia do Candomblé (CONCEIÇÃO, 2006), *Pedagogia das Encruzilhadas* (RUFINO, 2015), *Pedagogia de Terreiro* (MACEDO; MAIA; SANTOS, 2019) e *Pedagogia do Axé* (CARVALHO, 2019) são alguns conceitos chaves que teóricos utilizam para travar uma disputa epistemológica acerca das concepções de educação, sobretudo na defesa da existência da prática pedagógica como intencionalidade, concebendo-se que no terreiro é preciso aprender, é necessário educar, pois a tradição viva se perpetua no fazer, principalmente no saber por que fazer.

No entanto, temos que entender que, além de múltiplas serem as formas de expressão da religiosidade afro-brasileira, múltiplas são as suas possibilidades de inscrição do processo pedagógico. Tendo isso em vista, a ideia central aqui é contrapor a concepção de educação calcada no silenciamento, apagamento e exclusão, cujo produto é uma escola em que a “pedagogia é objetiva, que se pauta no racionalismo patriarcal do cristianismo”, ou seja, no “paradigma racista judaico-cristão.

Rufino (2016) defende a pedagogia das encruzilhadas. Uma pedagogia assentada e vigorada em seus domínios e potências, compreendida como um projeto político/epistemológico/educativo antirracista/decolonial por intermédio de múltiplas operações teórico-metodológicas busca-se expurgar o carrego do colonialismo para lançar parte da problemática dos conhecimentos e das educações nas encruzadas. (MACEDO; MAIA; SANTOS, 2019:22)

Diante dessas teorias que emergem num crescente, Rufino, com Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas, faz ecoar e pulsar uma pedagogia contra-hegemônica que eclode do conflito, tendo em vista que “o conflito é um elemento estruturante da lógica colonial”. Disputar a concepção de epistemologia, bem como do que é considerado educação e práticas pedagógicas, conceber uma pedagogia trazida por Exu, é romper com a norma do ocidente.

Exu para o pensamento iorubano é o poema que vêm a enigmatizar os conhecimentos existentes no mundo. Exu faz isso eximamente ao instaurar a dúvida, as incertezas, ao nos lançar na encruzilhada [...] tanto nos apresenta a dúvida, como nos apresenta os caminhos possíveis.

[...] é a produção de um projeto político/epistemológico/educativo que se oriente pelo cosmopolitismo de práticas e saberes dos modos produzidos como subalternos inspirado em uma transgressão e inacabamento exusíaco. (RUFINO, 2019:281)

A escolha pela centralidade em Exu para o trabalho de Rufino está atrelada também à contraposição às concepções coloniais históricas dadas ao mensageiro dos orixás⁶. Nela se acaba por colocar Exu em uma encruzilhada entre ser o orixá da comunicação, e suas diversas possibilidades no pensamento iorubano, e o conflito estabelecido na sua conotação fruto dos “investimentos coloniais/racistas que se esforça em transfigurá-lo no diabo judaico-cristão. [...] Nesse tom, com quem cospe cachaça ao vento, digo: a encruzilhada não é mera metáfora ou alegoria, nem tão quanto pode ser reduzida a uma espécie de fetichismo próprio do racismo...” Rufino reelabora, na estética da propulsão de Exu, as noções ocidentais da pedagogia ,e as transmuta:

A pedagogia das encruzilhadas não exclui as produções centradas na ciência moderna ocidental e nas suas formas de educação como possibilidades credíveis, mas as contesta como modo único ou superior. Assim, a pedagogia das encruzilhadas atravessa os modos dominantes de conhecimento com outros modos historicamente produzidos como subalternos. Esses atravessamentos, cruzos, cruzamentos provocariam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos e com o combate as injustiças cognitivas/sociais. No atravessamento marcam-se as zonas de conflito, as zonas interseccionais, zonas propícias às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência.

Em “Pedagogia de terreiro: Pela descolonização dos saberes escolares”, os autores discorrem sobre a contribuição, na formação do sujeito, bem na sua identidade, , dos “saberes construídos cotidianamente no universo de terreiros de Candomblé, sua história oral, tradição, axé [...]”. A discussão gira entorno da potencialidade de ensino e aprendizagem das religiosidades afro-brasileiras, neste caso específico, o Candomblé, e a pobreza da “política da mesmice” escolar.

De um lado temos o saber formal, escolar, de natureza baseada na escrita, avaliativo, em uma proposta curricular pré-estabelecida, desconectada da vida e da pluralidade de identidades, do outro lado, temos o saber tradicional dos terreiros, fundamentado na experiência, nas relações cotidianas, na experiência adquirida com o tempo, por meio da oralidade e ancestralidade, um

⁶ “Dir-se-ia ser o orixá, a priori, uma força ou poder imaterial, interligado a um antepassado nosso que, após a sua morte, divinizado, teria condições de se fazer sentir ou conhecer através de incontestáveis manifestações, seja através do ocutá, de incorporações, de obrigações, por diversas forças da natureza ou ambiente, dos quais outrora fizeram parte, ou foram e continuam sendo regentes. [...] O orixá, deve ter sido subentendido acima, está presente numa guia, numa quartinha, num acessório de sua vasilha quando de seu assentamento ou feitura, num ocutá, nas palavras do cântico que lhe é dedicado, na cor que lhe pertence, no seu habitat ou ambiente, no caráter de seu filho, no seu modo de viver.” (Manuscrito Genecy J. da Silva)

conhecimento que é adquirido, mas que não é ensinado. Acontece no “ver fazer.” (MAIA; MACEDO; SANTOS, 2019:14)

O conhecimento é o gestor das interações, inclusive da hierarquia, pois saber e poder estão intimamente relacionados, ou seja:

No candomblé, os saberes registrados na memória, produzidos pela experiência e manifestados pela oralidade, dimensionam-se como uma forma de poder no terreiro. Vinculado à experiência, o critério determinante para a distribuição do poder encontra-se no tempo de vivência da religião. A posição que um indivíduo ocupa na hierarquia da religião lhe dá atribuições específicas, deveres e direitos. Saber e poder estão entrelaçados, pois, ao mesmo tempo em que o acúmulo de saber se institucionaliza na forma de cargos, a posição ocupada pelo indivíduo em seu cargo lhe dá acesso a novos saberes, logo, a um novo poder. (MAIA; MACEDO; SANTOS, 2019:15)

No terreiro, tudo se aprende e tudo se ensina, à luz de que todos podem aprender e conseqüentemente ocupar cargos indiscriminadamente. Diante da necessidade de reformulação dos espaços escolares, em que a escola se coloca como a perpetuadora da intolerância, da discriminação “fundamentada na no etnocentrismo europeu judaico-cristão”, conclui-se que:

Os terreiros precisam ser ouvidos e, a partir dessa retratação, manter uma relação de interação para que a Pedagogia de Terreiro possa vir a contribuir com seus valores para a descolonização do saber escolar. Desconstruir a errônea imagem construída historicamente, primeiro pelo cristianismo, e contemporaneamente pelas religiões/seitas que veem os terreiros de candomblé como espaços sem legitimidade. (MAIA; MACEDO; SANTOS, 2019:23)

Lúcio Conceição propõe uma leitura da Pedagogia do Candomblé sob a análise de suas aprendizagens, ritos e conflitos, uma pedagogia própria, uma prática que destoa da pedagogia proposta no âmbito escolar.

Uma Pedagogia vivenciada, em alguns casos, de forma mais tensa pelos iniciantes, ao trazerem diferentes perspectivas que conflitam com o processo de aprendizagem necessário para construção da pertença a este lugar; mas também por aqueles membros mais antigos, que enfrentam os desafios de preservar valores e ensinamentos de seus ancestrais, os quais alicerçam esta pedagogia e que na sociedade tornaram-se secundários. São conflitos que apontam diferenças entre o modelo pedagógico dominante na sociedade e a Pedagogia presente no culto aos orixás. (CONCEIÇÃO, 2006:12)

A primeira questão levantada por Conceição, é a do conflito como agente nas relações, mas entendendo que “ideias divergentes coexistem em um mesmo lugar, podem

ser contrárias, porém não contraditórias. Inexiste o caminho único, por isso não é contraditório, é contrário, é diferente.” (CONCEIÇÃO, 2006:19)

O aprendizado dinâmico, através da *aprendizagem vivenciada nas dimensões objetivas e subjetivas do ser*, é elemento fundamental dos processos educativos do candomblé. Um dinamismo que em muitos casos está associado à satisfação, pois “aprendizagem e prazer não precisam estar desassociados, embora o modelo pedagógico dominante tenha dificuldade em integrar estes momentos, quando não os hierarquiza.” (CONCEIÇÃO, 2006:21) A aprendizagem cotidiana, a presença do conflito e a temporalidade constroem o enlace da Pedagogia do Candomblé.

A Pedagogia do Axé (CARVALHO, 2019) busca evidenciar a manutenção dos saberes tradicionais através da oralidade, circularidade e ancestralidade que, são, sobretudo, processos educativos e, como tais, promovem o ensino e aprendizagem dentro dos terreiros.

[...] ele viabiliza a condução de uma ética que em nada corresponde à colonial. Por sua vez, é o oposto, principalmente em se tratando de estética, simbologia, cosmologia, saberes, hierarquias e, sobretudo o modo de transmitir conhecimento, que aqui chamaremos de Pedagogia do Axé. (CARVALHO, 2019:8)

No que pese a relação hierárquica, bem como a de poder, movida pelos saberes e conhecimento, Carvalho afirma que:

[...] pode ter correspondência com a hierarquia no ocidente, mas não é uma relação de dominação. É, sobretudo, o respeito à sabedoria ancestral, daqueles que vieram antes de nós, mais viveram que nós, que possuem a experiência, e, por tanto, o dever de ensinar aos mais novos por meio da *tradição oral*. (CARVALHO, 2019:9)

Ao propor um diálogo com Paulo Freire e sua Pedagogia da Autonomia, aponta:

A pedagogia do axé, por sua vez, potencializa essa dinâmica, por meio das capacidades metodológicas que se ligam à construção do ser a partir daquilo que se é [...] a partir da ancestralidade e de tudo que forma o ser afrodiásporico, não apenas como uma qualidade, mas em que pese a centralidade desse processo na construção indenitária social. (CARVALHO, 2019:15)

Por fim, se tem na Pedagogia do axé “o encontro da força vital que precede a fala e que, por meio da tradição oral [...] resiste à colonização, promove a continuidade da vida, dos saberes, do fazeres, do conhecimento, e da ontologia do ser.”

Por uma pedagogia que estabeleça os elos entre o indivíduo e a pluralidade, na intencionalidade de promover a diferença, em que os processos de aprendizagem se deem no encontro e preservação das diferenças: é sobre isso que irei me debruçar, sobre a iniciação na Umbanda, bem como sua inter-relação com o Batuque, em um processo em que, assim como no Candomblé, a educação se dá no estar presente cotidianamente:

[...] com a finalidade de entender a ritualística, compreender sua funcionalidade e assimilar sua prática por meio do aprendizado observacional é que adultos e crianças participam dos rituais. Portanto, na realidade do terreiro, adultos e crianças são postos em processo de aprendizagem. (OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014:154)

Para explorar a hipótese de que a educação de terreiro é uma potente pedagogia, analisarei a iniciação na Umbanda, em um ambiente onde já está estruturado um ilê de Batuque. Na sequência, examinarei as possibilidades de introdução de novas perspectivas religiosas, a partilha do território que se põe na fluidez das agências, numa relação que mantém as diferenças.

4. EDUCANDO NA CONFLUÊNCIA DO AXÉ

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento pluralista dos povos politeístas. (BISPO, 2015:89)

O que se entende por sincretismo relacionado às religiões afro-brasileiras se distingue por completo desse exemplo de relação das expressões de matriz africana entre si e da sua relação com a indígena, como se dá na Umbanda. Porém, é necessário que, para além de especificar a origem da diferença da Cabinda para as demais nações, também se pontue de que Umbanda se fala. Em um primeiro momento, o meu contato com ela foi de muito estranhamento e total falta de identificação, algo que não deveria deter muito da minha atenção. No entanto, jamais imaginaria como essa relação se desenvolveria dali em diante.

4.1 A Umbanda que encontrei pelo caminho

Minha história com a Umbanda começou por pura curiosidade, e então parti para uma breve pesquisa. A primeira coisa que me chamou atenção foi o fato de datar seu início no final do século XIX e início do século XX, por intermédio de um jovem chamado Zélio Fernandino de Moraes, que, após apresentar um comportamento incomum, foi levado por sua família a um centro espírita, com intuito de descobrir o que havia de errado. Em seguida, se descobriu que o mal que acometera o jovem, na verdade, era a presença de uma entidade, até então desconhecida, que se auto intitulava Caboclo⁷ das Sete

⁷ “O retrato do caboclo desenhado pelos diversos estudos mostra a especificidade dessa figura, tanto nas atitudes que os possuídos devem adotar para ter credibilidade, quanto na posição que este ocupa no sistema religioso. Ao contrário dos orixás, esse personagem assume comportamentos humanos (bebe e fuma), não precisa da mediação da hierarquia sacerdotal (apresenta-se sozinho ao público e possui os não-iniciados) e estabelece uma relação íntima com os seres humanos (“corteja” e dá conselhos). [...] É verdade que na umbanda do sul do país, as entidades representadas com pele negra foram reunidas em uma outra categoria, a de “pretos-velhos”, reservando aos espíritos de índios a categoria de caboclo.” (BOYER, 1999:34, 36) Como Boyer coloca, os caboclos aqui se organizam sob a presença indígena, no entanto, não em espírito, mas em potência, não é a noção espírita que é evocada aqui, de retorno de espíritos desencarnados, mas de elementos da natureza, presentes no imaginário indígena, entidades que mobilizam esses elementos e que são esses elementos.

Encruzilhadas. Após explicações e regras estabelecidas pela entidade, se iniciou o culto a Umbanda, que cruzava influências cristãs, negras e indígenas, sendo chamada de religião brasileira por excelência, pois era oriunda da mistura, assim como os brasileiros.

Saber como se deu o surgimento da Umbanda só me trouxe mais inquietações. Me parecia improvável que uma religião tão jovem, comparada às cristãs, ou mesmo o próprio Candomblé, pudesse ter se desenvolvido tão rápido, no que diz respeito aos seus rituais e conhecimento das práticas religiosas. Foi então que resolvi consultar meu babalorixá e avô, que trouxe algumas das repostas às questões que levantei. Em seu relato acerca da Umbanda, ele sugere que contém elementos que talvez datem de mais de um século atrás, o que já se incompatibiliza com a data oficial de final do século XIX, segundo a narrativa hegemônica.

A primeira pergunta que fiz foi exatamente essa: “Quando exatamente a Umbanda nasceu?”, já que, tendo meu avô nascido em 1936 e se aproximado desde muito novo das terreiras, saberia me responder se ela já era tão amadurecida enquanto religião, mesmo sendo tão nova. A resposta foi surpreendente, pois o que ele sabia era que a Umbanda teria se consolidado no final da escravidão, não nascido no final dela. Ela teria se mostrado a partir daquele momento, pois seus praticantes eram receosos da perseguição que se exercia sobre as outras religiões afro.

Continuando as indagações, perguntei sobre as influências negra, indígena, cristã e espírita. Segundo ele, não havia, de forma alguma, práticas cristãs e espíritas, a Umbanda seria uma religião de relação íntima entre indígenas e negros escravizados, à imagem do Batuque do Rio Grande do Sul, em que se usou do sincretismo para poder cultivar os orixás, se utilizando de imagens católicas. Nos Congas⁸ nunca houve imagens católicas, apenas imagens que remetiam aos indígenas, que seriam denominados como caboclos. A presença dos escravos, chamados de pretos-velhos e dos exus e pomba-giras, faziam menção a espíritos que almejavam ascender sob a égide dos caboclos. Sendo assim, sugeri que a Umbanda teve origem nos Quilombos, com uma possível interação entre os escravizados fugidos e os indígenas. Sendo a África tão diversa, provavelmente

⁸ Lugar onde ficam as imagens dos caboclos, similar ao altar.

houvesse outro tipo de expressão religiosa que pairava entre os africanos escravizados no Brasil, talvez uma mais próxima às práticas indígenas, com uma maior relação com as ervas medicinais, o que possibilitou esse contato.

Indo mais além, e perguntando em que grau se dava a presença indígena na religião, me foi afirmado que ela era igual ou até maior que a africana. Uma sessão de Umbanda poderia acontecer de duas formas: com os caboclos dando passagem para os exus e com os caboclos dando passagem para pretos-velhos. Os chefes das terreiras de Umbanda, são chamados de Caciques, título esse em alusão aos chefes de tribos indígenas. Os banhos, o cuidado com as ervas, era recomendado em sua maioria pelos Caboclos, pela forte influência indígena.

Esta breve conversa gerou não apenas interesse acadêmico, mas também curiosidades sobre a Umbanda enquanto prática cotidiana, que até aquele momento não havia, pois a falta de interesse era mobilizada pelo que acreditava ser uma religião excessivamente branca, higienizada, sinônimo de se embrenhar no Espiritismo. Aquele instante se explodiu em possibilidades, até então apagadas como resultado de uma construção racista. Dali em diante este trabalho se inicia, a *eu umbandista* e a *eu batuqueira* confluem diante dos processos educativos emergentes da pedagogia operante da matriz africana. Contudo, antes é preciso falar um pouco da Umbanda como lida pela academia.

4.2 O prenúncio do fim da Umbanda negra

Quando se fala em Umbanda, principalmente no meio acadêmico, atém-se à ideia de que ela surgiu a partir da mestiçagem. “Não são poucos os estudiosos que veem na *umbanda branca* o início da umbanda como um todo complexo. Na verdade, há quase um consenso sobre isso.” (ROHED, 2009:10) Para alguns autores, como é o caso de Renato Ortiz, a concretização da Umbanda só foi possível através da tutela e sistematização das concepções da religião africana, numa lógica espiritista. Para o sociólogo, nesse movimento, “o resultado não foi a africanização do cristianismo nos trópicos, mas a cristianização das religiões africanas, que só assim puderam ser aceitas num ambiente dominado por uma elite que se pretendia europeia.” Ele afirma ainda que:

A síntese umbandista pôde assim conservar parte das tradições afro-brasileiras; mas, para estas perdurarem, foi necessário reinterpretá-las, normatizá-las, codificá-las. Foi este trabalho dos intelectuais umbandistas: canalizar uma situação de fato para construir uma nova religião. Mas quem eram esses intelectuais? Brancos e mulatos de “alma branca”, que reconstituíram as antigas tradições com os instrumentos e os valores fornecidos pela sociedade. (ORTIZ, 1999:33)

O Kardecismo operou de forma incisiva e tornou as demais expressões fundantes da Umbanda subalternas, em uma lógica segundo a qual se deve pegar os aspectos que convergem com a doutrina. Segundo o autor, esse foi o papel essencial dos intelectuais espíritas, então, foi necessário se apegar a um termo em específico, a *linha branca*, termo que elucida esse apelo evolucionista do Espiritismo. Tomando como exemplo de um dos templos que teve contato para a produção da obra, o autor relata:

O adepto deve conformar-se ao modelo de retiro espiritual idealizado pela Igreja católica; ele se recolhe placidamente numa atitude de respeito às entidades do além. Para aqueles que poderiam se esquecer de certos comportamentos morais adequados ao ambiente religioso, algumas inscrições coladas nas paredes, lembram, de forma lapidar, os imperativos da boa conduta: “É proibido fumar”, “Silêncio”. Por outro lado, os elementos estéticos que caracterizam o pólo menos ocidentalizado tendem a desaparecer ou são minimizados; não se dança mais e os tambores são proscritos das cerimônias, sendo algumas vezes substituídos por palmas. A modulação dos cânticos se transforma, e o ritmo balanceado de origem africana cede lugar às entoações que se aproximam dos hinos religiosos. (ORTIZ, 1999:103)

Sabendo que há vertentes distintas de Umbanda, como é o caso da *linha branca*, ressaltando que essa ideia está presente no imaginário dos adeptos, alguns líderes espirituais não afirmam essa distinção, pois entendem como sinônimo. Nela, as entidades intituladas *de luz*, Caboclos e Pretos-Velhos, conduzem rituais que utilizam folhas, ervas e banhos. Automaticamente se deduz que há também algo que se assemelhe do lado oposto ao “bem”. Neste caso, o lado oposto, são entidades *sem luz*, Exus e Pomba-Giras, em cujos rituais há o sacrifício de animais, bebidas e cigarros, ou seja, a Quimbanda. É o que se pode evidenciar quando Ortiz diz que “as práticas mágico-religiosa de origem africana são incongruentes com os padrões da “moderna” sociedade, e essa dimensão é recalcada nos rituais da Quimbanda, transformada em magia negra, em magia de negros.”

O que tentaremos mostrar é que sempre existe a valorização do preto (e não do negro), ela se processa segundo a pertinência de uma cultura branca. Os elementos genuinamente africanos, ou melhor, afro-brasileiros, são rejeitados por esta camada de intelectuais, que são justamente os criadores da religião Umbanda. A cor preta é, desta forma, reinterpretada de acordo com os cânones de uma sociedade onde a ideologia branca é dominante. (ORTIZ, 1999:34)

As bases desta Umbanda que se faz presente no imaginário do país são de uma religião de fé, luz, caridade, esperança e, primordialmente, de amor ao próximo. Sempre a remetendo à figura de Cristo, ao catolicismo, como fossem seus pilares, entendida como livre da influência primitiva da cultura afro, como o sacrifício de animais, por exemplo. Sendo assim, a Quimbanda gradativamente se distancia e os adeptos já não se enxergam mais como umbandistas, pois segundo esse ponto de vista, a Quimbanda, que faz sacrifícios de animais, é oposta à religião de fé, luz caridade, esperança, evolução etc.

No Brasil ocorre uma separação da arte do *kimbanda*, de sua pessoa de sacerdote-feiticeiro; o *kimbanda* é expulso para a região da Quimbanda enquanto parte de seu saber, a *umbanda*, é reinterpretado segundo os valores da sociedade brasileira. Uma curiosa inversão se opera: a Umbanda transforma-se em magia branca em oposição à Quimbanda, magia negra. (ORTIZ, 1999:133)

Ao avaliar a representação bibliográfica da Umbanda, Costa e Miranda (2019) fornecem um levantamento do grande escopo que incorpora a discussão entorno dessa religião. O artigo acaba por elencar autores que buscam definir a Umbanda seguindo a hegemonia intelectual, e acabam por reclamar que “uma estrutura que efetivamente represente todos os aspectos sobre a Umbanda deva ser desenvolvida, proporcionando assim uma delimitação mais coesa dos conceitos.” Além disso, ao checarem trabalhos que citam a Umbanda, mas que não têm relação direta com ela, mencionam a Quimbanda, macumba e feitiçaria, colocando como equívoco tais associações, pois seguindo essa leitura é controverso que se relacionem:

Uma possível confusão de conceitos ainda mais inadequada pode ser percebida em algumas das obras que se apresentaram indexadas sobre cabeçalhos como “Quimbanda”, “Macumba”, “Feitiçaria” e “Espiritismo”. Conceitos distintos que têm suas representações aparentemente embaralhadas, se não pelo desconhecimento conceitual do indexador sobre o tema, pela característica intrínseca da Umbanda de se alimentar sincreticamente de diversas outras expressões religiosas com as quais traça paralelismo ou similaridades. (COSTA; MIRANDA, 2019:176)

Em contrapartida, autores como Emerson Giumbelli nos possibilitam navegar por lugares que os orgânicos não nos dão, o trânsito fora da leitura hegemônica construída e lapidada por eles. Giumbelli (2002) aponta que, ao pesquisar documentos históricos, bem como produções acadêmicas, após mobilizar uma série de autores que de alguma forma pincelam sobre o tema, em nenhum o nome Zélio de Moraes aparece, tampouco algo que denote uma dita criação/fundação da Umbanda. A necessidade de estabelecer um

percursor para a Umbanda coincide com o momento de “dispersão doutrinária e ritual e a divisão institucional”, antes do qual nada atrela Zélio à constituição da religião, nem mesmo os escritos umbandistas.

O que aparenta ser neste caso, é a possibilidade de criação de uma Umbanda “cristã”, (re)sistemizada à luz do Kardecismo, que, para Costa (2013), é a Umbanda tradicional, pura ou branca, e que, ousado dizer, subalterniza as expressões indígenas e negras sob a ideia da doutrina: linha branca-caridade-evolução. Inclusive, em 1941, aconteceu o I Congresso Brasileiro de Espiritismo de Umbanda, em cujos anais está presente uma “tentativa de codificação [que] passava por uma recusa do africano em nome de origens mais orientais, de princípios kardecistas e da ascendência cristã.” (GIUMBELLI, 2010:111) Ou seja, antes mesmo de dizerem que quem criou a Umbanda foi um homem branco dentro do Espiritismo, se constrói uma Umbanda que nega a África e suas agências “primitivas”, por isso a doutrina, a *linha branca*, é a que vai contra a “magia negra”, a da bestialidade.

A própria palavra Umbanda viveu no campo de disputa para esses intelectuais, ao final do Congresso de 1941. Os acordos em torno do vocabulário foram estabelecidos diante dessa sistematização religiosa, as conclusões acerca desse tópico são as mais importantes. As palavras *umbanba* ou *embanda* têm origem banto, do quimbundo, seu significado se aproxima do sentido de “magia”. Hulda Costa chama a atenção para a elaboração de João de Freitas (1938):

O umbandista João de Freitas (s.d¹) que inclusive, publicou uma obra sobre a Umbanda, em 1938, foi quem inicialmente teve a preocupação em definir a palavra Umbanda e o seu respectivo significado. Ele procedeu a várias visitas e entrevistas aos terreiros existentes à época, estudando a língua quimbundo, falada pelos cabindas, cáfres, angolezes e a língua nhengatu dos povos indígenas tupis. Ele destaca que esse vocábulo é de origem tupi, mas após sofrer várias alterações em seu sentido e grafia originais tornou-se a palavra Umbanda, que adveio do vocábulo Umbanba. (COSTA, 2013:86)

No entanto, neste movimento de negação/recusa africana, como bem pontua Giumbelli (2010), após várias derivações da palavra *Allabanda*, presente no imaginário do mito fundador, “declarou-se que ‘umbanda’ derivava das palavras do sânscrito *aum* e *bhanda*, termos que foram traduzidos como ‘o limite no ilimitado’, ‘Princípio divino, luz radiante, a fonte da vida eterna, evolução constante.’” (MARQUE, 2017:86)

Os esforços para a delimitação e concretização do que hoje se reconhece enquanto Umbanda foram minuciosamente arquitetados, e as inquietudes sobre esse movimento não se resumem a produções pós século XX. Tancredo da Silva Pinto, mais conhecido por Tata Ti Inkice, importante figura de defesa das religiões afro-brasileiras e do carnaval carioca, esteve presente na disputada narrativa sobre a origem da Umbanda no Rio de Janeiro. Em seu livro *A Origem da Umbanda*, apresenta:

Na sua origem a Umbanda desenvolveu, mais aqui no Brasil, onde se proliferou devido as imigrações africanas com vários cultos de diversas regiões ou aldeias daquele continente, professando e respeitando a doutrina de uns aos outros. Dentro dos quilombos então foi que se deu a conjunção de raças ou vários cultos ante da liberdade ao apoio, chegando assim prêtos de várias nações, para pregarem os seus rituais, o que era aceito pelo chefe do quilombo. (PINTO, 1970:9)

Para Tancredo a Umbanda surge por influência do culto Omolocô, dos povos bantus, que possuíam “preceitos ricos na espiritualidade”, ao contrário do que buscavam os participantes do congresso de 1941. Para ele, as origens da Umbanda chegaram do continente africano e, para além dessa afirmação, a defesa da liberdade de culto, sem dicotomias: “sendo por muitos que não a conhecem dividida na forma de: *Magia Preta* ou *Magia Branca*, o que na verdade não acontece, porquê Magia é a força do poder oculto.” Naquele momento não havia uma leitura do embranquecimento da religião, mas narrativas que disputavam a origem e, nessa disputa, podemos considerar a vitória da narrativa branca, que posteriormente se tomou por fato na academia. O que temos não é o embranquecimento da religião em si, mas um embranquecimento da sua leitura à luz do Espiritismo. Portanto, não é a Umbanda quem recusa África, mas os agentes propagadores dessa ideia, intelectuais brancos de classe média.

Para Roehd (2009), deve-se distinguir entre o surgimento da Umbanda e o que, segundo ele, se tornou uma fixação, e que neste movimento há o surgimento da *Umbanda branca*, em um período muito específico, num processo sistêmico de apagamento e reinterpretção. A Umbanda anterior a esse movimento acomodou práticas e se inscreve ao longo do tempo nas suas inter-relações. Diante desta constatação:

O que defendo é que essa modalidade de culto, conhecida como umbanda branca ou pura, não pode emprestar a história de sua constituição, seu mito de fundação, suas crenças e práticas a uma compreensão da totalidade do complexo fenômeno umbandista, como vem sendo feito indiscriminadamente por adeptos da umbanda e, o que me parece ainda mais preocupante, por

estudiosos que poderiam aprofundar suas pesquisas em perspectivas não consensuais sobre esse universo. (ROEHD, 2009:13)

O autor propõe uma mudança na análise que não esteja guiada por um grupo específico, que domina o discurso não só sobre as origens da Umbanda, mas de toda sua construção e prática, organizada inicialmente no Rio de Janeiro, pois:

A vantagem de uma mudança de postura metodológica dessa ordem é que ela não significa absolutamente o apagamento, a negação, a exclusão daquilo que já foi pesquisado a partir da umbanda branca, nem tampouco do peso efetivo que tal grupo exerceu na história umbandista. O que acontece é que essa importância, antes tida como única merecedora de análises aprofundadas, passa a ser integrada numa concepção mais ampla, menos redutora, do universo umbandista. (Idem)

No que se discorre sobre a Quimbanda, ela é comumente associada ao oposto do que se entende por Umbanda. A literatura acadêmica teve um papel importante para esse fim, como visto neste trabalho até aqui. Todavia, se avaliarmos o que Lages (2012) diz a respeito das interpretações trazidas acima, ao entrevistar a Pomba-Gira das Rosas, fica claro, em sua narrativa, que as entidades da Quimbanda não são tão distintas assim das da Umbanda de *linha branca*. Propõe outra leitura dessas entidades, em relação àquela que corriqueiramente as coloca como espíritos que carecem de doutrinação: o que ocorre é o inverso, numa sociedade que preza a individualidade, a ambição, Exus e Pomba-giras foram pessoas que ousaram ser transgressores das normas sociais, foram corajosos e nos oferecem a oportunidade de aprender com eles. Nesse molde, quem precisa deles somos nós, nós precisamos de doutrinação, aprender com a experiência de uma entidade ancestral.

Calundu, Cabula, Macumba, são algumas religiões que possuíam similaridade com a Umbanda e, para alguns, foi daí que surgiram equívocos de interpretação do que é a Umbanda. O poder de se autodefinir e assim definir o outro, que a colonização pôs na mão destes intelectuais, teve papel fundamental em tudo que vemos, lemos e ouvimos a respeito da Umbanda. A Macumba foi o principal alvo, mas não somente para os umbandistas, pois seu crescimento era tido como ameaça:

No início do século XX, a ascensão da Macumba, no Rio de Janeiro e em outros estados brasileiros era notória, pois, se dava de forma bastante progressiva. Isso trouxe preocupações aos adeptos dos Candomblés que alegavam ser essa ascensão devido à perda de valores culturais africanos, isso conseqüentemente, levava à uma degradação dos cultos originais. E a perda desses valores contribuía significativamente, para a ascensão da Macumba.

Dessa forma, ela ganha mais um adversário que acusará seu o culto de degeneração das tradições africanas originais. (COSTA, 2013:85)

Mas o que realmente teve peso e se mostrou indispensável nessa disputa, foi a contínua investida desses intelectuais, que de tão incisiva causou uma fissura na Macumba, justamente no seu momento de ascensão. A Macumba se uniu a essa Umbanda lida a partir do prisma do Espiritismo Kardecista, já sua outra parte segue igual e, assim, esses intelectuais brancos de classe média cumprem dois papéis: o primeiro é o de cooptar o que interessa a eles e ressignificar; o segundo, é o de, a partir de como se definem e definem o outro, passaram a contribuir com a marginalização desse culto, propagando a ideia de que ao não se afastar das influências africanas, continuaria uma religião primitiva e selvagem.

Diante de tantas questões sobre a Umbanda, um assunto que é pouco ou quase nada abordado é a influência indígena na constituição da religião, a existência ou não de disputas. No que gira em torno do mito fundador e das investidas dos intelectuais de que falamos até aqui, se postulou uma maior aproximação das raízes indígenas no “processo de embranquecimento [que] ganhou novo impulso em 1924, com a criação da Tenda Espírita Mirim, dirigida por Benjamin Gonçalves Figueiredo, discípulo de Zélio de Moraes, que da mesma forma que seu antecessor, se afastou mais ainda das matrizes africanas.” (COSTA, 2013:113)

Foi selado a que dali em diante serviriam os negros e indígenas na Umbanda, como segue:

A Umbanda em busca de sua legitimação e consolidação, num contexto de sua plena ascensão, procurou se afastar das práticas empíricas utilizadas pelos indígenas e pelos negros para que pudesse fugir dos estigmas de curandeirismo e feitiçarias, aproximando-se da ciência ortodoxa, considerada pela classe média branca como moderna, de acordo com os modelos importados que foram estabelecidos pela Europa e Estados Unidos da América do Norte. (COSTA, 2013:101)

Não nos deparamos com grandes explicações sobre a influência indígena na Umbanda, no entanto, é inegável sua importância, como é o caso do vocabulário. A linguagem que se elabora dentro das terreiras nos remete diretamente a essa pertença indígena, bem como os próprios cargos hierárquicos. Eis então uma disputa que ainda permanece: ao passo que não se pode definir o início da Umbanda, é necessário recusar

sobretudo o protagonismo de um único indivíduo, a leitura cristã de uma religião por excelência afro-indígena⁹.

A ideia que inicio aqui é a de contrapor essa noção de que a presença afro-indígena já tenha sido apagada, ou quase, pela introdução do Espiritismo na Umbanda. Às abordagens dos intelectuais que postulam a vitória na “morte branca do feiticeiro negro” (ORTIZ, 1976), em que o desenvolvimento dessa religião só foi possível pela intervenção dos intelectuais orgânicos ao Espiritismo, se pode contrapor uma leitura afro-indígena.

É necessário desmistificar o benefício da *mestiçagem*, com o auxílio do que Goldman (2015) intitula como *(contra)mestiçagem*, em que se possa pensar a relação afro-brasileira e indígena no centro, sem a perspectiva do branco e sem ele nessa relação. Assim, há a possibilidade de pensar mais a fundo essa perspectiva afro-indígena, em como os mais velhos dirigentes de terreiros viveram essa Umbanda que, aparentemente, hoje não existe.

4.3 O ilê de Cabinda: Pai Genercy de Xangô

Após quase duas horas de deslocamento, da zona sul de Porto Alegre à parada 49 do município de Viamão, na rua Santa Barbara, atrás do atacado Maxxi, , passando um longo caminho de grandes pinheiros, dando um ar impenetrável, avista-se a primeira casa do lado esquerdo, humilde, sem pintura nem reboco, sem cerca também, na rua que não é asfaltada, num local com um ar etéreo, cheguei à casa onde há 10 anos reside meu avô.

⁹ “Vê-se, assim, que as relações afroindígenas são pensadas, simultaneamente, na chave da filiação e na da aliança, extensivas e intensivas ao mesmo tempo; que tanto uma quanto a outra são encaradas em sua molaridade histórica e em sua molecularidade criativa. O afroindígena é uma linha de fuga minoritária não apenas em relação à variável majoritária dominante “brancos”, mas também em relação à captura que sempre ameaça as linhas de fuga: o rebatimento do devir em uma identidade ou mesmo em um pertencimento — negro, índio como minoria em lugar de devir-minoritário ou menor. [...] O afroindígena pode aparecer, assim, como uma espécie de perspectiva. Perspectiva que não é tanto a da oposição simples entre afroindígena, de um lado, e brancos, de outro — o que reconduziria inevitavelmente a uma captura pela forma-identidade — mas sim uma perspectiva estabelecida a partir da oposição mesmo entre afro e indígena, oposição que, evidentemente, é de natureza muito distinta daquela entre afro e/ou indígena, de um lado, e branco, de outro.” (GOLDMAN, 2015:353, 354)

Era junho de 2016, cerca de 11h da manhã, e apesar de um ar gélido e uma serração espreca, a porta do ilê já estava aberta e ele, à minha espera. Na porta do ilê retirei meus sapatos para adentrá-lo, ele estava sentado no sofá, na sala – que divide com o salão de festa para as obrigações –, e levantou e abriu a porta do pejê para que eu pudesse *bater cabeça*¹⁰ para o grande pai Xangô Agandju. Posteriormente, dei início a uma das entrevistas que ajudaram a compor esta escrita.

No que diz respeito a sua ancestralidade, ela tem seu início em Waldemar do Xangô Kamuká, passa por Madalena da Oxum, por Tati do Bará, chegando nele, Genercy do Xangô, por volta do final dos anos 50, início dos 60, após um longo percurso na Umbanda, no final de sua infância. Em mais de meio século desde a abertura do ilê, muitos passaram por ele, permanecendo ou não. Nesse fluxo constante, pessoas que hoje são bem quistas, tanto como sacerdotes e alabês, foram feitas pelas mãos do Babalorixá¹¹, como é o caso do Alabê¹² Antônio Carlos do Xangô. Hoje, ele possui dois ogãs¹³, os quais, numa eventual falta, podem auxiliar seus irmãos, passando a se *governar*¹⁴ e

¹⁰ Reverência feita na frente do pejê, de um orixá, ou de um iniciado mais velho, no qual se coloca a cabeça no chão.

¹¹ O mesmo que pai de santo, maior cargo dentro da hierarquia da tradição de matriz africana. “Um filho-de-santo somente poderá ser considerado apto a exercer futuras funções de Babalorixá se realmente houver tido um aprontamento ou feitura de seu orixá, de forma correta, e de acordo com os dogmas da Nação. Como cada orixá tem seu ambiente e funções específicas inerentes às suas características [...] O que faz – preparar o santo, como faz – como preparar o santo, e porque faz – fazer ou aprontar para o santo. Conhecimentos estes imprescindíveis para exercer o sacerdócio.” (Manuscrito Genercy J. da Silva)

¹² “Responsável pelo ritmo e cânticos nos rituais.” (ALMEIDA, 2009:40)

¹³ “A palavra “ogã” vem de ga, sufixo da língua iorubá que significa “pessoa superior; chefe”, com possível hibridação com a palavra ogã da língua jeje, que por sua vez significa “chefe; dirigente” [...] No Candomblé, o termo ogã designa genericamente indivíduos do sexo masculino que desempenham oficialmente funções em um terreiro. Trata-se de um sacerdote escolhido pelo orixá para conservar-se lúcido, isto é, não entrar em transe, durante os rituais (trabalhos). Nos terreiros de Umbanda e em alguns terreiros de Candomblé, “ogã” designa apenas os iniciados que têm como principal função tocar e cantar os “pontos” durante os ritos. Mesmo não entrando em transe, é crido pelos umbandistas que um ogã também participa do processo de mediação para com os “planos imateriais”, através da “intuição espiritual.” (ALMEIDA, 2013:13)

¹⁴ O único momento em que um adepto pode se emancipar de seu babalorixá/iyalorixá é em caso de morte dele/dela, e então é utilizado a palavra *governo*, a pessoa passa a ser o seu próprio babalorixá.

continuar a transmissão de toda a sabedoria e conhecimentos da Nação de Cabinda. São eles Marcos de Oxalá, filho carnal e Alabê do ilê, e João Gabriel de Oyá, neto.

Quando se iniciou na religião, ele era o único da família que ousou adentrar o espaço afro-religioso, e assim se manteve diante dos irmãos até hoje, com exceção de sua irmã mais velha, que anos mais tarde tornou-se adepta junto com seus dois filhos, sendo os três filhos de santo dele. Curiosamente, muitos de seus sobrinhos são iniciados no Batuque, ao contrário dos pais, muitos iniciados pelas suas mãos. É perceptível que uma das suas maiores preocupações de cunho religioso é a transmissão de seus saberes. Durante toda entrevista, coloca que suas atitudes hoje dentro da religião, ponderadas e justas, ricas em fundamentos, só são possíveis, pois Tati do Bará, seu babalorixá, teve o cuidado e a disposição de transmitir os saberes como ele os recebeu, o que ele, por sua vez, faz o mesmo.

Figura 1 - Entrega de axés, Terezinha e Genercy (meus avós) e Deise (tia)



Fonte: Arquivo pessoal

Waldemar Antônio dos Santos, filho de Xangô Kamuká Baruá-Olofina, era o nome do iniciado mais importante, dando origem à Nação de Cabinda, da qual é tido como rei. Sendo assim, como que em uma espécie de pacto, após sua morte, seus descendentes religiosos decidiram que a “qualidade” de Xangô Kamuká, fundador da nação, seria a primeira e única. Pode-se dizer que é o maior dogma desta nação.

Nenhuma outra nação possui uma figura de tanta importância, como a de Waldemar e seu Xangô Kamuká para a Cabinda e, por conta de tal singularidade, os

adeptos de Cabinda tendem a ter que fazer um ato solene para reverenciar tal orixá, em suas obrigações, conforme colocado pelo Babalorixá:

“No início das rezas (cânticos) para o orixá Xangô, os adeptos ajoelham-se, fechando completamente um círculo, e o alabê então inicia a reza destinada ao orixá Xangô Kamuká, em voz alta, diminuindo o tom e as batidas gradativamente. Ao término, todos e se levantam, o alabê e os demais adeptos continua normalmente com a obrigação, terminando as rezas do Xangô.”

Entender tanto a figura de Waldemar quanto o orixá de seu eledá¹⁵ é o essencial para um iniciante a adepto de Cabinda, pois todo o desenrolar ritualístico dela advém dos ensinamentos de Waldemar, mas também do Xangô Kamuká em si. Por conta dele e para ele.

A casa de Oxalá e Oxum

Nossa casa foi aberta no dia 17 de outubro de 2016, a pessoa à frente do nosso ilê é meu pai, Marcos do Oxalá, iniciado no Batuque aos 2 anos de idade por conta de problemas com sua saúde. A feitura de seus orixás foi por Mãe Quininha da Oxum, pois, após a morte do babalorixá de meu avô, Tati do Bará, foi necessário dar seguimento religioso aos seus seis filhos, alguns já iniciados e outros que necessitavam ser iniciados.

¹⁵ Cabeça.

Como toda criança de terreiro, o interesse do meu pai por esse universo se deu desde muito cedo, principalmente pelo tambor. Mesmo sendo o filho mais novo, ao longo dos anos que se seguiram a facilidade com o toque foi notável e já na adolescência ele conduzia sozinho os batuques na casa de seu pai. Por conta disso, seu envolvimento com todos os processos e rituais foi intenso, o seu aprendizado foi impulsionado pela facilidade que meu avô tinha de passar adiante tudo que sabia.

Figura 2 - Marcos de Oxalá aos 7 anos



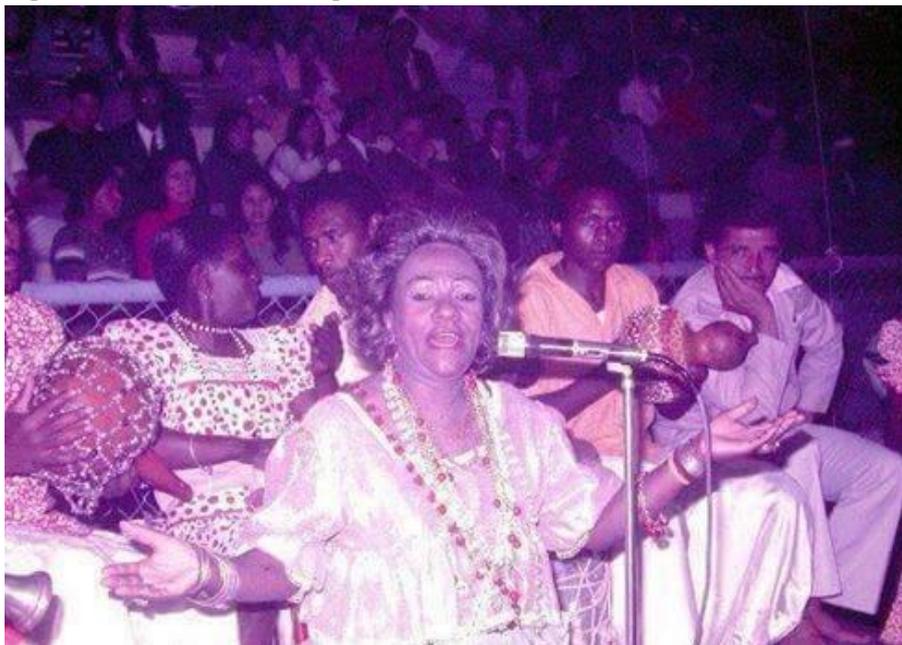
Fonte: Arquivo pessoal

Dispensado de prestar serviço obrigatório do quartel por conta do nascimento da sua primeira filha, aos 17 anos, teve seus orixás, que até então se encontravam no ilê de meu avô, transferidos para sua casa. Então, a proximidade com seus orixás em sua casa se deu desde muito cedo, todavia, levaria um tempo até que a casa fosse de fato aberta. Afinal de contas, uma casa na periferia com quatro paredes, uma criança, dois adultos e um orumalé completo de orixás não era um lugar onde se podia fazer muitas coisas.

Os anos se passaram e, com eles, o acúmulo de conhecimento cresceu, junto com a casa nº 269 da Alameda Dois. Sentindo-se pronto para dar o próximo passo, no ano de 2016 houve o toque do primeiro xirê do Ilê de Oxalá e Oxum. E aqui abro um adendo, pois minha mãe, assim como meu pai, também foi uma criança de terreiro, Ana Cristina de Oxum é uma entre os 15 filhos adotivos da Iyalorixá Ritinha do Xangô, mulher negra

que acolheu, deu um lar e seu nome para mais de uma dúzia de crianças em seu ilê. Minha avó foi uma importante figura dentro do Batuque do Rio Grande do Sul e, mesmo não sendo reconhecida, defendeu o carnaval e a liberdade religiosa, participando de eventos até mesmo na Câmara de Vereadores da cidade, e não sucumbiu aos ditames racistas, sendo ela uma mulher negra, iyalorixá, carnavalesca e mãe de muitos. Um de seus filhos de santo mais conhecido é Mestre Borel, que teve seus orixás feitos pelas mãos dela.

Figura 3 - Mãe Ritinha do Xangô



Fonte: Arquivo pessoal

Após a morte de minha avó, anos mais tarde, no início de seu casamento, minha mãe retomou seu contato com o Batuque, agora não mais na Nação Ijexá, mas na Nação Cabinda, no ilê de meu avô. O ilê de Oxalá e Oxum surgia, onde 6 crianças cresceriam vivenciando o terreiro em sua plenitude, assim como eles um dia, pelo menos até a chegada da Umbanda.

4.4 Sobre o mesmo chão

Era mês de agosto, quando o ecoar dos tambores da Quimbanda reverberaram pela cidade. Fatidicamente, ou não, minha mãe, acompanhada de minha irmã, decidiram que iriam à sessão de Umbanda para a qual há tanto tempo eram convidadas e, por diversos motivos, sobretudo por não simpatizarem com esse ritual, não haviam ido até o dia em

questão. Grande parte de minha família é adepta das religiões afro-brasileiras, nas múltiplas esferas que isso possa significar. Nasci dentro de um ilê de Batuque, como meu pai e minha mãe, e, sendo assim, por mais que não fôssemos próximos à Umbanda, ir a uma sessão não poderia ser tão diferente do que já estávamos acostumados. Além de não haver o que aprender, não seria difícil saber como se portar e lidar com adversidades que poderiam ocorrer, se é que ocorreria alguma, afinal de contas, era apenas uma sessão de Umbanda.

Agosto é um mês atípico para os praticantes das religiões afro-brasileiras. É um período, por exemplo, em que babalorixás e iyalorixás¹⁶ optam por restringir os rituais no Batuque. Não se recolhe nenhum adepto para *obrigações*¹⁷ para o santo neste mês. Poucos são os rituais que podem ser feitos neste espaço de tempo. Acredita-se que agosto é um mês em que energias outras estão presentes em potência e, por conta disso, não se deve fazer obrigações que busquem grande impacto na vida e desprendam muita energia, como é o caso de se recolher para o santo. Outras datas durante o ano são impeditivas para o culto, como por exemplo, o Carnaval, em que se manda os orixás à “guerra” e os *pejês*¹⁸ ficam fechados do primeiro dia de festejo até a Quarta-Feira de Cinzas, quando se reabrem as portas e se convoca o retorno dos orixás. A Quaresma e Finados são outras datas em que ou se diminui o fluxo, ou nada se faz dentro dos ilês.

Entretanto, no que diz respeito à Umbanda, mais especificamente à Quimbanda, o oitavo mês do ano é o que melhor se enquadra para que sejam feitos rituais. Os cruzeiros da cidade ofertam bebidas, cigarros, charutos, flores. Nas terreiras, os risos e gargalhadas viram rotina entre Padilhas, Pilintras, Caveiras e tantos outros exus e pomba-giras. E foi entre a fumaça dos cigarros, do cheiro de defumação, da cadência dos tambores que

¹⁶ Feminino de Babalorixá.

¹⁷ Todo ritual feito no Batuque, mas que tem maior entonação no sacrifício de animais dentro do ilê.

¹⁸ “Localizado sempre junto ao salão, o quarto-de-santo, ou Pejê é o local mais importante, nele são guardados os objetos sagrados (tambores, facas, colares, etc.), depositadas oferendas e trabalhos, e em prateleiras cobertas por cortinas, os segredos dos assentamentos de cada um dos Orixás.” (JAQUES, 2005:12)

mobilizam, que emergiu a curiosidade, e dela, uma necessidade de saber, de conhecer aquele universo tão similar, mas tão distante.

Contudo, havia e há muito que aprender no universo das religiosidades afro-brasileiras, mesmo quando você já está imerso, uma vez que a tradição é dinâmica e múltipla. Oliveira e Almirante (2014) analisam que “é preciso se sujeitar a uma negação do que já foi aprendido e internalizado de uma cultura religiosa anterior para poder então entender, na conversão os elementos religiosos afro-brasileiros”, mas nesse caso, não partimos de um lugar colonizado, judaico-cristão, hegemônico. A largada é de um posto similar, ou pelo menos não divergente da Umbanda, o que não quer dizer que seja mais fácil, tendo em vista que essa religião está presente no imaginário da maneira relatada acima.

Ancestralidade é o elemento fundamental de todas as religiosidades afro-brasileiras, por isso, a primeira coisa feita depois de acesa a vontade de conhecer mais sobre a Umbanda, foi comunicar ao Babalorixá. A Umbanda possui outra competência, que não a mesma que o Batuque, “temos no sacerdócio a autoridade representativa de saber, acúmulo e vivência, porta voz da tradição e do poder da palavra e da oralidade” (MACEDO; MAIA; SANTOS, 2019), representada pelo Pai-de-Santo do Ilê. Tanto no Batuque quanto na Umbanda, os saberes envolvem a ancestralidade, mas principalmente a presença, pois “é no convívio diário, por intermédio da oralidade que as memórias coletivas da religião são transmitidas e o conhecimento compartilhado. É preciso estar presente. É uma religião que envolve coletividade e presença” (Idem). As relações de poder dentro das religiosidades afro-brasileiras se movimentam em direção oposta:

O que pode ter uma correspondência com a hierarquia no ocidente, mas não é uma relação de dominação. É, sobretudo, o respeito à sabedoria ancestral, daqueles que vieram antes de nós, mais viveram que nós, que possuem a experiência, e, portanto, o dever de ensinar aos mais novos por meio da *tradição oral*. (CARVALHO, 2019:9)

Depois que ficou sabendo da vontade que todos da família tinham de se iniciar na Umbanda, e que meu pai queria retomar seu desenvolvimento, iniciou-se o processo. A procura do mais velho faz parte do processo de ensino e aprendizagem, pois os segredos estão com os mais velhos. Somente por meio da oralidade e do “ver fazer é que se aprende”, e após ouvir atento os motivos individuais e coletivos, disse:

“A primeira coisa que vocês precisam saber é que mesmo eu sendo Cacique de Umbanda, não preciso ser eu quem vai iniciar vocês, ainda que eu seja o Baba. Não há necessidade de relacionar o Batuque e a Umbanda, são duas religiões diferentes. Vocês têm autonomia pra escolher alguém que confiem pra desenvolverem suas entidades. Já a segunda coisa que é muito importante, talvez mais ainda do que a pessoa que vai iniciar vocês, é que como aqui já é o ilê de Oxalá, vocês têm a casa aberta, tocam mais de uma vez, caso queiram fazer giras aqui, e sei que não tem espaço pra que seja construída uma terreira, o cuidado com o chão deve ser extremo. Não tem problema que sejam feitas giras aqui, mas cuidado dobrado com as entidades pra que elas não virem bebida, muito menos cinzas de cigarro. Os limites têm que ser colocados desde o início, aqui antes de vir a ser uma terreira, é um Ilê, o dono da casa é oxalá. Na cinquenta quando eu fazia as sessões era do mesmo jeito, eu pedia pros exus, pras pomba-giras não chegarem perto do pejê, porque hoje em dia se vê eles tirando agô no quarto-de-santo.”

A fala deixa evidente que o sacerdote não se coloca como o centro da verdade, a ancestralidade, o conhecimento e a sabedoria partilhada têm sim suma importância para as religiões afro-brasileiras.

Aprende-se com palavra que tem grande poder por meio da transmissão de conhecimentos, a prática da linguagem oral transmitindo preceitos e segredos que fazem parte do patrimônio ancestral africano. É a transmissão do Àse que se dá por meio de gestos simbólicos, expressões, palavras pronunciadas e movimentos corporais. (MACEDO; MAIA; SANTOS, 2019:15)

Como se sabe, há adeptos das religiosidades afro que se consideram também católicos, há também batuqueiros umbandistas. A convivência com o diferente se inscreve no corpo, o pescoço que leva o terço e as contas, o corpo que recebe a Padilha, mas também Oxum, é o território onde se postula a diferença. O chão sagrado que com os pés descalços pisam os orixás também pode ser pisado pelos elegantes sapatos de exus e pomba-giras. Mesmo com ressalvas, não se exclui a possibilidade, o território se constitui em fluidez. O Terreiro não se limita a paredes, terreiro é a sabedoria para a sobrevivência, é ser anti e contra-colonial, é ser diverso, onde o que se toca se torna vida, ao contrário da morte pregada e exercida em nome da colonização. Simas e Rufino (2018) partem da concepção de que até mesmo uma vela queimando solitária na encruzilhada é de alguma forma também terreiro, “o que a noção de terreiro abrange é a possibilidade de se inventar terreiros na ausência de um espaço físico permanente [...] as práticas passam a ser a referência elementar.”

Assim, concordando com tudo que havia sido dito, foi marcada a primeira sessão, que na verdade seria a abertura da terreira. As imagens de Ogum-de-Ronda, o caboclo

que meu pai há mais ou menos 20 anos não desenvolvia, estava na casa do nosso Babalorixá, assim como seu exu Marabô e pomba-gira Menina da Praia. Viriam para sua nova terreira e poderíamos então fazer as sessões de iniciação, depois de feito o batizado. As cabeças foram lavadas sem bebida alcoólica, pois enquanto iniciados no Batuque não poderíamos seguir apenas o prescrito na Umbanda, então fizemos o ritual apenas com o guaraná. Cada orixá possui ervas específicas, quando se inicia no Batuque, o eledá e os ocutás¹⁹ passam por um processo de purificação, as ervas maceradas se transformam em mieró²⁰, que por sua vez dá a partida para que naquela pedra possa habitar o orixá, e seu eledá possa se abrir para a conexão com ele. Uma vez iniciado no Batuque, o indivíduo tem seu corpo sacralizado e, como tal, precisa ter uma íntima relação de cuidado com ele, sobretudo com seu eledá. A abertura para a conexão com as entidades da Umbanda se dá através da lavagem do corpo e cabeça com bebidas e ervas, o chamado amaci. No entanto, neste caso, as concessões foram necessárias, uma vez que nossos corpos já possuíam ligação com os orixás do Batuque e, com isso, também restrições a ervas específicas e em hipótese alguma bebida alcoólica.

A primeira sessão de preto-velho aconteceu pouco tempo depois. Passado algum tempo do início, Pai Tomé entoou alguns cantos, um dos quais me chamou mais atenção, que dizia mais ou menos assim: “tinguelê, tinguelê xangô/ele é filho da cobra coral/tinguelê, tinguelê xangô/ele é filho da cobra coral/olha preto tá trabalhando/olha branco, não tá/tá olhando/olha preto tá trabalhando/olha branco, não tá/tá olhando.” O canto faz menção a duas entidades, Xângô e Cobra-Coral, mesmo sendo Umbanda e não Batuque. Esse Xangô de quem se fala poderia ser de alguma forma o orixá, tendo em vista que meu avô é filho de Xangô? O Cobra-Coral por sua vez, é o seu caboclo na Umbanda, um indígena empunhando um machado, em cima de uma pedreira. Essas duas entidades que produzem seus corpos através dele, mencionadas no início do canto, se relacionam com a última parte que se refere ao Preto-Velho e à escravidão. Sendo assim, Xangô,

¹⁹ Pedra sagrada que muda de formato de acordo com o orixá.

²⁰ Resultado da maceração de ervas com cânticos específicos.

Cobra-Coral e Pai Tomé se relacionam de alguma forma, estão conectados, não por acaso, ao orixá.

Seguindo essa linha de raciocínio, um outro exemplo, é a minha irmã, que tem como orixá o Oxalá, sua cabocla na Umbanda é a Iemanjá, e sua pomba-gira é a Menina da Praia. Indiretamente, ou diretamente, essas expressões estão relacionadas nesse sentido com as águas. Ela vivencia essas três entidades de diferentes formas, mas em alguns aspectos muito similarmente. O que estabelece esse laço? O que faz com que essas três formas distintas de vivenciar a matriz africana se relacionem nesses dois exemplos? Quem faz essa conexão é a Umbanda, creio eu, pois ela está costurando esse movimento, estabelecendo essas relações. Um pouco diferente de meu avô, minha irmã se iniciou no Batuque e só agora está se iniciando na Umbanda. Então, poder-se-ia dizer que ela experiencia a relação com Oxalá há mais tempo, pois logo após seu nascimento, por intermédio do jogo de búzios, se soube que Oxalá regeria seu ori.

Há um ponto do Ogum Rompe-Mato que faz menção ao porquê de ele ser Ogum, que neste caso corrobora com o dito acima: “Eu vi clarear o dia/Eu viestrela brilha/Eu vi seu Rompe-Mato/Ogum das Matas/Foi morar a beira mar/Rebentacorrente/Rebentacipó/Treme a terra/Montado em seu cavalo/Também é ogum na guerra”. Esse ponto elenca diversos aspectos que Ogum possui, as batalhas, as matas, o ser cavaleiro, e ao final afirma que, tendo tudo isso, esse caboclo também pode ser Ogum, ou mais que isso, ele é uma categoria de Ogum, a potência que emana desse caboclo de alguma maneira converge com o sentido maior do que é e o que é vir a ser Ogum.

Vale a pena destacar aqui que o processo de aprendizagem se realiza numa dimensão essencialmente comunitária, a observação e aprendizagem dos ritos, dos saberes do candomblé, não ocorrem apenas numa dimensão individual, mas também, e poder-se-ia mesmo dizer que principalmente, no seio da coletividade, não olvidando, contudo, que tal comunidade é complexa e heterogênea, havendo na mesma uma cultura própria das crianças. (OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014:153)

Estar na Umbanda não anula o Batuque, é possível se relacionar, vivenciar ambos, mesmo que em diferentes momentos. No terreiro, se educa para a diferença, ao mesmo tempo em que é possível transitar nas diferentes conformações. Uma outra construção da cidadania ecoa, reverbera, pois “a invenção de terreiros/mundos se faz necessária na

medida que o projeto de mundo concebido pela lógica ocidental moderna prática, ao invés de diversidade, faz a escassez de possibilidades.” (SIMAS; RUFINO, 2018:46)

A aproximação da entidade é aparentemente similar nos três momentos da Umbanda, com o caboclo, exu e preto-velho, alguns espasmos no corpo. Mas a corporificação dos pretos-velhos e pretas-velhas é muito distinta das demais entidades, começando pela curvatura do corpo, mas não só isso. Quando um exu e um caboclo se fazem presente, você nota sutis mudanças de postura, expressões faciais, já quando se vê um preto-velho se manifestar, é como se estivesse vindo de fato um velho negro cansado, com seus trejeitos, sua linguagem, suas mãos e pernas que tremem, a mão nas costas evidenciando essas condições de cansaço, suas mandingas. Como se de algum lugar do passado, estivesse naquele momento se fazendo presente como parte daquele presente. Por ser de fala mais sutil, um preto-velho, na minha observação, é a entidade que mais movimentava energia, potência, podendo talvez fazer um contraponto com os exus, ou mesmo com os caboclos, que, ao se manifestarem de forma mais contundente, são entendidos como entidades com mais força e potência. Um exemplo disso, além das receitas de mandingas passadas por eles, que uma vez meu avô disse serem as melhores quando se trata de cura, é como o corpo fica depois das suas manifestações. Há queixas de dores nas pernas, costas e cansaço, como se o processo de alguma forma fosse mais moroso do que de caboclo e exu, ou diante de tamanha potência os resquícios da entidade sejam maiores.

A linguagem de um preto-velho, ao se referir às pessoas como sinhazinha e sinhôzinho, evidencia que esse corpo presente permanece ligado com seu passado. Mas o que mais me chamou atenção nos diálogos entre ele e as outras foi o que ele disse para meu pai: “Só porque sou preto, sinhôzinho acha que só faço coisa ruim?”. A fala traz à tona o legado histórico da associação dos negros à feitiçaria, à magia negra, por sua vez associadas às religiões de matriz africana. Como já foi mais ou menos trazido na discussão sobre o Espiritismo e a Umbanda, a doutrina dessas entidades se dá pela castração, a ausência da cachaça é um exemplo, e em alguns casos até mesmo do tabaco. Mas nesse novo terreiro não se coloca de um lado a Umbanda e do outro a Quimbanda, tampouco há o entendimento de que os rituais não são complementares, bem como além das bebidas e cigarros, a sacralização de animais. Mesmo se tratando de um ilê, não se exclui partes

dos rituais em nome de uma evolução na mão da doutrina, há restrições, como não virar bebida no chão, o que é reiterado algumas vezes, mas não se castra sua potência e a modifica.

O cuidado é negado quando se trata de Exu e Pomba-Gira, corriqueiramente ligados à promiscuidade, à malandragem, às energias negativas, que necessitam de interpelação para fins de mudança:

Na Umbanda, as representações sobre esses espíritos sombrios informam que eles precisam ser educados, precisam aprender a se comportar para poderem transitar em campos mais iluminados, mais aceitos socialmente. Quando os espíritos iluminados - Preto-velho, Caboclo - autorizam a Quimbanda a pisar no congá, chamando o Povo de Exu, já estão a postos os cambones, responsáveis por levar-lhes palavras de estímulo em prol de comportamentos mais condizentes com as normas socialmente aceitas. (LAGES, 2012:531)

Entretanto, a vivência de terreiro nos oferece uma outra perspectiva das relações estabelecidas pelas entidades e adeptos, que também envolvem zelo e cuidado. Nas sessões, as pombas-gira, ao despachar a cachaça e as baganas de cigarros e charutos, saem de costas até o portão, depois se viram de frente e seguem até o cruzeiro mais próximo. Até que voltem, se canta um ponto para bará da rua “Bará da rua/Bará exu/Bará da rua/Saravá destranca rua/ Destranca a rua/Destranca o meu caminho/Que foi trancado pelo povo pequenino”. No dia, o meu avô ficou olhando na porta para que quando eles apontassem no portão ele desse o um sinal para se trocar o ponto, e foi o que fez. Então, se cantou “Eu vi um cavaleiro sentado narua/Era ogum guerreiro/Emprestando a sua espada/Para exu destranca-rua”, no entanto, ele fez outro sinal para que o João Gabriel, meu primo que estava ao tambor, voltasse para o primeiro ponto, dando a entender que ele tinha visto errado. Ficamos todos sem entender o que havia acontecido, até que ao final da sessão ele explicou:

“Aconteceu uma coisa muito engraçada. Eu estava olhando na porta para ver quando vocês voltassem, e vi vocês, vi vocês três subindo a rua. E então mandei o João trocar o ponto, mas quando olhei de novo não havia ninguém, vocês estavam lá ainda. O que aconteceu foi que, os exus se mostraram, eles vieram na frente de vocês, guardando o caminho e ficaram esperando no portão. Isso é bom, eles quiseram mostrar que estavam acompanhando, cuidando do caminho.”

As dinâmicas do dia a dia do terreiro, os rituais, promovem, como foi trazido ao longo do texto, uma educação para as diferenças, sem os binarismos e dicotomias ocidentais, assim como o *bem* e o *mal*, o *profano* e o *sagrado* não possuem conotações

comuns ao imaginário cristão. Os exus e pomba-giras que se colocam na dianteira dos seus, guardando seu caminho, nos fazem chamar a atenção para o cuidado.

Nesse terreiro, de onde se inicia e se parte, a Umbanda é Quimbanda, os caboclos, erês, exus e pomba-giras praticam suas mandingas, macumbas, estripulias, sem a necessidade de estabelecer o que é aceitável ou não, sob a premissa de que se deve mudá-los. Nos cruzeiros, matas, cachoeira, cemitérios, o convite é feito, todos são espaços de “invenção de mundo”. Depois de pedir licença, se pode adentrar, não é espaço de distinção, mas de construção.

As crianças correndo no salão, por entre caboclos que descem como flechas, erês que gracejam e exus e pomba-giras baforando fumaça enquanto estouram seus champanhes em direção à noite, estão vivendo as possibilidades, mergulhando na ontologia que pulsa a cada retumbar do tambor. Atentas, assim como os adultos, elas possuem uma participação ativa, ensinam e aprendem, construindo, no cotidiano, práticas educacionais que não as limitem, mas proporcionem a oportunidade de construção coletiva. Na tradição de matriz africana, neste caso específico o Batuque, as crianças são potência, ocupam posições dentro da hierarquia, aprendem e ensinam tanto quanto, dentro de princípios civilizatórios que propulsionam a coletividade, longe da castração de suas potencialidades individuais. Mesmo com entendimento um pouco diferente, na Umbanda as crianças também experimentam agência. A pedagogia impulsiona crianças, jovens e adultos, mesmo aqueles que não disfrutaram de uma ancestralidade na tradição, mas que de alguma forma se encontram agora experienciando a ausência de muros, das dicotomias e binarismos.

O terreiro, a roda, a esquina, o barracão e todo e qualquer tempo/espaço em que o saber é praticado em forma de ritual está a se configurar como um contexto educativo de formações múltiplas. Contextos firmados por educações próprias, inscritas na cultura e nos modos de sociabilidades. Educações que apontam para outras formas de aprendizagens articuladas há diferentes possibilidades de circulação das experiências. Esses diferentes modos de educação, gerados nas frestas e nas necessidades de invenção da vida cotidiana, evidenciam a potência dos saberes de mundo que se assentam sob as perspectivas da corporeidade, oralidade, ancestralidade, circularidade e comunitarismo. (SIMAS; RUFINO, 2018:46)

Enquanto confluem, os orixás e entidades partilham, e é na partilha que há o encontro, o se reconhecer, mas também estranhar, no conflito, mas não na contradição.

Educa-se para permanecer, não no sentido de estagnação, mas de saber que a sua existência e a do outro são possíveis, que a multiplicidade é que rege e abre o campo das possibilidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, existem múltiplas formas de expressões da cosmovisão africana. Neste curto período em que me encontrei enquanto graduanda, algumas inquietações acerca das religiosidades afro-brasileiras tomaram forma. Esse texto surge com o intuito de levantar alguns questionamentos para um posterior aprofundamento, delineando o que ora se apresenta como uma linha tênue.

O que procurei traçar aqui é como, através das práticas cotidianas, se dá a aprendizagem no Batuque e na Umbanda, tendo em vista a abertura de uma nova casa. Diante de todo esse processo, os adeptos se mobilizam em direção à aprendizagem, num movimento em que se reativam memórias e situações de antigos saberes, para que assim se consiga assimilar os novos conhecimentos. Explorei essa dimensão com respeito a como um ilê de Batuque da Nação de Cabinda se organiza para receber também o culto à Umbanda, coexistindo com uma terreira.

A partir da análise da inscrição dos modelos formais de educação no cânone acadêmico, juntamente com a elaboração da crítica a eles, o passo seguinte foi construir uma teia de conceitos trazidos por estudiosos da pedagogia do axé, ou educação de terreiro, como forma de consolidar a discussão em torno do reconhecimento dos processos de aprendizagem da tradição de matriz africana nos mais diversos espaços e na multiplicidade de perspectivas.

No que tange à pedagogia de terreiro, este trabalho buscou, a partir da observação dos rituais da iniciação de adeptos na Umbanda, bem como a abertura da terreira, elucidar a viabilidade de se promover a coexistência de duas formas religiosas diferentes, sem que o resultado final fosse de anulação das diferenças, nem uma relação de subordinação de uma em detrimento da outra. O chão que ora é terreiro, ora é ilê, apesar da mesma materialidade, não se fixa numa identidade. Na confluência do axé, através do processo pedagógico dessa interação, se opera a construção de uma educação comunitária, que prima pela preservação das diferenças, que não anula os conhecimentos. Trata-se de uma pedagogia mais democrática, por excelência contra-hegemônica. A educação antirracista que as escolas procuram recentemente habita há séculos nas religiões afro-brasileiras. Do ponto de vista da pesquisadora Luisa de Carvalho, o que Freire teoriza já se pratica nos

terreiros:

Da mesma forma em que na tradição oral os ensinamentos não são apenas um repasse do conhecimento, mas uma cadeia de valorização da ancestralidade, dos preceitos e da matriz ontológica e civilizatória africana, para Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, encontramos novamente a importância da tradição oral no processo de ensinar, com o valor da palavra, por ser toda a verdade que forma o ser e que, assim, pode contribuir na formação de outros seres. (CARVALHO, 2019:15)

Essa aproximação entre Freire e a pedagogia do axé, ou educação de terreiro, evidencia a potencialidade dos processos educativos nos terreiros, e como a escola pode sim trabalhar outras propostas pedagógicas, uma educação antirracista que mobilize as ferramentas conceituais dos atores outrora alvos da intolerância e do racismo:

A partir desse diálogo com Freire, inferimos que a pedagogia em si possibilita uma educação formadora e transformadora, que rompa com os pressupostos do pragmatismo e do autoritarismo no exercício de ensinar. A pedagogia do axé, por sua vez, potencializa essa dinâmica, por meio das capacidades metodológicas que se ligam à construção do ser a partir daquilo que se é como já foi mencionado, a partir da ancestralidade e de tudo que forma o ser afrodiásporico, não apenas como uma qualidade, mas em que pese a centralidade desse processo na construção identitária e social. (CARVALHO, 2019:15)

Educar *no santo* vai além do território do terreiro, não se pode restringir a comunidade em que o iniciado se encontra. A prática dos ensinamentos e processos educativos não se materializa apenas com os irmãos de santo, mas para além, muito além daquele espaço. Emerge dos terreiros a intencionalidade de educar, e uma educação por essência contra-hegemônica.

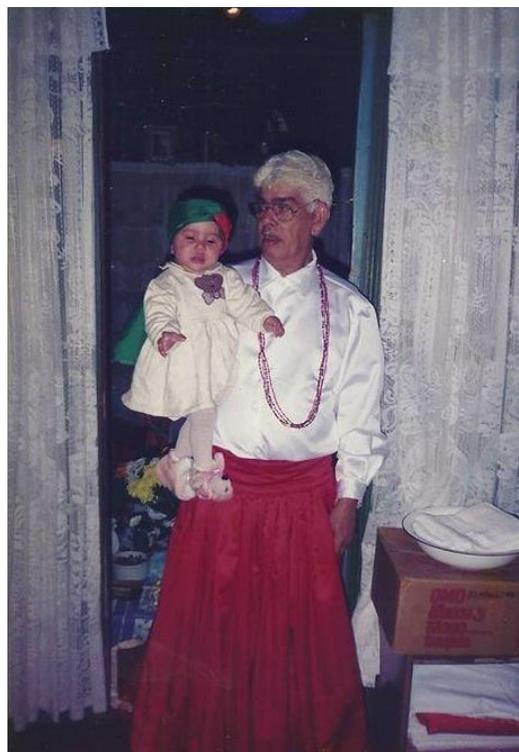
Podemos perceber a demanda por uma educação emancipatória, que vislumbre o acolhimento da diferença, um apelo para que a Pedagogia Social atente às práticas, às tradições que emergem dos processos de aprendizagem rotineiros. A educação de terreiro não é um ideal a ser alcançado, produzido em cima de teorias e equações para que chegue, um dia, a algum lugar que ninguém sabe direito onde é. A educação de terreiro é educação lapidada milenarmente, fruto da resistência de quem nunca deixou de acreditar na produção de uma sociedade que acolha e não exclua.

Figura 4 – Marcos do Oxalá e Pai Genercy



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 – Pai Genercy e eu



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 – Marcos de Oxalá e sua neta, Isabela da Obá



Fonte: Arquivo pessoal

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, ANDRE LUIZ MONTEIRO DE. A MÚSICA SAGRADA DOS OGÃS NO TERREIRO DE UMBANDA “OGUM BEIRA MAR E VOVÓ MARIA CONGA” DA CIDADE GOIANA DE ITABERAÍ: Representações e Identidades. 2013. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Música - da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento de. Ensino e aprendizagem dos alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodô Bogum Malê Rundô. 2009. Tese de Doutorado – Doutorado em Música, UFBA.

ALONSO, Leandro Seawright; BALIBERDIN, Aline. “Agô”: O campo de pesquisa em uma história oral de candomblecistas. **Voices, Pretérito & Devir: Revista de historia da UESPI**, v. 6, n. 1, p. 24-41, 2017.

ANELO, Gisele Pereira. SOUZA, Anilda Machado de. Aprendizagem no espaço não escolar. **Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório Vol.2 – Nº1 – AGO/2012 – ISSN2237-7077**.

BARROS, Sullivan Charles. As entidades ‘brasileiras’ da umbanda e as faces inconfessas do Brasil. **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH)**, v. 27, 2013.

BISPO, Antonio. Colonização, Quilombos: modos e significados. **Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa**, 2015.

Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos; 20

BOYER, Véronique. O pajé e o caboclo: de homem a entidade. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 29-56, Apr. 1999. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000100002&lng=en&nrm=iso>. accesson 21Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131999000100002>.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAMPELO, Marilu Marcia; MONTEIRO, Alef. Mediniunidade e iniciação: notas sobre a iniciação de crianças na umbanda. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 9, n. 1, p. 108-126, jan. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 nov. 2019.

CARVALHO, Luiza Sousa de. A PEDAGOGIA DO AXÉ: PROMOÇÃO DA CIDADANIA E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA PELO PROJETO ABC MUSICAL1. **Revista Calundu–Vol**, v. 3, n. 1, 2019.

CHIARANDA, Paulo Sérgio, et al. EDUCAÇÃO E CONTRA-HEGEMONIA: REFLEXÕES SOBRE OS (DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

EMANCIPADORA/LIBERTADORA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO. Avesso do Avesso v. 14, n. 14, Edição Especial: I Encontro Regional de Educação, 2016. Disponível em http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v14_especial_artigo05_educacao.pdf. Acesso em 17/08/2020.

CONCEIÇÃO, Lucio André Andrade da. **A Pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

COSTA, Deniz. MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. A Organização do Conhecimento sobre Umbanda e sua representação bibliográfica: uma análise exploratória a partir de registros bibliográficos. *Informação & Informação*, v. 24, n. 3, p. 154-182, 2019.

COSTA, Hulda Silva Cedro da. Umbanda, uma religião sincrética e brasileira. **Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tese. Goiânia**, 2013.

Costa, Renata Silva da Iniciação religiosa e processos educativos no terreiro de Candomblé JejeIIêAséGunidá / Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre a educação formal, não formal e informal. III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. Anais do III SIMPOM 2014..., p. 1-10, 2014.

DIAS, João Ferreira. À cabeça carrego a identidade: o orí como um problema de pluralidade teológica. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 49, p. 11-39, jun. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912014000100001&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0002-05912014000100001>.

EVANGELISTA, Daniele Ferreira. Fundando um axé: reflexões sobre o processo de construção de um terreiro de candomblé. **Relig. soc**, p. 63-85, 2015.

Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

Freire, Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005.

GIUMBELLI, Emerson. “Zélio de Moraes e as origens da umbanda no Rio de Janeiro”. In: V. G. Silva (org.). *Caminhos da alma: memória afro-brasileira*. São Paulo: Summus, 2002.

GIUMBELLI, Emerson. Presença na recusa: a África dos pioneiros umbandistas. *Esboços: histórias em contextos globais*, v. 17, n. 23, p. 107-118, 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, .Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso: 05 Nov. 2019

GOLDMAN, Marcio. "QUINHENTOS ANOS DE CONTATO": POR UMA TEORIA ETNOGRÁFICA DA (CONTRA)MESTIÇAGEM. *Mana*, Rio de Janeiro , v. 21, n. 3, p. 641-659, Dec. 2015 . Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000300641&lng=en&nrm=iso>. accesson 21 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p641>.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

JAQUES, André Porto. A GEOGRAFIA DO BATUQUE: ESTUDOS SOBRE A TERRITORIALIDADE DESTA RELIGIÃO EM PORTO ALEGRE-RS. *Monografia de graduação em Geografia. Porto Alegre: Instituto de Geociências, UFRG*, 2005.

JUNIOR-UEPA, Adelson Cezar Ataide Costa. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA CASA DE CANDOMBLÉ.

JUNIOR-UEPA, Adelson Cezar Ataide Costa; ALBUQUERQUE-UEPA, Maria Betânia B. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA CASA DE CANDOMBLÉ.

LAGES, Sônia Regina Corrêa. Possessão e inversão da subalternidade: com a palavra, Pombagira das Rosas. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 3, p. 527-535, 2012.

MACEDO, Yuri Miguel; MAIA, Cláudia Braga; DOS SANTOS, Mariana Fernandes. PEDAGOGIA DE TERREIRO: PELA DECOLONIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES. *Vivências*, v. 15, n. 29, p. 13-26, 2019.

MARQUES, Francisco Cláudio Alves. Algumas considerações sobre Umbanda e Candomblé no Brasil. *Revista Contemplação*, n. 15, 2017.

MARTINS, J.; BAIRRÃO, J. F. M. H. ENCANTARIA E O INFANTIL NA UMBANDA. *Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB*, v. 9, n. 1, p. 102-112, 22 dez. 2016.

MEIRELLES, Mauro. Dos terreiros para a sala de aula: as religiões de matriz africana no RS: limites e possibilidades. *Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST*. São Leopoldo: EST, v. 1, 2012. p.146-156.

MONTERO, Paula. Religiões e dilemas da sociedade brasileira. In: *O que ler na ciência Social brasileira (1970-1995)*[S.l: s.n.], 1999.

NEGRÃO, LÍSIAS NOGUEIRA. Umbanda: entre a cruz e a encruzilhada. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 113-122, Dec. 1993. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701993000100113&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ts.v5i1/2.84951>.

OLIVEIRA, Amurabi. ALMIRANTE. Kleverton Arthur de. Aprendendo com o Axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. *Revista Ilha*. v. 16, n. 1, p. 139-174, jan /jul 2014

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (Org.). Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação. Belém: CCSE-UEPA, 2017

ORTIZ, Renato. A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira. Ed. Brasiliense, 1999.

ORO, Ari. Religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente. *Estudos afro-asiáticos*, v. 24, n. 2, p. 345-384, 2002.

QUINTANA, Eduardo. A ESCOLA E O TERREIRO NA PERSPECTIVA DE FAMÍLIAS CANDOMBLECISTAS. **Revista Fórum Identidades**, 2016.

RABELO, Miriam C. M. Obrigações e a construção de vínculos no candomblé. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, e261201, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132020000100201&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Sept. 2020. Epub Apr 30, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-49442020v26n1a201>

ROHDE, Bruno Faria. Umbanda, uma Religião que não Nasceu: Breves Considerações sobre uma Tendência Dominante na Interpretação do Universo Umbandista. *REVER: Revista de Estudos da Religião*, v. 9, 2009.

RUFINO, L. “Pedagogia das Encruzilhadas”. *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71-88, Jan./Jun. 2018.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: Sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo. **Anais do Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação**, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.