

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado  
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

João Colares da Mota Neto

## **A Educação no Cotidiano do Terreiro**

Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia

Belém – PA  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

João Colares da Mota Neto

## **A Educação no Cotidiano do Terreiro**

Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Betânia Barbosa Albuquerque.

Belém – PA  
2008

Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP).  
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação, UEPA, Belém - PA.

---

Mota Neto, João Colares da.

A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia/ João Colares da Mota Neto; Orientadora Maria Betânia Barbosa Albuquerque. \_\_\_\_ Belém: [s.n.], 2008.

193f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

1. Saberes Culturais e Educação na Amazônia. 2. Educação e Estudos Culturais Amazônicos. 3. Antropologia da Educação. 4. Religiões de Matriz Africana I.Mota Neto, João Colares da. II. Título.

---

João Colares da Mota Neto

## **A Educação no Cotidiano do Terreiro**

Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Betânia Barbosa Albuquerque.

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Maria Betânia Barbosa Albuquerque

Dr<sup>a</sup>. em Educação

Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Examinadora Externa

Prof<sup>a</sup>. Sandra Haydée Petit

Dr<sup>a</sup>. em Ciências da Educação

Universidade Federal do Ceará

\_\_\_\_\_ - Examinadora Interna

Prof<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Dr<sup>a</sup>. em Educação

Universidade do Estado do Pará

Aos amigos e às amigas da  
Casa de Mina Estrela do  
Oriente, representando o  
povo-de-santo da Amazônia.  
Esperamos que este  
trabalho contribua para o  
fortalecimento de suas lutas  
político-culturais.

## AGRADECIMENTOS

Às divindades e aos encantados do Tambor de Mina, que verdadeiramente assumiram a função de *guias*.

À minha família, pelo incentivo permanente.

À Adriane, ao Gabriel e à Anabela, por compartilharem importantes momentos, dos mais difíceis aos inspiradores, da construção deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Betânia Barbosa Albuquerque, por uma orientação dialógica, competente e respeitosa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pela amizade verdadeira e pelas contribuições por ocasião das bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Haydée Petit, pelo frutífero diálogo estabelecido na defesa pública deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Heraldo Maués, pelas orientações no campo da Antropologia da Religião.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, em especial, aos professores das disciplinas cursadas: Denise Simões, Josebel Fares, Maria das Graças da Silva, Ivanilde Apoluceno, Elizabeth Teixeira, Tânia Lobato, Maria de Jesus Fonseca, Emmanuel Cunha, Maria Betânia Albuquerque e Maria do Perpétuo Socorro França.

À Prof<sup>a</sup>. Ms. Jessiléia Eiró, pela elaboração do *abstract* e pela revisão textual.

À pesquisadora Taíssa Tavernard de Luca, pelo apoio demonstrado durante a elaboração do trabalho.

Aos colegas de turma do Mestrado, pelas fecundas discussões em torno da educação e da cultura amazônica.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) e ao Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA) da UEPA, pelo rico espaço para reflexão e pesquisa.

A todos os amigos do NEP, em especial, ao Rafael Grigório, pelas provocações poéticas.

Ao sacerdote da Casa de Mina Estrela do Oriente, Mábio Silva Brandão Júnior, em nome de quem agradeço a todos os membros do terreiro, pelas lições de humildade, caridade e respeito ao próximo.

A todos os sujeitos desta pesquisa, que contribuíram com sua *voz e experiência*.

À Universidade do Estado do Pará, por mais um ciclo de estudos.

O mundo é mágico.  
As pessoas não morrem,  
ficam encantadas.

(João Guimarães Rosa)

## RESUMO

MOTA NETO, João Colares da. *A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia*. 2008. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, e aos Grupos de Pesquisa “Educação Popular” e “Culturas e Memórias Amazônicas - CUMA” da UEPA. Parte da seguinte problemática: como nas práticas religiosas cotidianas de um terreiro do Tambor de Mina na Amazônia desenvolvem-se processos educativos de construção e transmissão de saberes culturais? Possui como objetivo geral analisar as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano do terreiro pesquisado e o processo de construção e transmissão destes saberes. Caracteriza-se, metodologicamente, como uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico. O *locus* da pesquisa é a Casa de Mina Estrela do Oriente, localizada em Benfica, no município de Benevides (PA). Os procedimentos metodológicos utilizados para a produção de dados foram: levantamento bibliográfico; observação participante no cotidiano do terreiro; entrevistas semi-estruturadas com membros da casa; entrevistas etnográficas com entidades espirituais incorporadas nos adeptos e conversas no cotidiano. A análise dos dados foi do tipo interpretativa, baseada na noção de *descrição densa* de Geertz (1989). As categorias teóricas centrais utilizadas no trabalho de análise foram: *educação* (BRANDÃO, 2002), *cultura* (GEERTZ, 1989), *religião* (GEERTZ, 1989), *cotidiano* (HELLER, 2004) e *saber* (MARTINIC, 1994; JAPIASSU, 1986). Esta dissertação está organizada da seguinte forma: 1) *Introdução*, que descreve, em relação a esta pesquisa, a) motivações e origem, b) problema, questões norteadoras e objetivos, c) referenciais teóricos, d) metodologia; *Capítulo 2 – Educação e Saberes do Cotidiano: Fronteiras Teóricas da Pesquisa*, que visa discutir os fundamentos epistemológicos que dão suporte à pesquisa para a compreensão das práticas educativas no cotidiano do terreiro estudado; *Capítulo 3 – O Tambor de Mina no Pará e o Terreiro Estrela do Oriente*, no qual se discute o surgimento e as matrizes etno-culturais constitutivas do Tambor de Mina, bem como objetiva traçar um perfil antropológico do terreiro investigado; *Capítulo 4 – A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes, Vivências e Aprendizagens*, que objetiva analisar as práticas educativas e a circulação de saberes no cotidiano do terreiro; 5) *Considerações Finais*, registrando os principais resultados obtidos e as contribuições esperadas com o trabalho. Os resultados da pesquisa evidenciam as noções de *saber, poder, tempo, experiência e autoridade* como fundantes da cultura educativa do Tambor de Mina. Os processos de ensino-aprendizagem realizam-se por meio de variadas modalidades de educação, destacando-se: a) a educação moral e a prática do aconselhamento; b) a educação pela prática ritual; c) os trabalhos de desenvolvimento dos médiuns e a doutrinação dos encantados. Nas relações sociais cotidianas no terreiro circulam saberes de diferentes matizes: saberes da prática religiosa e ritual, ensinamentos morais, saberes ancestrais dos encantados, narrativas míticas, fundamentos religiosos (preservados pelo uso do segredo) e todo tipo de fórmulas, receitas, gramáticas e códigos provenientes das tradições históricas desta religião.

**Palavras-chave:** Educação. Cultura. Cotidiano. Saberes. Tambor de Mina.

## ABSTRACT

MOTA NETO, João Colares da. *The Education in the “Terreiro”<sup>1</sup> Daily: Cultural Knowledges and Cultural Practices of the Tambor de Mina<sup>2</sup> in the Amazon*. 2008. 193p. Dissertation (Mastership in Education) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

The present work is vinculated to the Program of Post Graduation in Education (Mastership) of Universidade do Estado do Para (UEPA), in the research line of Cultural Knowledges and Education in the Amazon, and to the Research Groups “Educação Popular” and “Culturas e Memórias Amazônicas - CUMA”, of UEPA. It considers the following problem: how, in the daily religious practices of the *terreiro do Tambor de Mina* in Amazon, can be developed educative processes of construction and transmission of cultural knowledges? And it has as general objective to analyse both the educative practices developed in the daily of the researched *terreiro* and the process of construction and transmission of these knowledges. This work is characterized methodologically as a field research, with a qualitative approach, of an ethnographic case study type. The research *locus* is the *Casa de Mina Estrela do Oriente*, located in Benfica, in the municipality of Benevides (PA). The methodological procedures used to the production of the data were: bibliographical survey; participant observation of the *terreiro* daily; semi-structured interviews with the members of the *Casa*; ethnographic interviews with the spiritual entities incorporated in the followers and daily talks. The data analysis was of an interpretative type, based on the notion of *dense description* by Geertz (1989). The central theoretical categories used in the analysis work were: *education* (BRANDÃO, 2002), *culture* (GEERTZ, 1989), *religion* (GEERTZ, 1989), *daily* (HELLER, 2004) and *knowledge* (MARTINIC, 1994; JAPIASSU, 1986). This dissertation is organized in the following way: 1) Introduction that describes, concerning this research, a) motivations and origin, b) problem and objectives, c) theoretical references, d) methodology; Chapter 2 – Daily Education and Knowledges: Research Theoretical Frontiers, which aims to discuss the epistemological basis that supports the research concerning the comprehension of the educative practices in the daily of the studied *terreiro*; Chapter 3 – The *Tambor de Mina* in the Para state and the *Estrela do Oriente terreiro*, in which is discussed the appearance and the constitutive ethno-cultural shades of the *Tambor de Mina*, as well as it intends to draw an anthropological profile of the investigated *terreiro*; Chapter 4 – The Education in the Daily of the *terreiro*: Knowledges, Experiences and Learnings, which aims at analysing the educative practices and the knowledge circulation in the daily of the *terreiro*; 5) Final Considerations, registering the main obtained results and the expected contributions concerning the work. The research results show the notions of *knowledge, power, time, experience* and *authority* as the base of the educative

---

<sup>1</sup> *Terreiro* is the place, par excellence, of the Afro-Brazilian service. The same word indicates an Afro-Brazilian congregation with its hierarchic organization (MOTTA, 2002, p. 115).

<sup>2</sup> *Tambor de Mina* is a religion that appeared in the Brazilian northeast, more specifically in Maranhão, and afterward spread in the Amazon, acquiring particular shades according to the local culture. The word *Tambor* derives from the importance this instrument has in the service rituals; and *Mina* derives from the African people from the Costa da Mina, the name given to those slavers from the coast situated in the east of the Castelo de São Jorge de Mina, nowadays the Republic of Ganah. They came from Togo, Benin and Nigeria, being known as “mina-jejes” and “mina-nagos” African people.

culture of the *Tambor de Mina*. The teaching-learning processes are carried out through varied modalities of education, standing out: a) the moral education and the advising practice; b) education through the ritual practice; c) the works of development of the mediums and the doctrination of the enchanted. In the daily social relationships in the *terreiro* circulate knowledges of different shades: religious practice and ritual knowledges, moral teachings, ancient knowledges of the enchanted people, mythologic narratives, religious fundamental (preserved by the use of the secret) and all kind of formulas, recipes, grammars and codes from this religion historical traditions.

**Key Words:** Education. Culture. Daily. Knowledges. Tambor de Mina.

## LISTA DE IMAGENS

Foto 01	Toque de tambor – aniversário do caboclo Léguas Boji.....	12
Foto 02	Corrente de médiuns (1).....	40
Foto 03	Tambor para Léguas Boji.....	77
Foto 04	Fachada da Casa das Minas Jeje – São Luís.....	82
Foto 05	Casa das Minas – Lateral (1).....	84
Foto 06	Casa das Minas – Lateral (2).....	84
Foto 07	Tambor da mata.....	90
Foto 08	Abatá (à esquerda) e Tambor da mata (à direita).....	90
Foto 09	Vodum Dom Pedro Angaço.....	109
Foto 10	Vodum Rainha Rosa.....	109
Foto 11	Altar com santos católicos.....	110
Foto 12	Pretos-velhos Pai José e Maria Conga.....	110
Foto 13	Encantado Tango do Pará.....	110
Foto 14	Cabocla Ita (à esquerda) e Léguas Boji (à direita).....	113
Foto 15	As caboclas Jarina, Mariana e Herondina.....	115
Foto 16	Corrente de médiuns (2).....	122
Foto 17	Baia – Batizado da cabocla Jarina.....	133
Foto 18	Mesa de Lissá (1).....	154
Foto 19	Mesa de Lissá (2).....	154
Foto 20	Encantados João da Mata, Pai José, Maria Conga e Pena Verde .....	168

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 MOTIVAÇÕES E ORIGEM DA PESQUISA.....	13
1.2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS.....	17
1.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	21
1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	25
<b>1.4.1 Caracterização Metodológica</b> .....	25
<b>1.4.2 O Trabalho de Campo</b> .....	30
<b>1.4.3 Análise de Dados</b> .....	36
<b>2 EDUCAÇÃO E SABERES DO COTIDIANO: FRONTEIRAS TEÓRICAS DA PESQUISA</b> .....	40
2.1 CIENTIFICISMO E ESCOLACENTRISMO DA PEDAGOGIA NA MODERNIDADE: UMA LEITURA CRÍTICA.....	41
2.2 A CRISE DE PARADIGMAS E A EMERGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA SOCIAL E CULTURAL .....	49
2.3 POR UMA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DOS SABERES COTIDIANOS.....	57
<b>2.3.1 A Educação do Cotidiano como um Domínio de Investigação</b> .....	59
<b>2.3.2 Os Saberes Cotidianos como Referência de Análise</b> .....	69
<b>3 O TAMBOR DE MINA NO PARÁ E O TERREIRO <i>ESTRELA DO ORIENTE</i></b> .....	77
3.1 RAÍZES HISTÓRICAS E CONFLUÊNCIAS DE TRADIÇÕES NO TAMBOR DE MINA NO PARÁ .....	78
3.2 PERFIL ANTROPOLÓGICO DA CASA DE MINA ESTRELA DO ORIENTE.....	96
<b>3.2.1 O Surgimento da Casa e o Itinerário Formativo do Sacerdote</b> .....	96
<b>3.2.2 Tradição religiosa</b> .....	103
<b>3.2.3 O Panteão</b> .....	107
<b>3.2.4 Organização do Terreiro</b> .....	115

<b>4 A EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DO TERREIRO: SABERES, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS.....</b>	<b>122</b>
4.1 SABER, PODER, TEMPO E AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO DO TERREIRO.....	123
4.2 MODALIDADES DE EDUCAÇÃO NO TERREIRO .....	137
4.2.1 Educação Moral e a Prática do Aconselhamento .....	138
4.2.2 Educação pela Prática Ritual .....	148
4.2.3 Trabalhos de Desenvolvimento dos Médiuns e a Doutrinação dos Encantados.....	158
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
<b>GLOSSÁRIO .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE A – Instrumental das Entrevistas Semi-Estruturadas.....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>193</b>

## 1 INTRODUÇÃO



Foto 01: Toque de tambor – aniversário do caboclo Légua Boji.

Na trajetória transversal da história do negro no Brasil vamos considerar alguns desvios como arranjos para a re-existência. Trata-se, portanto, de uma forma de atualização que podemos considerar legítima na essência que advém de uma experiência que é coletiva e tem a sua própria lógica. Lógica que se faz pela re-existência, como fenômeno de transformação cognitiva pela inter-relação de seres e saberes compartilhados. Seres que, expatriados pela diáspora, re-significaram seus papéis, organizando-se em torno de uma identidade ancestral. Saberes que se imbricaram e se expressam nos enredos da história oral, nos mitos, cantigas, provérbios e falares que anunciam um *éthos* epistemológico enraizado no pensamento africano na sua atemporalidade (MACHADO, 2007, p. 09)

## 1.1 MOTIVAÇÕES E ORIGEM DA PESQUISA

Em 2002, por ocasião do ingresso no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), passamos a nos interessar, com maior dedicação e rigor, às problemáticas sociais e educacionais brasileiras e amazônicas. Por meio do curso, das leituras, reflexões e discussões, definimos como o centro de nossas preocupações pedagógicas a situação de exclusão de diversos segmentos das classes populares, por fatores de classe, etnia, gênero, capacidade, orientação sexual ou opção religiosa.

Neste mesmo ano, e em função dessas preocupações, ingressamos no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALTO), que passava por um processo de reestruturação, até tornar-se o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da UEPA, que aglutina programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão em torno de um eixo comum, a educação popular em uma perspectiva freireana.

Iniciamos nossa jornada na educação popular atuando como alfabetizador de jovens e adultos em uma comunidade periférica de Belém, o bairro do Guamá, onde nos defrontamos com uma realidade hostil à dignidade humana. Atuamos com alunos das classes populares, mulheres idosas em sua maioria, que enfrentavam um conjunto de mazelas sociais, tais como a fome, a violência (física e simbólica) e o desprezo das políticas públicas.

Ao mesmo tempo, mergulhamos, por assim dizer, no “mundo vivido” desses alunos e nos surpreendemos com a sua dinâmica cultural. Percebemos que existia, ao mesmo tempo que a privação social, uma imensa riqueza de saberes, experiências e modos de vida em pessoas socialmente estigmatizadas como ignorantes, inferiores, vulgares, carentes.

Essa constatação foi reafirmada quando passamos a atuar como formador/assessor pedagógico em projeto de educação do campo, também vinculado ao NEP, em comunidades ribeirinhas de São Domingos do Capim, município do nordeste paraense. O trabalho de quase cinco anos em diversas comunidades desse município possibilitou-nos a familiarização com o modo de vida ribeirinho e o estudo do universo simbólico e imaginário dessas populações amazônicas.

Aprendemos com os moradores locais a valorizar seus saberes, formados na amalgamação de tradições ameríndias, ibéricas e africanas que deu origem ao caboclo amazônida. Saberes oriundos da relação das mulheres e dos homens ribeirinhos com as matas, as águas e a terra, observando-se nas falas, nos gestos e nos feitos da população local o entrelaçar entre cultura e natureza amazônica.

Esse interesse pelo simbolismo amazônico concretizou-se em estudos sistemáticos por meio da participação em projetos de pesquisas educacionais e socioculturais vinculados à Universidade do Estado do Pará, os quais nos aproximaram ainda mais do cotidiano de comunidades amazônicas e dos saberes culturais de suas populações<sup>3</sup>.

Tais projetos, desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Popular, foram denominados de *Cartografias de Saberes*, considerando ser seu objetivo principal o mapeamento simbólico da produção cultural de alfabetizados amazônidas do NEP, no intuito de fornecer subsídios à construção de práticas educativas inovadoras, críticas e multiculturais.

Na primeira pesquisa, cujo enfoque foi o *trabalho* ribeirinho, dedicamo-nos a cartografar o que chamamos de saberes da terra, da mata e das águas, oriundos da relação da população estudada com a natureza amazônica. A segunda pesquisa pretendeu analisar as representações sociais sobre *religiosidade* dos alfabetizados entrevistados e na terceira pesquisa, dando continuidade ao estudo anterior, estudamos *religiosidade e mitologia amazônica* (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2004a, 2005, 2007).

Desde a graduação, portanto, temos demonstrado interesse no estudo das religiões amazônicas, vinculado a um projeto político-pedagógico de valorização dos saberes populares, que é uma questão cara à educação popular freireana, como discutiremos no segundo capítulo desta dissertação.

Uma passagem pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), por ocasião de um estágio de pesquisa no Departamento de Antropologia, quando

---

<sup>3</sup> Os projetos de pesquisa foram: "Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens e adultos de comunidades ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim" (2003), "Para repensar a práxis alfabetizadora: representações sobre religiosidade de alfabetizados do NEP-CCSE-UEPA" (2004-2005), coordenados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e "Cartografia de saberes: representações de alfabetizados do NEP-CCSE-UEPA sobre a cultura amazônica" (2005-2006), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos.

desenvolvemos nossa pesquisa de iniciação científica<sup>4</sup>, conduziu-nos a uma aproximação com a ciência antropológica. As exigências da pesquisa nos levaram inicialmente a estudar Antropologia Rural (na vertente da Antropologia das Populações Haliêuticas); no entanto, em função da formação pedagógica e do interesse por religião, passamos a estudar, ainda que de modo não orientado, Antropologia da Educação e Antropologia das Religiões Amazônicas.

Vale ressaltar que esses estudos tiveram caráter exploratório, isto é, não foram desenvolvidos por especialista, mas por alguém *interessado* em aprender Antropologia. Todavia, as lições daí decorrentes foram fecundas, do ponto de vista do exercício etnográfico e da aprendizagem do “olhar” antropológico sobre a cultura e a educação amazônica.

Este breve percurso biográfico nos leva a concluir que nossa formação acadêmica localiza-se no cruzamento da Educação Popular com a Antropologia, projeto acadêmico ensaiado, por exemplo, no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, quando estudamos o processo de invasão cultural em uma escola multisseriada e os impactos deste modelo pedagógico para o cotidiano de comunidades ribeirinhas amazônicas (MOTA NETO, 2006).

A formação e a prática em Educação Popular relacionadas com o interesse no discurso antropológico nos conduziram a uma prática pedagógica de valorização das experiências de vida cotidianas das classes populares e respeito aos saberes que emergem de sua cultura. Embora sem secundarizar o aprendizado para atuação escolar, trilhamos a formação de uma Pedagogia Social, não circunscrita à escola, que envolve como principais sujeitos as classes e os grupos historicamente oprimidos em sua realidade concreta: a vida cotidiana.

Essa formação com especificidade na vida cotidiana de sujeitos oprimidos, considerando sua história, identidade e seus saberes culturais, foi o que nos motivou a estudar processos educativos presentes no cotidiano social e a cartografar saberes de populações amazônicas.

---

<sup>4</sup> A pesquisa, intitulada "O processo de mudança sociocultural de comunidades amazônicas: o caso de São Domingos do Capim - PA" (2004-2005), foi financiada pelo Programa de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC-CNPq), e esteve sob orientação da antropóloga Dra. Lourdes de Fátima Gonçalves Furtado, no âmbito do Projeto *Populações Tradicionais Haliêuticas: impactos antrópicos, uso e gestão da biodiversidade em comunidades ribeirinhas e costeiras da Amazônia brasileira* (RENAS).

Paralelamente ao estudo teórico e à formação acadêmica, desde 2004 estivemos envolvidos com as práticas rituais de uma religião de matriz africana, o Tambor de Mina, por meio da participação na Casa de Mina Estrela do Oriente, localizado em Benfica, no município de Benevides – PA, *locus* desta investigação. O culto aos ancestrais, a beleza poética das danças, músicas e vestimentas, a riqueza simbólica dos mitos e rituais, o sentido da ética e da ecologia impregnados na vida cotidiana e a prática da caridade e solidariedade, foram alguns dos elementos que atraíram nossa atenção para esta religião, despertando também o interesse para o estudo científico de suas práticas culturais e educacionais.

A título de apresentação, o Tambor de Mina, também chamado simplesmente de Mina, é uma religião nascida no Nordeste brasileiro, mais precisamente no Maranhão, e posteriormente recriada na Amazônia, onde adquiriu traços particulares da cultura e sociedade locais. Segundo Ferretti (2000), é também a denominação mais difundida das religiões afro-brasileiras no Maranhão e na Amazônia, sendo que a palavra “Tambor” deriva da importância do instrumento homônimo nos rituais de culto e “Mina” deriva dos negros da Costa da Mina, nome dado aos escravos procedentes da costa situada a leste do Castelo de São Jorge de Mina, na atual República do Gana, trazidos da região das Repúblicas do Togo, Benin e Nigéria e que eram conhecidos como negros mina-jejes e mina-nagôs.

Para Vergolino (2003, p. 04), o termo “Mina” trata-se, ainda, de um topônimo referente ao antigo forte de Elmina ou São Jorge de Mina, principal empório de escravos sob o domínio português, localizado na Costa do Ouro, atual Gana, “local de onde procederam muitos escravos para várias partes do Brasil, tais como o Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Maranhão e Pará, durante os séculos XVII e XVIII”.

Esta pesquisa, então, surgiu da relação entre a vivência religiosa e a formação acadêmica dedicada aos processos educativos cotidianos e à cultura amazônica, mais precisamente surgiu do olhar à dimensão educativa das práticas cotidianas do terreiro do Tambor de Mina referido.

A pesquisa é uma tentativa de estabelecer uma relação entre a religião e a educação, como incentiva Brandão (2002), quando diz que:

Tal como a educação, a religião é um território de trocas de bens, de serviços e de significados entre pessoas. Tal como as da educação, as agências culturais de trabalho religioso envolvem hierarquias, distribuição desigual do poder, inclusões e exclusões, rotinas, programas de formação seriada de pessoal e diferentes estilos de trabalhos cotidianos (BRANDÃO, 2002, p. 152).

Em outras palavras, educação e religião são compreendidos como sistemas culturais de formação de identidades e de produção incessante de significados e sentidos que mobilizam a conduta dos indivíduos. Acreditando ser um tema fecundo de investigações, tomamos neste trabalho uma dimensão possível da relação entre educação e religião, que são os processos educativos de construção e transmissão de saberes culturais no cotidiano da religião estudada.

## 1.2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS

Durante a vivência no cotidiano do terreiro pesquisado, observávamos, por meio das práticas sociais, dos rituais religiosos e das relações interpessoais, um processo de circulação de saberes, valores, códigos culturais e visões de mundo, dimensionando a existência de práticas educativas nesse ambiente religioso, envolvendo os adeptos e os encantados<sup>5</sup> em um processo de formação religiosa, humana e cultural.

Percebíamos que no terreiro desenvolvia-se um processo pedagógico de construção e transmissão de saberes culturais, considerados como tradições, mistérios, valores, fundamentos, princípios e práticas que expressam as matrizes culturais, históricas e religiosas do Tambor de Mina e que possibilitam a sobrevivência da religião. Essa educação, portanto, assumiria um importante papel na construção das identidades dos praticantes, sendo capaz de orientar as suas ações e fornecer-lhes referências para o agir, o refletir e o sentir.

Em função disso, delimitamos o nosso objeto de estudo em torno dos processos educativos vivenciados nas relações de comunicação entre os adeptos e os encantados, dimensionando o terreiro como um espaço de circulação de

---

<sup>5</sup> Entidades espirituais genericamente chamadas de caboclos, podendo também designar, no Tambor de Mina, os voduns e os orixás, divindades dessa religião. Para Eduardo Galvão (1976, p. 66), referindo-se à Amazônia, o conceito de *encantado* “é definido localmente como uma força mágica atribuída aos sobrenaturais. Seres humanos, animais, objetos podem ficar encantados por influência de um sobrenatural. O conceito não se aplica aos santos ou divindades cristãs”.

significados, saberes e sentidos. Dito de outra maneira, o objeto selecionado para este estudo foi a dimensão educativa da cultura cotidiana do Tambor de Mina, levando-nos a perguntar: **como nas práticas religiosas cotidianas de um terreiro do Tambor de Mina na Amazônia desenvolvem-se processos educativos de construção e transmissão de saberes culturais?**

Com o propósito de aprofundar a análise dessa problemática, levantamos, ainda, as seguintes questões norteadoras:

- Quais as principais modalidades de educação vivenciadas no terreiro?
- Que saberes emergem das práticas educativas cotidianas deste terreiro?
- Quais as finalidades da educação no terreiro para a dinâmica da religião e a vida dos adeptos?

Diante do problema identificado, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano de um terreiro do Tambor de Mina e o seu processo de construção e transmissão de saberes culturais. Os objetivos específicos, em correspondência às questões norteadoras, são:

- Descrever e analisar as principais modalidades de educação vivenciadas no terreiro.
- Cartografar os saberes que emergem das práticas educativas cotidianas deste terreiro.
- Identificar as finalidades da educação no terreiro para a dinâmica da religião e a vida dos adeptos.
- Traçar um perfil antropológico da Casa de Mina Estrela do Oriente, no que se refere à sua história e tradição, ao panteão cultuado e à sua forma de organização.

Cabe destacar que, nesta pesquisa, a religião será considerada um tema educacional, na medida em que se trata de uma investigação sobre a *educação* no cotidiano do terreiro, não pretendendo ser um estudo especializado em religião. Por isso, não temos a intenção de analisar a ritualística, a mitologia e a estrutura da

religião em si mesmas, mas apenas nos aspectos que nos possibilitem a compreensão de suas práticas educativas.

Consideramos que este trabalho poderá contribuir para o campo da Educação mediante uma abordagem que vincula o estudo da educação ao da cultura e da religião. Nessa perspectiva, o *cotidiano* é uma categoria central, pois é fundamentalmente a partir dele que se constroem as identidades, individuais e coletivas, e formam-se os sujeitos sociais, como veremos no segundo capítulo.

A pedagogia, historicamente limitada a preocupações escolares, não considerou suficientemente bem os processos educativos vinculados aos diversos sistemas culturais, como a religião. Embora possa ser observada, pelo menos desde a década de 1970, uma abertura epistemológica na teoria educacional às questões culturais, consideramos que ainda precisamos de muito investimento intelectual e esforços de pesquisa neste domínio. Este trabalho, assim, pretende ser uma contribuição a mais para esse campo de estudos que se localiza na interseção entre a educação e a cultura.

Outra contribuição possível desta pesquisa refere-se à produção teórico-metodológica e o levantamento de dados empíricos que podem ser úteis aos chamados *Estudos Afro-Brasileiros e Educação*<sup>6</sup>, no sentido da análise da educação vinculada a uma prática fundamental à recriação da cultura africana no Brasil, as religiões.

Segundo Coelho (2006, p. 46-47), embora, a partir da década de 1990, tenha aumentado a produção teórica sobre a questão do negro e a educação, o número de trabalhos ainda é reduzido e insuficiente “para que se possa iniciar um processo de mudança” na educação, pois somente “a constituição de uma massa crítica poderá permitir a ultrapassagem da denúncia e a constituição de um *habitus* profissional [...] dentro do qual o preconceito não constitua aporte teórico”.

Desse modo, a pesquisa pretende, do ponto de vista epistemológico, oferecer contributos ao estudo da cultura africana e da educação na Amazônia e,

---

<sup>6</sup> Estudos Afro-Brasileiros e Educação é o nome do Grupo de Trabalho nº. 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), principal entidade brasileira de circulação da produção intelectual em Educação. Este GT foi criado em 2003, após dois anos de consolidação como Grupo de Estudos e reúne pesquisadores que investigam sobre esta questão no Brasil.

politicamente, fortalecer o movimento de denúncia das diferentes formas de discriminação étnico-racial, em especial as que têm lugar no campo educacional.

Vale lembrar que desde 2003, com a promulgação da lei nº. 10.639/2003<sup>7</sup>, os sistemas de ensino possuem a obrigatoriedade de incluir em seus currículos a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, o que, se por um lado, representa uma vitória do movimento negro na luta contra uma pedagogia tradicionalmente excludente do ponto de vista étnico-racial, por outro lado, impõe significativos desafios aos sistemas de ensino, destacadamente aos professores, que precisam se qualificar para responder a essa justa exigência. Nesse contexto, afiguram-se como oportunas as pesquisas que tratam das relações étnico-raciais na educação, no sentido de oferecer subsídios à formação de professores e à implementação de políticas e práticas educativas inclusivas, sendo essas pretensões compartilhadas neste estudo.

Além das contribuições possíveis à Educação, esperamos que este trabalho seja útil aos estudos amazônicos, de modo geral e, em particular, ao estudo das religiões afro-amazônicas, como o Tambor de Mina<sup>8</sup>. Embora o assunto não seja inexplorado na região, uma vez que contamos com um número considerável de pesquisas sobre essas religiões, oriundas sobretudo das Ciências Sociais, a complexidade, a diversidade e a multidimensionalidade das religiões locais exigem constantes atualizações e esforços de pesquisa.

A ausência de uma institucionalização rígida nas religiões de matriz africana é uma razão para as diferenças de apresentação dos rituais e na configuração da mitologia que podem ser observadas nos terreiros de *linhas* diferentes ou, inclusive, de uma mesma linha. Essa diversidade torna as religiões afro-brasileiras uma fonte inesgotável de estudos, convidando novos pesquisadores a se debruçar sobre a temática.

Pretendemos, então, que esta pesquisa amplie as referências sobre o Tambor de Mina na Amazônia, mediante a produção de dados empíricos e a discussão teórica realizada. A singularidade deste estudo, que é a educação no

---

<sup>7</sup> A lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008 deu nova redação à LDB, definindo, no art. 26-A, que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

<sup>8</sup> Neste sentido, a pesquisa pretende também fortalecer a linha de pesquisa “Fenômeno Religioso” do Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA) da Universidade do Estado do Pará, cadastrado no Diretório de Pesquisas do CNPQ.

cotidiano do terreiro, poderá contribuir para o melhor entendimento das formas pelas quais a cultura do Tambor de Mina é elaborada, transmitida e apropriada pelos adeptos dessa religião.

### 1.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

A despeito da posição ainda marginal de estudos sobre a cultura negra e as religiões de matriz africana no campo educacional, no levantamento bibliográfico realizado identificamos pelo menos uma dezena de pesquisas desenvolvidas na última década sobre a dimensão educativa da cultura de diversas religiões afro-brasileiras, o que nos permite traçar um esboço do estado da arte desta produção, apresentado sinteticamente a seguir.

O estudo de Fonseca (2006), que trata da transmissão da tradição oral na religião Candombe de Açude, em Minas Gerais, analisa as práticas educativas dessa religião como uma sobrevivência e atualização do modelo educativo africano trazido para o Brasil durante a escravidão. A autora, que com uma perspectiva historiográfica investiga a educação no terreiro, afirma que essa se desenvolve a partir de diversos elementos e práticas característicos de seu cotidiano religioso: explicação mítica da realidade; linguagem metafórica; o valor da palavra e das tradições; o profundo respeito aos mais velhos e ancestrais; a importância da mãe; a representação da história do grupo; os cânticos como conhecimento. Segundo Fonseca (2006), por meio dessas práticas, os religiosos aprendem valores morais, religiosos, éticos e regras de conduta na sociedade em que se inserem.

Santos (1998) analisa a dimensão pedagógica do mito em um terreiro nagô, um candomblé de origem ijexá. A pesquisa considera o mito como uma forma de conhecimento e aponta para o fato de que no terreiro de candomblé o saber é uma ressignificação da tradição africana e adaptação à realidade brasileira, constituindo-se num modo próprio de interpretação da realidade. O terreiro é analisado como uma “região-escola”, um espaço social-político-cultural onde se aprende relações interpessoais, auto-estima, valores comunitários e respeito à natureza, mediante uma postura ética específica.

Guedes (2005), em sua tese de doutorado na área da educação, realiza duas etnografias: uma sobre as práticas educativas em terreiros de candomblé,

compreendidos como espaços de transmissão de saberes e a outra sobre o cotidiano escolar, compreendendo como as crianças adeptas dessa religião sofrem discriminação nesse espaço. Seu trabalho é construído sob a perspectiva do multiculturalismo, visando superar discriminações e construir relações dialógicas entre indivíduos e grupos adeptos de religiões diferentes.

Silveira (1998), no que chamou de “educação pelo silêncio”, discute a dimensão pedagógica das práticas operadas no ilê axé ijexá, um terreiro de candomblé, compreendendo o estatuto que a linguagem dos silêncios possui para os falantes dessa comunidade. A investigação é construída a partir do resgate epistêmico do conhecimento comum e discute o silêncio como uma herança da cultura africana, apontando para novos conteúdos educacionais e para um modo singular de o sujeito interpretar, experienciar e representar o mundo.

Marinho (1989) constrói uma análise do papel da arte-educação na casa de culto Nagô Ketu, em Salvador (BA). Buscou identificar a presença do componente estético-artístico no processo de ensino-aprendizagem nas várias situações de aquisição, produção e transmissão do saber. O campo de estudo abrangeu festas e rituais, transmissão oral de lendas, cânticos e mitos, objetos de culto e utilização de decorativos.

Machado (2007) analisa a educação iniciática de praticantes de um terreiro de candomblé, focalizando aprendizagens e ensinamentos de *histórias* para o cuidado com a natureza e com a vida humana. Nesse estudo, a autora considera a oralidade e a memória na sua riqueza semântica e originante do pensamento africano recriado na diáspora, e compreende a tradição e a ancestralidade como as fontes do ensinar. Afirma que no terreiro, o ato de educar visa preparar a construção de uma outra geração de religiosos e a construção de cada um em particular.

Nos estudos de Tramonte (2004, 2007), os praticantes das religiões afro-brasileiras desenvolvem nos terreiros uma educação intercultural, ambiental e comunitária. Para a autora, essas religiões apresentam-se como um campo híbrido de construção de identidade, dimensionado suas práticas educativas à luz da diversidade de origens étnicas e culturais do país. Afirma que pela centralidade da ecologia na espiritualidade afro-brasileira, a religião é responsável por estruturar a visão de mundo dos adeptos, conduzindo a atitudes de preservação do meio ambiente.

Conceição (2006) investiga as bases estruturantes da pedagogia presente no cotidiano de uma Roça de Candomblé, no município de Lauro de Freitas (BA). O autor considera que a teoria pedagógica do Candomblé tem seus princípios herdados de seus antepassados africanos e que as práticas educativas assumem a função de perpetuar o legado ancestral por meio da transmissão de saberes e práticas. A pesquisa pretendeu ainda extrair significados educativos do cotidiano da Roça, na expectativa de gerar proposições para a educação formal no âmbito de uma educação pluricultural.

Na Amazônia, até então, encontramos apenas um estudo sobre a educação no cotidiano de uma religião, o Santo Daime, não tendo identificado trabalhos voltados para as religiões de matriz africana, tratando-se, portanto, de uma área de pesquisa ainda descoberta. O estudo pioneiro identificado é de Albuquerque (2007), que constrói uma reflexão de natureza bibliográfica acerca das práticas educativas centradas no culto ao Santo Daime ou Ayahuasca, uma bebida amazônica que, segundo a autora, possibilita uma experiência essencialmente pedagógica, cujos saberes fornecem a lógica que direciona o modo de pensar e viver dos daimistas.

Os trabalhos mencionados são inovadores não só por sua abordagem teórica sensível às dimensões culturais da educação, mas também por desenvolverem criativas metodologias de pesquisa educacional, dando atenção ao lúdico, ao estético, ao som, à cor, ao ritual, à roupa e a tantos e minuciosos detalhes cotidianos como elementos educativos.

Algumas das pesquisas citadas foram importantes para a delimitação de nosso objeto de estudo e inspiradoras quanto à metodologia apropriada a esse tipo de investigação. Além destas, um conjunto de obras, autores e conceitos, oriundos prioritariamente dos campos da Educação e da Antropologia, constituem o referencial teórico deste trabalho.

Cabe destacar que a compreensão de educação adotada, isto é, como prática social de formação identitária, humana e cultural, não restrita aos processos escolares, é uma idéia cara a este trabalho, tendo sido construída a partir do discurso teórico de diversos campos científicos, como a Educação Popular, os Estudos Culturais, a História Cultural e a Antropologia da Educação.

As contribuições fundamentais extraídas desses domínios teóricos são: 1) a vinculação do estudo da educação ao da cultura; 2) a centralidade do cotidiano na compreensão da educação; 3) a valorização dos saberes cotidianos, produzidos nas relações sociais dos indivíduos; 4) a historicidade e o contexto dos processos formativos; 5) o papel da educação na construção de identidades culturais; 6) o delineamento de uma Pedagogia Social e Cultural, em oposição ao cientificismo e escolacentrismo dominantes na pedagogia moderna; e 7) o fortalecimento epistemológico de um campo de investigação em torno da educação e dos saberes cotidianos.

Entre os principais autores com quem dialogamos para construir essas reflexões educacionais, que terão lugar no segundo capítulo da dissertação, figuram: Arroyo (1987), Oliveira (1994, 2003), Brandão (2002, 1984), Martinic (1994), Freire (1980, 1987, 2004), Giroux (2003), Fonseca (2003) e Gruzinski (2001, 2003).

No âmbito da Antropologia, além da abordagem especializada no fenômeno educacional, já mencionada, o diálogo se dará com alguns dos principais autores dedicados ao estudo das religiões de matriz africana no Brasil e na Amazônia, como: Figueiredo (1975, 1981, 1994), Figueiredo e Silva (1966), Vergolino (2003, 2004), Vergolino-Henry (1994), Salles (1969, 2004), S. Ferretti (2000, 2001), M. Ferretti (1998, 2002, 2006), Motta (1993), Carneiro (1959) e Prandi (2005).

Contribuição também central da Antropologia a este trabalho é a fundamentação metodológica na área da etnografia, como será discutido a seguir. O uso de técnicas como a observação participante e as entrevistas intensivas, a preocupação com os sentidos, símbolos e saberes dos indivíduos sociais, a centralidade da cultura cotidiana na investigação, são algumas das características do método etnográfico apropriadas neste estudo. Para construir essa fundamentação metodológica, recorreremos, entre outros, a Geertz (1989), e utilizamos sua noção de *descrição densa*, que consiste em uma prática etnográfica atenta ao conjunto de símbolos e significados constitutivos de uma cultura.

A descrição densa, segundo Geertz (1989), é praticada pelo etnógrafo dedicado à procura de estruturas de significação, que o leva a formular uma dada interpretação sobre as lógicas e os sistemas culturais, construindo uma *leitura* da realidade.

Geertz (1989, 1997) fundamenta ainda esse trabalho quanto à compreensão da religião e do senso comum como sistemas culturais, ou seja, seu enfoque é a dimensão cultural na análise da religião e do senso comum, denotando padrões de significados e formas simbólicas transmitidos historicamente nas relações de comunicação.

A religião, para Geertz (1989, p. 67), possui o poder de ajustar as ações humanas a uma ordem cósmica imaginada e projetar imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana. Para o autor, a religião é:

um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.

O referencial teórico utilizado, portanto, converge para um olhar cultural dos objetos analisados – a educação, os saberes, a religião, o cotidiano –, tendo a pretensão, também, de construir uma perspectiva educativa acerca da cultura e das práticas religiosas do Tambor de Mina, razões pelas quais trabalhamos com os autores citados.

## 1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 1.4.1 Caracterização Metodológica

Esta investigação sobre saberes, valores e significações nas práticas educativas do Tambor de Mina foi realizada à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa social de *abordagem qualitativa*. A justificativa centra-se no fato de que os dados produzidos são fundamentalmente de natureza simbólica e imaginária, devendo ser interpretados, compreendidos e contextualizados, e não quantificados ou mensurados.

Para Minayo (2003, p. 21-22), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No decorrer da pesquisa nos defrontamos com saberes que constituem um modo próprio de compreensão da realidade dos adeptos, com práticas “molhadas” de cultura e de sentidos, com memórias, tradições e narrativas, processos de mestiçagem e (re) produção cultural. Trata-se de uma complexidade de “signos interpretáveis” que exigiram do pesquisador uma relação dinâmica com o mundo real do terreiro, como afirma Chizzotti (2003, p. 79), referindo-se às abordagens qualitativas:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Essa relação dinâmica com as práticas e os signos culturais da religião exigiu-nos uma atitude interpretativa perante o real, a busca da compreensão dos sujeitos sobre o seu cotidiano religioso e o entendimento das lógicas que movem as suas ações.

Desse modo, o enfoque epistemológico da ciência pós-moderna, na perspectiva de Santos (2002, 2003), contribuiu para a construção de uma metodologia de pesquisa interpretativa, que rompe com o cientificismo e dogmatismo da ciência moderna e baseia-se em um conhecimento não dualista, contextualizado, crítico e hermenêutico.

Santos (2003), quando concebe o reencontro da ciência com o senso comum, realiza uma ruptura epistemológica com a ciência moderna, e fornece uma caracterização alternativa do senso comum que salienta a sua positividade e o seu contributo possível para um projeto de emancipação social e cultural.

Metodologicamente, essa perspectiva contribuiu para o estabelecimento de uma relação de respeito e diálogo entre pesquisador e comunidade pesquisada, valorizando-se as diversas formas de saber. Possibilitou, também, a construção de estratégias e alternativas metodológicas, compreendendo-se que não há métodos e meios rígidos e cristalizados, além de incentivar a análise de cunho interpretativo como atividade imprescindível da ciência contemporânea.

Essas referências epistemológicas estão em diálogo com a perspectiva histórico-crítica marxista. Ao trabalhar com os saberes culturais do Tambor de Mina, partimos do pressuposto de que essas formas de conhecimento surgem de determinadas práticas sociais, situadas social e historicamente, devendo-se articular dinamicamente o estudo da cultura afro-amazônica com a história social e política de subordinação e resistência dos negros no Brasil e na Amazônia.

Para Marx e Engels (1998, p. 18-20), a produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; estas idéias são a linguagem da vida real. Para os autores, é na vida real que começa a ciência real, a análise da atividade prática, do processo histórico.

Assim, nossa construção metodológica assentou suas bases na crítica à ciência positivista e ao dogmatismo e autoritarismo que lhe são peculiares; buscou a contextualização da vida religiosa em uma história de dinamismos e contradições; apresentou uma perspectiva científica dialógica e respeitosa em relação às diversas formas de saber, logo, próxima do cotidiano e dos sujeitos do terreiro estudado.

O método utilizado na pesquisa é o *estudo de caso etnográfico* que, segundo André (2005, p. 49), consiste na aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso, possibilitando “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa”. O *locus* escolhido para este tipo de estudo foi a Casa de Mina Estrela do Oriente, em Benfica, no município de Benevides (PA). A escolha desta casa foi intencional, pois os dados preliminares para a construção do projeto de pesquisa foram observados neste terreiro, por meio de nosso envolvimento desde 2004, seja no dia-a-dia da casa, seja em suas cerimônias públicas.

Justificamos a realização de um estudo de caso pelo fato de que uma pesquisa sobre religião, e em especial sobre as religiões afro-brasileiras, comporta um forte componente de mistério e de segredo, exigindo um tempo prolongado para interpretação dos fenômenos e para a conquista da confiança dos sujeitos. Existe uma compreensão na religião de que nem tudo pode ser dito, sob risco de punições severas, o que exige, por sua vez, observação participante e vínculos religiosos e afetivos com os praticantes.

Há, por isso, uma recomendação de experientes pesquisadores sobre o Tambor de Mina no sentido de as pesquisas não acontecerem em vários terreiros ao mesmo tempo. De acordo com S. Ferretti (1995), na Mina, o pesquisador não pode participar de mais de uma casa se quiser continuar com a confiança do grupo. Por esse motivo, ele continuou estudando a Casa das Minas, no Maranhão, por muitos anos, mas afirma aceitar conscientemente essa limitação, tirando partido dela, ou seja, aprofundando vários aspectos na análise do grupo.

Segundo Figueiredo e Silva (1966, p. 118), de modo semelhante, a falta de uniformidade nos cultos afro-religiosos leva-os a afirmar que “somente o estudo parcelado de cada uma dessas casas de culto poderá nos dar os elementos comparativos para uma visão total”.

Quanto ao estudo de caso etnográfico, André (2005, p. 50-51) esclarece que esse método deve ser usado nas seguintes condições:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Entendemos que essas condições foram respeitadas neste estudo, na medida em que nossa atenção voltou-se à complexidade de práticas e significações de um terreiro específico de Mina na Amazônia, permitindo-nos aprofundar aspectos sobre a educação em seu cotidiano.

A ênfase nas significações elaboradas pelos sujeitos nas múltiplas relações sociais e educativas do Tambor de Mina justifica a opção feita pela pesquisa etnográfica, compreendendo que a sua principal preocupação:

É com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio de ações (SPRADLEY, 1979 *apud* ANDRÉ, 2005, p. 19).

Na mesma direção, Laplantine (2000, p. 150) afirma que a etnografia é antes de tudo a experiência de uma imersão total, consistindo em uma verdadeira *aculturação invertida*, na qual, longe de compreender uma sociedade apenas em suas manifestações “exteriores”, deve-se interiorizá-la a partir das significações que os próprios indivíduos atribuem a seus comportamentos.

Zanten e Anderson-Levitt (1992, p. 81), recorrendo à obra de L. M. Smith (1982), que distingue seis traços comuns sobre a abordagem etnográfica em escritos de três antropólogos americanos de correntes diferentes – Malinowski (funcionalismo), Whyte (interacionismo) e Geertz (interpretativismo) –, afirmam que a etnografia pode ser definida pelas seguintes características: 1) vivência prolongada na comunidade estudada; 2) interesse pelas atividades cotidianas da vida dos indivíduos; 3) atenção dispensada não só ao comportamento dos indivíduos, mas ao sentido que eles atribuem a suas ações; 4) esforço por produzir uma descrição sintética e contextualizada da vida da comunidade; 5) tendência a construir progressivamente os dados, ao invés de uma validação-invalidação de um conjunto de hipóteses; 6) apresentação final que articula de uma maneira criativa a descrição e a narração com a conceptualização teórica.

Compreendendo a etnografia como o estudo de significações, linguagens e práticas culturais, defendemos a utilização de um enfoque hermenêutico para esse método, tal como propõe Geertz (1989, p. 07), com a noção de “descrição densa”, considerando que:

O que o etnógrafo enfrenta [...] é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

Em função dessa multiplicidade de estruturas conceptuais a que se refere o autor, a prática da etnografia, compreendida como descrição densa, corresponde a uma tentativa de ler os textos de uma cultura. Nas palavras de Geertz (1989, p. 07), fazer etnografia adquire o sentido de construir uma leitura de “um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”.

### 1.4.2 O Trabalho de Campo

Objetivando construir uma metodologia de pesquisa com a orientação interpretativista referida, primamos por aprofundar o envolvimento com o cotidiano do terreiro Estrela do Oriente, local onde as técnicas foram aplicadas, avaliadas e redimensionadas, os dados foram produzidos e (re) interpretados e as relações interpessoais com os sujeitos foram construídas.

Desde o início desta pesquisa, em agosto de 2006, participamos o mais intensamente possível da vida religiosa da casa, nos festejos, nos toques de tambor, nas obrigações religiosas rotineiras, nos rituais diversos ou tão-somente no dia-a-dia do terreiro, interagindo com os adeptos, os encantados e os clientes, conquistando a confiança dos sujeitos, observando as práticas sociais e educativas e registrando os saberes que circulam no cotidiano da religião.

O trabalho de campo, portanto, foi feito sistematicamente desde o início da pesquisa, o que foi facilitado pelas relações cordiais que estabelecemos com o líder e os demais membros da casa, assim como pela localização do terreiro na região da Grande Belém, favorecendo as várias visitas feitas.

A Casa de Mina Estrela do Oriente localiza-se na Rua Dionísio Bentes, no Distrito de Benfica, município de Benevides (PA)<sup>9</sup>, pertencente à Mesorregião Metropolitana de Belém e a Microrregião Belém, na Zona Fisiográfica Bragantina. A 30 Km em linha reta de Belém, Benevides faz limite com os seguintes municípios: ao Norte, com Santa Bárbara do Pará; a Leste, com Santa Izabel do Pará; ao Sul, com o rio Guamá; a Oeste, com Ananindeua e Marituba. O acesso ao terreiro é pela PA-404, que faz a ligação da Rodovia BR-316 com os Distritos de Benfica e Murinim.

Durante o tempo de pesquisa, construímos não somente relações de amizade com os adeptos, mas também alguns vínculos religiosos, em cerimônias

---

<sup>9</sup> Interessante mencionar, em um estudo sobre cultura negra, que Benevides é também conhecida como “Terra da Liberdade”, pois quatro anos antes de a Princesa Isabel abolir a escravidão no Brasil, essa foi abolida no Pará, em Benevides, no dia 30 de março de 1884, quando o então Presidente da Província do Pará, General Rufino Galvão (Visconde de Maracaju), partiu de Belém com destino a Benevides para presidir a Sessão Magna da Liberdade dos Escravos dessa Colônia. Esse ato teve enorme repercussão, a ponto de atrair para o lugar uma grande quantidade de escravos que se encontravam na condição de fugitivos em outras localidades. A libertação concedida provocou uma concentração dessa mão-de-obra, que foi empregada nas atividades agrícolas. Fontes: [http://portalamazonia.globo.com/artigo\\_amazonia\\_az.php?idAz=571](http://portalamazonia.globo.com/artigo_amazonia_az.php?idAz=571) e <http://www.guiadopara.com.br/benevides/localizacao.htm>. Acesso em: 29 de agosto de 2008.

como o “batizado de médiuns e encantados”<sup>10</sup> e em “assentamentos de anjo-da-guarda”<sup>11</sup>. Consideramos que essas participações favoreceram nossa aproximação com os membros da casa e uma maior familiarização com os rituais realizados, permitindo-nos, também, observar formas de socialização de saberes e os processos educativos por meio dos diversos rituais do terreiro.

Cabe destacar que a participação em determinados rituais foi determinante para nossa aceitação como pesquisador *do* terreiro, e não apenas alguém que realiza pesquisas *no* terreiro. Cerimônia particularmente importante para essa aceitação, a nosso ver, realizou-se em 02/09/2006, durante uma obrigação para Exu<sup>12</sup>, envolvendo a prática de sacrifício animal<sup>13</sup>. Tendo ativamente participado dessa prática, ainda que com alguma contrariedade, consideramos que esse ritual foi decisivo para que fôssemos vistos de um modo diferente na casa, passando a ser considerado mais que um simples observador. Notamos que essa participação tratou-se de uma espécie de ritual de passagem, a partir do qual as facetas sujeito-pesquisador e sujeito-religioso convergiram desde então.

Avaliamos que a junção dessas facetas não comprometeu o desenvolvimento da pesquisa, como se poderia objetar no contexto do pensamento positivista. Antes, a visão de “dentro” da religião contribuiu para a compreensão das lógicas que estão subjacentes aos saberes e às suas práticas educativas.

Nesse sentido, concordamos com Laplantine (2000, p. 150), quando diz que o etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência

---

<sup>10</sup> Batizado do médium e do encantado são rituais realizados para fortalecer a sua atuação espiritual. O batizado dos encantados visa, também, “firmar” o guia espiritual na *crôa* (cabeça) do médium, região do corpo que simboliza o “canal” da mediunidade. Participamos como padrinho do batizado da cabocla Joana Gunça, pertencente à família do caboclo Léguas Boji, líder do terreiro Estrela do Oriente.

<sup>11</sup> Assentamentos de anjos-da-guarda são cerimônias realizadas no *roncó* (quarto de segredos, quarto dos voduns) do terreiro, destinados a fortalecer a proteção dos mineiros. São também uma importante etapa para a “filiação” dos praticantes àquela comunidade. Essas cerimônias contam com padrinho e madrinha, os quais devem orientar a conduta dos novos filhos da casa. Participamos de dois assentamentos de anjo-da-guarda na condição de padrinho, tendo observado atentamente esse ritual.

<sup>12</sup> Exu é uma divindade nagô, ou Orixá, considerado na religião como Mensageiro, por ser a divindade que mais intensamente realiza comunicação com os seres humanos. Exu é ainda um nome genérico para um conjunto de encantados, como as Pombagiras (nome também genérico para as entidades Exus femininas), Tranca Rua, Sete Encruzilhadas, entre muitos outros. Importante mencionar que Exu, no Tambor de Mina, nada tem a ver com o demônio, representação depreciativa de uma divindade africana, criada no Brasil para macular a imagem das religiões de matriz africana.

<sup>13</sup> O sentido educativo e cultural do sacrifício animal será referido no terceiro capítulo desta dissertação.

principal da cultura que estuda. A esse respeito, cita o exemplo do africanista Roger Bastide:

Se, por exemplo, a sociedade tem preocupações religiosas, ele próprio deve rezar com seus hóspedes. Para poder compreender o candomblé, “foi-me preciso mudar completamente minhas categorias lógicas”, escreve Roger Bastide (1978), acrescentando: “Eu procurava uma compreensão mineralógica e, mais ainda, análoga a organizações vegetais, a cipós vivos”.

Por esse motivo, fizemos a opção pela *observação participante* como uma técnica de produção de dados, considerando a necessidade de vivermos com os sujeitos pesquisados a tendência que move sua cultura. A observação das práticas sociais e educativas da Casa de Mina Estrela do Oriente foi realizada extensiva e sistematicamente, possibilitando-nos identificar espaços, momentos, modalidades, lógicas e finalidades da educação.

Compreendemos a observação participante como Cruz Neto (2003, p.59-60), ou seja, como uma técnica que se realiza por meio da relação direta do pesquisador com o fenômeno observado para obter dados sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Para o autor:

O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar a ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Os dados obtidos por meio da observação participante foram registrados em caderno de campo, no qual procuramos construir descrições o mais meticolosas possível da realidade observada, anotando, também, nossos sentimentos e impressões. Registramos algumas das principais conversas que estabelecemos no cotidiano com os membros da casa e os seus encantados, bem como algumas cerimônias religiosas<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> As cerimônias registradas foram: obrigação para Exu (02/09/2006); assentamento de Exu (15/10/2006); trabalho de desenvolvimento dos médiuns (04/11/2006); toque de tambor (28/01/2007);

Além das observações, *entrevistas semi-estruturadas e etnográficas* foram realizadas, visando registrar os significados que os sujeitos atribuem à vida religiosa, bem como cartografar saberes, memórias, narrativas e depoimentos diversos, aprofundando os dados obtidos em outras fontes.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas segundo um roteiro previamente elaborado, com questões predominantemente abertas (Apêndice A). Essa técnica foi aplicada com 06 (seis) sujeitos, sendo: 02 (dois) pais-de-santo<sup>15</sup>, correspondentes ao líder do terreiro investigado e ao pai-de-santo responsável pelo desenvolvimento mediúnico desse líder; 01 (uma) mãe-pequena<sup>16</sup> e 03 (três) filhas-de-santo<sup>17,18</sup>.

Os critérios para a seleção dos sujeitos entrevistados foram: a) posição na hierarquia da religião, produzindo uma amostragem representativa dos segmentos com maior e menor autoridade sacerdotal no terreiro; b) experiência, conhecimento religioso e tempo como praticante da religião; c) amostragem por gênero, considerando que homens e mulheres possuem papéis diferenciados na religião, o que é um dado importante na descrição de sua cultura.

A quantidade de sujeitos entrevistados foi definida no decorrer da pesquisa, mediante a suficiência e relevância dos dados produzidos, ou seja, até que tivéssemos atingido um *ponto de saturação* (FLICK, 2004). As entrevistas semi-estruturadas foram também gravadas e integralmente transcritas.

Nessas entrevistas foram identificados traços da história de vida dos sujeitos, visando compreender, prioritariamente, o seu itinerário formativo, isto é, o conjunto de processos formativos pelos quais passaram, o que é uma relevante

assentamento de anjo-da-guarda (30/03/2007); obrigações da Semana Santa (07/04/2007); obrigação para Exu (07/07/2007); saída do Vodum Dom Pedro Angaço (14/07/2007); saída do Vodum Rainha Rosa (15/07/2007); comemoração de Erê (28/07/2007); aniversário da cabocla Jarina (08/12/2007); chamada para o caboclo Légua Boji (07/06/2008).

<sup>15</sup> Pai e mãe-de-santo ou babalorixá e ialorixá (termos mais utilizados no Candomblé) são expressões que designam os sacerdotes e as sacerdotisas dos cultos afro-brasileiros.

<sup>16</sup> Também chamada de Guia da casa ou *Izadioncoe*, trata-se da segunda pessoa do pai-de-santo. Ou seja, na ausência desse, quem assume a liderança da casa é a mãe-pequena.

<sup>17</sup> Refere-se ao adepto das religiões de matriz africana, podendo também ser chamados de “rodantes”, em alusão à dança dos toques de tambor.

<sup>18</sup> Neste trabalho não utilizaremos pseudônimos para nos referirmos aos sujeitos entrevistados, considerando que eles próprios sugeriram o emprego de seus nomes verdadeiros. Assim, chamaremos esses sujeitos, respectivamente, de pai Mábio Júnior, pai Nildo ou Babá, mãe-pequena Inês e filhas-de-santo Ana, Sueli e Zuleide. A autorização para o uso de seus nomes verdadeiros foi expressamente declarada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado por todos os sujeitos entrevistados.

informação para uma etnografia da educação no terreiro. Esse procedimento foi especialmente utilizado nas entrevistas com o líder do terreiro, pai Mábio Júnior, com a pretensão de, a um só tempo, compreender como se forma um sacerdote do Tambor de Mina, bem como levantar informações sobre a origem da casa de culto investigada.

Em relação ao perfil dos sujeitos entrevistados, 02 (dois) são do sexo masculino e 04 (quatro) do sexo feminino, compreendidos na faixa etária de 33 a 74 anos. O local de domicílio é diverso: 02 (dois) sujeitos moram em Benfica, no próprio terreiro, 01 (um) reside no Estado do Amapá, 01 (um) mora no município de Santa Izabel e 02 (dois) residem em Belém.

Quanto à escolaridade, 02 (dois) sujeitos possuem nível superior completo e 01 (um) nível superior incompleto, 01 (um) possui ensino médio e 02 (dois) concluíram o ensino fundamental. Além do trabalho religioso, 03 (três) sujeitos declararam exercer atividades profissionais externas, na área do funcionalismo público e do comércio.

Os 06 (seis) entrevistados declararam o Tambor de Mina como sua religião, sendo que 04 (quatro) afirmaram não possuir e não freqüentar outra religião, 01 (um) afirmou ser também católico e 01 (um) mencionou que freqüenta ocasionalmente a Igreja Católica. Quanto ao tempo de vivência religiosa no Tambor de Mina, os sujeitos estão situados numa faixa de 03 (três) a 54 (cinquenta e quatro) anos.

Além das entrevistas semi-estruturadas, realizamos também diversas *entrevistas etnográficas*, compreendidas como “uma série de conversas cordiais nas quais o pesquisador introduz novos elementos lentamente para auxiliar informantes a responderem como informantes” (SPRADLEY, 1979 *apud* FLICK, 2004, p. 105). Essas entrevistas aconteceram durante os rituais religiosos ou no próprio cotidiano da casa, com teor de “conversas informais”, sem roteiro estabelecido, dispensando o uso do gravador. E, a despeito de sua informalidade, foram orientadas por um interesse investigativo nos elementos da cultura educativa do terreiro, ajudando-nos a identificar os sentidos atribuídos pelos adeptos à vida religiosa, assim como registrar suas narrativas e memórias. Esse procedimento dimensionou-se como uma rica estratégia de produção de dados, possibilitando-nos uma maior “imersão” nas práticas cotidianas da casa.

As entrevistas etnográficas foram especialmente utilizadas diante dos encantados ou caboclos incorporados<sup>19</sup> nos médiuns do terreiro. Considerando que o Tambor de Mina é uma religião que cultua os ancestrais, e que os encantados podem ser considerados guardiões ou porta-vozes dessa ancestralidade, atribuímos muita importância às conversas com esses seres. As palavras por eles pronunciadas, porque oriundas de um passado remoto, mítico, carregam consigo uma autoridade fundada na idéia do sagrado e da verdade, razão pela qual suas narrativas podem ser compreendidas como fonte de saberes e tradições dessa religião.

As conversas no cotidiano, assim, dimensionaram-se, em nossa metodologia de pesquisa, como um rico recurso para produção de dados. Segundo Menegon (2004), as conversas são espaços privilegiados de interação social e de produção de sentidos; são também práticas discursivas e, portanto, linguagens em ação, permitindo o estudo da circulação de saberes e o uso de repertórios interpretativos. Por apresentarem o menor grau de formalização entre as estratégias de produção de dados verbais, as conversas possibilitaram uma relação íntima, descontraída, autêntica, do tipo face-a-face com os sujeitos pesquisados. Permitiram, por isso, o acesso a códigos culturais da religião e o estabelecimento da confiança necessária a estudos dessa natureza.

Importante entrevista etnográfica foi realizada no dia 03/02/2008, na Casa das Minas Jeje, em São Luís (MA), com Deni Prata Jardim, sua atual líder. Cabe esclarecer que a Casa das Minas, conforme discutiremos no terceiro capítulo, é o mais antigo terreiro de Mina do Brasil, tendo sido fundado no século XVIII por membros da família real de Daomé, atual Benin, entrados no Brasil como escravos.

A longa e significativa conversa que tivemos com Dona Deni possibilitou o aprofundamento do conhecimento histórico sobre o Tambor de Mina, tendo registrado depoimentos sobre as tradições da Casa das Minas, sobre educação religiosa e o estado atual dessa religião no Brasil, na visão da entrevistada.

---

<sup>19</sup> Segundo Cacciatore (1988 *apud* TRAMONTE, 2001, p. 352), incorporar significa “entrar em transe, receber o orixá ou a entidade, ser possuído por eles. Diz-se: a entidade incorporou no médium, o filho-de-santo está incorporado com um caboclo, ou o médium incorporou um Exu”.

### 1.4.3 A Análise dos Dados

Por meio da aplicação do conjunto das técnicas referidas, produzimos um volume considerável de dados verbais (entrevistas e conversas) e visuais (observação, fotografias<sup>20</sup>, filmes), algo comum a pesquisas qualitativas que se utilizam de métodos como o estudo de caso e a etnografia combinados, em função de sua atenção a detalhes, minúcias e diversidade de elementos do cotidiano.

Considerando essa profusão de informações, preocupamo-nos com as estratégias de sistematização e análise dos dados, relacionando o que foi observado, ouvido e lido com vistas à interpretação dos eventos da cultura e da educação no cotidiano do terreiro.

A adoção da etnografia no sentido de uma *descrição densa* subsidiou nossa estratégia metodológica de análise, compreendendo-se esse procedimento, em Geertz (1989, p. 14), como a interpretação do fluxo do discurso social, “uma espécie de adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias”.

A descrição densa, como estratégia de análise, apresenta-se como uma habilidade de “inscrever” o discurso social, realizar uma reconstrução lógica da realidade, com foco em sua circunstancialidade e complexidade. Na análise da cultura, nesta perspectiva, a teoria elaborada deve curvar-se o mais próximo possível do mundo concreto e da ação simbólica, visando penetrar no seu universo de significados. Para Geertz (1989, p. 19), a tarefa do etnógrafo:

[...] é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana.

Analisar o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo exige do pesquisador uma escuta sensível aos ditos dos sujeitos sociais, procurando

---

<sup>20</sup> Todas as imagens utilizadas nesta dissertação são de nossa autoria. As fotos foram retiradas sempre com a permissão dos sujeitos, tendo os membros do terreiro Estrela do Oriente autorizado formalmente a sua utilização neste trabalho, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

compreender as lógicas, os saberes e os valores que orientam sua conduta. Em função dessa exigência, e de acordo com a perspectiva dialógica assumida no início da pesquisa, construímos um trabalho de análise que partiu dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua realidade, considerando os seus saberes como estruturas lógicas de interpretação do real.

Ao discutir o histórico do Tambor de Mina na Amazônia, no terceiro capítulo, por exemplo, buscamos cotejar o que diz a literatura especializada a esse respeito com as falas dos sujeitos entrevistados. Essa abordagem foi igualmente adotada no estudo da educação no terreiro, razão pela qual analisamos as categorias nativas *sabedoria*, *conhecimento*, *experiência*, *tempo*, *conselho*, *desenvolvimento* e *doutrinação*, no quarto capítulo, como estruturantes da cultura educativa da religião.

Procuramos também submeter nosso trabalho de análise à avaliação dos sujeitos. Os capítulos terceiro e quarto foram integralmente lidos para o líder do terreiro, que contribuiu com vários adendos, correções, sugestões. Esse procedimento, a nosso ver, não reduz nossa responsabilidade pela autoria do texto, tampouco pelos possíveis erros cometidos. Trata-se, mais apropriadamente, de uma ferramenta de análise que favorece o diálogo entre saberes no processo de construção da pesquisa.

Cabe destacar que a análise interpretativa da cultura não prescinde da teoria. Ao contrário, a liberdade da interpretação necessita estar ancorada em suportes teóricos que indiquem a base epistemológica da investigação e os caminhos para a análise dos dados. Por esse motivo, algumas categorias teóricas foram delimitadas no contexto da pesquisa, como: *educação* (BRANDÃO, 2002; FREIRE, 1980), *cultura* (GEERTZ, 1989), *religião* (GEERTZ, 1989) *cotidiano* (HELLER, 2004), *saber* (MARTINIC, 1994; JAPIASSU, 1986), *memória* (LE GOFF, 1992), *dádiva* (MAUSS, 1974), *experiência* (BENJAMIN, 1983), *mediadores culturais* (GRUZINSKI, 2001, 2003), discutidas ao longo da dissertação.

O uso dessas categorias nos auxiliou na *análise de narrativas*, oriundas das entrevistas e conversas no cotidiano, bem como na *análise de situações reais*, observadas no decorrer da pesquisa. Nossa intenção, a partir da *triangulação* desses dados, foi a construção de *cenários educativos*, a partir dos quais

podéssemos evidenciar nossa interpretação acerca das práticas educativas no cotidiano do terreiro.

No trabalho de análise, objetivamos, ainda, esboçar uma *cartografia dos saberes* presentes no terreiro e que emergem de suas práticas educativas. Cartografia de saberes caracterizada por Oliveira et al (2004, p. 15) como uma estratégia metodológica de mapeamento simbólico da produção cultural de um grupo humano, baseando-se na *cartografia simbólica* de Santos (2002), como um modo de imaginar-se e representar-se a realidade social, permitindo a identificação das estruturas de representação dos diversos campos de saber sobre a realidade.

Essa abordagem fundamenta-se, também, no que McLaren (1991, p. 35) chama de cartografia cultural, como uma tentativa de “delinear significados que existem, tanto na superfície, como submersos nos epitélios manifestos do encontro pedagógico”. A cartografia de saberes, segundo Rodrigues et al (2006), é uma via para a pesquisa em educação intercultural. É também uma abordagem metodológica marcada pelo hibridismo cultural, que se materializa entre fronteiras de saberes pluri-inter-transdisciplinares, e um caminho investigativo para dar conta da inter-multiculturalidade amazônica.

Cabe destacar que, na utilização dessa abordagem, optamos por estudar os saberes relativamente às práticas educativas e culturais nas quais eles são gerados. Em função da natureza experiencial dos saberes dessa religião, consideramos pertinente não estudá-los separadamente da prática educativa, mas como um elemento interno, ou o “conteúdo” dessa educação.

Quanto aos cuidados éticos da pesquisa, desde a fase da elaboração do projeto de projeto, a comunidade religiosa esteve ciente e autorizou as intenções do estudo. No dia 20 de maio de 2006, a autorização foi concedida oralmente pelo pai-de-santo da Casa de Mina Estrela do Oriente e também por Légua Boji, entidade espiritual que assume a liderança do terreiro. Após a aprovação dessa pesquisa no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, o objetivo da investigação foi socializado por Légua Boji, em uma cerimônia pública, aos praticantes e demais encantados presentes no terreiro, quando foi coletivamente autorizada pela comunidade religiosa.

As entrevistas realizadas e as fotos utilizadas no trabalho foram livremente autorizadas pelos sujeitos da pesquisa, que assinaram *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice B), declarando, também, a opção feita pelo uso de seus nomes verdadeiros nesta dissertação.

Quanto à estrutura do trabalho, além desta introdução, que constitui o primeiro capítulo, há mais três outros capítulos. O segundo capítulo, *Educação e Saberes do Cotidiano: Fronteiras Teóricas da Pesquisa*, visa discutir os fundamentos epistemológicos que dão suporte a este trabalho para a compreensão das práticas educativas no cotidiano do terreiro.

O terceiro capítulo, *O Tambor de Mina no Pará e o Terreiro Estrela do Oriente*, discute o surgimento e as matrizes etno-culturais constitutivas do Tambor de Mina, evidenciando uma convergência de tradições nesta religião. O capítulo objetiva, também, traçar um perfil antropológico do terreiro investigado.

No quarto capítulo, *A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes, Vivências e Aprendizagens*, a partir do conjunto de dados etnográficos produzidos, analisamos as práticas educativas e o processo de construção e transmissão de saberes culturais no cotidiano do terreiro.

Nas *considerações finais*, registramos os principais resultados obtidos com a pesquisa, demarcando possibilidades para novos estudos e as contribuições esperadas com o trabalho. Após as *referências*, elaboramos um *glossário*, visando facilitar o acesso aos significados de termos típicos às religiões afro-brasileiras, utilizados na dissertação.

## 2 EDUCAÇÃO E SABERES DO COTIDIANO: FRONTEIRAS TEÓRICAS DA PESQUISA



Foto 02: Corrente de médiuns (1) - 29/10/2005.

[...] olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Assim também, qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura, seja ela a de nossos indígenas Tapirapé, a da Grécia dos tempos de Sócrates ou a de Goiânia ou Chicago de hoje em dia (BRANDÃO, 2002, p. 139).

O presente capítulo visa discutir os fundamentos epistemológicos que dão suporte à compreensão das práticas educativas no cotidiano do terreiro Estrela do Oriente e dos saberes culturais que circulam e são transmitidos por meio dessas práticas.

Motivação orientadora deste capítulo é também a tentativa de apresentar um conjunto de argumentações teóricas, oriundas de diversos campos científicos, que contribuam para a caracterização da *educação do cotidiano* como um domínio investigativo, delineando, ainda, uma epistemologia dos saberes cotidianos, que forneça quadros interpretativos para o entendimento do objeto em análise.

Nesse sentido, iniciamos o texto refletindo sobre o cientificismo e o escolacentrismo hegemônicos na pedagogia moderna, sendo uma de suas conseqüências a exclusão do saber cotidiano e das experiências do senso comum no saber-fazer pedagógico. Construimos críticas a esse discurso educacional e defendemos uma Pedagogia Social e Cultural, que não nega a escola, mas a relativiza, atentando para a existência de outras práticas educativas na sociedade e para as diversas lógicas de construção do saber.

Partimos, também, de uma compreensão ampliada de educação, como *prática social* de formação cultural e humana de indivíduos e grupos sociais, a qual possibilita a sobrevivência e atualização de padrões culturais e a construção de identidades, por meio da transmissão de geração a geração de saberes, valores, normas de comportamento e linguagens culturais. Nessa compreensão de educação, que poderia ser denominada de antropológica, destacam-se categorias como *cotidiano*, *cultura*, *saber*, *identidade*, *diversidade* e *memória*, discutidas ao longo da dissertação.

## 2.1 CIENTIFICISMO E ESCOLACENTRISMO DA PEDAGOGIA NA MODERNIDADE: UMA LEITURA CRÍTICA

A história da pedagogia na modernidade evidencia um discurso teórico e uma prática educativa centrados em torno da escola. As preocupações acerca de método, currículo e relação ensino-aprendizagem, além de tomarem a escola como *locus* privilegiado da educação, partem do saber científico como a base

epistemológica de construção do saber escolar, características, neste trabalho, denominadas de *escolacentrismo* e *cientificismo* da pedagogia.

A crítica à escola conservadora como o lugar do saber tem sido elaborada por diversos autores e sob diferentes perspectivas de análise, como a relação entre escola, Estado e capitalismo (ALTHUSSER, 1983; ARROYO, 1987); a escola como espaço de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1982); a educação “bancária” caracterizada como prática de invasão cultural (FREIRE, 1987).

Essas abordagens, de influência marxista, denunciam o papel da escola na reprodução das relações sociais assimétricas em uma sociedade capitalista marcada por cisões e exclusão social. A partir da relação entre educação, cultura e sociedade, esses autores, em suas diferenças, elaboram uma crítica simbólica da sociedade, na qual situam a escola conservadora como espaço fundamental de manutenção do *status quo*.

A centralidade de um determinado modelo de escola na formação cultural da sociedade moderna possui não somente uma dimensão social de reprodução das desigualdades sócio-econômico-culturais, como discutiremos adiante, mas uma dimensão epistemológica fundamental que é a constituição de um discurso pedagógico que toma a escola como instituição educativa por excelência.

Miguel Arroyo (1987) afirma que a história da pedagogia é marcada por um escolacentrismo que não nos permite compreender a formação integral do ser humano, que para ele acontece “não apenas na escola, mas no real e na escola como parte desse real”. O autor denuncia o discurso autoritário da escola conservadora que restringe a si a responsabilidade pela educação:

Antigamente se dizia: “fora da Igreja não há salvação”. Hoje, nós os profissionais da escola pontificamos: “fora da escola não há salvação”. Cuidado. Essa é e sempre foi a fala das elites, da aristocracia, da burguesia quando se dirigem às massas: “se quer ser educado vá à escola”. “Se você quer ser alguém que pensa, vá à escola.” Quem não pode ir à escola não pensa, e é tratado como ignorante, como incivilizado (ARROYO, 1987, p. 19).

A lógica que orienta a constituição desse discurso pedagógico é a compartimentalização do saber e da prática social, características da sociedade moderna e da pedagogia hegemônica deste período. Nas próprias palavras do autor:

Compartimentaliza-se tudo: o parlamento é o lugar do político, a igreja, o lugar da oração, nas fábricas se produz, nas escolas se educa e se aprende. Segundo essa lógica, numa fábrica ou na luta da rua ninguém se educa e nada se aprende. Se você quer ser educado, vá para a escola. A prática social fica deslocada da educação e, pior ainda, a prática social é vista como antieducativa, só o saber escolar é valorizado na divisão do trabalho, na organização do poder, na repartição da riqueza e na remuneração do trabalho (ARROYO, 1987, p.19).

Nesse modelo pedagógico, a prática social é vista como “antieducativa” e busca-se esvaziar a educação de qualquer significação ou experiência aprendida no cotidiano social. Configura-se um quadro epistemológico no qual o conhecimento científico-escolar é o parâmetro da instituição de uma rígida dicotomia entre *saber* e *não saber*, ou, nas palavras de Japiassu (1986), entre *saber* e *pré-saber*, significando a primeira noção o conhecimento científico, escolar e técnico e o pré-saber identificado ao erro, à credence, ao preconceito, ao senso comum.

Segundo Oliveira (2003, p. 162-168), é com o desenvolvimento do capitalismo que surge na modernidade o fenômeno da escolarização e da especialização técnica, passando a predominar no contexto escolar o saber científico. Afirma a autora que no sistema educacional capitalista “a divisão do saber se institucionaliza em função da divisão social de classe e da divisão social do trabalho”, e caracteriza o saber escolar como “erudito, livresco e científico, marcado pela rigorosidade do método e da sistematização no processo de construção do saber”.

A escola é o lugar da transmissão do saber e este saber adquire uma especificidade, é produto de uma ação metodológica, de um ritual acadêmico o qual legitima a soberania do saber escolar. A escola caracterizada por este saber erudito diferencia-se e exclui o saber popular, em nome da sistematização e da rigorosidade científica, diferenciando e excluindo, também, as classes populares no processo de construção da sociedade (OLIVEIRA, 2003, p. 168).

Por isso, a escolarização oferecida pelo Estado capitalista tende a reproduzir as condições que garantem às elites dominantes a preservação de seus privilégios de classe. Trata-se de uma ação reprodutora das condições objetivas, econômicas que estão na base da formação social capitalista e, também, do complexo de símbolos, significados e referências culturais úteis à legitimação da estrutura social. É essa função simbólica de reprodução da opressão que Paulo Freire (1987) analisa como sendo uma *invasão cultural*, isto é, uma tática das classes dominantes para manterem a conquista social por meio de uma ação cultural.

Para ele, a invasão cultural tem dupla face: de um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. É preciso que as classes dominantes invadam culturalmente os grupos oprimidos para levá-los à inautenticidade do ser, manipulando seus modos de vida e estigmatizando-os de maneira que não reste senão um produto útil à manutenção do poder.

A análise que Freire (1987) constrói sobre a educação bancária, em especial sua denúncia da invasão cultural, é esclarecedora quanto à lógica que orienta a pedagogia e a escola hegemônicas na exclusão sistemática dos saberes culturais dos grupos subalternos. É que, ao negar as referências culturais desses grupos dos currículos, das metodologias e dos projetos educacionais, a escola legitima as culturas ditas eruditas como superiores e desvaloriza os saberes cotidianos.

Nessa lógica, os invasores buscam a padronização de suas referências culturais, impondo aos invadidos, forçosamente ou não, que as suas culturas são bárbaras, inferiores, vulgares, devendo ser negadas ao mesmo tempo em que esses têm o dever de assumir a “verdadeira cultura”, aquela capaz até mesmo de emancipar o invadido da barbárie e torná-lo moderno, civilizado.

O filósofo latino-americano Enrique Dussel (1994, p. 85-86) explica que essa lógica de vitimação é construída sob o *mito da modernidade*, que por um lado define a cultura moderna como superior, desenvolvida, e por outro lado define as outras culturas como rudes e sujeitas de uma “culpável imaturidade”. Ou seja, culpam-se os grupos vitimados (classes populares, mulheres, índios, negros, povo-de-santo) pela sua inferioridade ontológica e assim se legitima a violência

(compreendida como emancipadora) dos invasores, os quais buscam, não importando os meios, civilizar/modernizar as classes e os grupos subalternos.

Em síntese, esse mito, que é a justificativa moral e ideológica da invasão cultural, que a nosso ver caracteriza a pedagogia hegemônica da modernidade, consiste “en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de sua propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto as acto victimario” (DUSSEL, 1994, p. 86).

Assim, com Dussel (1994), consideramos que se opera no plano cultural e no contexto da pedagogia dominante uma ação educativa violenta, construída sob o *paradigma sacrificial*, que é a defesa da necessidade de vitimação, da violência, dos sacrifícios para atingir o “progresso” humano. Uma das maneiras principais de se vitimar culturalmente um grupo humano é a negação da validade de seus saberes.

Bourdieu e Passeron (1982) também desenvolvem uma análise da reprodução social a partir da escolarização e de sua função simbólica. O enfoque dos autores volta-se para o Sistema de Ensino Institucionalizado como agente de uma *violência simbólica*, que é um poder que impõe significações construídas pelos grupos dominantes como legítimas, visando dissimular as relações de força que estão na base da formação social capitalista. Trata-se de um poder simbólico que acrescenta sua força, propriamente simbólica, às relações de dominação/subordinação social.

Para esses sociólogos, o sistema de ensino impõe uma ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo “para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 21).

Para que a ação pedagógica realize o mais perfeitamente possível sua função social de violência simbólica, deve estar envolvida por uma autoridade que lhe dê legitimidade. Os sistemas educacionais e os educadores como seus agentes dispõem, assim, de uma autoridade pedagógica que os autoriza a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas e garantidas (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Na sociedade capitalista, considerando que escola e sistema produtivo estão atrelados, sendo que a escola é a instituição responsável pela transmissão dos instrumentos básicos de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, os conteúdos culturais transmitidos estão envolvidos de um valor econômico que torna a ação pedagógica ainda mais valorizada e dotada de autoridade necessária a impor o arbitrário cultural das classes dominantes.

Essa autoridade pedagógica é ainda construída na sociedade moderna ocidental a partir do discurso hegemônico da ciência como verdade intocável, repercutindo para a escola a dominância do saber científico nos conteúdos escolares e a conseqüente exclusão dos saberes experienciais dos alunos. Desse modo, configura-se uma relação de poder em torno da questão do saber, na qual a escola aparece como a instituição do Estado responsável pela imposição do saber científico e pelo controle político dos currículos escolares.

Na análise de Oliveira (1994), a escola na modernidade é representada como o “templo do saber” e é o lugar da iniciação ao saber científico que é transmitido pelo professor, o qual também se vale de livros que contêm o “discurso verdadeiro” legitimado pela “verdade da ciência”.

O paradigma totalitário da chamada ciência moderna fundamenta a divisão de saberes típica da escola dominante. Conforme explica Santos (2002), o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes, sobretudo no campo das ciências naturais. Para o sociólogo, foi durante os séculos XVIII e XIX que esse modelo de racionalidade estendeu-se às ciências sociais, configurando um modelo global, embora marcadamente ocidental, de racionalidade científica, caracterizada, em seus aspectos fundamentais, pela defesa ostensiva contra o senso comum e os estudos humanísticos. Conclui o autor que, sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas” (SANTOS, 2002, p. 61).

Constrói-se, pois, na modernidade, uma nova visão de mundo assentada na crença absoluta na verdade científica, que não admite questionamentos e pretende-se intocada do senso comum e de especulações metafísicas. Por isso,

Santos (2002) afirma que essa visão do mundo e da vida conduz a duas distinções fundamentais, entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro.

A ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata e considera os saberes do senso comum como vulgares e ilusórios. A idéia central desse paradigma é que a libertação da humanidade consiste em um desapegar-se de preceitos teológicos e metafísicos, bem como na ascensão de uma forma de conhecimento inferior (senso comum) a uma forma superior (ciência).

A consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo do século XIX. É no seio do positivismo que nascem as ciências sociais, embora presas ao empirismo do modelo mecanicista das ciências naturais e segundo o rigor da lógica matemática.

Oliveira (1994) explica que o período moderno marca a ruptura com o pensamento escolástico e o tema da investigação filosófica é deslocado dos fenômenos *Deus e religião* para a *natureza* e o *ser humano*. A racionalidade que emerge nesse período crê na força da razão no processo de produção do conhecimento, no saber científico e na verdade. A autora demonstra como no período moderno a subjetividade constitui-se como a referência epistemológica na produção do conhecimento científico e filosófico, sobretudo a partir das formulações teóricas de Descartes, em torno do *eu pensante*, de Kant, com a noção de *subjetividade transcendental* e de Hegel, que aspirava a uma *consciência absoluta*.

A separação entre senso comum e ciência remonta, contudo, ao pensamento ocidental dos gregos, com a filosofia clássica, especialmente a partir da filosofia platônica e de suas dicotomias fundantes: essência x aparência, mundo inteligível x mundo sensível, *episteme* x *doxa*.

Platão (2000), no “mito da caverna”, constrói uma metáfora para tornar compreensível sua visão dual de mundo e de conhecimento. O mundo sensível, das coisas concretas, materiais e visíveis estaria no âmbito da prática cotidiana, das frugalidades, rotinas e mudanças do dia-a-dia, constituindo uma visão falsa do mundo, “sombra da verdade”. Quanto ao mundo inteligível, esse se identificaria às

coisas reais, mundo onde reside o verdadeiro saber, o bem e a perfeição, correspondente tanto ao paradigma da verdade quanto ao da justiça. Em sua visão, nega-se o conhecimento experiencial como “saber” (*episteme*) que passa a ser visto como *doxa* (opinião, senso comum), preso à ilusão do mundo concreto, das paixões e sensações.

A concepção dualista platônica que, com algumas mudanças, permanece no paradigma da modernidade, sustentando uma visão de ciência neutra, ascética e absoluta, tem orientado o discurso pedagógico moderno na sua defesa intolerante do conhecimento científico, na postura auto-confiante do professor enquanto o representante do saber, na organização curricular por disciplinas científicas compartimentalizadas e em diversos outros elementos da organização do trabalho pedagógico.

A produção científica e filosófica sobre educação hegemonicamente tem mantido essa abordagem, limitando a prática educativa à escola e à transmissão do saber sistematizado. Albuquerque; Oliveira; Santiago (2006), ao analisarem a produção intelectual da filosofia da educação no Brasil, a partir da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, a principal entidade de congregação de intelectuais do campo educacional brasileiro, concluem que a filosofia praticada inscreve-se nos limites do racional e do erudito.

[...] a produção intelectual do GT quando pensa a educação, o faz, sobretudo, sob a ótica de uma educação formal e escolar. Não observamos, nessa produção, uma abordagem de educação que transcenda os limites do saber em sua versão sistematizada. A filosofia inscreve-se nos limites do racional, do erudito e da Cultura (com c maiúsculo), desconsiderando-se os processos de formação inseridos dentro de outras lógicas (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA; SANTIAGO, 2006, p. 70).

Em linhas gerais, concluímos que a pedagogia na modernidade construiu suas bases epistemológicas sobre a filosofia clássica e o paradigma moderno de ciência, que possuem como característica fundamental a distinção entre saberes, com a valorização em absoluto do conhecimento racional, erudito, sistematizado e a negação de outras formas de conhecimento. Essa abordagem tem orientado a produção intelectual de diversos campos disciplinares sobre a educação, e ainda a formação dos educadores, a organização do trabalho pedagógico e dos sistemas de

ensino, conformando um horizonte discursivo, teórico e prático limitados ao ambiente escolar e ao saber científico. Essa pedagogia, por isso mesmo, possui uma relação de desconfiança e negação dos saberes experienciais, tácitos, cotidianos, produzidos nas relações sociais e na vivência do dia-a-dia.

## 2.2 A CRISE DE PARADIGMAS E A EMERGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA SOCIAL E CULTURAL

No que diz respeito especificamente ao fenômeno religioso e aos seus saberes, encontra-se na filosofia moderna, herdeira do iluminismo e uma das matrizes da pedagogia moderna, uma atitude de negação total da religião, segundo Zilles (2004). Os principais representantes dessa tendência são Feuerbach e sua crítica da religião, Marx com o ateísmo sociológico, Freud e seu ateísmo psicanalítico e Nietzsche com o ateísmo niilista.

De acordo com Zilles (2004), essa atitude filosófica prega a liquidação da religião em nome da razão, que pretende ser a única instituidora da verdade, sendo a religião considerada uma ilusão, como atesta o filósofo:

Os representantes dessa crítica esperam, com recurso à natureza e à ciência e com o desmascaramento da alienação religiosa, obter a transformação da consciência humana. Vêem a causa dessa alienação na falta de conhecimento científico e na falta de domínio do inconsciente. Enfim, esperam a superação ou o fim da religião com base no domínio tecnológico sobre as forças da natureza (ZILLES, 2004, p. 14).

Entretanto, esse autor argumenta que a negação radical e total da religião hoje se vê em circunstâncias pouco cômodas, devendo rever sua posição. A fé cega no progresso humano, a promessa do bem-estar social por meio da ciência e da técnica não logrou sucesso, razão que tem levado uma grande quantidade de pessoas a questionarem os modelos e os usos da ciência. Ao mesmo tempo em que a ciência permitiu avançarem a medicina, as tecnologias e o conhecimento sobre a sociedade e a natureza, também seus produtos foram utilizados em guerras, na destruição do meio ambiente, na exploração de homens sobre outros homens e na negação autoritária do conhecimento de povos que se pautam por outras lógicas para interpretar e explicar o mundo.

Ainda que, a nosso ver, estejamos longe de superar o autoritarismo e a arrogância da ciência moderna, compartilhamos com Santos (2002), Morin (2000) e Dussel (1994) a convicção de que estamos em um período importante de mudanças paradigmáticas na ciência ou, com outras palavras, vivendo uma *crise de paradigmas*.

Compreendemos crise de paradigmas como Marcondes (2005), isto é, uma mudança conceitual, mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação, levando, geralmente, a uma mudança de paradigmas.

Santos (2002) analisa que a falência do paradigma dominante de ciência está acompanhada da emergência de uma nova forma de pensar e praticar a ciência. Propõe que essa nova ciência assuma a forma de uma *pós-modernidade de oposição*, que tenderia a desenvolver o conhecimento-emancipação, o princípio da comunidade e uma racionalidade estético-expressiva. Para o autor, essa ciência emergente deve afirmar a idéia de não-linearidade, de que o mundo é complexo e não pode ser explicado por um pensamento esquemático da realidade. Por isso, subverte a noção de causalidade e desconfia do poder absoluto da razão científica.

A ciência pós-moderna, na visão de Boaventura de Sousa Santos (2002), pretende religar o sujeito e o objeto que tinham sido dicotomizados na ciência moderna. Os métodos científicos contemporâneos, nessa perspectiva, não devem mais buscar uma objetividade rígida, que tenta escapar de uma possível “contaminação” da realidade empírica, pois, na ciência pós-moderna, sujeito epistêmico e sujeito empírico devem estar relacionados, de acordo com a sua tese de que *todo conhecimento é autoconhecimento*.

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2002, p. 84).

No paradigma emergente há uma ruptura com a dicotomia entre natureza e cultura. Para Santos (2002), *toda a natureza é cultura*, o que traz como consequência epistemológica uma outra tese, a de que todas as ciências sejam

concebidas como ciências sociais. Conclui que a natureza é a segunda natureza da sociedade e que não há uma natureza humana porque toda a natureza é humana. Logo, *todo conhecimento científico-natural é científico-social*.

A ciência pós-moderna, na proposta de Santos (2003), deve também se transformar num novo senso comum. O autor propõe uma dupla ruptura epistemológica, o que significa que, depois de consumada a primeira ruptura (diferenciação da ciência moderna do senso comum), há a necessidade de uma segunda, que é a ruptura com a primeira, transformando o saber científico em saber do senso comum, novo e emancipatório.

Nessa direção, Morin (2000) propõe a constituição de um *pensamento complexo*. Esse pensamento busca uma “desdogmatização” da ciência, capaz de fazer dialogar, religar diferentes saberes culturais, abrindo a produção científica para outros caminhos metodológicos e objetos de investigação.

O filósofo analisa que o pensamento complexo não pode seguir a metodologia cartesiana de dividir o todo em partes isoladas. Ao contrário, a complexidade consiste em religar os saberes que estavam separados, buscando a unidade na diversidade.

Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1998, p. 188).

Dussel (1994), por sua vez, denomina de *transmodernidade* o projeto alternativo de libertação política, econômica, ecológica, erótica, pedagógica, religiosa da humanidade. Não utiliza o conceito de pós-modernidade, que acredita incorporar uma crítica da razão em si mesma, e utiliza a noção de transmodernidade que denuncia como irracional a violência da modernidade e assume a necessidade de se reconhecer a “razão do Outro”.

Segundo o autor, para superar a limitação da razão iluminista é preciso negar o mito civilizatório e o eurocentrismo presente no processo de modernização hegemônico. Quando se realizar tal superação, será possível a construção de uma razão eticamente comprometida com a afirmação da dignidade do outro.

Se trata de una «Trans-Modernidad» como proyecto mundial de liberación (y no como proyecto universal unívoco, que no es sino la imposición violenta sobre el Otro de la razón particular de Europa, del machismo unilateral, del racismo blanco, de la cultura occidental como la humana en general) donde la Alteridad, que era co-esencial de la Modernidad, se realice igualmente. La «realización» de la Modernidad no se efectúa en un pasaje de la potencia (de la Modernidad) al acto de la Misma (la Modernidad europea). La «realización» sería ahora el pasaje trascendente, donde la Modernidad y su Alteridad negada (las víctimas), se co-realizarán por mutua fecundidad creadora (DUSSEL, 1994, p. 210).

O vigor da reflexão dusseliana envolve a negação de qualquer forma de conhecimento que se pretenda universal, absolutamente correto e com exigências de ser reproduzido. O projeto de mundo e de conhecimento que defende, a transmodernidade, inclui os sujeitos negados em uma sociedade eurocêntrica, falocêntrica e racista. Dussel vincula, portanto, a exigência epistemo-metodológica de construir outros parâmetros para a produção do conhecimento a uma ética da libertação das vítimas do sistema vigente.

O paradigma emergente de ciência apresenta desafios epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos. O diálogo da ciência com outras formas de conhecimento, a valorização da subjetividade, a historicidade na produção do saber e o engajamento do pesquisador com as comunidades excluídas são alguns dos caminhos vislumbrados para a constituição de um pensamento complexo, de *um conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2002), de um saber que reconhece a razão na alteridade.

Essas reflexões apontam para o campo educacional formas alternativas de se elaborar as pesquisas e teorias educacionais, mas, fundamentalmente, a necessidade de se construir práticas educativas inovadoras, democráticas, participativas que respeitem os saberes populares.

No campo da Educação, a mudança paradigmática trouxe à tona a historicidade e o contexto dos processos formativos e o papel da educação na construção de identidades, subjetividades e culturas. Na teoria educacional contemporânea, na perspectiva da pedagogia crítica, o cotidiano social e escolar, os saberes da experiência e a cultura dos sujeitos sociais têm sido considerados questões de suma importância.

Os campos da educação e da cultura estão cada vez mais articulados, compreendendo-se a educação como *prática social* de formação cultural, política e identitária e a cultura como complexo simbólico que nomeia, julga, orienta e educa os sujeitos face ao mundo em que vivem.

A centralidade da cultura na teoria educacional contemporânea tem a ver com a “virada cultural” observada entre as diferentes disciplinas científicas, e que, segundo o historiador Peter Burke (2005), ficou mais visível nas décadas de 1980 e 1990 em termos de ciência política, geografia, economia, psicologia, antropologia e estudos culturais.

Defendemos neste trabalho que a Educação, como campo de convergência de diferentes tradições científicas e filosóficas, tem incorporado referências e preocupações teóricas das chamadas “crise de paradigmas” e “virada cultural” nas ciências, elegendo a cultura, o simbólico e o imaginário como os principais eixos orientadores da produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o cotidiano emerge como uma categoria fundamental na teoria e na pesquisa em educação, visto que o seu estudo pode favorecer a análise do contexto (social, cultural, ambiental, econômico) em que são construídas as práticas educativas, as interações e significações dos sujeitos e a concretude dos processos de ensino-aprendizagem.

O cotidiano e a cotidianidade adquirem na ciência contemporânea, e na teoria educacional, um status epistemológico significativo, permitindo o estudo das “mentalidades”, que faz reaparecer o sujeito face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, o vivido face ao instituído (MACEDO, 2000). Nesse contexto, enquanto prática social, a educação é compreendida para além dos muros da escola, e a pedagogia amplia seu campo de estudos de modo a considerar práticas educativas desenvolvidas no cotidiano social, como ambientes de trabalho, penitenciárias, ruas/esquinas, escolas de samba, manguezais, religiões, entre outros espaços sociais.

Como discutiremos adiante, os Estudos Culturais contribuíram para a resignificação do campo pedagógico, dando destaque a questões como cultura, identidade, discurso e representações. Os Estudos Culturais estenderam as noções de educação, pedagogia e currículo para fora da escola, de modo que hoje se fala

em pedagogias e currículos culturais como referência aos multifacetados ambientes de aprendizagem.

Além de dimensionar-se como Pedagogia Cultural, consideramos que esse discurso pedagógico alternativo e essa forma ampliada de se compreender a educação pode caracterizar-se como uma Pedagogia Social, no sentido de uma teoria educacional não reduzida às tendências escolares, mas preocupada com a formação do ser humano nas suas relações sociais (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2004b).

Oliveira e Mota Neto (2004b), ao discutirem a Pedagogia Social na Amazônia, afirmam que ela deve possibilitar a integração entre os saberes e as práticas cotidianas das populações periféricas, ribeirinhas, entre outras da Amazônia, com o saber sistematizado historicamente no espaço escolar. A formação e a prática da Pedagogia Social, segundo esses autores, deve estar pautada em uma *educação inclusiva e para a diversidade cultural*, engajada política e eticamente com as problemáticas sociais das populações socialmente negadas. Formação e prática pedagógica que se configure em luta pela *inclusão social*, que pressupõe uma responsabilidade ética e política em relação ao Outro, implicando *crítica, opção e decisão*.

Vale ressaltar que essa compreensão de Pedagogia Social não nega a escola como espaço fundamental de formação e aquisição do saber sistematizado. A luta por políticas educacionais deve contemplar a reivindicação pelo acesso e permanência na escola, embora a escola desejada seja fundamentalmente diferente da que temos hoje, ou seja, precisamos de uma escola cidadã, democrática e popular, em nossa compreensão.

Reconhecendo sua grande importância, com Arroyo (1987), pensamos que é necessário relativizar o lugar da escola institucionalizada para que se valorize, pesquise e compreenda *a escola que se dá fora da escola*. Para o autor, há uma pedagogia em marcha, que vai além das instituições de ensino, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa.

Da mesma forma, Brandão (2002, p. 156) propõe, a título de novos estudos, “uma espécie de passagem do *cotidiano da escola* para a *educação do cotidiano*”, o que para ele significa, em primeiro lugar, abrir as portas da escola e

buscar compreender os mundos circunvizinhos e as culturas do cotidiano dos sujeitos sociais e, em seguida, “trazer para o campo da educação todas as interligações possíveis com todos os outros eixos internos e exteriores das experiências sociais e simbólicas da vida das pessoas, da sociedade e da cultura”.

Nessa compreensão, o saber não habita um único espaço (a escola) e não é privilégio dos mais competentes (os intelectuais, os professores, os cientistas). Ele está diluído, espalhado nos microporos da vida social. Ele é local porque tem as raízes de quem o produz e manipula, mas também universal porque assentado em princípios lógicos de pensamento presentes diferencialmente em todas as culturas.

Cada cultura cria sua forma própria de compreender o mundo; os sujeitos escolhem os seus critérios de verdade, justiça e beleza; realizam uma leitura do mundo significativa para si e agem de acordo com essas referências. Tem sentido, desse modo, falar de processos de transmissão desse acervo cultural – os saberes – para a continuidade do grupo e constituição de “comunidades culturais”.

Os saberes são produzidos nas relações sociais, e todos os indivíduos, nos diversos espaços por onde transitam, constituem-se como sujeitos de ensino-aprendizagem. Os grupos subalternizados, que, historicamente, foram vistos como sendo “sem cultura”, são, nessa visão, compreendidos como produtores do saber.

Os setores populares enquanto educandos são vistos como sujeitos da produção do saber, e não apenas como receptores do saber, contraposto ao educador que transmite conteúdos. Esses educandos são produtores do saber, sujeitos inseridos numa classe social; num movimento social do qual participam, no qual se fazem e se educam (ARROYO, 1987, p. 18).

Na pedagogia cultural e social contemporânea, o senso comum, o cotidiano, o saber experiencial e a cultura popular são compreendidos como um sistema de significações, organizado segundo lógica própria e transmitido ou reelaborado por meio da prática educativa, responsável pela circulação de sentidos que movem a vida humana. Passa-se a considerar, portanto, o caráter eminentemente educativo do cotidiano, e a cultura como um campo de símbolos que educam e constroem a realidade.

A compreensão semiótica de Geertz (1989) sobre cultura contribui para essa reflexão na medida em que analisa as formas culturais fundamentalmente

como processos comunicativos. Para ele, culturas são “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” que se dimensionam como processos comunicativos que tornam consensuais sistemas simbólicos e a lógica do sentido que define as formas de pensar e as maneiras de agir dos sujeitos sociais, o que é imprescindível à construção da identidade social e à própria possibilidade de uma comunidade humana.

Para Geertz (1989, p. 66), o conceito de cultura denota um padrão de significados transmitido historicamente e incorporado em símbolos, “um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”.

É nesse sentido que Brandão (2002) pensa a *educação como cultura* e McLaren (1991) conceitua a *educação como sistema cultural*, articulando as noções de educação, cultura e cotidiano e propondo o estudo de saberes e práticas educativas em espaços não restritos à escola.

Brandão (2002, p. 15-16), ao estabelecer uma relação entre educação e cultura, afirma que a cultura é o mundo que criamos para aprendermos a viver e que misteriosamente possui uma dimensão de exterioridade (“em qualquer dia de nosso cotidiano”) e de interioridade, pois desde crianças aprendemos a falar suas várias linguagens e nos tornamos um ser social capaz de vivenciar experiências que, mesmo individuais, expressam o ser cultural que somos e o mundo de significados em que estamos inseridos.

Isso quer dizer que através do reconhecimento do ser cultural que existe em nós, acompanhamos a passagem de uma consciência reflexa a uma consciência reflexiva, capaz de *atualizar* o mundo a partir da transformação de todas as coisas existentes - reais e potenciais - em um mundo de sentidos, criação possível apenas se enxergarmos o ser humano como ser de aprendizado e de comunicação.

Para Brandão (1984, p. 18), a educação é um domínio da cultura; socialmente, é condição da permanente recriação da própria cultura e individualmente é condição da criação da própria pessoa, na medida em que “aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura”.

Essa compreensão sobre o aprender, a educação e a cultura, é fecunda para a descrição e interpretação das diversas modalidades de educação do cotidiano, sendo a razão pela qual a adotamos neste trabalho para a análise das práticas educativas no cotidiano do terreiro. Contribui, ainda, para a constituição de uma Pedagogia Social e Cultural e para a emergência de um campo de estudos em torno da dimensão educativa da cultura e do cotidiano.

### 2.3 POR UMA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DOS SABERES COTIDIANOS

Nas ciências humanas e sociais contemporâneas, o estudo do cotidiano é uma das vias mais utilizadas para a compreensão da cultura dos sujeitos sociais, a organização social, a relação indivíduo e sociedade, a apropriação dos espaços, a história dos sujeitos comuns e da cultura popular. Uma variedade de perspectivas de análise tem sido construídas, demonstrando a múltipla utilidade que esse conceito tem para o estudo do ser humano, da cultura, da sociedade e da educação.

As pesquisas científicas sobre o cotidiano, contudo, em quaisquer de suas abordagens (escola, trabalho, família, rua), são uma novidade do século XX, especialmente a partir de 1950, segundo Macedo (2000). Até então, segundo o autor, o cotidiano, identificado com o trivial, banal, repetitivo, não era objeto de preocupação científica, e servia apenas para explicar o processo de reprodução de estruturas normativas que regem as condutas ou motivações dos atores sociais.

Nesse paradigma positivista de compreensão do cotidiano, causalidade, quantificação e academicismo são as bases epistemológicas de sustentação de estudos que concebem o cotidiano como uma porção de vida que se repete, e que define sempre o idêntico, o repetitivo, o constante, permitindo captar a repetição, medir e descrever a ação (MACEDO, 2000). O cotidiano, entendido como uma reprodução das estruturas sociais ou como a cristalização da banalidade, não despertava nos cientistas positivistas o interesse em seu estudo sistemático, tampouco a análise das subjetividades, das experiências e dos saberes dos sujeitos comuns.

Entretanto, a partir da década de 1950, o cotidiano emerge como um importante tema de investigação científica e desperta preocupação de teóricos de diversas correntes do pensamento social, como o *formismo*, o *interacionismo*, a

*fenomenologia* e o *marxismo*. Com essa ruptura epistemológica, os pesquisadores começam a perceber que é na vida cotidiana que se desenvolvem a sensibilidade, a percepção hermenêutica do trajeto histórico comum, a compreensão dos processos identitários culturais, a enculturação do funcionamento mental, a reprodução das ideologias e dos funcionamentos sociais (MACEDO, 2000).

Nas ciências sociais o cotidiano chega a ser considerado o fio condutor do conhecimento sociológico, constituindo-se, até mesmo, uma sociologia da vida cotidiana. Para o sociólogo português José Machado Pais (2002), por exemplo, o cotidiano é um lugar privilegiado da análise sociológica, na medida em que é revelador por excelência de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam.

Segundo esse autor, o estudo do cotidiano deve acionar paradigmas que permitam entrelaçar os planos da micro e da macroanálise sociológica, isto é, o plano do comportamento dos indivíduos com aqueles outros planos que resultam de conjugações de variáveis como *poder*, *ideologia*, *autoridade*, *desigualdade social*, *alienação* etc.

Portanto, o estudo do cotidiano tem permitido aos estudiosos compreenderem a complexidade da vida social, tanto as formas concretas de reprodução das desigualdades e opressões, quanto as estratégias e táticas dos indivíduos para driblar o poder instituído. A pesquisa sobre o cotidiano destaca, então, a inteligência e o saber dos sujeitos sociais, capazes de movimentar-se com astúcia entre as relações de poder e resistir, tácita ou explicitamente, à dominação imposta.

No campo da filosofia marxista, a húngara Agnes Heller (2004, p. 20) destaca-se por construir análises sobre a vida cotidiana articulando a ação do indivíduo às dinâmicas da sociedade. Para a autora, “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”.

Em sua abordagem, o indivíduo é sempre, simultaneamente, *ser particular* e *ser genérico*. A particularidade do indivíduo expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual”, com uma dinâmica de satisfação das necessidades do “Eu”. Como ser genérico, o indivíduo é produto e expressão de

suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano (HELLER, 2004). O estudo do cotidiano, nessa perspectiva, tende a considerar a ação criadora e reprodutora dos indivíduos, sua singularidade e história.

É de acordo com esse viés que pretendemos analisar *a educação e os saberes do cotidiano* no terreiro investigado. O aprofundamento desses conceitos, à luz de contribuições teóricas oriundas de diversos domínios científicos, é o que pretendemos realizar a seguir.

### **2.3.1 A Educação do Cotidiano como um Domínio de Investigação**

Na área da Educação, o cotidiano social tem sido compreendido como espaço de produção e transmissão de saberes, arena de relações de poder e de construção de identidades. A cultura e a sabedoria dos grupos sociais, os diversos processos educativos vivenciados nas relações sociais, a produção de significados nos espaços educativos, são questões emergentes em estudos sobre o cotidiano.

Segundo André (2005), desde a década de 1970, os educadores, a partir do interesse pela etnografia, preocupam-se com o estudo da sala de aula, a avaliação curricular e o cotidiano escolar. Interessados em ultrapassar a abordagem behaviorista até então dominante no estudo da sala de aula, pesquisadores construíram métodos de pesquisa baseados na antropologia, visando à descoberta do contexto, da multiplicidade de sentidos e do universo cultural que permeiam as atividades escolares cotidianas.

Não obstante a importância desses estudos para a abertura do campo educacional à análise do cotidiano, observamos que grande parte dos trabalhos optou por investigar o cotidiano *escolar*. Sendo, de fato, um tema de grande relevância para pesquisas, o cotidiano escolar é, contudo, uma dimensão parcelar dos estudos educacionais sobre o cotidiano.

Aceitando o desafio de Brandão (2002) de passarmos do cotidiano da escola para a educação do cotidiano, consideramos que um grande desafio epistemológico e metodológico aos pesquisadores afeitos a essa tendência é construir referências para o estudo dos processos de socialização de saberes cotidianos nos diversos espaços sociais, como, por exemplo, em um terreiro de religião afro-brasileira.

Apesar do muito que temos a avançar nesse sentido, podemos contar com um número já significativo de contribuições teóricas e metodológicas oriundas de diversos campos intelectuais, como a Educação Popular, os Estudos Culturais, a História Cultural e a Antropologia da Educação. Proposições teóricas oriundas destes campos contribuem para o alargamento da noção de educação, compreendendo-a, entre outras dimensões, como um domínio da cultura, o que favorece nossa análise das práticas educativas no cotidiano de um terreiro do Tambor de Mina.

No domínio da Educação Popular<sup>21</sup>, na perspectiva freireana, podemos observar a existência de um conjunto de referências epistemológicas que concebem uma determinada forma de conceber a educação, dimensionando a relação entre diferentes saberes, a valorização da cultura popular e do conhecimento experiencial como questões centrais.

A Educação Popular, desde os anos de 1950 e 1960, apresenta-se como uma modalidade de trabalho com a cultura popular, um movimento cultural que parte da arte, da filosofia e da ciência do povo para desenvolver um processo de politização de sua leitura de mundo. A experiência de vida e a leitura de mundo das classes populares são consideradas os eixos geradores de temas, conteúdos, saberes que permitem a essas classes avançar na sua formação e construir sua própria prática educativa, como sujeitos do conhecimento.

Segundo Brandão (2002, p. 33), um dos dados mais importantes daquele contexto é a transformação de um uso neutro da palavra “cultura” em uma categoria ideológica e política, capaz de espalhar desigualdades e antagonismos, mas também de propiciar um movimento radical de transformação social. Surgem, assim,

---

<sup>21</sup> Entendida como um movimento educacional, político e cultural nascido nas décadas de 1950 e 1960 no nordeste brasileiro e posteriormente difundido e recriado no Brasil e no mundo, com pressupostos filosóficos do marxismo, personalismo, existencialismo e fenomenologia, que se movimenta em torno de práticas político-pedagógicas de denúncia à exclusão social das classes e grupos populares e criação de metodologias e referenciais teóricos de inclusão social e respeito às diversidades culturais. A Educação Popular representa um conjunto de práticas de resistência ao modelo formal de educação e de crítica à sociedade instituída, agregando múltiplas dimensões, tais como: *política*, de contestação à estrutura social opressora; *ética*, do ponto de vista da valorização, da dignidade e da libertação do ser humano; *metodológica*, ao ousar na criação de estratégias didáticas alternativas à pedagogia tradicional e para a criação de técnicas e métodos de pesquisa científica, como a pesquisa participante e a sociopoética; *epistemológica*, por fundar novos parâmetros de elaboração, sistematização e avaliação do conhecimento, na perspectiva de diálogo e síntese de diversos saberes.

na década de 1960, alguns qualificativos: cultura dominante x dominada, cultura popular x cultura do povo, cultura alienada x desalienada.

A cultura popular, porém, como um complexo simbólico que ordena a prática social das classes populares, possui não somente uma conotação política – de contestação ao instituído –, mas epistemológica, pois passa a ser vista como uma *lógica* de pensar específica deste segmento. A Educação Popular, por meio da noção de cultura popular, rompe com uma visão tradicional que enxerga “saber” apenas no conhecimento escolar científico e que nega a sabedoria popular, identificando-a como “folclore” ou “senso comum”, no sentido pejorativo desses termos.

Contra essa tendência, intelectuais da Educação Popular desenvolveram um trabalho de reflexão teórica sobre as noções de cultura e sabedoria popular, no sentido de que sejam concebidas efetivamente como criadoras simbólicas da realidade social. Para eles, as classes e os grupos subalternos possuem uma lógica própria de sistematização do saber, acumulam conhecimentos historicamente construídos e produzem novos conhecimentos, os quais possuem uma estrutura racional e são produzidos através da experimentação, do controle e da comparação (MARTINIC, 1994).

Há uma compreensão, nesse sentido, acerca da existência de uma atitude teórica presente na vida cotidiana, que gera saberes racionais, reais e com coerência interna. Nas palavras do educador popular Sergio Martinic (1994, p. 77):

La duda frente a lo que existe y lo prefigurado; la contemplación y goce estético; la descripción de cualidades de las cosas y de los hechos; la clasificación y el experimento son actitudes *teóricas* presentes también en la vida cotidiana y que favorecen la producción de un tipo de conocimiento que recurre a principios más generales de síntesis y coherencia.

Essa compreensão levou alguns autores desse movimento educacional a reconhecer no saber popular uma verdadeira “ciência popular”. É o caso de Borda (1999), que conceitua ciência popular como um conhecimento empírico, fundado no senso comum, que tem sido uma característica ancestral, cultural e ideológica dos que se acham na base da sociedade, possibilitando às classes populares criar, trabalhar e interpretar o mundo que as cerca. Segundo o autor, esse conhecimento

não é codificado segundo os padrões da forma dominante, sendo a razão pela qual tem sido negada sua validade explicativa. Argumenta, porém, que o conhecimento popular “possui sua própria racionalidade e sua própria estrutura de causalidade, isto é, pode-se demonstrar que tem mérito e validade científica *per se*” (BORDA, 1999, p. 45).

A Educação Popular, então, contribui sobremaneira para superar a epistemologia clássica fundada na dicotomia essência x aparência, mundo inteligível x mundo sensível, *episteme* x *doxa*, ciência x senso comum, real x imaginário. Tais dicotomias são questionadas pelos teóricos desse campo na medida em que enxergam no saber popular mais que um puro reflexo da realidade; ele é o próprio complexo simbólico que permite aos grupos populares relacionarem-se com a realidade e instituírem sua prática cotidiana, pois, de acordo com Martinic (1994, p. 71), “el saber expresa lo que socialmente un grupo o sociedad institucionaliza como real”.

O pensamento educacional de Paulo Freire é fundamental nesse debate, pois não somente critica o que chama de “educação bancária” e seus fundamentos filosóficos, políticos e epistemológicos, mas, sobretudo, elabora uma concepção de educação na qual o saber, a cultura e a experiência social das classes subalternas são o ponto de partida para práticas sócio-educativas de libertação do oprimido.

Em uma entrevista contida em *Pedagogia da Tolerância*, Freire (2004) indaga: “Há episteme no saber dos indígenas?”. Problematiza essa questão em torno de argumentos éticos e epistemológicos e reconhece a validade do saber indígena como fundamental na constituição de sua identidade cultural. Para ele, o respeito à leitura de mundo dos índios, como de qualquer outro grupo social, é um desafio da educação crítica e democrática. Todavia, para este educador, isso não desemboca num relativismo desmedido, pois há diferenças entre o saber do senso comum indígena e o saber científico, sendo que a passagem de um para o outro, em sua compreensão, não é ruptura, mas superação, uma síntese cultural dialética.

É nesse sentido que a *síntese cultural* é entendida como uma das características de sua teoria dialógica da educação, pois *diálogo* em Freire não é apenas encontro amoroso de sujeitos, mas também encontro de saberes de matrizes diversas que se solidarizam para a melhor cognoscibilidade do mundo.

A síntese cultural é a categoria utilizada por Freire para se contrapor à invasão cultural que é característica da educação bancária. Na síntese cultural não há sobreposição de saber, mas um compartilhar que gera um novo conhecimento, enriquecido pelas diferentes leituras de mundo. Para ele, a síntese cultural não nega as diferenças entre a visão científica e a das classes populares, pelo contrário, funda-se nelas, pois “o que ela nega é a invasão de uma pela outra” e “o que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra” (FREIRE, 1987, p. 181).

O *diálogo* é uma categoria central na concepção de educação popular de Freire, e permite entender a lógica que propõe para a construção do conhecimento, radicada em uma perspectiva fenomenológica do ser humano como “corpo consciente”, cuja consciência está intencionada ao mundo. Freire (1980) compreende a educação como uma *situação gnosiológica*, que significa a problematização do conteúdo pela co-intencionalidade de sujeitos cognoscentes na busca de compreensão da essência fenomênica dos objetos cognoscíveis. A educação, neste sentido, é compreendida como um processo coletivo de sujeitos construtores do saber, um ato cognoscente de consciências ativas e indagadoras que buscam a significação dos significados.

Portanto, se educação é a prática em que dialogam sujeitos conscientes, situados historicamente, e produtores de saberes e lógicas culturais em busca da razão de ser dos fenômenos, conclui-se que ela não está circunscrita ao espaço escolar. Em síntese, consideramos que a contribuição da Educação Popular para a constituição de um campo de investigação em torno da educação do cotidiano, e para a compreensão das práticas educativas no terreiro estudado, está em:

- a) Compreender a educação como *prática social*, desenvolvida por sujeitos concretos, situados historicamente, imersos em contradições sócio-políticas de dominação e resistência.
- b) Construir práticas educativas a partir da cultura popular dos sujeitos sociais, valorizando as experiências de vida, as motivações e as produções culturais, numa perspectiva ética de respeito às identidades e diversidades.
- c) Reconhecer no saber popular uma validade epistemológica, saber dotado de uma estrutura de organização lógica e sistemas complexos

de abstração, estabelecendo um método particular na produção do conhecimento, que envolve as etapas de experimentação, controle e comparação.

- d) Compreender a educação como situação gnosiológica, na qual os sujeitos sociais são construtores do conhecimento, e não meros receptáculos, cujas consciências estão intencionadas ao mundo.
- e) Relativizar o saber escolar, denunciando sua centralidade no modelo escolar tradicional e o seu caráter ideológico, autoritário e invasivo.
- f) Fornecer as bases políticas, éticas e epistemológicas para a constituição da chamada educação inter/multicultural, na perspectiva de uma educação crítica e sociedade democrática.

A ressignificação do campo pedagógico, no sentido do alargamento da concepção de educação, deve também aos Estudos Culturais<sup>22</sup> a elaboração de referências valiosas para o estudo da educação do cotidiano, pois, segundo Giroux (2003), nesse domínio teórico se estabeleceu a centralidade da cultura na conceituação e na prática da pedagogia, passando a considerar os lugares diversificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas. Para o autor:

A pedagogia seria, então, uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente. A pedagogia representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos, valores (GIROUX, 2003, p. 100).

De acordo com Giroux (2003), os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder. Assim, concebem a educação como um local de luta e contestação contínuas, estando na interseção

---

<sup>22</sup> Os Estudos Culturais constituem-se em um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar de pesquisas de textos e práticas culturais. Para os Estudos Culturais, todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas, estando seus teóricos, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003). Os Estudos Culturais se formam e recebem esse nome na Inglaterra, no *Centre for Contemporary Cultural Studies* em Birmingham, na década de 1960, inicialmente com a produção teórica de Raymond Williams, Richard Hoggart e E.P. Thompson.

entre a reprodução social e cultural, por um lado, e as práticas resistentes, alternativas e desestabilizadoras, por outro.

Na mesma perspectiva, Costa; Silveira; Sommer (2003, p. 54) defendem que os Estudos Culturais na Educação “constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”. Os autores anunciam os conceitos de *pedagogia e currículo culturais*, para se referir aos multifacetados ambientes de aprendizagem, segundo a compreensão de que a sociedade é constituída por “áreas pedagógicas”, correspondentes tanto às instituições educativas formais quanto a outros espaços de ensino-aprendizagem.

Assim como para a Educação Popular, nos *cultural studies*, a cultura popular é um dos objetos privilegiados de investigação, sendo concebida não em si mesma, mas nas interrelações com outros domínios culturais, considerando que:

[...] a linha divisória entre, por exemplo, a crença popular e a ciência é mais permeável do que estamos inclinados a pensar [...] a importância do “popular” nos Estudos Culturais envolve a observação de que as lutas em relação ao poder devem, de forma crescente, interagir e operar através das práticas culturais, da linguagem e da lógica do povo” (NELSON *et al*, 2003, p. 27-28).

Essa forma de análise de uma cultura, a partir das interações com outras práticas culturais, é importante de ser enfatizada em estudos sobre o cotidiano, sendo essa uma dimensão considerada neste estudo. No cotidiano do terreiro do Tambor de Mina, como veremos nos capítulos seguintes, diferentes culturas se encontram, tradições étnicas e religiosas convergem na criação de uma religião híbrida e mestiça, produzindo saberes e práticas educativas com tais marcas de interculturalidade.

A abordagem sobre o caráter *miscível* da cultura pode ser encontrada, também, no âmbito da História Cultural<sup>23</sup>. O historiador Gruzinski (2001, p. 26-28),

---

<sup>23</sup> A História Cultural é um campo historiográfico herdeiro da chamada Nova História, cujo projeto teórico embrionário encontra-se na revista francesa *Annales*, fundada em 1929 pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Para Fonseca (2003), a História Cultural é dotada de pressupostos teórico-metodológicos que lhe são próprios, embora algumas de suas categorias sejam originárias da antropologia e da lingüística, e é reconhecida pela utilização de determinados conceitos, como o de

ao falar da mestiçagem cultural na Amazônia, afirma que a mistura estaria, invariavelmente, sob o signo da ambigüidade e da ambivalência, correspondente a uma realidade polimorfa, composta de identidades múltiplas e de constantes metamorfoses.

Outros autores da História Cultural tendem a não privilegiar a análise de uma determinada cultura, a erudita, por exemplo, em detrimento de outras. Ao contrário, sua abordagem recai sobre as formas de intercâmbio, as trocas recíprocas entre diferentes culturas. Carlo Ginzburg (2005), um dos principais representantes da micro-história, lança mão do termo *circularidade* para designar a relação contínua entre a cultura das classes dominantes e a cultura popular. De modo semelhante, Gruzinski (2001, 2003) tem dedicado sua produção recente à análise das mestiçagens culturais nas sociedades indígenas.

Serge Gruzinski (2001, 2003), nessa perspectiva, cunhou o conceito de *passeurs culturels*, traduzido por Fonseca (2003) como *mediadores culturais*, para ser usado como instrumento analítico dos processos de mestiçagem cultural. Esse conceito permite-nos compreender as interações entre as culturas e a circulação de saberes, imaginários e representações em uma determinada comunidade cultural. Os mediadores culturais são elementos que possibilitam a circulação de representações e imaginários no cotidiano social, por viabilizar a mediação entre tempos e espaços diversos. Podem também ser utilizados como uma forma de entendimento do entrecruzamento de diversos universos culturais.

Como discutiremos no quarto capítulo, essa noção é importante para a compreensão da educação no terreiro, na medida em que no cotidiano investigado observamos a existência de pessoas e elementos que atuam como catalisadores dos processos de mestiçagem cultural, dimensionando uma formação intercultural.

As contribuições da História Cultural para a teoria da educação podem ser fecundas no sentido da constituição da educação do cotidiano como domínio de investigação. No campo da História da Educação, por exemplo, Fonseca (2003) constatou uma forte tendência das pesquisas na direção da Nova História, especialmente da História Cultural. Para a autora, essa renovação na História da Educação representa uma busca por novos objetos e novas abordagens de

---

representação e o de imaginário, empregados de modo a compreender as práticas culturais das sociedades.

investigação, o que pode ser observado nas referências cada vez mais vultosas à produção de Roger Chartier e de seus conceitos de *representação e apropriação*<sup>24</sup>.

Para Fonseca (2003, p. 67), as possibilidades de se pensar a História da Educação à luz da micro-história compreende o passar das instituições para os indivíduos, das políticas governamentais ou do pensamento pedagógico para as práticas cotidianas. Além disso, a autora aponta que se deve “extravasar o mundo da escola, para o enfrentamento de outras dimensões dos processos e das práticas educativas”, nas quais pudessem estar envolvidas comunidades e/ou indivíduos periféricos.

Na proposta da autora, a renovação na História da Educação com base na História Cultural provoca uma nova visão sobre a escola, mas significa, sobretudo, “considerar processos educativos mais amplos que, realizados intencionalmente ou não, implicavam no estabelecimento de relações nas quais alguma forma de saber circulava e era apropriada” (FONSECA, 2003, p. 69).

A centralidade da cultura, a existência de metodologias micro-históricas de estudo do cotidiano e a análise de processos de mestiçagem cultural são algumas das fundamentais contribuições da História Cultural à definição da concepção de educação utilizada neste trabalho.

Proposições teóricas oriundas da Educação Popular, dos Estudos Culturais e da História Cultural convergem na definição da *educação como cultura*, abordagem que encontra acolhida privilegiada no campo da Antropologia da Educação, considerando que foram os antropólogos que inauguraram o interesse pela educação como relação social de formação cultural de grupos e constituição das personalidades dos indivíduos.

Para o educador e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2002), a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e significados de uma dada cultura ou do entrecruzamento de culturas, o que quer dizer que a educação importa, fundamentalmente, por seu poder simbólico, no

---

<sup>24</sup> Segundo Cunha e Fonseca (2007, p. 2), “Roger Chartier propõe uma forma de trabalhar a história, que visa identificar como uma determinada realidade social é construída, pensada, apresentada e apropriada. Para tal são analisadas as representações, as formas simbólicas que compõem a orbe, lugar e tempo; as práticas, que têm por objetivo o reconhecimento de identidades e a legitimação de processos e procedimentos; e as apropriações dessas representações e práticas para a formação do universo cultural e social de determinados indivíduos ou grupos”.

sentido da construção da realidade e difusão das representações daí resultantes para indivíduos e grupos sociais. Segundo o autor, para a Antropologia todo o acontecimento da educação existe como momento motivado da cultura, mas toda a cultura humana é fruto direto do trabalho da educação. Propõe que, com essa obviedade, o estudo da educação e o da cultura estejam articulados, de modo a se compreender os seres humanos a partir de suas aprendizagens com a cultura que compartilham e de que participam.

Para Gusmão (1997), a relação entre a Antropologia e a Educação abre um espaço para a reflexão sobre o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero e, inclusive, os sucessos e insucessos do sistema escolar na contemporaneidade. Segundo a autora, o diálogo entre esses campos tem como ponto comum a *cultura*, entendida “como instrumento necessário para o homem viver a vida, distinguir os mundos da natureza e da cultura e, ainda, como lugar a partir do qual o homem constrói um *saber* que envolve processos de *socialização e aprendizagem*” (1997, p. 05)

De modo semelhante, Laplantine (2000) propõe um conceito de cultura que destaca as relações de ensino-aprendizagem características da vida em sociedade.

[...] a cultura é o conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade dada, sendo essas atividades *adquiridas* através de um processo de aprendizagem, e *transmitidas* ao conjunto de seus membros (LAPLANTINE, 2000, p. 120).

O uso de tal conceito de cultura, que enfatiza a dimensão educativa das práticas sociais cotidianas, implica na ampliação do conceito de educação, não mais restrito a um espaço determinado (a escola), tampouco como privilégio dos grupos pertencentes a uma cultura dita erudita. Faz-se necessário, nesse sentido, relativizar as noções de saber, cultura e educação, considerando-se a diversidade dos grupos humanos, dos modos de vida e das formas de pensamento.

Por isso, concordamos com Gusmão (1997) quando afirma que há uma dimensão ética e política na abordagem antropológica, na medida em que ela possibilita a relativização dos saberes. As aprendizagens e os saberes são plurais e

diversos, produzidos sob lógicas culturais específicas e todos, com igual valor, devem ser respeitados.

Nessa perspectiva, Dauster (2005) defende que a linguagem antropológica amplia as dimensões educativas e torna mais complexa a visão do próprio fenômeno educativo, abrindo-se espaço para o relativismo como “modo peculiar de problematizar e como parte integrante da tradição, grafia e regras antropológicas”.

Os efeitos epistemológicos deste olhar conduzem ainda a uma visão contextualizada do fenômeno educativo, a uma valorização da diversidade e da heterogeneidade culturais e a questionamentos sobre posturas etnocêntricas que contrariam a pedagogia “bancária” (DAUSTER, 2005, p. 85).

Essa visão contextualizada do fenômeno educativo a que se refere Dauster é o que pode permitir aos pesquisadores sintonizados com a Antropologia da Educação analisar questões como memórias, narrativas, cultura corporal, relação entre saberes na educação, representações sociais, imaginários, valores, enfim, um conjunto de práticas, significações e saberes do cotidiano, razão pela qual essa abordagem é inspiradora das análises sobre as práticas educativas no terreiro do Tambor de Mina pesquisado.

### **2.3.2 Os Saberes Cotidianos como Referência de Análise**

O debate epistemológico sobre as ciências, em face da emergência de um novo paradigma de produção do conhecimento científico – complexo, pós ou transmoderno – e a análise de abordagens teóricas contemporâneas no campo da Educação e dos Estudos Culturais fornecem a base conceitual para a definição e compreensão da educação do cotidiano, como um conjunto de práticas sociais cotidianas de formação cultural de indivíduos e grupos.

Essas práticas conduzem os indivíduos a um processo de apropriação de valores, normas de conduta, memórias, códigos lingüísticos e representações que favorecem a constituição de sua identidade étnica, social e cultural. Esse conjunto de acervos culturais, produzidos e adquiridos por processos de ensino-

aprendizagem, constituem o “conteúdo” da educação do cotidiano, que estamos denominando de *saberes cotidianos*.

Entretanto, convém-nos ensaiar respostas às seguintes questões, tendo como horizonte a construção de uma epistemologia dos saberes cotidianos: o que são saberes? Como são produzidos? Os saberes cotidianos repousam sobre princípios de estruturação lógica? Como compreender a produção desses saberes no contexto amazônico?

O conceito de *saber*, numa dimensão epistemológica, significa “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (JAPIASSU, 1986, p. 15).

Japiassu (1986) afirma que este conceito bastante lato de saber pode ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem intelectual ou teórica. Embora o autor passe a utilizar no desenvolvimento de sua obra este último sentido, adotamos neste trabalho, ao contrário, uma perspectiva ampliada que considera ambas as dimensões, intelectual e prática, considerando a complexidade dos saberes que circulam no cotidiano do terreiro pesquisado.

Martinic (1994), por sua vez, ao discutir a noção de *saber popular*, refere-se a três dimensões que lhe são inerentes: a) conhecimento necessário para a reprodução das classes subalternas e para o desempenho cotidiano; b) elaboração baseada em princípios de pensamento de maior abstração e generalidade, ou, o que chama de *sabedoria popular*; c) saber orgânico de classe, integrando processos de formação de identidades coletivas e produto da elaboração crítica que os homens têm de sua própria visão de mundo.

A primeira dimensão analisada por Martinic (1994) parte da constatação de que os setores populares constroem um acervo de conhecimentos, maneiras de compreender e de interpretar o mundo que cotidianamente resultam ser necessários para o desenvolvimento da vida social.

Este conocimiento proporciona un conjunto de objetivaciones, certezas y parámetros que permiten al sujeto comprender su experiencia y, aun más, hacerla inteligible para los demás. Es un conocimiento compartido que se produce y sigue siendo real en tanto permite un reconocimiento colectivo (MARTINIC, 1994, p. 73).

O saber cotidiano transcende o indivíduo, embora seja por esse interiorizado, e corresponde à síntese da visão de mundo de uma coletividade. Esse saber permite que os indivíduos produzam e reproduzam sua existência conjuntamente, de modo a compartilhar a linguagem (que estrutura e veicula o pensamento), os valores, as significações, as crenças coletivas e as práticas.

De acordo com Martinic (1994, p. 74), o saber cotidiano está estreitamente vinculado à ação e à prática dos sujeitos, sendo um saber imediato que lhes permite resolver problemas práticos; é adequado, então, para o desempenho concreto, produzindo-se e atualizando-se por meio da experiência. Por isso, esse saber se fundamenta na empiria, no experimentalismo e na observação, nos quais habita sua validade. Entretanto, o autor afirma que o saber popular também pode transcender o âmbito da empiria e da instrumentalidade, convertendo-se em um corpo autônomo estruturado logicamente. É nesse sentido que Martinic (1994) analisa a segunda dimensão do saber popular.

Esse saber é, pois, capaz de estabelecer parâmetros de tipificação, interpretação e organização lógica que fornecem sentido às interações sociais. Assim, não apenas possibilita a continuidade da vida social cotidiana, mas interpreta e explica a realidade com base em critérios lógicos.

Hay así cuerpos de saber que tienen una autonomía con respecto a la práctica y a las cosas que refiere. Existe una elaboración que, por encima del conocimiento cotidiano, reconstruye y ordena la experiencia de acuerdo a ciertas reglas y principios de pensamiento (MARTINIC, 1994, p. 77).

A esse saber como “elaboração”, Martinic (1994) chama de *sabedoria popular*, ou seja, conhecimentos que apresentam um grau de sistematização, cujos princípios e regras assentam-se em metódicos sistemas de problematização. Essa sabedoria adquire uma legitimidade constituída em função de uma racionalidade específica às classes e grupos populares, cujas proposições lógicas, não raro, são

elaboradas e difundidas em forma de “verdade” às margens do saber oficial e do cientificismo dominante.

Segundo Brandão (1984, p. 25), a produção de um saber popular se dá em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira, pois “não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se empobrecido, um ‘saber do povo’”. Ao contrário:

Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso – não-centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder – no interior da vida subalterna da sociedade.

O autor esclarece, porém, que esses dois domínios de saber não existem separados um do outro, já que a todo momento há relações sociais entre sujeitos e agências. Assim como há um processo contínuo de expropriação erudita de segmentos do saber popular, há um processo de reapropriação popular de aspectos do saber erudito (BRANDÃO, 1984).

O fato é que o saber cotidiano ou o saber popular, se quisermos usar uma terminologia que enfatiza as relações de dominação/subordinação na produção do conhecimento, não deve ser compreendido sob a lógica da “privação cultural”. Não se trata de uma forma de conhecimento inferior, ingênuo e desprovido de verdade. Sua verdade encontra sentido na prática social dos indivíduos, que também são capazes de transcender a experiência e elaborar sistemas complexos de abstração, como demonstra Martinic (1994).

Lévi-Strauss (1975) chegou a conclusões parecidas em suas pesquisas sobre o pensamento mítico. Para ele, esse pensamento repousa sobre um parâmetro de existência comparado ao pensamento científico.

A lógica do pensamento mítico nos pareceu tão exigente quanto aquela na qual repousa o pensamento positivo, e, no fundo, pouco diferente. Pois a diferença se deve menos à qualidade das operações que à natureza das coisas sobre as quais se dirigem essas operações [...] Talvez descobriremos um dia que a mesma lógica se produz no pensamento mítico e no pensamento científico, e que o homem pensou sempre do mesmo modo (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 265).

Também em Geertz (1997), que concebe o senso comum como um *sistema cultural*, observa-se a valorização da experiência cotidiana. Para o antropólogo, o senso comum é um corpo organizado de pensamento deliberado, que se baseia na vida como um todo para ser produzido, sendo o mundo a sua autoridade.

No âmbito da Psicologia Social, a Teoria das Representações Sociais inaugurada por Serge Moscovici contribui com essa discussão na medida em que demonstra a existência de uma estrutura do pensamento cotidiano, uma lógica própria de organização do conhecimento que reflete o saber e a capacidade intelectual dos sujeitos sociais.

A representação social é definida por Moscovici (1961 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 17) como um “*corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social”. As representações circulam no cotidiano através de relações sociais de poder, cruzam-se e se cristalizam por meio de uma fala, um gesto, um encontro.

Moscovici denomina de “teorias implícitas” as hipóteses construídas pelos sujeitos em suas relações sociais, os quais passam a ser considerados como pensadores ativos, que “produzem e comunicam suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos” (MOSCOVICI, 1984 *apud* SÁ, 1993, p. 28),

Considerando essa capacidade intelectual dos sujeitos sociais, Abric (1998) analisa que as representações sociais têm uma *função de saber*, pois permitem compreender e explicar a realidade. Para o autor, as representações sociais são saberes práticos do senso comum, que facilitam e são, ao mesmo tempo, a condição de existência da comunicação social. Nesse sentido, as representações sociais definem o quadro de referência comum para as trocas sociais, a transmissão e difusão dos saberes cotidianos.

O compartilhamento dos saberes que circulam no cotidiano é a condição da comunicação social, desse modo favorecendo a constituição das identidades, do sentido de coletividade e do sentimento de comunidade.

A terceira dimensão do saber popular analisada por Martinic (1994) dá visibilidade exatamente a essa função do saber na construção de identidades coletivas na sociedade. Nessa perspectiva, os sujeitos definem, por meio dos saberes que criam sobre o mundo e sobre eles próprios, o que socialmente será considerado real.

A definição do que é válido, legítimo e real em uma sociedade direciona o agir social dos indivíduos e grupos, e é por essa razão que discutir o saber significa falar em poder. Por sua vez, a leitura que os indivíduos realizam do mundo é gerada na prática social e está marcada pelas relações de poder, pelas estratégias de luta, pela rebeldia ou pelo conformismo.

Concluimos, então, a importância de se analisar a educação do cotidiano e a produção de saberes culturais pelos indivíduos está, entre outras coisas, na possibilidade de avaliação dos conflitos que subjazem à construção do pensamento social cotidiano. O estudo dos saberes permite compreender como os indivíduos concretamente situados no cotidiano relacionam-se com o poder instituído.

É nessa direção que se desenvolve a produção de Michel de Certeau (2005) sobre a cultura popular. Para ele, a cultura popular é um conjunto de *maneiras de viver com a dominação*, é a cultura comum das pessoas comuns, fabricada no cotidiano, nas atividades ao mesmo tempo banais e complexas do dia-a-dia, marcada pela criatividade popular e caracterizada pela astúcia e clandestinidade (CERTEAU, 2005).

Para Certeau (2005), o que se chama de sabedoria popular poderia ser definido como *trampolinagem*, palavra que associa a acrobacia do saltibambo e a sua arte de saltar do trampolim à trapaçaria, à astúcia e esperteza dos grupos populares que driblam a dominação e as estruturas sociais.

Um outro raciocínio possível para o estudo dos saberes cotidianos é a análise do *imaginário* como componente essencial na construção do pensamento coletivo. Segundo Castoriadis (2000, p. 380), o imaginário é condição de todo pensamento, do mais simples ao mais rico e profundo. Todo pensamento e toda

lógica partem de figuras, imagens, imagens de palavras, esquemas operadores da discricção, da ordem, da coexistência e da sucessão que para o autor são colocadas arbitrariamente, de maneira “imotivada”, pelo imaginário e pela imaginação.

Para Castoriadis (2000, p. 13), o imaginário “é criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’”. Os saberes produzidos pelos indivíduos para compreender a realidade e a própria racionalidade construída só podem ser entendidos, para o autor, tomando o imaginário como elemento central, considerando-se que tudo aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são produtos do imaginário.

Consideramos que uma compreensão ampliada de saber, que considera seu caráter prático para a produção e reprodução das condições de existência, seu caráter intelectual de reflexão crítica e abstração, além da dimensão política, simbólica e imaginária que lhe são característicos, torna-se uma interessante opção teórica para o estudo dos saberes culturais do Tambor de Mina.

A Amazônia, com uma cultura e natureza peculiares, um povo com matrizes étnicas, históricas, religiosas e culturais diversificadas e complexas, é também palco de intensa produção de saberes. A religiosidade, a mitologia, as poéticas, a culinária, o trabalho, as práticas de saúde, as formas de cuidado, a relação indivíduo e natureza, os valores, os modos de vida expressam a pluralidade e a riqueza dos saberes que são produzidos nos múltiplos cotidianos amazônicos. No espaço urbano ou rural, no meio familiar, na comunidade, na igreja, no rio, na mata, nas ruas e na escola, a população local atribui um sentido às suas interações sociais e nomeia o mundo que a cerca.

Concordamos com Loureiro (1995, p. 103) quando diz ser a Amazônia uma *floresta de símbolos*, expressão que designa a riqueza imaginária da região e a unicidade entre o campo do simbólico e o da prática social.

Na Amazônia as pessoas ainda vêem seus deuses, convivem com seus mitos, personificam suas idéias e as coisas que admiram. A vida social ainda permanece impregnada do espírito da infância, no sentido de encantar-se com a explicação poetizada e alegórica das coisas.

Para Loureiro (1995, p. 63-64) o imaginário assumiu desde sempre o papel de dominante no sistema de produção cultural amazônico, e por isso acredita que a cultura amazônica representa “uma das mais raras permanências dessa atmosfera espiritual em que o estético, resultante de uma singular relação entre o homem e a natureza se reflete e ilumina a cultura”.

Em se tratando especialmente das religiões afro-amazônicas, como o Tambor de Mina, o elemento poético e imaginário se destaca na sabedoria do povo-de-santo. A existência e convivência com os encantados, as narrativas míticas, os saberes lendários, as músicas, as danças são elementos constitutivos do cotidiano religioso que exaltam a cultura, o imaginário, a natureza e os saberes locais. Desse modo, investigar a educação do cotidiano religioso pode permitir analisar as matrizes simbólicas, imaginárias e poéticas da sabedoria dos praticantes de uma determinada religião. Educação responsável pela sobrevivência da religião, sucessão de gerações e formação da identidade coletiva.

A tentativa de contribuir teoricamente para a constituição da educação e dos saberes do cotidiano como temática de investigação e como campo no qual se insere esta dissertação foi o objetivo deste capítulo. Os conceitos trabalhados e as concepções de saber, educação, cultura e cotidiano subsidiarão o trabalho de análise realizado nos capítulos seguintes.

### 3 O TAMBOR DE MINA NO PARÁ E O TERREIRO *ESTRELA DO ORIENTE*



Foto 03: Tambor para Léngua Boji.

O tempo do mito e o tempo da memória descrevem um mesmo movimento de reposição: sai do presente, vai para o passado e volta ao presente – não há futuro. A religião é a ritualização dessa memória, desse tempo cíclico, ou seja, a representação no presente, através de símbolos e encenações ritualizadas, desse passado que garante a identidade do grupo – quem somos, de onde viemos, para onde vamos? É o tempo da tradição, da não-mudança, tempo da religião, a religião como fonte de identidade que reitera no cotidiano a memória ancestral (PRANDI, 2005, p. 32-33).

Neste capítulo, a partir de fontes históricas e antropológicas e dos depoimentos registrados, discutiremos o surgimento e as matrizes etno-culturais constitutivas do Tambor de Mina na Amazônia, buscando identificar, ainda, as influências recebidas da Mina maranhense e diferenças e semelhanças com outras religiões afro-brasileiras, numa tentativa de evidenciar uma convergência de tradições no universo religioso pesquisado.

Em um segundo momento do capítulo, objetivamos traçar um perfil antropológico da Casa de Mina Estrela do Oriente, discutindo: a) o surgimento da casa e o itinerário formativo de seu líder religioso, tópico em que inicia o debate sobre a educação no terreiro, no aspecto da formação de um sacerdote; b) a tradição religiosa da casa, evidenciando características importantes de seu modelo de culto; c) o panteão cultuado na casa, constituído de voduns, orixás e uma variedade de encantados; e d) a organização do terreiro, apresentando a hierarquia da religião, o público freqüentador, os tipos de trabalho desenvolvidos e o calendário do terreiro.

No contexto da dissertação, este capítulo visa apresentar o Tambor de Mina ao leitor, informando-o acerca de sua história, características e tradições e seu modelo de culto, criando condições, desse modo, para um melhor entendimento da educação no cotidiano do terreiro.

### 3.1 RAÍZES HISTÓRICAS E CONFLUÊNCIAS DE TRADIÇÕES NO TAMBOR DE MINA NO PARÁ

O sincretismo ibero-afro-indígena como constitutivo da cultura brasileira, e em particular os seus referenciais culturais negros, é conhecido por parcela significativa da população nacional, a despeito das manifestações de racismo e etnocentrismo evidentes nas relações sociais cotidianas.

Desde os primeiros anos da educação básica, os estudantes se defrontam com conteúdos referentes às “contribuições culturais” das três raças/etnias para a formação da cultura e do povo brasileiro. Aprende-se que elementos da culinária, da música, da linguagem, do vestuário brasileiros foram legados às gerações atuais por nossos ascendentes étnicos, os quais se

miscigenaram (biológica e culturalmente) no processo histórico de formação do Brasil.

Essa educação, na sua feição tradicional e hegemônica, tende a obscurecer os jogos e conflitos de poder constitutivos de tais relações interétnicas, contribuindo por representar um sincretismo estável, harmonioso, equilibrado. Como conseqüência, essa abordagem naturaliza assimetrias sociais e raciais, reforçando-as significativamente.

Especificamente quanto às abordagens sobre a cultura negra no contexto escolar, os aspectos ideológicos e, muitas vezes, racistas acerca dessas questões têm sido denunciados por diversos autores, sob diferentes perspectivas: a discriminação do negro no livro didático (SILVA, 1995); a reprodução de preconceitos étnico-raciais na formação de professores (COELHO, 2006); a discriminação de crianças e jovens praticantes das religiões de matriz africana no cotidiano escolar (SANTOS, 2006; GUEDES, 2005).

Consideramos, ainda, que uma das ideologias mistificadoras sobre a cultura negra, reproduzidas na escola e na sociedade, é a homogeneização da África e de seu povo, esse tido como único, sem diferenças etno-históricas, sendo a figura do *escravo* dos períodos colonial e imperial o símbolo por excelência da presença africana no Brasil.

Assim, desconstruir o racismo e as versões estereotipadas acerca da história dos africanos no Brasil implica, entre outras questões, reconhecer a diversidade étnica dessas populações, sua constituição a partir de múltiplas *nações*<sup>25</sup>, uma tarefa que nos ajudará a situar o surgimento do Tambor de Mina no Brasil e na Amazônia.

Segundo Edison Carneiro (1959, p. 04), os primeiros escravos que aportaram ao Brasil vieram da região da Guiné Portuguesa, “então uma zona imprecisa que se estendia para o norte, até o Senegal, e para o sul, até a Serra Leoa”, a Costa da Malagueta, de onde vieram africanos *fulas* e *mandingas*. Essas

---

<sup>25</sup> O termo se refere às diversas nações étnicas africanas, como forma de organização sociocultural e demarcação geopolítica dessas populações. O termo também pode ser utilizado para “designar os diversos ritos, a partir das diferentes ênfases culturais pelo qual o candomblé se apresenta, como o candomblé ketu, angola, de caboclo, entre outros. Cf. PRANDI, Reginaldo. *Herdeiras do Axé: sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996. Em Belém é, igualmente, utilizado para assinalar qual religião é praticada em determinado terreiro, como a umbanda, minanagô, tambor de mina, e as várias modalidades do candomblé.” (QUINTAS, 2007, p. 10).

etnias foram utilizadas em trabalho escravo na área dos canaviais, principalmente Bahia e Pernambuco, mas também na Amazônia, não obstante Angola tivesse se tornado o novo centro fornecedor de escravos para o Brasil, durante o período de colonização da Amazônia por Portugal.

Explica o autor que de Angola e do Congo vieram negros de língua banto, conhecidos por nomes geográficos e tribais: *caçanjes*, *benguelas*, *rebolos*, *cambiadas*, e que da região de Moçambique chegaram poucos negros, das etnias *muxicongos*, *macuás* e *anjicos*. Quanto aos negros da Costa da Mina, a linha setentrional do Golfo da Guiné, e região fundamental para a origem do nome e das tradições do Tambor de Mina, esses aportaram no Brasil a partir do século XVIII, e podem ser divididos em negros do litoral – *nagôs*, *jejes*, *fantis* e *axantis*, *gás* e *txis* (*minas*) – e do interior, do Sudão islamizado – *hauçás*, *kanúris*, *tapas*, *grúncis*, e novamente *fulas* e *mandingas* (CARNEIRO, 1959, p. 05).

Muitos negros da Costa da Mina, inicialmente aportados na Bahia e distribuídos para as zonas de mineração do Brasil, foram depois vendidos para Pernambuco e para o Maranhão, quando o ciclo de exploração do ouro entrou em decadência. No Maranhão, os negros da Costa da Mina se ocupavam de serviços domésticos e urbanos, destacando-se duas nações étnicas: a dos nagôs e a dos jejes, que aí assumiram a liderança religiosa em igualdade de condições, diferentemente do que aconteceu no resto do Brasil, onde se observou uma maior influência nagô nos cultos religiosos africanos (CARNEIRO, 1959).

Quanto ao tráfico negreiro na Amazônia, sabe-se que desde o século XVII negros da Costa da Mina e de Angola foram trazidos para o Pará, e que no século XVIII houve um intenso tráfico entre as costas ocidental e oriental da África e o Estado do Grão-Pará e Maranhão (VERGOLINO, 2003). Segundo a autora, apesar dessa presença, não há registro histórico conhecido sobre a fundação de nenhum terreiro de raiz africana organizado por escravos ou libertos do Pará nesse período, como aconteceu na Bahia e no Maranhão.

Vergolino (2003) conclui que a ausência desse referencial histórico conduz pesquisadores e as próprias lideranças religiosas dos terreiros a terem posições contrárias sobre o surgimento da tradição afro-religiosa do Pará, pois tanto se afirma que as raízes desses cultos são oriundas do Maranhão, quanto se afirma

que o culto se desenvolveu simultaneamente no Maranhão e no Pará<sup>26</sup>. O que parece ser consenso, no entanto, é a constatação da íntima relação entre os cultos do Pará e do Maranhão, posição defendida pelos autores trabalhados nesta pesquisa e por representantes das duas versões acima mencionadas. A narrativa do pai-de-santo do terreiro pesquisado, contudo, vai além da indicação dessa relação. Para ele, de fato, o Tambor de Mina surge no Maranhão e somente tempos depois é que chega ao Pará, trazido por maranhenses que aqui se estabeleceram<sup>27</sup>.

Ao perguntar ao pai-de-santo sobre a origem da Mina, esse assim responde:

*Pelo que me foi passado pelos meus guias, a Mina chegou primeiro pelo Maranhão. Hoje, tu deves saber, existem três casas, que são as mais importantes do Maranhão, a Casa das Minas Jeje, a Casa de Nagô e a Casa da Turquia. Essa Mina que nós temos hoje aqui é uma miscigenação das três casas, juntou um pouquinho de cada uma. Porque a gente não vê um nagô puro, eu não vejo um jeje puro, é uma mistura (Pai Mábio Júnior).*

A formação religiosa de Pai Mábio Júnior, como veremos adiante, foi significativamente feita no Maranhão e os pais-de-santo, para os quais “entregou sua cabeça”<sup>28</sup>, também maranhenses, explica a forte influência das tradições do Maranhão na conformação de seus saberes e na forma de organizar o culto na Casa de Mina Estrela do Oriente.

Na sua entrevista, Mábio Júnior refere a importante presença de três tradicionais casas de culto maranhenses para a constituição do Tambor de Mina: a *Casa Grande das Minas*, ou simplesmente Casa das Minas, a *Casa de Nagô* e o *Terreiro da Turquia*. De fato, a Casa das Minas e a Casa de Nagô constituem-se nas

<sup>26</sup> Esta última versão é narrada por eminentes lideranças paraenses do Tambor de Mina, como Pai Tayandô, que no filme “A Descoberta da Amazônia pelos Turcos Encantados” (2005), dirigido por Luiz Arnaldo Dias Campos, refere a entrada dos caboclos turcos pela Ilha de Marajó e fala da fundação do Tambor de Mina no coração da Amazônia.

<sup>27</sup> Embora Vergolino (2003) denomine de Tambor de Mina a tradição maranhense e Mina-Nagô a tradição paraense, optamos por usar a primeira expressão também para o terreiro pesquisado, considerando ser assim que os sujeitos auto-denominam sua religião, como uma forma, inclusive, de evidenciar a profunda conexão com as tradições maranhenses.

<sup>28</sup> A cabeça, vista como uma importante região para o acontecimento de fenômenos mediúnicos, nessa expressão, denota, também, uma relação educativa estabelecida entre iniciantes e sacerdotes, sob os preceitos da confiança, do cuidado e do rigor. De modo semelhante, pode-se falar de um determinado caboclo “na cabeça” de um médium, o que representa um estado de incorporação ou transe mediúnico.

principais referências religiosas e históricas do Tambor de Mina, e representam a expressiva influência, respectivamente, da cultura jeje, originária dos negros escravos vindos do Daomé (atual República Popular do Benin) e da cultura nagô, do povo sudanês, habitante da região de Ioruba, na Nigéria (África Ocidental).

Ambas as casas localizam-se na Rua de São Pantaleão, no Centro Histórico de São Luís (MA), separadas uma da outra por apenas uma quadra. Quanto ao período de surgimento dessas casas, Vergolino (2003) afirma não haver certeza histórica, apontando-se para a Casa das Minas tanto o ano de 1796 (século XVIII), quanto o período de 1842-1847 (século XIX). A Casa de Nagô, segundo fontes também imprecisas, teria sido fundada no mesmo período da Casa das Minas, no século XIX.



Foto 04: Fachada da Casa das Minas Jeje – São Luís (em reforma do IPHAN) (03/02/2008)

A respeito dos fundadores da Casa das Minas, o fotógrafo e etnólogo Pierre Verger, no final da década de 1940, descobriu que lá se veneravam os reis do antigo Daomé até Agonglô (1789-1797), levando-o a formular a hipótese de que essa casa foi fundada por Nã Agotime, mãe do rei Guezo (1818-1858), vendida como escrava durante as disputas de sucessão ao trono de Daomé, atual Benin. Mundicarmo Ferretti (2002) informa que em 1985, a partir de um trabalho apresentado a um Colóquio da UNESCO em São Luís, Alfred Glele mostrou que

essa hipótese havia sido aceita tanto por historiadores africanos, quanto por membros da família real de Daomé.

Diferentemente da Casa das Minas, os descendentes da Casa de Nagô afirmam que ela não tem origem nobre, tendo sido fundada por *malungas*, isto é, “mulheres escravas africanas, com o recurso de seus dotes e que teriam entrado no Maranhão no período do contrabando” (VERGOLINO, 2003, p. 04).

Outra importante diferença registrada pela autora é referente à linguagem utilizada nos cultos. Enquanto na Casa das Minas, ainda hoje os cânticos são na língua *ewe*, oriunda de africanos pertencentes ao grupo dialetal *fon*, a Casa de Nagô possui uma base iorubá-nagô, sendo o iorubá uma língua *kwa*. Uma característica similar, no entanto, é o matriarcado. Ambas as casas são dirigidas por mulheres, e as iniciadas são denominadas de *vodunsis*.

Na Casa das Minas, as únicas entidades recebidas são denominadas de *voduns*, termo que designa as divindades da cultura jeje, correspondentes aos orixás da tradição nagô. Os voduns dessa casa, de quem são conhecidos os nomes de aproximadamente sessenta, segundo Sérgio Ferretti (2000), organizam-se em três famílias principais e duas que são hóspedes da casa, na seguinte composição:

a família real de Davice, a quem pertence o vodum dono da casa, Zomadônu e outros, que como ele são relacionados à família real de Daomé, como: Dadarrô, Docú, Bedigá, Sepazin, Agongônu, Toçá, Tocé, Jogorobossú; a família de Quevioçô (dos voduns chamados nagôs), como Badé, Sobô, Lôco, Liçá, Averequête, Abê e outros; a família de Dambirá (que cura a peste e outras doenças), chefiada por Aossi Sakpatá e que inclui entre outros Azíli, Azônce, Polibojí, Lepon, Alôgue, Ewá, Bôça e Boçucó. Existem ainda voduns agrupados na família de Aladanu, hóspedes de Quevioçô, como Ajaúto e Avrejó e da família de Savalunu, hóspede de Zomadônu, como Agongonu e Jotim (FERRETTI, S.,2000, p. 02).

Cada família de voduns ocupa uma parte específica da casa, um lado próprio das quatro laterais existentes na Casa das Minas, como ilustram as fotos abaixo.



Foto 05: Casa das Minas – Lateral (1)  
(03/02/2008)



Foto 06: Casa das Minas – Lateral (2)  
(03/02/2008)

De acordo com Ferretti, S. (2000), a Casa das Minas é única, não possui terreiros que lhe sejam filiados, por isso, nenhum outro segue totalmente seu estilo. Ainda assim, o modelo do culto do Tambor de Mina é em grande medida influenciado pela Casa das Minas, “*a fonte da mina jeje do Brasil*”, nas palavras de Dona Deni Prata Jardim, a nona dirigente e a atual líder da Casa, em entrevista em 03/02/2008.

Observamos na entrevista com a chefe da Casa das Minas uma certa ortodoxia no seu modelo religioso, uma característica já constatada por antropólogos que lá desenvolveram suas pesquisas. Ao entrarmos na casa e nos apresentar como freqüentador do Tambor de Mina em Belém, Dona Deni assim respondeu:

*Tambor de Mina em Belém? Já houve, mas agora não tem mais Tambor de Mina em Belém. Hoje ninguém mais sabe os fundamentos dos voduns. Não recorrem mais à Casa das Minas. Antigamente, os pais e mães de santo de Belém vinham à Casa das Minas pedirem orientação para os trabalhos. Tinham obrigações que não faziam em Belém, mandavam para as vodunsis da nossa casa fazerem. Hoje não tem mais nenhuma ligação dos terreiros de Belém com a Casa das Minas. Estão se proliferando casas, sem a tradição da mina jeje (Dona Deni).*

Com razão, não há em Belém, como não há em qualquer outro lugar, terreiros que adotem completamente o modelo religioso da Casa das Minas, o que justifica a radicalidade da afirmativa acima, dita no sentido de quem luta pelas raízes da mina jeje nos cultos afro-brasileiros. No entanto, cabe reconhecer que o Tambor de Mina não é uma religião homogênea, vinculada unicamente a uma ou outra tradição, tratando-se, mais apropriadamente, de uma religião sincrética, constituída

de diferentes matrizes étnicas e culturais amalgamadas no seu processo histórico de formação.

Quanto à capilaridade das tradições dessas casas, Vergolino (2003) afirma que mesmo em São Luís é difícil hoje se identificar algum terreiro oriundo de pessoas procedentes da Casa das Minas. Por esse motivo é maior a influência religiosa que a Casa de Nagô exerceu sobre o conjunto afro-religioso brasileiro, inclusive sobre os terreiros de Belém e, particularmente, sobre o terreiro estudado, segundo confirmação de pai Mábio Júnior e pai Rosenildo<sup>29</sup>, o Babá, em conversa no dia 07/07/2007.

Não obstante sua importância e singularidade histórica, para Ferretti, M. (2002), a Casa das Minas tem perdido muito de seus fundamentos, o que é explicado menos pelo sincretismo estabelecido com outras culturas e pela atual hegemonia nagô entre os terreiros de Mina, que pelo envelhecimento e pela diminuição da quantidade de vodunsis.

Segundo outras informações de pai Mábio Júnior, “na Casa das Minas já não se faz mais ninguém, já é uma casa tombada. Não se catula<sup>30</sup> mais vodum, não se faz mais obrigações grandes, já está em processo de museu”. Com efeito, na medida em que uma comunidade de base oral cessa de iniciar novos adeptos, as tradições dessa comunidade tendem a se enfraquecer com o tempo, o que pode ser uma justificativa para o processo relatado acima pela pesquisadora Mundicarmo Ferretti.

Contudo, quando estivemos na Casa das Minas e levantamos algumas dessas questões para Dona Deni, essa enfatizou, ao contrário, que “a casa não está morta, está viva. As obrigações da casa continuam a ser feitas, e quem quiser ver que apareça!”. Em relação ao convite, vale ressaltar que como todo culto de matriz africana, a Casa das Minas possui cerimônias abertas ao público e também cerimônias secretas, restritas aos membros da casa e a certos convidados.

---

<sup>29</sup> Pai Rosenildo, cujo nome de santo é Omineran, é chamado de Babá em referência à expressão babalorixá, comumente utilizada nos terreiros de Candomblé para designar “pai-de-santo”. É que Pai Nildo, como também é chamado, é sacerdote tanto de Mina quanto do Candomblé, embora trabalhe separadamente uma linha da outra.

<sup>30</sup> Catular significa raspar um orifício da cabeça do médium, para “fazer o vodum”, isto é, fazer obrigação para “assentar” (firmar) o vodum na *crôa* (cabeça) de um médium.

Chegamos inclusive a perguntar-lhe se era verdade que a Casa das Minas estava em processo de virar museu. Dona Deni riu, debochou e afirmou: “*Não é museu e nunca será, porque o poder público constrói museus para acabar com a religião, como está acontecendo com a Casa de Nagô*”. Inclusive o recente tombamento da Casa das Minas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é visto com ceticismo pela líder da Casa. Não vê com deslumbre as ações do Instituto. Para ela, o que valem são as tradições da mina jeje resguardadas com muito esforço e dedicação pelas vodunsis da Casa das Minas. Por esse motivo, um diferencial apontado por ela da Casa das Minas em relação a outras casas é a continuidade da tradição: “*A Casa das Minas não vai nunca acabar, nós somos a fonte do Tambor de Mina*”.

Quanto à Casa de Nagô, como já foi dito, suas matrizes religiosas exercem até hoje grande influência sobre os terreiros do Tambor de Mina, podendo-se encontrar vários terreiros cujos dirigentes de alguma forma passaram pela Casa de Nagô. Segundo Vergolino (2003), isso se deve a um modelo religioso mais flexível, uma maior abertura no plano da teogonia, observando-se ao lado do sincretismo interno jeje-nagô, em que voduns e orixás se correspondem, o sincretismo afro-católico, com absorção de influências ameríndias e a introdução no culto de entidades não africanas, genericamente chamadas de *caboclos* ou *encantados*.

Ferretti, S. (2000) relata que na Casa de Nagô as vestimentas são semelhantes às da mina-jeje, bem como as características gerais da iniciação no culto. Segundo o autor, nos toques, canta-se em nagô para voduns jejes (Doçu, Averequete, Ewá, Nanaburuku, Lego Xapanã) e orixás nagôs (Ogum, Xangô, Badé, Lôco, Iemanjá) e, em português, para as entidades gentis e caboclos (Dom Luís, Dom João, Dom Sebastião, Toi Zezinho, Rei da Turquia, Caboclo Velho, Princesa D'Oro, Guerreiro, Mariana, Manuelzinho, João da Mata e muitos outros).

Além da Casa das Minas e da Casa de Nagô, existiam ainda, em São Luís, no século XIX, outros eminentes terreiros de Mina, como o *Terreiro da Turquia*, mencionado por Mábio Júnior, fundado em 1889 por Mãe Anastácia e que exerceu significativa influência sobre os terreiros de Mina do Maranhão e do Pará, o *Terreiro de Mina de Manoel-Teu-Santo*, um negro nigeriano da cidade de Nupê e o *Terreiro do Egito*, fundado pela africana Macinocô (VERGOLINO, 2003).

No interior do Estado do Maranhão, mais precisamente em Codó, no sudoeste do Estado, surgiu uma forma de culto africano chamado de *Terecô* ou *Linha da Mata*, que estabeleceu conexões com terreiros do Tambor de Mina do Maranhão e do Pará, sendo também possível verificar a influência exercida pela *mata* sobre a Casa de Mina Estrela do Oriente, como veremos adiante. O terecô é definido por Ferretti, M. (1998, p. 05) como a:

denominação dada à religião afro-brasileira tradicional de Codó [...] É também conhecido por 'Encantaria de Barba Soêra' ou Bárbara Soeira (entidade sincretizada com Santa Bárbara" e por Tambor da Mata, ou simplesmente Mata (em alusão à sua origem rural ou para diferenciá-lo da Mina surgida na capital.

Ferretti, M. (1998, p.05) informa que, embora o Terecô tenha se originado de práticas religiosas de escravos das fazendas de algodão de Codó e de suas redondezas, "sua matriz africana é ainda pouco conhecida. Apesar de exigir elementos jeje e alguns nagô, sua identidade é mais afirmada em relação à cultura banto (*angola, cambinda*) e sua língua ritual é, principalmente, o português."

O campo das religiões afro-brasileiras, portanto, constituiu-se a partir das tradições de diversas nações étnicas africanas (jeje, nagô, cambinda, angola, fanti, axanti, entre outras), as quais, em níveis diferentes de sincretismo, apresentam-se de forma mestiça nos terreiros de Mina do Maranhão e do Pará. Por essa razão, os terreiros de Mina de São Luís e de Belém não se prendem nem a uma ortodoxia jeje, tampouco nagô ou qualquer outra. São cultos sincréticos, que absorveram elementos das duas tradicionais casas de culto de São Luís, tendo incorporado mais recentemente práticas da Umbanda, do Candomblé e do Kardecismo.

A esse respeito, Roberto Motta (1993) comenta que Arthur Ramos, célebre estudioso das religiões afro-brasileiras, distinguiu sete tipos de sincretismo, desde o puramente africano, denominado *Fon-Iorubá* (referente à interação jeje-nagô) até o complexo modelo *Fon-Iorubá-Mulçumano-Banto-Ameríndio-Espírita-Católico*. Em uma obra posterior de Ramos, este adicionou uma oitava variação, o *Teosofismo*. Há, portanto, uma confluência de tradições no corpo de crenças e ritos dos cultos afro-brasileiros e do Tambor de Mina, em particular.

Quando falamos especificamente dos cultos afro-brasileiros do Pará, os elementos ameríndios transparecem com maior evidência tanto no conjunto de crenças, quanto nos ritos e nas práticas religiosas. A Mina, no contato com a pajelança, deixa-se invadir por entidades pertencentes às matas e às águas amazônicas. Além disso, a existência de sessões de cura xamânica em determinados terreiros de Mina paraense, entre os quais o terreiro estudado, atesta o sincretismo afro-ameríndio próprio desse experimento religioso. Nos rituais, elementos de origem indígena manifestam-se, destacando-se a presença de objetos, como cigarro de tauari e cachaça; a cura por sucção e retirada de animais de corpos enfeitiçados; os banhos e remédios com ingredientes da fauna e flora amazônicas.

Referente à “tradução” amazônica dos cultos religiosos vindos do Maranhão, Carneiro (1959, p. 16) afirma que na Amazônia se encontra, “além dos cigarros de tauari e das espadas, figuras de pajelança, como os mestres Carlos, Marajó e Paroá, a palmeira Jarina transformada em divindade alegre e estouvada e os voduns e orixás trazidos do Maranhão”. Vicente Salles (1969) denomina de *sincretismo afro-ameríndio* para a coexistência da pajelança e da magia africana no universo religioso do Pará.

O sincretismo afro-ameríndio no plano do panteão dos cultos do Pará é analisado por Figueiredo (1994, p. 79), que afirma que encontramos nesses cultos ofídios, cetáceos, quelônios, crocodíleos, psitacídeos, electroforídeos e outras espécies da fauna amazônica, que habitam as florestas e o fundo dos rios, ao lado de índios, caboclos, príncipes e marinheiros integrados ao fabulário popular da Amazônia e que povoam as “encantarias”.

Para Carneiro (1959), na Amazônia se encontram dois tipos de culto afro-brasileiro incorporado à prática da pajelança: o *batuque* e o *babassuê*, que corresponderiam às variedades transmitidas a essa região, respectivamente, por elementos egressos da Casa de Nagô e da Casa das Minas de São Luís. Figueiredo (1994) afirma, entretanto, que um esquema rígido como esse não pode ser aplicado à realidade amazônica, pois em qualquer uma das casas de culto de Belém o experimento religioso observado:

[...] é a resultante de um longo processo aculturativo, onde se encontram amalgamados, formando um corpo de crenças único, remanescências ou sobrevivências africanas, catolicismo, xamanismo indígena, pajelança interiorana, kardecismo, teosofismo, preceitos de sociedades secretas (....)” (FIGUEIREDO, 1994, p. 78).

Essa confluência de tradições é também analisada por Quintas (2007, p. 151), ao constatar em terreiros que, apesar de adotarem nome de Mina, vivem cotidianamente práticas da Umbanda, do Espiritismo de influência Kardecista, na realização da mesa branca, da Pena e Maracá, entre outros, como “passe”, “cartas”, “vidência”, “jogo de búzios”. A respeito da característica sincrética da Mina paraense, o autor revela alguns dos seus principais fatores:

Desse modo, a mina paraense tem característica sincrética devido a uma série de fatores onde destacamos: as influências da mina maranhense também sincrética que entrou com grande intensidade no século passado; o “cruzamento” com a umbanda; a influência da pena e maracá e do candomblé mais recentemente (LEACOCK: 1972, FURUYA: 1986, VERGOLINO-HENRY: 2003). (QUINTAS, 2007, p. 143)

Quanto à relação entre as chamadas Mina paraense e Mina maranhense, além do que já foi dito, temos a acrescentar que embora o seu panteão seja constituído de divindades (voduns e orixás) e encantados (entidades genericamente chamadas de caboclos), nos cultos em ambos os Estados, há uma ênfase nas entidades caboclas, as quais lideram o terreiro, disciplinam condutas, dão consultas e, como discutiremos de modo mais aprofundado, estabelecem processos de ensino-aprendizagem.

As diferenças entre ambas, apontadas na entrevista de pai Mábio Júnior, referem-se a três aspectos: a) o toque do tambor; b) o comportamento evolutivo dos encantados; c) os encantados que são incorporados nos terreiros.

Sobre o toque, Mábio Júnior afirmou que no Pará é mais rápido, comparativamente ao Maranhão. Também a entoação das doutrinas cantadas é diferente. Enquanto no Maranhão o cantar é mais compassado, no Pará “*o tom das doutrinas é mais corrido*”.

Pai Mábio Júnior disse também que os encantados no Maranhão “*evoluem muito em cima da gente*”, pois com o passar do tempo procuram se

expressar melhor, entendem melhor o que o público diz, enquanto que na Mina Paraense e na Umbanda, segundo ele, “*a gente ainda vê aqueles cabocos muito rústicos, muito difícil de se entender o que estão falando*”.

Mencionou também uma diferença relativa às entidades que “baixam” nos terreiros do Pará e do Maranhão. Não soube explicar o motivo, “*porque encantado pra mim é encantado, ele pode ir em qualquer lugar, só não no Candomblé, porque encantado e orixá não se misturam, isso a gente é cansado de ouvir. Onde tem orixá, caboco não está junto. Orixá é muito superior a um encantado*”. Disse que no Maranhão, trabalha-se com encantados que não se encontram nos terreiros do Pará, como: Príncipe Navalheiro, Socó, Jurará, Menino Louro, Folha Seca, Príncipe Jurandir.

Pai Nildo, o Babá, acrescentou um outro elemento a essa distinção: o formato e a disposição dos tambores. Disse que na Mina paraense, em geral, se trabalha com três *tambores da mata*, um tipo de tambor muito utilizado no Terecô ou Linha da Mata. Esse tambor possui um só couro e sua disposição é vertical. Quanto ao tambor da Mina do Maranhão, esse é montado horizontalmente sobre cavaletes com dois couros, um em cada lado, comumente chamado de *abatá*.



Foto 07: Tambor da mata – 17/06/2008



Foto 08: Abatá (à esquerda) e Tambor da mata (à direita)

A respeito do “cruzamento” da Mina com a Umbanda, religião surgida por volta dos anos de 1930 no Rio de Janeiro, e com o Candomblé, cuja origem remonta à Bahia e que foi trazido ao Pará nos idos de 1960, cabe registrar que é tarefa difícil, senão impossível, estabelecer com precisão os limites que as distinguem. Os

processos formativos pelos quais passou um determinado pai ou mãe-de-santo e as tradições e saberes incorporados nesse percurso os orientam no estabelecimento de referências de identidade e alteridade. Por esse motivo, os traços característicos e distintivos dessas religiões em relação ao Tambor de Mina serão trabalhados relacionando-se o que diz a literatura antropológica com a fala dos sujeitos entrevistados, considerando ser o povo-de-santo portador de saberes acerca de sua identidade religiosa e cultural.

Outro aspecto que dificulta o estabelecimento de critérios precisos para a distinção de um culto afro-brasileiro de outro é sua grande diversidade interna. Isto é, em função da ausência de uma institucionalização rígida desses cultos, como podemos observar, por exemplo, no catolicismo eclesial, existe uma significativa liberdade de atuação de pais e mães-de-santo, que orientam suas práticas de acordo com a interpretação particular de mundo, seus conhecimentos e interesses.

Por esse motivo, a Mina que aqui existe, segundo Furuya (1986 *apud* QUINTAS, 2007, p. 146), possui uma multiplicidade de versões, em parte devido às influências dos cultos maranhenses e da Umbanda sulista e também devido à interpretação pessoal de cada um dos dirigentes. Sobre esse último aspecto:

Vergolino e Silva (1976) diz que a interpretação particular de cada pai-de-santo, que se julgava dono da religião, contribui para sua diversificação. As conseqüências são as diferentes “combinações” entre pajelança, mina e umbanda, resultando numa religião pessoal. Em razão disso, a autora diz que a mina paraense tem diferentes matizes, onde uns evidenciam a tradição jeje, outros a nagô, outros ainda se aproximam do candomblé (QUINTAS, 2007, p. 146).

A respeito da distinção entre Mina e Umbanda, Mábio Júnior afirma que uma importante diferença está nas entidades que “baixam” no terreiro. Enquanto na Umbanda é comum a incorporação de entidades como índios, *“hoje, na mina, é muito difícil tu veres um Rompe Mato, um Pena Verde, um Caboco de Pena Amarela. Mas já na Umbanda tu vês muito essas entidades.”* Por outro lado, Mábio Júnior afirma que na Umbanda não se cultuam os voduns, nem jejes, nem gentis, o que é uma prática própria da Mina. Afirmou que as entidades cultuadas pela Umbanda são os pretos velhos, os caboclos e os erês.

Outra diferença apontada por ele é que a Umbanda trabalha na linha de pena e maracá, ao ritmo de curimba (palmas), dispensando o uso do tambor. Na Mina, ao contrário, este instrumento é um elemento central; carrega consigo o tambor no nome e na ritualística. Para ele, “*a Mina é tambor, é uma alegria maior*”.

A natureza festiva da Mina é uma importante referência de identificação e serve para estabelecer a diferença com a Umbanda. Essa característica, somada às diferenças com relação às entidades que compõem o panteão dessas religiões, são os elementos presentes na fala do pai-de-santo para marcar a distinção entre Mina e Umbanda. Contudo, antropólogos comentam que a diferença entre Mina e Umbanda é mínima, sendo a presença do tambor um elemento de consenso nessa distinção. Para Furuya (1986 *apud* QUINTAS, 2007, p. 141-142), a dicotomia terreiro/seara<sup>31</sup> e tambor/curimba são as “regras mínimas” na tentativa de marcar a diferença.

Não sendo substanciais os elementos de diferença, as semelhanças entre os rituais de Umbanda e de Mina são muitas. Nesse cruzamento de tradições, Maria Aguiar aparece como pioneira na memória coletiva do povo-de-santo paraense. Adepta do Tambor de Mina, após voltar do Rio de Janeiro por volta dos anos de 1930, Maria Aguiar trouxe ao Pará tradições umbandistas, que incorporou ao culto de Mina, um cruzamento que a partir de então influenciou muitas casas de culto no Pará<sup>32,33</sup>.

Quanto às diferenças entre Mina e Candomblé, essas parecem ser um pouco mais evidentes, a começar pelas entidades que “descem” no terreiro. No Candomblé, em cujo panteão o lugar de destaque é dado aos orixás (divindades nagôs), esses são os únicos a descerem no terreiro, enquanto que na Mina diz-se que os orixás jamais podem ser incorporados.

---

<sup>31</sup> Os umbandistas costumam denominar de tenda ou seara o local de seus cultos, enquanto que na Mina, terreiro é o nome utilizado para designar o seu espaço ritual.

<sup>32</sup> A respeito de Maria Aguiar, a memória do povo-de-santo registra que possuía um grande poder quando incorporada com a entidade Dom Luís, Rei de França. Diz-se que Magalhães Barata, o interventor do Pará na década de 1930, costumava solicitar proteção de Maria Aguiar. Mas não foi sempre assim. Antes de se aproximar do povo-de-santo, Barata perseguia os cultos afro-brasileiros. Conta-se que a perseguição teve fim quando, por vingança dos encantados, “bolou no santo”, incorporou uma entidade e dançou no terreiro de Dona Maria Aguiar (LUCA, 1999 *apud* VERGOLINO, 2003).

<sup>33</sup> Interessante registrar que Maria Aguiar foi proprietária do terreno onde hoje funciona a Casa de Mina Estrela do Oriente, em Benfica. Após sua morte, o espaço continuou a ser usado como terreiro, liderado por seu ex-marido, João Aguiar. Esse vendeu o terreno para Mábio Brandão, pai biológico do sacerdote Mábio Júnior, surgindo uma nova geração de utilização desse espaço como casa de culto afro-brasileiro.

Pai Mábio Júnior informa-nos acerca dessa e de outras diferenças:

*Na Mina nós temos o encantado, no Candomblé não tem. O meu pai de santo diz que a própria alegria da Mina, que é insubstituível, não tem nada que substitua isto aí. No Candomblé se lida mais com os orixás. No Candomblé existe o paramento, existe uma dança, um ritual todo ensaiado. Oxossi tem que dançar só daquela forma, Ogum tem que dançar daquela forma, Oxalá tem que dançar daquela forma. Cada santo tem a forma dele de dançar que não se muda, desde o começo dos tempos, desde a época dos escravos que é assim. O dialeto é o mesmo também, não muda nada. O culto é totalmente diferente da Mina. A Mina tem alegria. Além dos encantados, a Mina tem a alegria. No Candomblé não existe consulta, os orixás não consultam, existe o oráculo, que é o jogo de búzios, o Ifá e outros também como o jogo do Obi (é um fruto branco e vermelho). Na Mina os guias consultam, os guias dão passe, os guias estão ali para te orientar, para te aconselhar de qualquer forma. Coisa que no Candomblé tu não vêes o Orixá fazendo aquilo, é muito raro. Só se for uma pessoa assim muito, de um grau muito elevado, porque nos noviços não se vê isso como se vê na Mina.*

As características distintivas entre Mina e Candomblé presentes nessa fala são: a) a presença do encantado na Mina e o culto aos orixás no Candomblé; b) a alegria da Mina; c) as danças e o ritual mais espontâneo na Mina e mais teatralizado no Candomblé; d) o culto em língua portuguesa na Mina e a utilização da língua iorubá nos rituais de Candomblé; e) o trabalho de aconselhamento dos encantados na Mina e a presença do oráculo e de jogos divinatórios no Candomblé.

Mais uma vez, a alegria da Mina é utilizada como um elemento de auto-identificação. Não sem razão, o Tambor de Mina pode ser definido como uma religião festiva. Como veremos adiante, o calendário da Mina é repleto de datas festivas e tambores em homenagem aos encantados. Nessas festas, a dança, a música, a comida, a bebida, as piadas são ingredientes que animam e alegam os mineiros. A natureza festiva da Mina, aliás, já foi objeto de reflexão de estudiosos do campo religioso afro-brasileiro:

Segundo dizem algumas especialistas, em comparação com candomblé, a mina é mais festiva porque, no primeiro, somente os orixás “baixam” e a participação no ritual é restrita aos religiosos e, na segunda, há a presença dos caboclos que são “mais animados”. Por isso, “as festas dão lotado”; além do fato de ter interação entre os convidados e as entidades seja consultando ou simplesmente conversando. A interação cliente e entidade é caráter distintivo dos “grupos mistos” (GABRIEL: 1980), pois há uma ênfase na relação pessoal direta (FURUYA: 1994)” (QUINTAS, 2007, p. 139-140).

O processo histórico de formação do Tambor de Mina, de acordo com o que foi evidenciado, demonstra que a explicação para sua característica sincrética está não apenas na confluência de nações africanas que constituíram as casas tradicionais dessa religião, mas também nas interações e trocas estabelecidas com outras religiões, como o Catolicismo, a Umbanda, o Candomblé, a Pajelança e o Kardecismo.

A história dessa religião no Pará, difícil de ser narrada cronologicamente, pela escassez de fontes históricas precisas, encontra na memória coletiva do povo-de-santo narrativas que explicam seu estabelecimento na região e as mudanças pelas quais passou. Por esse motivo, Luca (1999 *apud* VERGOLINO, 2003) afirma que a memória dos adeptos da Mina é *qualitativa e não cronológica*, e foi sistematizada pela autora em quatro grandes fases:

a) *o período da pajelança*, que corresponde ao que seria a tradição local, “a raiz da terra”, o curandeirismo dos pajés;

b) *o período da chegada dos rituais afro-brasileiros*, que se passa “na época da borracha”, com a vinda “do pessoal do Nordeste” para trabalhar nos seringais do Pará. Nessa época, o nome de Mãe Doca aparece como a fundadora dos cultos afros do Pará;

c) *o período da invasão policial*, que compreende a invasão de terreiros, a prisão dos seus líderes e outras formas de violência dentro e fora dos terreiros;

d) *o período da calma*, iniciado em 1930, quando Magalhães Barata assumiu o Estado do Pará como interventor federal, dando liberdade de culto aos terreiros.

Registros históricos demonstram, no entanto, que a perseguição policial aos terreiros não findou na década de 1930 do século passado, estendendo-se até depois de 1964, segundo Vicente Salles (2004). A situação de ilegalidade dos cultos somente cessou no início dos anos de 1980, quando o então Secretário de Segurança Pública, Paulo Sette Câmara promulgou a Portaria nº. 1288/82 de 16/12/1982, revogando a proibição de toques de tambores na zona urbana de Belém, juntamente à Portaria nº. 416 de 28/05/1982, que liberava os logradouros públicos, florestas ou demais formas de vegetação à prática umbandista (VERGOLINO, 2004).

A legalidade dos cultos afro-brasileiros, contudo, não representou uma aceitação automática dessas religiões pela população em geral. As cenas e os relatos de discriminação ainda são evidentes. Modalidades antigas de discriminação – como a violência física, a humilhação, os insultos, as piadas ofensivas – somam-se a formas contemporâneas, como a violência midiática, praticada por determinados grupos pentecostais.

A resposta do povo-de-santo tem sido no sentido de combater jurídica, política e eticamente essas práticas discriminatórias, fazendo valer o direito previsto no Art. 5º, Inciso VI, da Constituição Brasileira de 1988: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias”.

Pai Nildo, contando-nos sobre uma cena em que alguns colegas evangélicos de faculdade fizeram “piadinhas” sobre sua religião, afirmou que sua postura foi de “sacerdote e negro”, pois “*não admito que maculem a minha religião*”. Disse que, como sacerdote, teve postura para responder, falar e se fazer respeitar, não necessitando retrucar com a mesma violência.

Cena semelhante de discriminação foi contada por Pai Mábio Júnior, que, na faculdade, enfrentou “gozações” de colegas de classe quando descobriram sua opção religiosa. Após a descoberta, conta que uma parte da turma se afastou, por nítido preconceito religioso, pelo que não se calou diante da situação, explicando a seriedade do trabalho espiritual que desenvolve. Nas suas próprias palavras:

*Ainda existe preconceito religioso. Ainda agora, fazendo faculdade, quando as pessoas da minha sala descobriram que eu era um sacerdote afro, começou uma gozação. A turma se dividiu. Uns ficaram meus amigos, e outros se afastaram de mim. Ainda tem aquela coisa: “é macumbeiro!”. Eu estou cansado de dizer: “eu não sou macumbeiro, eu não faço macumba, eu trabalho com as entidades espirituais africanas, os voduns e tenho os meus encantados pra me ajudar, trabalhar, aconselhar. É um dom que eu tenho, que Deus me deu”.*

Portanto, as memórias e as narrativas dos praticantes do Tambor de Mina demonstram uma história contraditória, conflituosa e complexa. Uma história de confluências de tradições, de ousadia e resistência ao preconceito. Uma história, que na impossibilidade de identificar “origens” datadas e cronologias dos cultos no

Pará, leva-nos a “rastrear a história de alguns destes terreiros que, mesmo não tendo sido ‘terreiros de raiz’ africana ou cópias de modelo de culto praticado nas duas Casas matrizes maranhenses, foram por ela influenciadas, reelaboraram seus modelos e, assim fazendo, garantiram a reprodução da matriz afro-religiosa do Pará.” (VERGOLINO, 2003, p. 17).

É nessa perspectiva que a seguir discutiremos a criação e reprodução das tradições afro-religiosas do Tambor de Mina a partir do cotidiano da Casa de Mina Estrela do Oriente, *locus* desta pesquisa.

## 3.2 PERFIL ANTROPOLÓGICO DA CASA DE MINA ESTRELA DO ORIENTE

### 3.2.1 O Surgimento da Casa e o Itinerário Formativo do Sacerdote

A Casa de Mina Estrela do Oriente foi fundada no ano de 2001 pelo sacerdote Mábio Silva Brandão Júnior. Apesar de sua fundação ser recente, a casa surgiu com o propósito de dar continuidade às seculares tradições do Tambor de Mina, aprendidas pelo líder do terreiro ao longo de sua trajetória formativa, que inicia no terreiro de seu pai biológico, em Belém, passando por preparações religiosas em São Luís e sua iniciação como sacerdote com o babalorixá Rosenildo Ribeiro.

A reconstrução da história de vida de pai Mábio Júnior permite-nos compreender o longo processo de formação de um sacerdote da Mina, sendo já um traço das práticas educativas presentes no cotidiano de um terreiro. Além disso, sua história explica a opção por determinadas tradições religiosas incorporadas no terreiro Estrela do Oriente, questão aprofundada em tópico seguinte.

A vinculação de pai Mábio Júnior com a religião afro-brasileira não é recente, possui origem familiar. Como seu pai biológico há muitos anos é sacerdote dessa religião e sua mãe já dançava em terreiro antes mesmo de Mábio nascer, esse afirma que é praticante da Mina desde sempre. No entanto, só começou a desenvolver sua mediunidade aos 12 anos de idade, em São Luís, cidade para a qual se mudou com sua mãe aos 10 anos.

Em São Luís começou o “tratamento de sua mediunidade”, realizado em dois terreiros, de Seu Manoel Silva e de Dona Maria da Conceição. Sua busca por esses terreiros deveu-se a sérios problemas de saúde que possuía (dores no peito,

dores de cabeça, desmaios constantes), que foram explicados por esses sacerdotes como “problema de mediunidade”. Conta que sua entrada nessas casas para o tratamento de saúde foi o seu “*primeiro passo na obrigação dos voduns*”.

Apesar de seu pai biológico ser também pai-de-santo, Mábio Júnior conta que ele era totalmente contrário à sua missão religiosa. Foi sua mãe quem o levou para se tratar, às escondidas, pois tinha medo do que o marido pensaria ou faria caso descobrisse. Diz que ia ao terreiro de Dona Maria da Conceição, também chamada de Dona Mariquinha, não somente com a mãe, mas também com os vizinhos, uma vez que esse terreiro ficava próximo de sua casa em São Luís. Nessa época, com 11 ou 12 anos, Mábio Júnior começou a manifestar incorporação das entidades espirituais Légua Boji e Zé Pilintra.

No terreiro de Dona Mariquinha, buscou sua cura por meio de remédios para cabeça, banhos e determinadas obrigações. Ao dar os primeiros passos em sua obrigação religiosa, Mábio Júnior sentiu a cura se aproximar e hoje diz não sentir mais nada. Relata que médico algum descobriu o que possuía, o que reforçou a conclusão de que seus problemas eram mesmo espirituais. O tratamento mediúnico foi feito também com Seu Manoel, que conheceu aos 12 anos, permanecendo em seu terreiro por uns dois anos, até a sua morte e conseqüente fechamento do terreiro.

Interessante observar que é muito comum que problemas de saúde sejam a razão da entrada de alguém nas religiões afro. Freqüentemente, se escuta nos terreiros pessoas contando que estavam à beira da morte, com problemas gravíssimos, para os quais médico algum dava jeito, e foram curados pelos caboclos, santos, orixás, voduns.

Percebemos que a contraposição ao saber científico, a demonstração de sua ineficácia na resolução de certos problemas, é uma estratégia de legitimação dos saberes e das práticas mágico-religiosas. Em um contexto de adversidades, perseguições e discriminação contra as religiões de matriz africana, o povo-de-santo inventa suas táticas de luta, nem sempre conscientes, entre as quais destacamos a legitimação dos saberes religiosos e da terapêutica mediúnica, no caso relatado por Mábio Júnior.

Mas, assim como é comum a entrada de pessoas em terreiros em busca de tratamento espiritual e de saúde, também são muitas as histórias de adeptos que resistiram à sua missão religiosa. A história de pai Mábio Júnior também demonstra sua tentativa de fuga, de negação da religião afro, o que tem a ver, segundo ele, com “o preconceito muito grande naquela época, e até hoje ainda existe” com essas religiões.

Na tentativa de fugir da missão, relata que já foi católico, passou por centro espírita e igreja evangélica, mas nenhuma dessas religiões impediu os encantados de o pressionarem a aceitar seu destino. Em suas palavras:

*Eu não queria aceitar muito não, porque o preconceito era muito grande naquela época, e até hoje ainda existe. Eu via o que meu pai passava, eu perdia amizades quando dizia que meu pai era pai-de-santo. Muita gente se afastava de mim por causa disso. Quando eu senti, comecei a sentir a aproximação dos encantados, eu tentei resistir, não quis aceitar. Por isso também eu procurei outras religiões, por achar que em outro lugar eu estaria livre desta religião. Hoje eu já acho que ela é tudo na minha vida, mas naquela época não. E eu tinha medo do preconceito, que existia muito. Até porque existia aquela coisa de que todo pai de santo é homossexual. Não concordo com isso, não tem nada a ver com religião, tem a ver com a conduta de cada um (Pai Mábio Júnior).*

A despeito de sua tentativa de esquivar-se da missão, aprende-se nos terreiros que o destino é implacável para quem nasceu com o “dom da mediunidade”. Com as pressões dos caboclos, pai Mábio Júnior teve de curvar-se ao trabalho espiritual e decidiu, então, iniciar seu desenvolvimento. Sua iniciação “foi nas mãos do Babá”, aos 15 anos, já no Pará, em um terreiro que esse possuía no bairro da Cidade Nova, em Ananindeua. Considera que apesar de ter começado seu tratamento espiritual em São Luís e de ter feito sua primeira obrigação para vodum no terreiro de Seu Manoel Silva, foi com pai Nildo que levou a sério sua missão, fez suas obrigações, o batizado de seus encantados<sup>34</sup>, o assentamento de anjo-da-guarda<sup>35</sup>, o *obidágua*<sup>36</sup>.

Mábio Júnior considera que sua volta ao Pará, ao terreiro do Babá, significou o aprofundamento de seu desenvolvimento mediúnico, pois acredita que

<sup>34</sup> Ver nota de rodapé nº. 08 desta dissertação.

<sup>35</sup> Ver nota de rodapé nº. 09 desta dissertação.

<sup>36</sup> *Obidágua* ou *lorieté* é compreendido como “aliança da sorte” ou “louça da sorte”. Nesta obrigação se dá “comida” para o *ori* (crôa, cabeça) do médium.

no terreiro de Dona Mariquinha, em São Luís, não conseguiria se desenvolver além do que já havia conseguido. Sua entrada à casa de pai Nildo deveu-se também por motivos de saúde espiritual, que precisava continuar cuidando, após início de tratamento nos dois terreiros de São Luís. Relata que não conseguia andar, que tremia muito. Muitos médicos não davam diagnóstico do caso, outros diziam tratar-se de uma neuropatia. Na casa do Babá, o diagnóstico foi outro – “problema espiritual, você precisa fazer uma obrigação”. A partir daí passou a fazer obrigações de rotina, desenvolvendo sua mediunidade.

*Eu cheguei na casa dele, ele disse que era um problema espiritual, “você precisa fazer uma obrigação”. Entrei tremendo, carregado pelos outros e saí pulando. Eu sou grato a ele até hoje. Daí comecei a fazer as obrigações de rotina, todos os anos, participar da mesa de lissá<sup>37</sup>, tomar banho de cabeça, remédios que a gente dá pra cabeça, as beberagens que a gente toma, tem vários tipos de obrigações. Quando eu saí da casa do Seu Manoel eu já tinha uma afirmação na minha cabeça, uma iniciação para o meu vodum, que se chamava Arronovissavá. Quando eu cheguei na casa do Babá eu já tinha um certo preparo, eu já incorporava, já trabalhava com os guias. Mas eu entreguei a minha cabeça nas mãos dele e ele me preparou no que eu sou hoje (Pai Mábio Júnior).*

É preciso destacar que pai Nildo, como seu pai-de-santo, é a principal referência de sua formação como sacerdote. Ainda que seja inegável a influência do pai biológico na sua educação religiosa, diante de Babá, o pai biológico é uma referência secundária, o que atesta a importância pedagógica da figura do pai-de-santo na formação de seus filhos. O pai-de-santo, por esse motivo, deve ser compreendido como a grande referência e autoridade dentro de um terreiro, conduzindo não apenas o trabalho ritual, mas o trabalho educativo de formação religiosa e moral dos filhos-de-santo.

Não há delimitação de tempo para cessar a relação de autoridade que perpassa o processo de ensino-aprendizagem entre pai e filho-de-santo. Por isso, pai Mábio Júnior afirma que até hoje é filho-de-santo de Babá, devendo-lhe obediência e dedicação à sua permanente formação. Disse que “até hoje eu sou filho-de-santo dele, ele sempre será o meu pai-de-santo. E não é porque é coisa

---

<sup>37</sup> Ritual realizado na Sexta-Feira Santa, quando se reverencia os voduns *Mawú* e *Lissá*.

*minha não, é porque é assim, o seu pai sempre será o seu pai. Você pode ter o mesmo cargo que ele, mas ele sempre será o seu pai*".

Segundo Babá, Pai Mábio Júnior tem sido, de fato, um filho dedicado à sua missão, *"um filho que eu tenho orgulho de tê-lo como filho. Ele me fez lembrar coisas que eu já tinha deixado adormecer"*, referindo-se ao esforço de Mábio em manter vivas as tradições da Mina maranhense e de não deixar adormecer o culto aos voduns.

Embora Mábio Júnior tenha sido iniciado no Pará, sua formação representa a continuidade das tradições da Mina do Estado vizinho. Isso se deve ao fato de o terreiro de Babá ser uma sobrevivência da Mina maranhense – sendo, ele próprio, natural do Maranhão –, e ao tempo de aprendizado de Mábio em terreiros de Mina de São Luís. Assim, consideramos que as raízes genealógicas de santo de Mábio Júnior estão no Maranhão, e é nesse Estado que, segundo ele, se encontraria a *"fonte de pureza do Tambor de Mina"*.

Pai Mábio Júnior refere diversas fontes de conhecimento que utilizou para sua formação como sacerdote. Além da iniciação com o Babá, que considera central, as aprendizagens com seu pai biológico e com outros pais-de-santo foram fundamentais. Referiu-se também à leitura: *"eu gosto muito de ler, eu gosto muito de me informar, porque a gente não pode estar bitolado só a uma pessoa, só a uma situação"*.

De fato, Mábio Júnior possui em sua casa algumas pastas com textos diversos sobre as religiões afro-brasileiras, tanto em seus aspectos histórico-antropológicos, quanto narrativas mitológicas sobre orixás, voduns e caboclos, que lhe servem como fonte para aprofundamento de seus conhecimentos religiosos. A internet, com seus inúmeros sites sobre as religiões afro, também é uma fonte de conhecimento para esse sacerdote.

O consumo, por parte de pais-de-santo, da literatura antropológica sobre as religiões afro-brasileiras, é um fenômeno discutido por diversos pesquisadores. Figueiredo (1981) afirma que é muito comum encontrarmos nas estantes dos chefes de culto, ao lado de livros e folhetos populares que tratam do assunto, publicações de cientistas sociais brasileiros e estrangeiros que escreveram sobre esse tema. Para esse autor, a literatura especializada *"é interpretada por estes agentes dentro*

de seu mundo ideológico e é reformulada de tal forma que o conteúdo da mesma, quando exteriorizada por eles, não guarda mais o seu significado de origem” (FIGUEIREDO, 1981, p. 109).

De modo mais radical, Motta (1993) afirma que a modalidade mais intensa, e ao mesmo tempo mais sutil, de sincretismo afro-brasileiro, e que representa um fato decisivo para a história dessas religiões, consiste no resultado do contato entre os cultos e as teorias de sociólogos e antropólogos. Afirma que os resultados desses estudos, de uma maneira direta ou indireta, retornam aos adeptos desses cultos, modificando seu ritual. Para ele, “a religião afro-brasileira atual, sobretudo aquela que é praticada nos grandes *terreiros* da Bahia e que de lá se difundiram por todo o Brasil, é uma *invenção* de antropólogos e sociólogos nacionais e estrangeiros” (MOTTA, 1993, p. 17, tradução nossa).

A radicalidade dessa afirmativa parece ser compartilhada por sacerdotes tradicionais desses cultos, como Dona Deni, líder da Casa das Minas Jeje. Ela contou-nos que fica entristecida com a falta de conhecimento religioso de muitos que se dizem sacerdotes. Esses, para esconder seu desconhecimento, lêem trabalhos de pesquisadores, antropólogos e “*querem copiar o que está escrito para os rituais de seus terreiros. O sacerdote não tem que copiar antropólogo, ele mesmo tem que saber trabalhar*”, afirmou.

Contudo, queremos afirmar que essa realidade, relatava por Dona Deni, não é a mesma encontrada no terreiro Estrela do Oriente. Constatamos em diversas situações que pai Mábio Júnior possui um amplo conhecimento ritual e fundamento religioso, adquirido ao longo de sua trajetória de formação. A literatura especializada é uma fonte adicional de estudo e informação. Consideramos, por isso, que não apenas a educação de natureza iniciática (que envolve rituais de iniciação e de passagem) é responsável pela formação de um sacerdote. Sendo a formação um processo estabelecido nas múltiplas relações sociais cotidianas, vale dizer, ainda, que o ampliado leque de relações de Mábio Júnior com chefes de culto de Belém, São Luís e São Paulo contribuiu significativamente para sua atuação como sacerdote.

Em Belém, por ser filho natural de um pai-de-santo muito conhecido, considerado “a velha guarda dos terreiros”, estabeleceu relação com muitos pais-de-santo e visitou diversas casas. Em São Luís, além da íntima relação que teve com

membros das casas de Dona Mariquinha e de Seu Manoel Silva, visitou diversos terreiros, entre eles a Casa das Minas Jeje e a Casa de Nagô e conheceu sacerdotes famosos, como pai Euclides, líder da Casa Fanti-Ashanti<sup>38</sup>. Manteve ainda relação com o Toy Vodunnon Francelino de Shapanan, ex-líder da Casa das Minas Toya Jarina, de São Paulo, morto a 19 de fevereiro de 2007, considerado uma das maiores autoridades do Tambor de Mina no Brasil.

Com o conjunto de atributos que pai Mábio Júnior conquistou ao longo de seu itinerário formativo, veio em 2001 a decisão de abraçar significativamente o sacerdócio e abrir sua própria casa<sup>39</sup>. Sobre essa decisão, conta que aconteceu sem pressão, após ter percebido que tinha condições de ajudar espiritualmente as pessoas, de pôr em prática o que aprendeu em tantos anos de obrigações e de desenvolvimento mediúnico.

*Isso é uma coisa que vai acontecendo na vida da gente. O tempo vai passando, a gente vai se desenvolvendo, vai fazendo as nossas obrigações, e quando menos a gente se espanta, as coisas estão acontecendo, as pessoas vão chegando pra te pedir ajuda e aquele conhecimento que tu tens, tu já vais passando pra outros. Na verdade, eu só me senti preparado pra ser pai-de-santo de 2001 pra cá, que foi quando eu montei o meu terreiro. O meu pai já tinha me dado a minha liberação pra casa e pra cuidar das pessoas que batessem na minha porta. Porque até então eu jogava cartas, isso sempre foi um dom, ninguém me ensinou, não foi o pai de santo que me deu, ninguém. Agora eu nunca fui de fazer trabalho pra ninguém. De 2001 pra cá, o Babá me disse: faça a sua casa e vá atender as pessoas. E aí eu perguntava, será que eu tenho condições? Porque a gente sempre fica, diante do pai-de-santo da gente, tímido. Eu sei que ele sabe muito mais do que eu. Ele é meu mestre, eu sou discípulo dele. E ele, “não, você tem condições pra isso, faça, você tem conhecimentos, bote em prática o que você aprendeu na minha casa esses anos todos. Pode passar pros outros, faça a sua parte” (Pai Mábio Júnior).*

Em 2007, Pai Mábio Júnior fez uma série de obrigações<sup>40</sup> para tornar-se *Vodunsi Agonjaí*, que é uma posição anterior ao elevado cargo de *Voduno*, que

<sup>38</sup> A Casa Fanti-Ashanti é um “terreiro aberto por Pai Euclides em 1958 que se apresenta como: preservador de uma das raízes da Mina, introdutor do Candomblé no Maranhão e continuador de tradições culturais indígenas” (FERRETTI, M., 1995, p. 04).

<sup>39</sup> A Casa de Mina Estrela do Oriente está vinculada à União Religiosa dos Cultos Umbandistas e Afro-Brasileiros do Estado do Pará (URCABEP).

<sup>40</sup> As obrigações iniciaram no dia 07/07/2007 com corte para Exu, para “abrir os caminhos”. No dia 12/07/2007 houve uma obrigação para voduns, na qual não pudemos participar, pois era reservada aos iniciados do terreiro. Esta cerimônia foi a mais importante do ritual, quando se fez o “fundamento”, catulou-se a cabeça do iniciado e fez-se um sinal riscado em seu couro cabeludo. Nos dias 14 e 15/07/2007 houve a saída, respectivamente, dos voduns Dom Pedro Anção e Rainha

significa “liberação plena”. Após vinte e um anos no cargo de Voduno eleva-se à posição de Toy Vodunnon, que é o cargo máximo da Mina.

As constantes obrigações que têm feito são referidas por esse sacerdote como um “*esforço para fazer do primário à faculdade da Mina*”, desenvolvendo, assim, suas habilidades e seus conhecimentos religiosos. Essa preocupação com a auto-formação é apontada por ele como um diferencial em relação a muitos pais e mães-de-santo que se limitam em receber suas entidades espirituais e não se empenham em submeter-se a obrigações periódicas, tampouco em ampliar seu conhecimento religioso e desenvolvimento mediúnico.

### 3.2.2 Tradição Religiosa

Considerando a existência de diferentes matizes do Tambor de Mina no Pará, em função das diversas combinações possíveis de tradições, criadas por meio da interpretação particular de cada sacerdote ou de uma comunidade religiosa, convém inicialmente identificar a tradição religiosa seguida pelo terreiro pesquisado, na visão dos sujeitos entrevistados.

Segundo pai Mábio Júnior e pai Nildo, a religião que praticam é a afro-brasileira, tida como única, mas com diversas nações (ketu, jeje, nagô, angola, entre outras). Mais especificamente, eles se auto-identificaram como praticantes do Tambor de Mina Jeje Nagô, resguardando vinculação com as tradições oriundas da Casa das Minas Jeje e da Casa de Nagô, em São Luís (MA).

Tanto pai Júnior, líder do terreiro pesquisado, quanto pai Nildo, seu pai-de-santo e mestre espiritual, não ignoram o processo histórico de formação do Tambor de Mina e as tradições étnicas, religiosas e lingüísticas legadas ao conjunto dos terreiros de Mina pelas casas tradicionais de culto de São Luís apresentadas. Nas suas entrevistas, fizeram menção a determinadas tradições próprias da Casa das Minas e da Casa de Nagô, tendo inclusive freqüentado essas casas e estabelecido contato com suas vodunsis.

---

Rosa do roncó (quarto dos voduns). Durante todo este período, uma série de obrigações intermediárias foi feita, como limpezas de corpo, ebós (descarregos), entre outras. Houve, ainda, antes, durante e após as obrigações, uma série de restrições: sexuais, alimentícias, de relacionamento e de comportamento.

Consideramos que a auto-identificação Mina Jeje Nagô, portanto, não é arbitrária; ao contrário, fundamenta-se tanto na larga e sólida experiência religiosa que possuem, por meio da qual construíram sabedoria prática, quanto no conhecimento histórico e especializado sobre a religião, obtido pela leitura de textos antropológicos e historiográficos, pelo que podemos afirmar que também são sacerdotes intelectualizados.

Em suas falas está presente o conhecimento do sincretismo africano jeje-nagô na formação do Tambor de Mina, já que não existe “*um nagô puro, eu não vejo um jeje puro, é uma mistura*”, segundo Mábio Júnior. Também reconhecem o processo de “mistura” da Mina com outras religiões, como a Umbanda e o Candomblé, e ainda as diferenças entre a Mina praticada no Pará e aquela praticada no Maranhão, identificando-se como seguidores dessa última.

Em relação ao líder do terreiro, observamos que o sincretismo africano jeje-nagô é visto por ele como natural do Tambor de Mina, ao passo que o sincretismo da Mina com outros cultos de matriz africana ou mesmo certos formatos que a Mina assume no Pará lhe parecem um desvio da tradição, logo devem ser evitados em sua prática ritual.

Em sua prática há uma busca em se manter viva a Mina tradicional, tal qual conheceu no Maranhão e lhe foi ensinada por Pai Nildo. Essa busca se manifesta nos seus estudos religiosos, no culto aos voduns, bastante secundarizado nos terreiros do Pará e na tentativa de evitar absorção de elementos da Umbanda e do Candomblé.

O reconhecimento da existência de uma Mina “pura” e “tradicional” pode ser inferido de um discurso seu a respeito da prática religiosa de Pai Mábio Brandão, seu pai biológico. Acredita que o culto no terreiro de seu pai é “*tudo muito misturado*”, sendo, pois:

*uma mistura, de Umbanda, Mina. Porque assim, é muito difícil a gente achar terreiro de Mina, Mina em Belém, o terreiro de Mina a gente conhece pelos abatás, tambores deitados e alguns rituais. E esses tambores paraenses são mais como o tambor da mata. Então lá é tudo muito misturado. Ele canta doutrinas que se canta na Mina maranhense e tem doutrinas que a gente já vem ouvir pra cá pras bandas do Pará. Então é uma mistura. Ele diz que é Mina Omolocô. Eu não sei te dizer se é, porque é um bocado diferente daquilo que eu conheci com o meu pai-de-santo (Pai Mábio Júnior).*

Essa visão de certo modo negativa sobre o sincretismo é uma característica comumente observada nos cultos afro-brasileiros. Ainda que com Ferretti, S. (2001) concordemos que todas as religiões são sincréticas e que o sincretismo não ocorre apenas na religião, mas em outros aspectos da cultura, para muitos sacerdotes o significado atribuído ao sincretismo é de perda da tradição, de “contaminação” ou de falta de “pureza” religiosa.

Observamos que também para o sacerdote do terreiro Estrela do Oriente a idéia de fidelidade à tradição da Mina é valorizada, o que significa a agregação de valor simbólico, de autoridade e legitimidade às práticas desse terreiro. Assim, esse discurso pode ser compreendido como uma forma de afirmação dessa casa no cenário afro-religioso do Pará, destacando-se como Mina tradicional entre as casas de Mina sincrética do Pará.

A filha-de-santo Sueli, incorporando esse discurso, enaltece a seriedade e o trabalho desenvolvido pela Casa de Mina Estrela do Oriente. Afirmou que essa casa “*parece que é a única que pratica Mina pura no Pará*”, discurso que não só legitima os fundamentos e as tradições desse terreiro, como destaca sua singularidade.

Mas também o caráter sincrético da Mina, quando relacionada à Umbanda e ao Candomblé, tem sido abordado como uma estratégia de busca por legitimidade dos terreiros. Esse fenômeno foi analisado por Furuya (1986 *apud* QUINTAS, 2007) em termos da posição dos terreiros no mercado religioso de Belém. “Segundo este autor, a mina, na busca por legitimação, viveria um dilema: ora ela se aproximaria da umbanda, no processo de ‘umbandização’, ou do candomblé, no processo de ‘nagoização’” (QUINTAS, 2007, p. 143-144).

A aproximação da Mina com a Umbanda, como estratégia de legitimação, residiria no fato de que essa possui uma maior aceitação na sociedade que outros cultos mais tradicionalistas, como o Candomblé (Bahia), o Xangô (Pernambuco), o Batuque (Rio Grande do Sul) e o próprio Tambor de Mina (Maranhão e Pará). Essa maior aceitação pode ter como causa a aproximação da Umbanda ao Kardecismo e às suas feições mais modernas que tradicionais, mais brasileiras que africanas.

Paralelamente a esse movimento dos terreiros em direção à Umbanda, há um outro de reafirmação, de reaproximação com a tradição nagô ou *nagoização*.

Essa estratégia, ao contrário da umbandização, consiste na crença de que quanto mais próximo dos valores e fundamentos africanos, menos preconceito sofrerá uma comunidade religiosa.

A esse respeito, Mundicarmo Ferretti (2002, p. 109) defende a tese de que as religiões afro-brasileiras, quando são apresentadas como sobrevivência religiosa da África, são objeto de menos preconceito porque são consideradas produções culturais originárias de uma outra sociedade e não como segmentos marginalizados da população brasileira. Quando são apresentadas como sincréticas, elas se apresentam “como religiões africanas ‘deformadas’ ou ‘não verdadeiras’, o que as torna ainda mais vulneráveis às acusações de ‘feitiçaria’ e de exploração da ‘credulidade popular’, principalmente quando o dinheiro está em jogo nas relações entre sacerdote e clientes” (tradução nossa).

Em todo caso, ainda que a Casa de Mina Estrela do Oriente possa se valer das estratégias de umbandização ou nagoização para se legitimar no cenário afro-religioso local, questão a ser aprofundada em outras pesquisas, observamos que nenhum dos dois movimentos representa com fidelidade o que ocorre no cotidiano desse terreiro.

Pelo que ouvimos e observamos, a estratégia legitimadora residiria na filiação a uma Mina pura, tradicional, típica do Maranhão, ainda que o pai-de-santo pondere que não é possível seguir totalmente essa Mina pela perda de muitas tradições mineiras com o passar do tempo. Em todo caso, a aproximação com a Umbanda e o Candomblé é vista não como uma possibilidade de maior aceitação social, mas como deformação da tradição mineira, devendo ser evitada. Além disso, a busca do pai-de-santo pelas raízes africanas não se limita à matriz nagô; ao contrário, percebemos um esforço do líder em resgatar rituais daomeanos, da cultura jeje, o que pode ser confirmado na importância dada ao culto aos voduns, divindades da tradição jeje.

Não obstante a diversidade própria do campo religioso afro-brasileiro, em que traços culturais de diferentes tradições se combinam para produção de uma miríade de tipos e estilos religiosos, há o que podemos chamar de características comuns desses cultos, sem o que não seria possível identificá-los como *religiões de matriz africana*. Essas características também podem ser observadas no terreiro Estrela do Oriente, informando-nos sobre suas tradições religiosas.

Para Carneiro (1959), são quatro as características comuns dos cultos de origem africana: 1) *a possessão pela divindade*, que é a característica principal, fenômeno no qual a divindade se apossa do crente, servindo-se dele como instrumento para a sua comunicação com os adeptos; 2) *o caráter pessoal da divindade*, isto é, a manifestação de uma divindade com traços característicos da pessoa que a incorpora; 3) *a presença de Ifá*, o oráculo, apresentando-se seja na forma de jogo de búzios ou utilizando outros meios e processos divinatórios; 4) a presença de Exu, mensageiro celeste e divindade africana, servindo como elemento indispensável de ligação entre homens e divindades.

Santos (2006, p. 08-09), referendando o fenômeno da possessão como central, afirma que as religiões de matriz africana no Brasil são todas as expressões em que existe algum tipo de transe ou possessão mediúnica de orixás, inquices, voduns ou ancestrais, com rituais de iniciação, públicos ou privados, “envolvendo a comunidade com cânticos e danças, ao som de instrumentos de percussão, comandadas por um/a ou mais de um sacerdote ou sacerdotisa, amparado/a por um tipo de oráculo africano”. Nessa definição, o autor elege cinco elementos fundamentais na caracterização dessas religiões: 1) a possessão mediúnica; 2) os rituais públicos e privados; 3) a comunidade; 4) o exercício do sacerdócio e; 5) o oráculo africano.

Carneiro (1959, p. 11) esclarece que o fenômeno da possessão não se dá apenas nas religiões de matriz africana, mas também no espiritismo e na pajelança. No espiritismo, são os mortos que se incorporam nos médiuns; na pajelança, embora sejam as divindades dos rios e das florestas, somente o pajé, e não os crentes em geral, é possuído por elas. Portanto, conclui o autor que não é a possessão, por si mesma, que caracteriza os cultos de origem africana, mas a circunstância de ser a divindade o agente da possessão.

### **3.2.3 O Panteão**

Quanto às divindades cultuadas no terreiro Estrela do Oriente, essas dividem com os caboclos e os santos católicos a constituição de seu panteão. Encontramos no plano das divindades, que em geral são africanas, os voduns (entre os quais Elebará, Doçu, Azacá, Xapanã/Zomadônu, Badé, Navezuarina, Vó Missa,

Sobô, Lissá, Abê) que se correspondem, nessa ordem, a orixás (Exu, Ogum, Oxossi, Omulu, Xangô, Oxum, Nanã, Iansã, Oxaguiã, Iemanjá)<sup>41</sup>. Entretanto, os voduns podem ser também europeus, sendo nesse caso chamados de voduns gentis, entre os quais encontramos Dom Luís Rei de França, Dom Pedro Angaço, Dom Sebastião, Rainha Rosa, Dom José, alguns destes personagens sendo ao mesmo tempo históricos e mitológicos<sup>42</sup>.

No terreiro pesquisado, os voduns chefes da casa são Dom Pedro Angaço e Rainha Rosa, tidos como nobres europeus e correspondentes, respectivamente, aos voduns jejes Badé e Navê. O assentamento desses voduns no terreiro é feito em louça de barro e está localizado no quarto de segredos ou *roncó*.

Não são freqüentes as cerimônias de incorporação dos voduns. Tratando-se de divindades, quando essas são incorporadas no terreiro, nenhum caboclo pode “descer”, pelo fato destas entidades serem menos evoluídos em relação aos orixás e voduns, embora mais evoluídos que os *eguns* (espíritos de mortos). Durante a pesquisa, poucas foram as vezes em que pudemos participar de cerimônia destinada aos voduns. Entre essas, destacamos as saídas de Dom Pedro Angaço e Rainha Rosa do quarto de segredo, nos dias 14 e 15/07/2007, respectivamente, incorporados no pai Mábio Júnior, após um complexo e longo ciclo de obrigações para o desenvolvimento do pai-de-santo ao cargo de *Vodunsi Agonjaí*.

---

<sup>41</sup> A idéia de um Deus criador, que reside no orun (céu) e tem a força e o poder por si mesmo, existe nas religiões africanas, como contactou a alemã Franzisca Rehbein, segundo Santos (2006), mas não há um culto organizado para o Ser Supremo. As divindades invocadas e que estabelecem relação no cotidiano com os fiéis são intermediárias entre o Ser Supremo e o indivíduo e conforme a denominação da religião de matriz africana são chamadas de orixás, voduns ou inquices.

<sup>42</sup> Entre esses, destacamos o encantado Rei Sebastião, figura central do Sebastianismo, “mito nacionalista português que surge em torno do rei Dom Sebastião, morto a 4 de agosto de 1578 na batalha de Alcácer-Quibir quando lutava contra os mouros no Marrocos e que Portugal esperou, desde então, o seu regresso como figura imortal para conduzir seu povo à glória mais alta” (VERGOLINO-HENRY, 1994, p. 201).



Foto 09: Vodum Dom Pedro Angaço – 14/07/2007



Foto 10: Vodum Rainha Rosa – 15/07/2007

Voduns e orixás são divindades tidas como forças elementares da natureza, sendo associadas às águas, às matas, aos animais, entre outros elementos. Mábio Júnior, em sua entrevista, referiu-se a algumas dessas associações: Oxum/Navê (águas doces), Iemanjá/Abê (praias salgadas), Oxossi/Azacá (matas, senhor das caças), Ossãe/Alogué (Deus das plantas), Nanã/Vó Missã (lama, pântanos), Xangô/Badé (trovões), Iansã/Sobô (tempestades, raios, ventos fortes).

Essas divindades são também comumente sincretizadas com santos católicos. Assim, temos Jesus (Oxalá/Lissá/Arronovissavá), Virgem Maria e Nossa Senhora da Conceição (Iemanjá/Abê), São Sebastião (Oxossi/Azacá), Santa Bárbara (Iansã/Sobô), São José (Dom José), São Pedro (Dom Pedro Angaço/Badé), São Benedito (Averequête), São José (Ogum/Doçu), entre muitas outras associações. Ressaltamos que não há um modelo rígido de correspondência entre santos católicos e divindades africanas, já que as associações podem variar de uma região para outra ou mesmo de um terreiro para outro.

Os santos católicos se fazem presentes no terreiro de muitas maneiras: sincretizados com divindades africanas; nas orações e promessas dos adeptos, que não raro se dizem também católicos; nas doutrinas ou pontos cantados e no altar<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> Ressaltamos que em terreiros tradicionalistas da Mina maranhense, como a Casa das Minas Jeje, não se encontra altar com santos católicos. A sua presença na grande maioria dos terreiros, contudo, é uma inovação provocada pelo aprofundamento do sincretismo afro-católico.

No terreiro de Mina Estrela do Oriente, muitos são os santos presentes no altar, tais como Santa Bárbara, Nossa Senhora da Conceição, São Benedito, São Cosme e Damião, São Jorge, São Jerônimo, São Sebastião, Santo Antônio e a própria imagem de Cristo no centro, conforme ilustra a imagem abaixo.



Foto 11: Altar com santos católicos.

Esses santos, seja por sua elevada posição no panteão católico, seja por estarem associados a divindades africanas, são vistos como superiores aos caboclos. Por esse motivo, como demonstra a imagem anterior, apenas os santos localizam-se sobre o altar, ficando os caboclos, índios e pretos-velhos no chão, logo abaixo do altar ou distribuídos pelo terreiro, como podemos verificar pelas imagens seguintes.



Foto 12: Pretos-velhos Pai José e Maria Conga



Foto 13: Encantado Tango do Pará

Os caboclos são as entidades espirituais que se fazem mais presentes no cotidiano do terreiro, tanto nas festas ou outras formas de cerimônia religiosa

(batizado, casamento, corte para exu, corte para os encantados), quanto no dia-a-dia da casa, orientando os adeptos e disciplinando as suas condutas. Para Ferretti, M. (2006, p. 11), denominam-se caboclos, no Tambor de Mina:

as entidades espirituais de etnias e origens diversas que começaram a ser recebidas, em transe, em terreiros brasileiros; que têm uma posição inferior a dos voduns, orixás e gentis, mas ligam-se, freqüentemente a estes por parentesco consangüíneo e que ligam as entidades espirituais indígenas às divindades africanas.

Quanto às origens dos caboclos, é sabido que têm dupla nacionalidade. São brasileiros e ao mesmo tempo turcos, franceses, italianos, africanos ou paraguaios. Cabocla Mariana, por exemplo, que é de origem turca, em uma das narrativas existentes sobre sua história, foi encantada no Estreito de Gibraltar (entre a Espanha e o Marrocos), terminando sua viagem no Brasil, onde entrou em contato com índios e se tornou uma poderosa curandeira.

*Eu subi no morro  
Eu descí ladeira  
Eu sou Mariana, rainha das curandeiras.  
(Doutrina da Cabocla Mariana)*

Outra característica dos caboclos na Mina é sua organização em famílias, encontrando-se no terreiro pesquisado a predominância da família de Dom Pedro Angaço, na qual se encontra Légua Boji e sua grande quantidade de filhos e agregados<sup>44</sup>, e da família da Turquia<sup>45</sup>. Em menor quantidade, “baixam” entidades pertencentes às famílias da Bandeira, do Lençol, de Dom João e de outras.

Segundo Figueiredo (1975, p. 178), essas entidades constroem casamentos entre si, dos tipos monogâmico e poligâmicos (poliândricos e poligínimos), ou simplesmente se “amigam”, “dando origem a uma prole numerosa e

---

<sup>44</sup> Pertencentes à família de Dom Pedro Angaço, encontramos no terreiro pesquisado os seguintes encantados: Légua Boji, Maria de Légua, Tereza de Légua, Maria Leonor, Hilda Légua, Antônio de Légua, Manezinho, Antônia de Légua, Zé Pretinho, Chica Baiana, Corre Beirada, Joãozinho de Légua, Ida Gunça, Joana Gunça, entre outros.

<sup>45</sup> Pertencentes à família da Turquia, encontramos: Mariana, Herondina, Ita, João de Una, Menino Louro, Iracema, Ventania, Jupira, Jaguarema, entre outros.

estabelecendo um intrincado sistema de parentesco, com diversos ‘arranjos organizatórios’, onde é estabelecido um relacionamento formal ou informal entre as diversas descendências”.

No terreiro Estrela do Oriente, o líder da casa é Légua Boji Assuncena Boá da Trindade<sup>46</sup>, muito conhecido nos terreiros do Maranhão e do Pará. Seu Légua, que diz ter mais de 500 anos, é de origem angolana. A narrativa histórica desse caboclo mostra sua saída da África, em direção à Trindade e Tobago, na América Central e posterior vinda para o Brasil, terra em que aparece como boiadeiro das matas do Codó, no Maranhão, onde foi adotado como filho pelo nobre Dom Pedro Angaço. Em uma das doutrinas de Seu Légua, cantadas no terreiro, evidencia-se também sua presença no Pará.

*Eu abalei o Codó do Maranhão  
Eu abalei ao passar no boqueirão  
Légua Boji, Boji Boá  
É o velho Légua lá nas águas do Pará.  
(Doutrina de Seu Légua Boji)*

As narrativas sobre Seu Légua remontam ao tempo do cativeiro, quando aparece como protetor dos escravos. Esse encantado é também tido como chefe da linha da mata, por sua forte presença no Terecô codoense, onde é apresentado como “príncipe guerreiro” e como “preto velho angolano”. Légua Boji é também visto como um vodum cambinda (Casa das Minas Jeje) ou como um misto de Légba (Exu) e do vodum jeje Poliboji (FERRETTI, M.,1998), versão não aceita no terreiro pesquisado.

---

<sup>46</sup> Além de líder do terreiro, Seu Légua Boji é considerado o “pé de mina” de pai Mábio Júnior, por ser a entidade que desenvolve mais intensamente o trabalho de dar consultas, atendimento ao público, realizar trabalhos, cuidar do terreiro.



Foto 14: Cabocla Ita (à esquerda) e Légua Boji (à direita)  
(28/01/2007)

A liderança de Légua Boji no terreiro Estrela do Oriente estabelece, ao que pensamos, uma relação entre a Mina praticada nessa casa e o Terecô codoense. Tanto no Terecô quanto nesse terreiro, os trabalhos são liderados por membros da família de Légua Boji, que trazem consigo o culto aos voduns gentis Dom Pedro Angaço e Rainha Rosa, pais adotivos de Légua. Como afirmamos, esses voduns são também os líderes do terreiro pesquisado, onde são cultuados em cerimônias especiais. Uma outra semelhança é que assim como em Codó, no terreiro Estrela do Oriente é forte o culto à Maria Bárbara Soeira ou “Barba Soêra”, entidade associada à Santa Bárbara. Nos trabalhos, cantam-se várias doutrinas para Santa Bárbara e Barba Soêra, como as seguintes.

*Ô chama Maria Baba, Maria Babassueira  
Ela é dona desta casa  
É guia deste terreiro*

*Santa Baba bateu pedra grande  
Bateu grande com a sua espada  
Aê Santa Baba, aê, euá  
Santa Baba é rainha do mar.  
(Doutrinas para Santa Bárbara ou Barba Soêra)*

Como vimos, Légua Boji reúne em sua história elementos de cultura africana, europeia, indígena e latino-americana. No Brasil, ao tornar-se boiadeiro, seu traço cultural mais evidente é o regionalismo rural, quando aparece com chapéu de couro, linguagem e costumes rústicos. A história cultural de Seu Légua é um exemplo de uma evidência generalizável: os encantados na Mina possuem uma origem e história multiculturais, que expressam sínteses, convergências e conflitos de tradições.

Além da família de Légua Boji, encontramos no Tambor de Mina a importante família dos turcos, também cultuados no terreiro Estrela do Oriente. Nessa família, encontramos cabocla Mariana, que talvez seja a encantada mais popular dos terreiros de Belém. Segundo Vergolino-Henry (1994, p. 202-203), essa aceitação se dá por um conjunto de atributos que lhe conferem grande poder: “ela é tida como uma líder – “patrona dos marinheiros” –, como mulher sexualmente liberada [...] ou vista ainda como uma espécie de médica-feiticeira quando trabalha na linha de cura identificada à arara-vermelha (*Ara macao*)”.

Cabocla Mariana é conhecida nos terreiros como aquela “que não tem jeito”, por seu comportamento extravagante, linguajar recheado de “palavrões” e pelas espécies de “brincadeiras” que faz com seu feitiço, como deixar alguém embriagado ao tomar um gole de água. Mas é também vista com bastante seriedade, pelo seu grande poder de cura e de “desmanchar demandas”.

Além de Dona Mariana, diversas outras entidades compõem a família dos turcos, como o Rei da Turquia (turco Fera Josué), chefe dessa linha, Caboclo Roxo, Dona Herondina, Cabocla Jarina<sup>47</sup>, Cabocla Ita, Seu João de Una, entre outros. Algumas entidades dessa família já são conhecidas na literatura popular, como Almirante Balão e seus filhos Ferrabrás e Floripes, por serem personagens da obra literária popular *História do Imperador Carlos Magno e dos doze Pares de França*, mas que foram recriados quando passaram a se manifestar no Tambor de Mina.

---

<sup>47</sup> Embora cabocla Jarina seja considerada em muitos terreiros como princesa turca, irmã das caboclas Mariana e Herondina, no terreiro Estrela do Oriente essa entidade aparece como membro da Família do Lençol, por ser filha do Rei Sebastião.



Foto 15: As caboclas Jarina, Mariana e Herondina.

Entidades com menor presença no Tambor de Mina, como os *erês* (encantados infantis), os *pretos-velhos* (encantados representantes dos escravos africanos) e os *índios* (como Rompe Mato, Pena Verde, Pena Amarela, Pena Branca<sup>48</sup>, Sete Flechas) também são cultuados no terreiro Estrela do Oriente, ainda que normalmente em cerimônias especiais para essas entidades, não sendo comum a sua manifestação nos trabalhos ordinários da casa.

### 3.2.4 Organização do Terreiro

Como em outras religiões, no Tambor de Mina existe uma hierarquia que estabelece funções e condutas diferenciadas entre os membros de um terreiro. Essas hierarquias não estão prescritas ou normatizadas, mas são conhecidas por todos os membros da comunidade religiosa. Aprender a distribuição dos diferentes níveis de poder dentro de um terreiro e suas normas consuetudinárias é algo que decorre das relações e do convívio diário.

O sacerdote ou pai-de-santo do terreiro está no topo da hierarquia. A ele cabe a liderança ritual, moral, espiritual e educacional. Abaixo e, ao mesmo tempo, ao lado do pai-de-santo, existe o cargo feminino de *Eke di* ou *Vodunsi Poncilê* (mulher que zela pelas entidades) e o cargo masculino de *Ogã*, zelador da casa, que também assume as funções de *Agai pi* (sacrificador de animais) e *Alabê* (tocador).

<sup>48</sup> Seu Pena Branca é “chefe da cabeça” do pai Mábio Júnior, ou seja, é a entidade que chefia o seu trabalho espiritual e os demais encantados que nele se incorporam.

A Ekedí e o Ogã estão abaixo do pai-de-santo, considerando ser esse a autoridade máxima do terreiro, mas estão ao seu lado por terem a importante função de cuidar, zelar dos voduns do sacerdote.

Imediatamente abaixo do pai-de-santo e dos zeladores, encontramos na hierarquia desse terreiro a figura da mãe-pequena, também chamada de Guia da casa ou *Izadioncoe*. Trata-se da segunda pessoa do pai-de-santo. Na ausência desse, quem assume a liderança da casa é a mãe-pequena.

Abaixo do Guia está o Contra-Guia ou *Toy Hunjí*, que é a terceira pessoa do pai-de-santo. Na ausência dos dois primeiros, é esse quem assume o comando do terreiro. Finalmente, os filhos-de-santo ou rodantes, que estão na base da hierarquia da casa. Entre esses também se estabelece uma hierarquia, baseada em uma mediação entre o tempo que o filho está vinculado à casa, o seu tempo de vida e de experiência religiosa. Atualmente, há em torno de 15 filhos-de-santo nesse terreiro, mas pelo menos 60 já passaram pela casa, conta pai Mábio Júnior.

O diagrama abaixo ilustra a hierarquia sacerdotal do terreiro pesquisado.

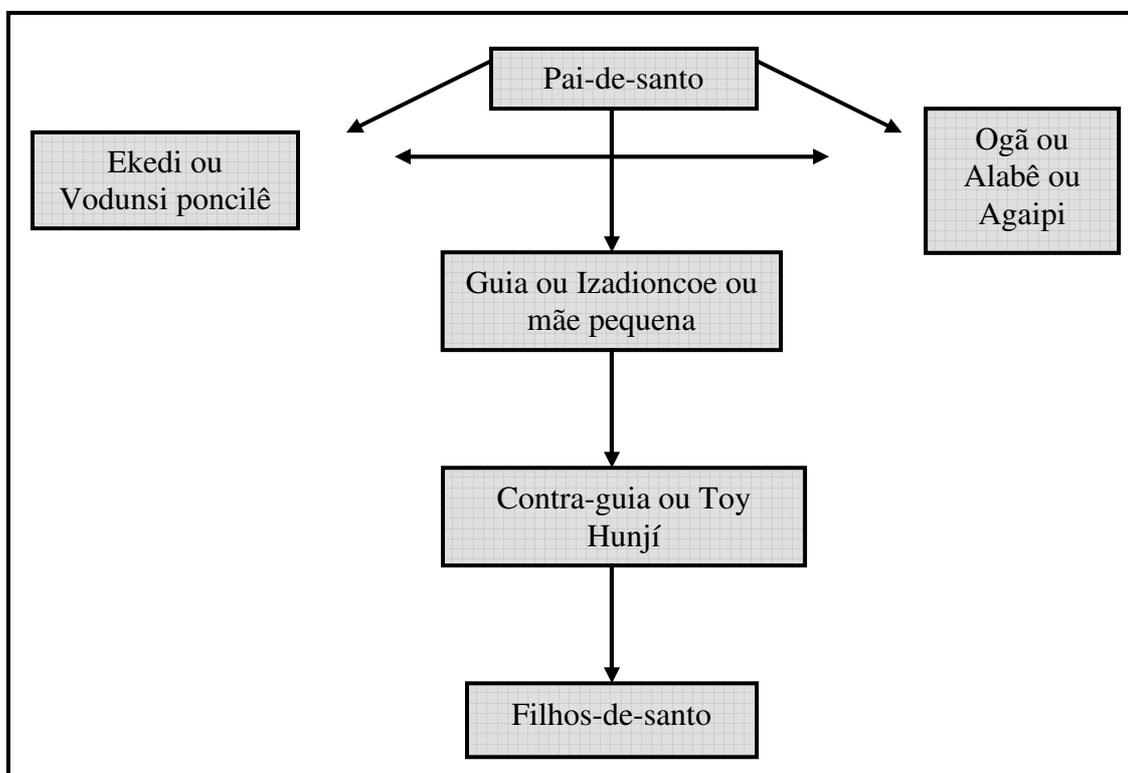


Diagrama 01: Hierarquia sacerdotal da Casa de Mina Estrela do Oriente

Esses sujeitos organizam-se em comunidade não somente para o seu próprio desenvolvimento espiritual, mas também, e sobretudo, para a prática da caridade e solidariedade, valores muito caros às religiões afro-brasileiras. Por essa razão, a organização do terreiro encontra sentido na busca de melhor atendimento espiritual ao público, constituído de fiéis da religião e de clientes esporádicos.

Figueiredo (1975) constrói uma classificação interessante do público que freqüenta os cultos afro-brasileiros, também válida para o terreiro em questão. Para ele, o público está dividido em três categorias distintas: os ostensivos, os disfarçados e os envergonhados.

Os primeiros, participam e vivem o experimento religioso. São filiados às instituições associativas ou aos cultos de família e de amigos em caráter permanente. Identificam-se como membros da “irmandade” e são reconhecidos pela coletividade como tal. Os segundos, freqüentam de maneira particular apenas uma ou outra casa de culto, associativa ou não, e ao mesmo tempo que partilham das “mirongas” do cerimonial, praticam ostensivamente outro tipo de experimento religioso (...) Os últimos, são freqüentadores esporádicos do culto como também freqüentam esporadicamente outro experimento religioso: mas, em suas casas, fazem as “obrigações” do culto e do “santo”, usam amuletos “preparados”, porém não desejam identificar-se ou serem reconhecidos como participantes do experimento (FIGUEIREDO, 1975, p. 182-183).

O público majoritário do terreiro é formado de pessoas pertencentes às classes populares e médias, encontrando-se desempregados, subempregados, trabalhadores autônomos, funcionários públicos, além de jovens estudantes. Há, contudo, em menor proporção, freqüentadores das classes altas – juízes, políticos, empresários.

A localização dessa casa em uma área periférica é um fator que explica a predominância de freqüentadores das classes pobres. Além da localização, um fator sócio-histórico, relacionado a uma maior vinculação dessas classes à cultura negra, e um fator econômico, relacionado às promessas de melhoria de vida nesse culto, são outras razões que contribuem para a caracterização popular do público freqüentador.

Sobre esse último aspecto, consideramos pertinentes as reflexões de Marilena Chauí (2003, p. 76) sobre o sentido das religiões populares. Segundo ela, a

adesão à religião popular é um esforço feito pelos oprimidos para vencer um mundo sentido como hostil e persecutório. A religião popular:

[...] fornece orientação para a conduta de vida, sentimento de comunidade e saber sobre o mundo, compensando a miséria por um sistema de “graças”: cura, emprego, regresso ao lar do marido ou esposa infiel, do filho delinqüente, da filha prostituída, o fim do alcoolismo.

Esse conjunto de buscas por “graças” ou compensações referidas por Chauí se fazem presentes no cotidiano do terreiro, na forma de demandas objetivas (emprego, saúde, proteção, aprovação em concurso público) e/ou espirituais (desenvolvimento mediúnico, proteção contra doenças espirituais, paz interior, felicidade).

Quanto ao trabalho religioso desenvolvido para atender às demandas da comunidade interna do terreiro e da clientela, em geral, observamos que são de diversos tipos e com diferentes finalidades. Uma relação não exaustiva dos trabalhos religiosos realizados é a seguinte: *consultas em geral* (orientação com pai-de-santo, jogo de búzios, jogo de cartas, consulta aos guias); *sacudimento* (sessões de descarrego espiritual, realizado ou não por meio de complexa obrigação denominada *ebó*); *oferendas* às divindades e aos encantados; *trabalhos de desenvolvimento* (consistem em sessões de desenvolvimento mediúnico e em determinadas obrigações, como batizado do médium e do encantado, iniciação ao vodum, entre outras); *sessão astral* (desenvolvimento da vidência e da caridade espiritual); *sessões de cura* de doenças espirituais ou não, segundo uma “medicina de folk”<sup>49</sup>; *cerimônia de casamento*; *cerimônia de batizado de crianças*; *tambor de choro* (quando morre alguém da comunidade) e *toques de tambor* em homenagem a encantados e divindades.

Os toques de tambor estão organizados de acordo com um calendário da casa, com datas particulares do terreiro, datas nacionais e datas regionais típicas do culto. O calendário é predominantemente constituído de datas festivas às divindades cultuadas na Mina e aos caboclos que incorporam nos médiuns da casa. Sobre

---

<sup>49</sup> Figueiredo (1994, p. 75) adota a expressão “medicina popular” ou “medicina de folk” como “o conjunto de práticas mágicas, cerimoniais e rituais persuasivas, baseadas no pensamento simbólico, utilizadas pelos povos de todo o mundo para prevenção, classificação, diagnóstico e tratamento das enfermidades.”.

esses, em geral se comemora seu aniversário, que é marcado pela data em que pela primeira vez um determinado médium recebeu a entidade naquele terreiro ou pela data em que foi batizado. Fala-se, neste caso, do aniversário do caboclo “na cabeça” de um ou outro médium, evidenciando o caráter pessoal do encantado.

Vergolino-Henry (1994) afirma que o calendário da Mina é uma combinação de diversos tempos – o tempo do calendário civil com o tempo do calendário litúrgico católico, o tempo do calendário do seu terreiro, o tempo dos orixás e demais encantados e ainda o tempo cósmico, cabendo ao pai-de-santo a habilidade de acomodação desses tempos.

No terreiro pesquisado, como na Mina, em geral, o tempo é cíclico, renova-se periodicamente, pois a tradição africana ensina que “a vida é uma eterna repetição do que já aconteceu num passado remoto narrado pelo mito” (PRANDI, 2005, p. 20). Mas sob a pressão da cultura nacional e das exigências da modernidade e do capitalismo, o tempo do terreiro também teve de adaptar-se ao tempo do relógio, à organização linear em horas, dias, meses e anos.

Assim, ao investigar o calendário da casa, vemos, por exemplo, que o calendário da Mina inicia no sábado de aleluia (Semana Santa), tido como “começo de tudo”, “ressurreição de Cristo”, “renovação”, “recomeço”, “início de novo ciclo”. Esse formato cíclico do calendário ajusta-se à estrutura linear dos meses do ano. Dessa forma, chegamos ao seguinte calendário.

<b>Janeiro</b>	<b>Julho</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 – Aniversário de Dona Mariana na cabeça da filha-de-santo Raimunda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 26 – Aniversário de Dona Herondina na cabeça da mãe-pequena Inês.</li> </ul>
<b>Fevereiro</b>	<b>Agosto</b>
Sem cerimônias festivas programadas neste mês.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 23 – Tambor para o vodum Rainha Rosa</li> <li>• 24 – Corte para Exu e tambor para Exu; aniversário de Seu Antônio Luís Corre-Beirada na cabeça do contra-guia André.</li> <li>• 25 – Aniversário de Dona Juliana na cabeça da filha-de-santo Sueli.</li> </ul>
<b>Março</b>	<b>Setembro</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 19 – Aniversário de Seu Manezinho na cabeça da mãe-pequena Inês.</li> <li>• 23 – Aniversário do caboclo Zé Pretinho na cabeça do filho-de-santo Tino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 27 – Tambor para São Cosme e Damião e para os erês.</li> <li>• 29 – Tambor para São Miguel, São Gabriel e São Rafael.</li> </ul>
<b>Abril</b>	<b>Outubro</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semana Santa <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sábado (véspera de domingo de ramos) – data para cobrirem-se as imagens do terreiro e se encerrar os trabalhos.</li> <li>- Sexta feira santa: cerimônias da <i>mesa de lissá</i>, da ingestão do <i>afurá</i>, do <i>lava pés</i>, do <i>banho de cabeça</i> e de <i>fechamento de corpo</i>. Nesta data também se descobrem as imagens.</li> <li>- Sábado de aleluia (início do calendário): <i>içar a bandeira da casa</i>, <i>cerimônia do abieie</i> e <i>tambor de aleluia</i>.</li> <li>- Domingo (Páscoa): segunda noite do tambor de aleluia ou <i>tambor da Páscoa</i>.</li> <li>- Segunda-feira após Páscoa: terceira noite do tambor de aleluia ou <i>tambor da vitória</i>.</li> </ul> </li> <li>• 23 – Tambor de Ogum e aniversário de Dona Mariana na cabeça do pai Mábio Júnior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 05 – Tambor para o vodum Averequête</li> <li>• 19 – Aniversário de Seu João de Una na cabeça do pai Mábio Júnior.</li> </ul>
<b>Mai</b>	<b>Novembro</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 – Tambor dos pretos-velhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 – Aniversário da cabocla Ita na cabeça do contra-guia André.</li> </ul>
<b>Junho</b>	<b>Dezembro</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 – Tambor de Santo Antônio (Ogum).</li> <li>• 24 – Tambor para o vodum Dom João.</li> <li>• 29 – Tambor para Dom Pedro Angaço e aniversário de Seu Légua na cabeça do pai Mábio Júnior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04 – Tambor para Santa Bárbara.</li> <li>• 08 – Aniversário de Dona Jarina na cabeça da filha-de-santo Ana.</li> <li>• 10 – Aniversário do Seu Zé Pilintra na cabeça do contra-guia André.</li> <li>• 13 – Tambor dos marinheiros e do vodum Fina Jóia (Santa Luzia).</li> <li>• 31 – Tambor da virada e aniversário do Seu Pena Branca na cabeça do pai Mábio Júnior.</li> </ul>

Este calendário evidencia a característica festiva do Tambor de Mina, a centralidade que ocupam os toques de tambor em sua rotina religiosa e a importância dos encantados, especialmente os vinculados à numerosa família de Léguas Boji, para os trabalhos espirituais da casa.

O terreiro pesquisado, na organização do tempo e das obrigações religiosas e nas diferentes atribuições hierárquicas dos seus membros, visa promover um trabalho espiritual ancorado nas idéias de caridade e solidariedade, considerando a importância que possui o atendimento ao público para o modelo de culto deste terreiro.

As tradições religiosas da casa, como demonstramos, podem ser compreendidas no contexto histórico de formação do Tambor de Mina no Brasil e na Amazônia, considerando as nações africanas responsáveis por tal empreendimento, as influências recebidas da Mina maranhense e a absorção de elementos egressos de outras religiões e culturas, pelo que afirmamos existir uma convergência de tradições na Mina pesquisada.

A Casa de Mina Estrela do Oriente nasce com a intenção de resguardar os valores e fundamentos de uma Mina tradicional, compreendida segundo o modelo de culto oriundo do Maranhão, local onde preponderantemente ocorreu a formação religiosa de pai Mábio Júnior. A história de vida desse pai-de-santo demonstra que a formação de um sacerdote é construída segundo um itinerário formativo, isto é, um conjunto de processos educacionais pelos quais passou em sua missão religiosa.

Essa formação, que tem como uma de suas principais características ser de natureza iniciática, em função dos numerosos rituais de iniciação e obrigações cumpridos, é também realizada mediante um conjunto de fontes: as relações com outros sacerdotes, os valores aprendidos na religião, a literatura especializada consultada, entre outras.

A formação de um sacerdote é um importante aspecto da educação no cotidiano do terreiro, sendo uma dimensão dos trabalhos de desenvolvimento dos médiuns, discutidos no capítulo seguinte como uma modalidade educacional. A educação moral, o aconselhamento, a doutrinação dos encantados e a educação pela prática ritual são outras modalidades de educação pesquisadas, as quais são sustentadas nas noções de saber, poder, experiência e tempo, discutidas a seguir.

## 4 A EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DO TERREIRO: SABERES, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS



Foto 16: Corrente de médiuns (2).

Essas religiões formam o núcleo principal de preservação dos valores civilizatórios africanos, como por exemplo: religião como visão de mundo, *ethos*, oralidade, ancestralidade como fato de construção identitária, padrão estético, padrão moral, etc [...] Nessas comunidades religiosas são repassadas experiências místicas e são transmitidos saberes e conhecimentos que mantiveram viva a memória da cultura africana. Nelas também estão contidas na história de mais de um século de lutas pelo direito à história, a uma religião não cristã, a uma identidade diferenciada pela origem étnica e cultural diversa (CAMPELO, 2006, p. 142).

Neste capítulo, analisamos as práticas educativas vivenciadas no cotidiano do terreiro Estrela do Oriente, buscando identificar momentos, espaços, finalidades, concepções, saberes e sujeitos dessa educação. A partir de um conjunto de dados etnográficos, produzidos via observação participante, entrevistas e conversas no cotidiano, discutimos os processos de construção e transmissão de saberes culturais ocorridos no terreiro pesquisado.

Este capítulo pretende, também, evidenciar a circulação de saberes no cotidiano do terreiro, por meio de uma abordagem que privilegia o estudo das práticas educativas nas quais são gerados. Para isso, discutimos, em um primeiro momento, as noções de *sabedoria*, *tempo*, *experiência* e *autoridade* como fundantes da cultura educativa do Tambor de Mina.

Analisamos, ainda, algumas das principais modalidades de educação no terreiro, que consistem em formas, finalidades, lógicas, dimensões e métodos de realização das práticas educativas. Essa discussão, realizada em um segundo momento do texto, está organizada em três subtópicos: 1) a educação moral e a prática do aconselhamento; 2) a educação pela prática ritual; e 3) os trabalhos de desenvolvimento dos médiuns e a doutrinação dos encantados.

#### 4.1 SABER, PODER, TEMPO E AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO DO TERREIRO

Nas relações cotidianas no terreiro circulam saberes de diferentes matizes: saberes da prática religiosa e ritual, ensinamentos morais, saberes ancestrais dos encantados, narrativas míticas, fundamentos religiosos (preservados pelo uso do segredo) e todo tipo de fórmulas, receitas, gramáticas e códigos provenientes das tradições históricas do Tambor de Mina na Amazônia.

Esse conjunto de saberes é transmitido de uma geração a outra por meio da oralidade, nas relações diárias que conformam o advento da *experiência* e a apreensão da *memória coletiva* do Tambor de Mina, fontes primordiais dos saberes dessa religião.

Por sua natureza e forma de transmissão, esses saberes diferenciam-se dos saberes da cultura escrita, sendo organizados segundo critérios de validade científica e transmitidos metodicamente por instituição especializada. Essa diferença não é ignorada por parte da comunidade religiosa do terreiro pesquisado; ao

contrário, apresenta-se representada na forma de dois tipos de saber: a *sabedoria* e o *conhecimento*.

O encantado Légua Boji, incorporado no pai Mábio Júnior, afirmou certa vez que “*sabedoria é muito diferente de conhecimento*”, pois:

*Conhecimento você aprende de estudar, é algo mecânico, você insiste, insiste, até que aprende, e pode depois esquecer. Sabedoria não, sabedoria a gente aprende na vivência, é a vida que nos ensina, a gente não esquece (Caboclo Légua Boji).*

Com essa afirmação, Seu Légua distingue dois tipos de saber: o saber formal, de aprendizagem metódica e natureza livresca, desconectado da vida e representado pelo saber escolar, e o saber cotidiano, fundado na experiência, nas relações sociais cotidianas, “*um saber que se aprende, mas não se ensina*”, pois que é proveniente da experiência adquirida com o tempo.

Nessa concepção, a sabedoria está intimamente ligada ao mundo espiritual, uma vez que quanto mais sábia é uma pessoa mais desenvolvida espiritualmente ela é. Por isso, a sabedoria é considerada fruto e, ao mesmo tempo, semente para o desenvolvimento espiritual, num processo que conduz os adeptos a uma outra atitude diante da vida e da religião. Se a sabedoria está ligada à vida, o desenvolvimento espiritual que lhe é inerente exige dos adeptos atitudes fundadas nos valores de caridade, solidariedade e amor, o que significa, também, que quanto mais caridade praticar um indivíduo, mais desenvolvido ele é, logo, mais sabedoria possui.

A representação sobre *sabedoria* registrada no terreiro aproxima-se da concepção de Martinic (1994) para o termo homônimo, isto é, uma elaboração baseada em princípios de pensamento de maior abstração, pois, embora sua concepção, na religião, esteja vinculada à prática (caridade, desenvolvimento espiritual), é capaz de transcendê-la ao constituir-se como uma lógica de pensamento sobre o mundo, com critérios próprios de valoração, ordenação e validação.

É possível, também, estabelecer-se uma analogia entre a noção de sabedoria com o conceito de *cultura de conversa*, utilizado por Oliveira e Mota Neto

(2004a) para designar a forma e a natureza dos conhecimentos experienciais de populações ribeirinhas amazônicas. Para os autores, a cultura de conversa está associada ao saber experiencial apreendido no cotidiano social, por meio da oralidade, que se apresenta como a forma típica das populações rurais-ribeirinhas expressarem suas vivências, transmitirem seus saberes, valores e hábitos das gerações mais antigas às gerações mais novas.

No Tambor de Mina, da mesma forma, os saberes da tradição são socializados de uma geração a outra nas relações de comunicação direta, nas conversas e no convívio diário, utilizando-se de narrativas orais que veiculam as memórias coletivas da religião e do povo-de-santo. Nessa cultura educativa, a idéia de *experiência* é fundamental, uma vez que a sabedoria é adquirida na prática religiosa cotidiana, ao sabor do tempo.

Pai Nildo, a esse respeito, fala sobre sua formação religiosa a partir da experiência prática adquirida com o tempo.

*A gente tem muita coisa para falar. Eu tenho um período de 37 anos na religião, desde os 9 anos de idade. Então a experiência nasceu. Mas eu não tenho nada anotado em papel, caderno, porque foi a experiência do tempo (Pai Nildo).*

Referindo-se à importância do tempo na educação religiosa, assim se manifesta esse sacerdote:

*Pra tudo existe um tempo. Qualquer religião, que tem o seu noviço, ela exige aquele determinado tempo para você adquirir experiência. Na nossa religião não é muito diferente das outras em termos de iniciar um noviço. É muito diferente a forma de fazer lá dentro. Todas elas, no momento de formar um sacerdote, tem a parte secreta, que não é para o público. O catolicismo faz também dessa forma. E a gente não tem certeza se o filho vai ficar naquela casa mesmo. Então o que ocorre? Existe um tempo para tudo. Para aquele filho ter um conhecimento, existe um tempo. Eu já acho que o Júnior [pai Mábio Júnior] bota muito cedo todo mundo [inserir na corrente de médiuns, durante os tambores e outros rituais]. É a maneira dele ver a coisa, né. Chegou na casa, começa a participar de ebó, de limpeza de corpo, dessas coisas, que quando eu tinha a idade dele, só participavam os mais velhos, os antigos, que já eram veteranos na casa. Agora eu acho bonita essa atitude dele. Por que? Porque envolve todo mundo. Claro que vai ter mais envolvimento aquele que é mais antigo na casa, mas isso também faz a pessoa se sentir valorizada. Mas quando passa segredo de roncó a coisa muda de figura (Pai Nildo).*

Observamos também no depoimento de pai Nildo a idéia de que o saber está vinculado à experiência, e que essa é uma decorrência do tempo. A iniciação de um novo membro na religião, como nos informa o entrevistado, não acontece de maneira rápida e livre, mas de modo processual, na experiência diária, sob orientação e controle do pai-de-santo e dos guias espirituais.

Está presente nesse discurso, além de uma concepção de saber vinculada às idéias de experiência e tempo, uma preocupação do sacerdote em manter vivas as tradições do Tambor de Mina. A socialização cuidadosa e controlada de suas tradições tem como objetivo, também, proteger a religião da banalização, da perda de seus fundamentos e do “charlatanismo”.

Esse cuidado no repasse dos saberes não é restrito apenas ao público externo do terreiro e aos freqüentadores eventuais, mas também aos membros da casa. Pudemos constatar a simultaneidade dessas restrições a partir de uma obrigação para os voduns do pai Mábio Júnior, realizada no dia 12 de julho de 2007, para torná-lo Vodunsi Agonjaí. Nessa ocasião, além da proibida participação dos membros não iniciados na religião – razão pela qual não estivemos presentes à cerimônia –, houve um ritual secreto no qual participaram apenas pai Mábio Júnior e pai Nildo.

Nesse ritual, comandado por pai Nildo, catulou-se a cabeça de pai Mábio Júnior, isto é, raspou-se um orifício em sua cabeça, fazendo-se um corte superficial em seu couro cabeludo, em um formato não conhecido por ninguém além desses dois sacerdotes. Na ocasião, também, foram repassados pelo mestre ao iniciado *fundamentos* religiosos, isto é, “conhecimentos africanos geralmente mantidos secretamente, ou seja, mitos, cantos, rezas, vocabulário, nomes de divindades, receitas culinárias secretas, utilização de plantas, etc.” (FERRETTI, M., 2002, p. 107, tradução nossa).

Pai Mábio Júnior, apesar de ser sacerdote e de já desempenhar junto aos membros de sua casa trabalho de formação religiosa, encontrava-se naquela ocasião na condição de aprendiz. Diante de seu pai-de-santo, o Babá ou pai Nildo, assumiu no ritual secreto a responsabilidade de guardar os segredos que lhe foram transmitidos, assegurando, desse modo, a sobrevivência de antiqüíssimas tradições da religião.

Pai Nildo, contando-nos sobre a importância do segredo nos rituais de formação de sacerdote, afirmou que “na Mina existem diversos dogmas que precisam ser respeitados, até para não banalizar a religião.” Em sua visão, essa religião perdeu em muito suas tradições, observando-se, na Amazônia, uma forte absorção de elementos egressos do Candomblé. Disse, ainda, que em algumas casas de culto, o uso do segredo é tão intenso, ao ponto de não se dizer o nome de muitas de suas entidades, como é o caso da Casa de Nagô, em São Luís. Em qualquer casa de culto, no entanto, o segredo é visto como algo extremamente sério, e quem ousar violá-lo deve estar ciente dos ricos dessa prática.

Observamos no caso da cerimônia relatada e no depoimento de pai Nildo, que a transmissão de saberes de uma geração a outra, realizada de maneira oral, ritualizada e secreta, possui como objetivo a preservação de fundamentos, saberes e tradições dessa religião, cuidando-se para evitar sua banalização, ou seja, a prática da religião sem os fundamentos ensinados pela tradição. Por esse motivo, nem mesmo os membros iniciados da casa têm acesso a determinados saberes, mas poderão vir a tê-lo, em seu tempo próprio, de acordo com a experiência que acumularem.

Contudo, em um depoimento de pai Mábio Júnior acerca da importância do segredo na religião, constatamos uma antinomia em torno da preservação e da perda de saberes e tradições. Segundo ele, o uso do segredo foi tão fortemente utilizado na Mina que, em alguns casos, ao invés de resguardarem-se as tradições, muitas dessas foram perdidas com a morte de pais e mães-de-santo, que não chegaram a compartilhar tais segredos com as novas gerações.

*Antigamente, a questão do segredo era tão grande que, digamos que se você estivesse enfiando um rosário, e se passasse alguém na porta e visse você enfiando esse rosário, automaticamente você desmanchava o rosário e começava tudo de novo. O segredo era tão grande que era uma coisa assim muito restrita, não era para todo mundo. A gente não tinha acesso às coisas com facilidade, você não aprendia as coisas com facilidade. Na Mina você só recebe a sua liberação plena quando você está realmente preparado para receber. Olha eu, estou há 20 anos esperando este cargo [Vodunsi Agonjaí]. Então é uma coisa assim: você só recebe quando está preparado. A Mina está perdendo sua identidade, por quê? Porque os vodunssos, os velhos, eles estão morrendo e junto com eles os segredos. Na Mina os velhos são muito cismados. Ensinavam 90, mas não ensinavam 100 de jeito nenhum. Quer dizer, aquele 90 que eu já tinha, eu só passava 80 pro meu filho. Então é por isso que a Mina está perdendo sua identidade (Pai Mábio Júnior).*

Nesse trecho de sua entrevista, pai Mábio Júnior também revela alguns dos importantes aspectos do processo educativo no Tambor de Mina: 1) o uso do segredo como estratégia de preservação de tradições culturais e como conteúdo da educação de natureza iniciática; 2) a aprendizagem das tradições é processual, acontece na vivência cotidiana do terreiro, por meio da oralidade e mediante o advento da experiência; 3) a ausência de estratégias facilitadoras ou didáticas para o ensino-aprendizagem, já que o saber é transmitido espontaneamente e somente quando um adepto está em um determinado estágio de desenvolvimento; 4) a educação com a função de transmitir de uma geração a outra os conteúdos culturais da religião, preservando-a.

Interessante também seu comentário a respeito da perda gradativa dos fundamentos da Mina, em função da morte dos velhos sacerdotes da religião, guardiões de suas tradições e memórias. A presença destes sujeitos em um grupo cultural de base predominantemente oral é crucial, pois são eles os responsáveis por manter a vitalidade da memória coletiva, contar os mitos de origem, venerar os antepassados.

Le Goff (1992, p. 429), a respeito das sociedades sem escrita, fala da existência de homens-memória, que são verdadeiros especialistas da memória, “genealogistas”, guardiões dos códices reais, historiadores da corte, “tradicionalistas”, com o importante papel de manter a coesão do grupo. Nessa perspectiva, consideramos que os sacerdotes da Mina assumem o papel de homens-memória, cabendo-lhes, portanto, a tarefa de agentes educativos na tradução e socialização dos códigos culturais provenientes da tradição.

Em função do Tambor de Mina ser uma religião profundamente sincrética, constituída a partir da convergência de diferentes tradições (ibéricas, ameríndias, africanas), como abordamos no terceiro capítulo, os saberes dessa religião são marcados por traços de mestiçagem cultural, no plano do panteão, da ritualística, da doutrina e da linguagem.

Os guias espirituais e os sacerdotes, como propulsores desses processos de mestiçagem cultural, podem também ser caracterizados como mediadores culturais (*passseurs culturels*), termo cunhado pelo historiador Serge Gruzinski (2001, 2003), para ser usado como instrumento analítico dos processos de intercâmbio cultural. Na leitura de Fonseca (2003, p. 68):

Os passeurs culturels são elementos – pessoas, objetos – que atuam como mediadores entre tempos e espaços diversos, contribuindo na elaboração e na circulação de representações e do imaginário. Por seu forte enraizamento cultural e sua grande mobilidade, esses mediadores atuam como catalisadores de idéias, sendo capazes de organizar sentidos e de criar um sistema de conexões dentro do universo cultural no qual transitam. A atuação desses mediadores permite entender como os diversos universos culturais se entrecruzam.

O pai-de-santo, ao ser considerado o guardião das tradições da Mina, assume a liderança não somente espiritual, mas educacional no terreiro, responsável pela socialização dos saberes das gerações anteriores, estabelecendo uma mediação entre diferentes culturas.

Os encantados e as divindades, em suas narrativas mitológicas, estabelecem complexas e intensas ligações entre tempos e espaços históricos diversos. A África mitológica, a Europa e a Ásia de nobres e princesas, a América Latina da época escravocrata e o Brasil indígena e rural são cenários cantados, narrados e ensinados no cotidiano dos terreiros de Mina.

Dessa maneira, observamos nas modalidades de educação no terreiro que esses universos culturais se entrecruzam no cotidiano da casa, dimensionando uma *educação intercultural*, compreendendo-se esse conceito a partir da noção de *intercultural* de Reinaldo Fleuri (2003, p. 31):

O que nós estamos aqui chamando de *intercultural* refere-se a um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais.

Para Tramonte (2004), sob o prisma da intercultural, as práticas das religiões afro-brasileiras apresentam-se como um campo híbrido de construção de identidades. Esse campo possibilita a criação e circulação de saberes interculturais, que são preservados na religião em decorrência da importante atuação dos sacerdotes e demais adeptos, os quais, por meio da oralidade, das narrativas mitológicas, do aconselhamento e dos trabalhos de desenvolvimento, socializam saberes e tradições registrados na memória coletiva do povo-de-santo.

A memória, nesse sentido, pode ser caracterizada como uma fonte indispensável dos saberes da tradição do Tambor de Mina, compreendendo-se a tradição como um conjunto de modelos, normas, padrões veiculados pela memória e costumes coletivos, com a função de ordenar a existência cotidiana. Para Zumthor (1997, p. 13), inspirando-se em Ortega y Gasset, tradição é “uma colaboração que pedimos ao nosso passado para resolver nossos problemas atuais”.

Desse modo, os saberes da tradição fornecem aos membros da comunidade do terreiro elementos para a constituição de sua identidade cultural e religiosa, com seu modo próprio de ser, pensar e agir sobre o mundo. A memória não apenas registra os episódios do passado, mas ensina, por meio dos saberes da tradição, formas de agir e explicar o mundo atual. Os sacerdotes e os encantados são os principais responsáveis por resguardar tais saberes.

Apesar de todas as estratégias de preservação cultural do Tambor de Mina, a perda gradativa de suas tradições é também comentada por pai Nildo, que acrescenta um importante aspecto a essa discussão. Para ele, a histórica repressão às religiões de matriz africana justifica a necessidade de uma intensa proteção aos seus fundamentos, os quais, entretanto, mantidos sob a forma de segredos, foram perdidos na sucessão de gerações.

*E também havia muito conhecimento que não tem hoje. Havia voduns que hoje não tem como você fazer, porque se perdeu o fundamento, o como fazer, porque era muito fechado. Primeiro, a repressão era muito grande. Quando eu me entendi, já era proibido, polícia chegava, desarrumava, então repressão era muito grande. Como era uma coisa que se relacionava a negro, então era muito pior. Negro não era considerado gente, como você sabe. E em pleno século XXI ainda existem cenas de racismo estapafúrdias aí, que enojam, que dão raiva, não dá nem para falar. Então, imagine você naquela época. Por que está se perdendo? Porque as pessoas tinham vergonha. Elas eram da religião afro, mas não podiam dizer, diziam que eram católicas. E até hoje perdura isso. É por isso que temos uma afinidade muito grande com os santos católicos (Pai Nildo).*

Seja por motivos externos (repressão policial e cultural e influência do Candomblé), seja por motivos internos (o intenso uso do segredo e a morte dos velhos sacerdotes), é consenso entre os membros da casa que algumas tradições do Tambor de Mina estão se perdendo com o tempo. Em função disso, há uma preocupação do líder do terreiro Estrela do Oriente em resguardar as raízes culturais

dessa religião, ensinando-as, conforme o devido tempo e o nível de desenvolvimento de cada um, para os seus filhos-de-santo, como veremos adiante.

A própria idéia de filiação contribui para compreendermos a relação educativa que se estabelece entre pai e filhos-de-santo. Tal como em uma família consangüínea, na qual os pais possuem o dever de orientar o crescimento e o desenvolvimento de seus filhos, no Tambor de Mina, o pai-de-santo é o responsável por apresentar aos seus filhos os produtos culturais oriundos da tradição, o que envolve saberes, linguagens, rituais, orações, práticas, valores.

A socialização desses saberes, contudo, não é realizada de maneira igual para todos os membros da casa. Em função das variações de nível de desenvolvimento espiritual, formação moral e responsabilidade, o pai-de-santo dedica tratamento individualizado ao processo de ensino-aprendizagem das questões religiosas. Quando lhe perguntamos sobre o que tem feito dentro do terreiro Estrela do Oriente para preservar as tradições do Tambor de Mina, pai Mábio Júnior respondeu:

*Aos trancos e barrancos. Tem uns filhos que são altamente interessados, querem aprender. Mas você conhece o curioso, o interessado, o dedicado. E tem uns que querem aprender aqui pra poder fazer lá fora. Depois que você é um líder religioso, um sacerdote, você começa a enxergar a sua casa e a sua religião de uma outra forma, porque existe gente curiosa e existe gente dedicada e você tem que estar sempre dosando o conhecimento deste pessoal, o que passar, para não passar de mais, não passar de menos. É muito complicado você lidar com pessoas, é muito complicado. Então primeiro você tem que conhecer muito bem a pessoa para depois ir passando as obrigações, os conhecimentos. Eu tenho que ter muito cuidado. Tenho que transmitir conhecimentos para manter a tradição, mas, nesta transmissão, eu posso justamente perder a tradição. Posso, inclusive, adquirir um concorrente (risos), no bom sentido, isto é, eles aprendem aqui para ir fazer lá fora, sem preparo. Antes eu dizia que quanto menos filhos você tivesse em uma casa, melhor, mas agora eu estou mudando este pensamento, porque eu quero expandir esta Mina aqui, então tenho que formar boas pessoas, bons filhos (Pai Mábio Júnior).*

Nesse depoimento, o sacerdote reitera seu argumento a respeito da antinomia preservação/perda de tradições no processo educacional desta religião e acrescenta mais um elemento sobre o perfil da educação no cotidiano do terreiro: a formação dos membros da casa é personalizada, considera as particularidades

morais, espirituais e intelectivas dos adeptos, desenvolvendo, assim, uma educação que possua significado para os membros da comunidade religiosa.

Cabe afirmar que os saberes dessa religião nem sempre são *ensinados*, no sentido de um ato pedagógico direcionado à transmissão de conteúdos, sob a responsabilidade do pai-de-santo ou quem quer que seja. Em muitos casos, os saberes são aprendidos via observação, na experiência diária, como já mencionamos. Assim, os saberes, sendo de natureza experiencial, não estão contidos em manuais, livros, cartilhas ou folhetos. A propósito, sequer existem escrituras no Tambor de Mina. A Bíblia, ainda que possa ser vista no terreiro e seja conhecida pelos adeptos, representa um elemento sincrético presente nas religiões de matriz africana, uma influência recebida pelo catolicismo, e não um elemento indispensável à formação religiosa e aos rituais mineiros.

Considerando que uma das características mais importantes das religiões de matriz africana é o culto aos ancestrais (orixás, voduns, santos e caboclos), os mineiros experientes, como porta-vozes da ancestralidade, possuem uma autoridade fundada no acúmulo de experiência, no saber da tradição e no poder da palavra.

Reginaldo Prandi (2005, p. 20), em um estudo sobre tempo e autoridade no Candomblé, afirma que muitos dos conceitos básicos que dão sustentação à organização da religião em termos de autoridade religiosa e hierarquia sacerdotal “dependem da noção de experiência de vida, aprendizado e saber, intimamente decorrentes da idéia de tempo ou a ela associados”. Por esse motivo, refere que as noções de tempo, saber, aprendizagem e autoridade são as bases do poder sacerdotal do Candomblé.

No Tambor de Mina, da mesma forma, os saberes da tradição, registrados na memória, produzidos pela experiência e manifestados pela oralidade, dimensionam-se como uma forma de poder no cotidiano do terreiro. Em função do saber estar vinculado à experiência, a idade pode ser um indicador de autoridade, mas quando a idade cronológica não está acompanhada de desenvolvimento mediúnico, o critério determinante para a distribuição do poder encontra-se no tempo de vivência na religião, não de vida.

A autoridade e o poder da palavra podem ser institucionalizados na forma de cargos existentes na hierarquia da religião. Desse modo, como apresentamos no

terceiro capítulo, temos o pai-de-santo como autoridade máxima, seguido das ekedis (vodunsi poncilê) e dos ogãs (agaipi), na mesma posição, da guia (izadioncoe ou mãe pequena), do contra-guia (toy hunjí) e dos filhos-de-santo, nesta ordem.

A posição que um indivíduo ocupa na hierarquia da religião lhe dá atribuições específicas, deveres e direitos. O acesso diferenciado ao saber é também uma das dimensões presentes na distribuição dos cargos, o que significa, então, que saber e poder estão entrelaçados na religião, 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.

Transversalmente à questão do poder institucionalizado, há o poder ritualizado, que se manifesta, por exemplo, na posição que um indivíduo ocupa na “baia”, isto é, na dança dos toques de tambor. Em geral, na disposição dos “rodantes”<sup>50</sup> na baia, os mais velhos e experientes ficam à frente, enquanto os menos desenvolvidos e/ou mais novos ficam atrás.



Foto 17: Baia - Batizado da cabocla Jarina – 08/12/2007.

Nessa imagem, podemos observar geograficamente a distribuição do poder. O pai-de-santo aparece no centro do terreiro, na primeira fileira, em frente ao altar e aos tambores. A mãe-pequena, a “segunda pessoa” do pai-de-santo, aparece

---

<sup>50</sup> Médiuns que dançam ao som dos tambores e que, em geral, incorporam entidades espirituais.

ao seu lado esquerdo e o contra-guia, a “terceira pessoa”, está ao seu lado direito. Atrás, em ordem decrescente de desenvolvimento mediúnico, os filhos-de-santo.

Em diversos rituais, essa lógica é utilizada não somente para organizar a posição dos médiuns nos trabalhos, mas também para distribuir responsabilidades. Em todo caso, o critério subjacente a essas ordenações é o acúmulo de experiência e de sabedoria, evidenciando-se, assim, a relação entre saber e poder no terreiro.

Um episódio ocorrido em março de 2007, em um terreiro localizado no bairro da Sacramenta, em Belém, ilustra bem as relações entre saber e poder no Tambor de Mina e os conflitos que emergem quando o saber da tradição e a autoridade de um sacerdote são desrespeitados. A ocasião foi o aniversário da cabocla Jarina na “cabeça” da mãe-de-santo desse terreiro, que convidou pai Mábio Júnior e seus filhos-de-santo para participarem do festejo<sup>51</sup>.

Os conflitos decorrentes dessa comemoração iniciaram quando a mãe-de-santo do terreiro convidou um amigo, que também era filho-de-santo de pai Mábio Júnior, para abrir o trabalho, isto é, “puxar” as primeiras doutrinas (músicas), comandando o toque do tambor. Nessa cena, o desrespeito à tradição mineira, na visão de pai Mábio Júnior, mostra-se no fato de seu filho-de-santo não lhe ter repassado a liderança do toque, o que deveria ter sido feito, não apenas pela relação de filiação e autoridade entre pai e filho-de-santo, mas também porque pai Mábio Júnior era o único sacerdote presente à “baia”, o mais experiente dos presentes, logo, o mais indicado para substituir a sacerdotisa do terreiro.

Além desse ex-filho-de-santo de pai Mábio Júnior não lhe ter repassado a responsabilidade de abrir o trabalho, também não permitiu, pela forma como conduzia o trabalho e pelo exagero dos seus passos de dança, que seu ex-pai e demais puxassem uma doutrina sequer, ou dançassem com um movimento mais livre e orientado para a frente do terreiro.

Em face dessa situação, pai Mábio Júnior sentiu-se humilhado perante os seus filhos e os demais expectadores. Entre esses, havia alguns pais-de-santo

---

<sup>51</sup> São comuns, entre as casas de culto, trocas de gentilezas ou de dádivas, no sentido discutido pelo antropólogo Marcel Mauss (1974). Participar de cerimônias festivas em terreiros de amigos é uma forma de prestigiar o trabalho religioso desenvolvido por outros sacerdotes, que deverão, também, em outra ocasião, retribuir a dádiva. O sacerdote convidado e os membros do terreiro amigo devem ser recebidos com muita atenção e alguma cerimônia, como uma forma de reforçar os laços de reciprocidade.

presentes que, segundo o líder do terreiro Estrela do Oriente, entenderam a gravidade do que aconteceu. Pai Mábio Júnior decidiu, então, sair da corrente, alegando mal estar, e ordenou que gradativamente seus filhos também saíssem da baia. Muito antes de o toque ser fechado, os convidados do terreiro pesquisado foram embora do festejo, profundamente humilhados.

Dias depois, em um trabalho de campo no terreiro Estrela do Oriente, participamos de uma roda de conversa na qual pai Mábio Júnior e os membros da casa lá presentes comentavam com indignação o que havia ocorrido no aniversário da cabocla Jarina. As falas criticavam o desrespeito da autoridade e experiência do pai-de-santo e o rompimento de uma tradição mineira. Desde esse episódio, o filho-de-santo, pivô do acontecimento, não retornou ao terreiro, prevendo as graves punições que sofreria.

Pai Mábio Júnior, no entanto, não escapou à punição dos encantados, pois além da agressão psicológica e simbólica sofrida, também foi violentado fisicamente pelo caboclo João de Una, responsável pelo disciplinamento do terreiro. Esse encantado, incorporado no pai-de-santo, pulou de joelhos no chão, em seguida bateu fortemente as palmas da mão na pedra do abieie<sup>52</sup>, provocando grande dor em pai Mábio Júnior. Esse nos confessou ter aprendido a lição: jamais sair de sua casa para baiar em outro terreiro sem autorização de seus guias espirituais.

Para além da dimensão educativo-punitiva do castigo, que será discutida adiante, concluímos por meio desse episódio que as relações entre saber e poder no Tambor de Mina constroem-se sob a autoridade da experiência. Os sacerdotes, como guardiões das tradições dos antepassados, devem ser tratados com grande reverência e respeito. Quando filhos-de-santo desrespeitam a autoridade de um sacerdote, trata-se de uma insubordinação. Quando sacerdotes rivalizam entre si, algo não raro, estamos diante da cultura africana das guerras tribais recriadas pelos cultos afro-religiosos brasileiros.

A autoridade de um sacerdote manifesta-se, ainda, nas mais variadas ocasiões no cotidiano do terreiro, e o poder incorporado pela experiência pode ser observado no seu comportamento diário, na forma de relacionamento com os demais adeptos e nas regras consuetudinárias da casa.

---

<sup>52</sup> Abieie é uma expressão que designa “renovação”, “início de novo ciclo”.

Vale esclarecer que a relação de poder que se estabelece entre sacerdote e filhos-de-santo, embora fundada em uma hierarquia, não corresponde a uma lógica de domínio, na qual não seja possível a construção de relações dialógicas. Ao contrário, algo valorizado em todos os depoimentos registrados foram as relações de respeito, cuidado e amizade entre os membros do terreiro, um tipo de relacionamento horizontalizado que convive com a relação assimétrica decorrente dos cargos hierárquicos.

Os saberes religiosos, por isso, não podem ser vistos apenas sob o ponto de vista de sua dimensão cognitiva ou intelectual, pois se dimensionam, também, como poder, autoridade e comportamento no cotidiano do terreiro. Os saberes sobre a lei da casa, a organização correta do ritual, os fundamentos, as tradições, as memórias e a mitologia da religião conduzem os indivíduos a um outro tipo de comportamento na comunidade. Os sacerdotes, por isso, são especialmente valorizados na religião.

Respeito é o valor cultivado para orientar as relações entre os membros da casa e o pai-de-santo. Quando, por exemplo, pai Mábio Júnior fazia suas obrigações para desenvolver-se ao cargo de *Vodunsi Agonjaí* e teve, por isso, de dormir por várias semanas no chão do roncó (quarto dos segredos), os seus filhos-de-santo tiveram também que dormir em esteiras, no chão do terreiro. Nesse período, da mesma forma, os membros da casa e, inclusive, os encantados, não podiam sentar-se em cadeiras de altura normal. Tinham de sentar-se em pequenos bancos de madeira, quase ao nível do chão, chamados de *apotis*, como uma forma de demonstrar respeito ao pai-de-santo e compartilhar com ele os sacrifícios das suas obrigações.

Vemos, por meio das expressões de poder institucionalizado, ritualizado e atitudinal que a autoridade conquistada por alguns adeptos é fruto da experiência e sabedoria adquiridas com o tempo de trabalho religioso. As relações entre saber e poder na religião evidenciam um importante aspecto da educação no terreiro que, não reduzida à dimensão intelectual, conduz os adeptos a uma outra forma de comportamento diante de sua comunidade, da sociedade e do mundo sobrenatural.

A educação também possibilita aos adeptos o acesso a tradições e saberes dos ancestrais cultuados. A aprendizagem desses saberes dimensiona-se como desenvolvimento mediúnico e evolução espiritual dos membros da casa. Por

socializar as tradições culturais de uma geração a outra, a educação no terreiro é responsável, ainda, pela afirmação da identidade cultural do povo-de-santo, mantendo viva a cultura africana e seus padrões morais, estéticos e culturais.

#### 4.2 MODALIDADES DE EDUCAÇÃO NO TERREIRO

No cotidiano do terreiro, observamos que os processos de socialização de saberes não seguem um modelo rígido, tampouco uma didática intencionalmente organizada para atender às finalidades do ensino-aprendizagem, embora exista uma lógica orientadora desse processo e uma experiência educativa oriunda da tradição.

Diferentemente da escola, instituição social especializada na construção e socialização de conhecimentos, no terreiro, a educação não é uma prática autônoma das outras dimensões (culturais, sociais, religiosas, éticas, ambientais) que atravessam o cotidiano da religião. A educação, no Tambor de Mina, realiza-se na experiência diária, nos rituais, nas relações sociais, nas rodas de conversa, nos trabalhos de desenvolvimento mediúnico e em qualquer outro espaço onde saberes são compartilhados. Por esse motivo, uma importante característica das práticas educativas no terreiro é a de constituir-se como *educação do cotidiano*.

A educação no terreiro deve ser entendida como um domínio da cultura do Tambor de Mina, assim como devemos compreender a cultura da religião como um conjunto de símbolos estruturantes de uma dada representação de mundo, com seus modos próprios de socialização do saber. Essa concepção, inspirada nos *insights* da Antropologia e apresentada no segundo capítulo desta dissertação, pode ser sintetizada nas palavras de Brandão (2002, p. 139):

[...] olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Assim também, qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura, seja ela a de nossos indígenas Tapirapé, a da Grécia dos tempos de Sócrates ou a de Goiânia ou Chicago de hoje em dia.

A ausência de um conjunto de práticas especializadas em educação, no terreiro, não significa, porém, que a educação não seja uma preocupação do

dirigente e dos demais membros do terreiro, tampouco que não haja disciplina, formalidade e rigor envolvidos nesse processo. Ao contrário, sabe-se que é por meio das contínuas práticas de formação que são possibilitados o desenvolvimento espiritual dos médiuns e dos encantados, o repasse de segredos e saberes e a preservação das tradições da religião.

No cotidiano do terreiro, a educação se manifesta de diferentes formas. Neste subitem apresentaremos as formas, ou modalidades, mais evidentes de educação observadas ao longo da pesquisa, a saber: *educação moral e a prática do aconselhamento; educação pela prática ritual; os trabalhos de desenvolvimento dos médiuns e a doutrinação dos encantados.*

#### **4.2.1 Educação Moral e a Prática do Aconselhamento**

Uma das práticas educativas mais evidentes no cotidiano do terreiro é aquela responsável por socializar os valores cultivados ao longo da história do Tambor de Mina. Essa religião, como as outras de matriz africana, elabora seus fundamentos e organiza sua ritualística sob uma forte base moral ancorada na prática da caridade e nos valores de reciprocidade, respeito, cuidado e humildade.

Esses valores são manifestados no terreiro tanto de forma verbalizada – nas rodas de conversa, na prática do aconselhamento, nos sermões, nas narrativas míticas, nas doutrinas –, quanto nas relações interpessoais cotidianas e em determinados rituais.

Os valores cultuados no terreiro constituem-se, talvez, na mais significativa aprendizagem provocada pelas relações estabelecidas com o universo cultural do Tambor de Mina, pois seu alcance extrapola os limites rituais da religião, dimensionando-se como visão de mundo e orientação moral para um modo de vida baseado nesses princípios.

As representações que os sujeitos elaboram sobre religião evidenciam os valores cultivados pela comunidade. Nos depoimentos registrados, destacam-se as idéias de “religião como prática do bem”, a valorização da natureza, a caridade, a solidariedade e a humildade. Segundo Pai Nildo:

*Religião para mim... Eu tenho uma concepção assim... O ser humano não pode se iludir achando que aquela religião é a melhor, aquela religião é a perfeita. A religião é uma forma de se chegar ao ser superior que é Deus. Existe um ser superior, que para nós das religiões afro é Olorum. Então, existe um ser que comanda este universo todo. Então, religião é uma prática de bem, uma forma de ascensão espiritual. Na religião você deve fazer o bem, para quando você morrer, seu espírito descansar em paz, que para mim é ao lado de Olorum, ao lado de Deus. São os bons ensinamentos que você recebe, a sua prática do bem aqui na Terra. Então, é um conjunto de coisas boas que você reverencia diante de um ser maior que é Olorum, reverenciando ainda os Orixás, os Voduns e outras entidades (Pai Nildo).*

Para esse sacerdote, os ensinamentos da religião conduzem os adeptos à realização de práticas caritativas, o que os fará ascender espiritualmente, aproximando-os, então, de Olorum (Ser Supremo das religiões afro) e de outras divindades do panteão da Mina. Pai Mábio Júnior, de igual maneira, concebe a religião segundo os fundamentos da “fé, esperança, caridade e humildade”. Quando lhe perguntamos o que aprendeu na religião, esse assim respondeu:

*Fé, esperança, caridade e humildade são os fundamentos da Mina. Isto a gente aprende no dia-a-dia. Aprende a ser humilde, a respeitar o próximo, a valorizar o próximo. Aprendi isto com as entidades de mil anos, que têm muita experiência e sabedoria para repassar. A gente aprende os valores morais, o respeito, o ajudar o próximo. Aprende a valorizar a natureza, também. Os Orixás são forças da natureza, então nós cultuamos as águas, os ventos, as matas. O povo-de-santo deve ter um compromisso com a preservação da natureza. A mitologia dos Orixás te ensinam a preservar a natureza, te ensinam que matar uma árvore é insultar os Orixás. Para catar uma folha, é preciso uma reza, um pedido. Cada Orixá corresponde a um elemento da natureza (Pai Mábio Júnior).*

Nesse depoimento podemos observar, além da aprendizagem dos fundamentos éticos da religião, que a sabedoria e os valores cultuados são oriundos de uma ancestralidade e ensinados por entidades espirituais milenares, tidas como portadoras de uma valiosa sabedoria.

O respeito à natureza é também um forte valor presente nas práticas do terreiro, em função das estreitas vinculações entre divindades e elementos naturais, atestadas pela mitologia dos Orixás. Muitas entidades possuem também sua história relacionada ao meio ambiente, em função de terem sido encantados em cobra, pedra, árvore, nas águas...

A existência de valores ecológicos, associada a uma ritualística e prática religiosa compostas de elementos naturais, como banhos de ervas, defumações, remédios produzidos com elementos da fauna e flora, permite-nos constatar uma dimensão ecológica na educação do terreiro.

Segundo Tramonte (2007), a ecologia ocupa lugar central na espiritualidade afro-brasileira, sendo os terreiros responsáveis por estruturar a visão ecológica de seus adeptos. De fato, no terreiro pesquisado, a importância dada ao meio ambiente é algo presente nas sessões de cura, nas narrativas mitológicas, na confecção de remédios<sup>53</sup> e no próprio espaço do terreiro, localizado em um sítio rico em espécies animais e vegetais.

A humildade e o amor são valores que também se destacaram nos depoimentos registrados. Para a mãe-pequena Inês, a humildade é a primeira aprendizagem que um iniciante na casa precisa construir, para que as relações com os outros irmãos sejam fraternas e solidárias. A respeito dos valores que mãe Inês aprendeu na religião, esta se manifestou da seguinte maneira:

*O amor, para que a gente seja mais paciente com as pessoas, a gente ser mais solidário. A gente tem que ter humildade, porque se você está aqui, por exemplo, você entra na nossa corrente, na nossa casa, a primeira coisa que você tem que aprender é a humildade. Você tem que ser humilde, se você não for humilde não consegue conviver com outros irmãos, passar segurança e paz para as pessoas que precisam. A gente tem que ser solidário e humano (Mãe-pequena Inês).*

Em seu discurso, mãe Inês ressalta a importância da humildade como uma atitude de acolhimento e cuidado em relação ao próximo. Sendo função dos médiuns o atendimento espiritual à comunidade, cabe a esses serem solidários, humildes e humanos para um melhor atendimento, com “segurança e paz para as pessoas que precisam”. Por desenvolver uma prática religiosa baseada nestes

---

<sup>53</sup> Veja-se, por exemplo, a utilização de elementos da fauna e flora como ingredientes de um trabalho para saúde: 01 kg de milho de galinha, 02 kg de milho branco, 01 kg de feijão fradinho, 01 litro de azeite português puro, 02 litros de azeite de dendê, 02 kg de quiabo, 02 kg de cebola, 12 ovos, 02 kg de farinha de suruí branca, 01 kg de cará branco, 1/2 kg de milho para pipoca, 01 coco seco, 1/2 kg de maxixe, 01 kg de feijão preto, 03 kg de camarão seco, 01 caixa de velas sete dias e sete noites brancas. Para a confecção de um amuleto protetor, foi solicitado: 01 cruz caravaca, 01 azougue sete linhas, 01 alho macho, 01 signo de São Salomão, 07 dentes de jacaré, 01 ímã pequeno, 03 penas de uirapuru, 01 pedaço de ninho de coré.

valores, mãe Inês considera a religião como de fundamental importância na sua vida, conforme depoimento abaixo:

*Vou te dizer que é muito grande a importância da religião na minha vida, sem ela não seria ninguém. Eu me apego a todos os momentos com as entidades de luz, com os guias, os abaixo de Deus. E eu acho muito importante, meus filhos seguem junto comigo e nós somos unidos neste sentido, são respeitosos e eu acho que é por aí. É muito importante pra mim, para os meus filhos, para a minha família a religião (Mãe-pequena Inês).*

Pai Nildo também refere que a importância da religião está na sua formação como ser humano, pois ela o transformou em um homem mais respeitoso, verdadeiro e humilde com as pessoas. Esse sacerdote fala também do prestígio obtido com seu trabalho espiritual, que não se confunde com soberba, considerando os valores aprendidos na religião.

*A religião me tornou mais humilde, ela me melhorou como ser humano. Ela me fez ter o respeito que eu tenho hoje a nível de Estado do Pará, a nível de Brasil, e algumas vezes que eu fui para o exterior, em congressos, essas coisas. Reconhecido dentro da Mina. O Júnior [pai Mábio Júnior] que me fez voltar [às tradições do Tambor de Mina], porque eu estava muito...Ele fez eu buscar coisas que eu tinha deixado adormecer. Eu estava fazendo apenas o essencial. A religião me transformou, me deixou essa pessoa que eu sou. Eu sou humilde com as pessoas, eu trato todo mundo com delicadeza. É da minha natureza. Eu não consigo ser hipócrita. Quando eu não gosto, eu não trato mal, mas eu ignoro. Respeito como ser humano, mas fica lá no teu canto que eu fico no meu. Hoje, na minha universidade, todo mundo sabe da minha religião. Na minha sala tem um padre ortodoxo, mas a gente troca idéia e já fizemos culto ecumênico (Pai Nildo).*

As filhas-de-santo Sueli e Ana, demonstrando que aprenderam os fundamentos morais da religião, mencionam em seus depoimentos valores, como “humildade”, “sinceridade”, “autenticidade”, “amor”, “união”, “irmandade” e “honestidade”. Assim responderam, sobre os valores aprendidos na religião:

*A primeira coisa que você deve ter, não só na religião, mas na sua vida, é a humildade. Você deve ser humilde, e na religião muito mais ainda. Você tem que ser sincero, você tem que ser uma pessoa autêntica, você não deve se deixar influenciar. Quando você chega aqui, você tem que saber deixar os seus problemas lá fora e se entregar ao amor, à missão, ao espiritual, ao desconhecido. Procurar ser irmão, a fraternidade, essas coisas boas. É isso que eu procuro numa casa (Filha-de-santo Sueli).*

*Humildade é o básico, mas também a união, a irmandade. Numa religião um tem que ajudar o outro. E a honestidade acima de tudo, porque você sendo honesto, sincero, as pessoas vão retornar aquilo pra ti. Essa é a base principal para qualquer religião, não só aqui na Mina (Filha-de-santo Ana).*

Os entrevistados mencionaram, também, que os valores aprendidos não se limitam às relações dentro do terreiro, pois procuram repassar esses ensinamentos para os filhos, amigos e conhecidos, já que o desenvolvimento espiritual não ocorre apenas na prática religiosa, mas na vida cotidiana.

Em defesa desses valores, alguns entrevistados criticaram a prática de alguns terreiros que trabalham para realizar “maldades”, voluntariamente ou sob demanda. Segundo pai Mábio Júnior, casas de culto que trabalham dessa maneira não fazem religião, pois elas “*usam o nome da nossa religião para fazerem esses crimes*”. Pai Nildo, complementando, disse que “*religião é tudo de bom, é o que você faz de bom para se elevar. Os rituais de magia negra são práticas de magia e não de religião*”.

Os valores éticos da religião transparecem nas relações interpessoais no terreiro. Durante o tempo de convivência e pesquisa na Casa de Mina Estrela do Oriente, pudemos observar que as relações entre os adeptos são, em geral, francas e respeitadas, havendo espaço para a inclusão de segmentos socialmente marginalizados, como as mulheres, os negros e os homossexuais, evidenciando mais um traço de sua interculturalidade. A presença do diálogo nas relações interpessoais não significa que conflitos não se manifestem no terreiro. Entretanto, sempre que tensões, por motivos diversos, dificultam as relações, o diálogo é utilizado para restabelecer a convivência pacífica. A filha-de-santo Sueli, a esse respeito, diz que a convivência é boa no terreiro.

*São boas [as relações interpessoais no terreiro]. Quando chega um com problema, aí vem o outro, escuta, ajuda. A gente vive em sociedade. Na família da gente não tem problemas? É a mesma coisa aqui. Às vezes tem suas discussões, mas eu acho que faz parte da missão, do ser humano, todos nós temos nossos pecados, nossos defeitos. Então a gente tenta corrigir, chama um, diz que não gostou, e a gente vai tentando ajudar um ao outro (Filha-de-santo Sueli).*

Para a mãe-pequena Inês, da mesma forma, as relações no terreiro são respeitadas e cordiais. Citou também a “troca de bênçãos” como um exemplo do tipo de relação cultivada na casa.

*As pessoas todas são muito respeitadas, você pode ver que a gente troca bênção aqui. Graças a Deus quando tem alguma coisa, a gente resolve da melhor maneira possível. Então eu acho que é muito cordial a nossa relação. Eu gosto muito quando tem um tambor, uma reunião, uma sessão astral. Então a nossa convivência aqui é pacífica, é muito boa. Sempre que alguém errar é chamado atenção, com jeito também, com carinho, não tem problema nenhum, graças a Deus (Mãe-pequena Inês).*

Com efeito, o pedido de bênção na religião é uma prática cotidiana, realizada tanto nos rituais, quanto no dia-a-dia da casa, como um sinal de irmandade e uma forma de respeito à autoridade sacerdotal. Ao chegar e sair do terreiro, no início e fim dos toques de tambor, no cumprimento entre padrinhos e afilhados, pais, irmãos e filhos-de-santo, e em diversas ocasiões rituais, o pedido de bênção é realizado de uma maneira séria e respeitosa.

Na maioria das vezes, o ato de tomar a bênção é acompanhado de uma outra forma de cumprimento típica das religiões afro – o cruzamento de ombros, no qual o ombro direito de uma pessoa toca no ombro esquerdo de outra. Ambos os cumprimentos são realizados entre os membros da casa e entre esses e os encantados. Consideramos que a obrigatoriedade dessa prática é um indicativo do tipo de relação fraterna ensinada pela educação moral do terreiro.

Quando, porém, as relações interpessoais no terreiro estão em conflito, entram em cena os disciplinadores da casa, que podem ser os encantados (destacando-se, para esse objetivo, Léguas Boji e João de Una), como os médiuns com maior autoridade, nomeadamente, o pai-de-santo, a mãe-pequena, o contra-guia, o ogã e a ekedi.

Esses sujeitos atuam no sentido de organizar a rotina da casa, liderar os trabalhos, orientar os adeptos sobre noções de certo e errado, enfim, disciplinar condutas, de modo que os valores e as tradições da religião não sejam desvirtuados. Na entrevista com Inês ficou claro o papel da mãe-pequena no terreiro.

*É a segunda pessoa do pai-de-santo. Ela que organiza as reuniões, os cultos dos santos. Ela orienta o que está certo, o que está errado, os horários, os trabalhos. Então, tudo é comigo. A organização do terreiro, dos filhos-de-santo e tudo o que se passa com eles. A gente tem que ser a mente, da mente até chegar ao pai-de-santo. A disciplina da casa é comigo e com o contra-guia (Mãe-pequena Inês).*

Essa entrevistada contou-nos que um exercício diário que precisa realizar para desempenhar suas funções é o “saber lidar com as pessoas” e até mesmo com as entidades espirituais, que precisam ser doutrinadas, isto é, educadas pelos médiuns para melhor se comportarem no terreiro, como veremos adiante. Disse que no desempenho dessa função tem medo de magoar um ou outro, mas que realiza seu trabalho com dedicação, diálogo e amor.

Os valores ensinados pela religião se manifestam, ainda, de modo ritual. Em vários trabalhos religiosos, observamos que gestos, orações, doutrinas e expressões veiculavam os valores e fundamentos morais do Tambor de Mina. Os casos observados revelam não só a dimensão moral da educação no terreiro, mas também a dimensão ritual, explorada no tópico seguinte.

Nos trabalhos de assentamento de anjo-da-guarda, por exemplo, comumente realizados na casa, as doutrinas cantadas desejam o bem à pessoa que está passando pela obrigação: saúde, prosperidade, proteção, amor, paz, alegria, felicidade. Esses desejos são explicitamente ditos pelos padrinhos e médiuns presentes ao ritual, que confirmam os pedidos batendo palmas e dizendo, repetidas vezes, “axé”<sup>54</sup>.

Esse ritual, na sua totalidade, pode ser considerado um gesto coletivo de desejar votos de sucesso ao sujeito que passa pela obrigação, reforçando sua proteção face ao seu anjo-da-guarda, às divindades e aos encantados. Em um

---

<sup>54</sup> Expressão que designa “assim seja”, indicando desejos positivos.

determinado momento do ritual, isso se apresenta de maneira bastante evidente. É quando os médiuns e padrinhos presentes esfregam uma mão na outra em movimento circular e em seguida estendem as mãos em direção ao fiel, como um sinal de caridade e doação. Nesse momento, os valores ensinados pela religião materializam-se ritualmente em gesto de amor ao próximo.

Em outro ritual observado, por ocasião das obrigações da Semana Santa, em 06/04/2007, registramos que o perdão é um valor cultuado ritualmente. Essa data, que é considerada a mais importante do calendário da Mina, por ser “renovação”, “recomeço”, “início de novo ciclo”, é também um momento dedicado ao perdão. Isso foi ensinado de maneira verbal pelo pai Mábio Júnior aos seus filhos-de-santo que participavam de tais obrigações, mas também demonstrado por ele, quando tomou a iniciativa de pedir perdão a todos os membros da casa por qualquer atitude indesejável que tivesse tomado. Em seguida, pediu perdão à sua mãe, demonstrando o significativo valor que as mães e os mais velhos possuem na religião, orientando que todos os presentes fizessem o mesmo, o que foi devidamente cumprido.

Considerando que foram observadas no cotidiano do terreiro diversas situações semelhantes às cenas ora relatadas, bem como registrados vários depoimentos acerca das relações dialógicas, respeitosas e caritativas que lá se estabelecem, podemos caracterizar as práticas de formação no terreiro como uma *educação ética*<sup>55</sup>, propondo, ainda, uma analogia entre essas práticas e a concepção de *educação para a comunidade*, do filósofo austríaco Martin Buber (1987).

Para Buber (1987, p. 89), o conceito de comunidade refere-se à possibilidade de relações entre seres humanos segundo as atitudes próprias da palavra-princípio Eu-Tu<sup>56</sup>, ou seja, o estabelecimento de relações autênticas, totais e

<sup>55</sup> Assim como em Dussel (2000), na educação do terreiro, a dimensão ética reside na preocupação central atribuída ao sujeito vitimado e excluído da sociedade, concebido no terreiro, ao contrário, como um *ser humano*, que precisa ser respeitado em sua diferença. Contudo, diferentemente da ética preconizada pelo autor latino-americano, não observamos no terreiro um movimento ético-crítico-libertador, no sentido da transformação radical da sociedade e eliminação das assimetrias sociais.

<sup>56</sup> Martin Buber (2003), na clássica obra “Eu e Tu”, constrói uma filosofia do diálogo e uma ontologia da relação, defendendo a tese de que o mundo é duplo para o ser humano, segundo a dualidade de sua atitude, que pode estar sustentada na palavra-princípio Eu-Tu e na palavra-princípio Eu-Isso. A palavra-princípio Eu-Tu, quando pronunciada, conduz os seres humanos ao mundo da relação, que para Buber se realiza em três esferas: 1) a vida com a natureza, 2) a vida com os homens e 3) a vida com os seres espirituais. A relação se instala à maneira própria de cada esfera, mantendo, a despeito

imediatas, sem intermediários. Educação, para o filósofo, “é a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal”.

Segundo o autor, a educação para a comunidade não pode ser teórica, pois só pode ocorrer por meio da vivência em comunidade. É nesse sentido que afirma que “a comunidade educa na medida em que ela está presente”, ou, em outras palavras, que “comunidade só é possível na medida em que existe comunalidade que educa para a comunidade” (BUBER, 1987, p. 90).

Essa concepção de educação como relação e como preparação para a vida comunitária coaduna-se com os valores presentes na educação ética do Tambor de Mina, pois na religião, assim como para o filósofo, são as relações solidárias e comunitárias entre os sujeitos que os tornam capazes de desenvolver-se, possibilitando, desse modo, a realização de um trabalho espiritual de ajuda ao próximo.

No campo da Educação Popular, a obra de Paulo Freire, particularmente sua concepção de *diálogo*, é fecunda para compreendermos a natureza dialógica da educação no cotidiano do terreiro. Freire, inspirado em filosofias crítico-humanistas, elaborou um pensamento pedagógico com vistas não apenas à transformação radical da sociedade, mas também à humanização dos seres humanos. O conceito de diálogo é compreendido por ele como uma necessidade existencial, um “caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens” (FREIRE, 1980, p. 83).

O diálogo, então, como base do modo de vida comunitário do terreiro, constitui um dos fundamentos da educação ética do Tambor de Mina. Porém, é preciso enfatizar que o diálogo, tanto na educação do terreiro, quanto no pensamento de Paulo Freire, não exclui a existência do conflito, pois a educação, sendo relação entre seres humanos concretos, carrega consigo as contradições sociais e os jogos de poder, também presentes na religião, como já mencionamos.

Por fim, uma das mais significativas práticas de diálogo constitutivas da educação no terreiro é o *aconselhamento*. Consideramos o aconselhamento como

---

das diferenças, uma característica comum: a reciprocidade. Quanto à palavra-princípio Eu-Isso, essa diz respeito ao mundo da experiência e da utilização. O Eu da palavra-princípio Eu-Isso, que é diferente do Eu da palavra-princípio Eu-Tu, assume a postura diante do mundo de coisificá-lo, objetivá-lo, fazendo de sua atuação a ordenação de coisas entre coisas.

uma narrativa oral com caráter fundamentalmente educativo. É a relação direta dos encantados (sabedoria ancestral) e de seus privilegiados porta-vozes (os sacerdotes e os velhos sábios) com os demais adeptos da religião e clientes que freqüentam esporadicamente a casa.

Os conselhos, como narrativas orais, conduzem um dos mais importantes “conteúdos” da educação moral do Tambor de Mina, os valores, fundamentos e mitos, esses que, contando as histórias das divindades, são capazes de ensinar importantes lições ao povo-de-santo. Seja no dia-a-dia da casa, seja em cerimônias religiosas, os conselhos estão sempre presentes no terreiro, e quem os ouve sabe do privilégio de aprender uma lição oriunda da ancestralidade. Nas cerimônias públicas, em geral, há um tempo e espaço reservados para o guia chefe da casa, Léngua Boji, orientar a vida de seus “filhos” e, se necessário, dar uma “bronca”, como os pais costumam fazer.

Os conselhos referem-se a questões religiosas (desenvolvimento mediúnico), medicinais (prevenção, proteção e cura), morais (comportamento adequado no terreiro, na família, no trabalho), valorativas (ensina-se o bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto), além de orientações para a vida prática, como conseguir emprego, afastar “mal-olhado”, melhorar a vida sentimental, entre outros.

A cultura educativa do Tambor de Mina e, em particular, a prática do aconselhamento, representam a sobrevivência do que Walter Benjamin (1983) chamou de “experiência” (*Erfahrung*), enquanto modo de vida baseado na comunicação das experiências, no lembrar constante e na tradição oral, algo oposto à “experiência solitária” ou “mera vivência” (*Erlebnis*), que caracteriza o solipsismo, o individualismo e a competitividade das sociedades modernas capitalistas.

Walter Benjamin (1983), a respeito das sociedades fundadas na experiência, analisa a centralidade da faculdade de narrar histórias e de dar conselhos. Segundo o autor, a orientação para o interesse prático é um traço característico de muitos narradores, que possuem como fonte de suas histórias a “experiência que anda de boca em boca”.

Para ele, de modo claro ou oculto, os conselhos carregam consigo sua utilidade, que pode consistir “ora numa lição de moral, ora numa indicação prática,

ora num ditado ou norma de vida” (BENJAMIN, 1983, p. 59). Para o autor, o conselho, em todo caso, entretido na matéria da vida vivida, é sabedoria.

Pelo fato de a sabedoria oriunda da tradição ser a mais valorizada forma de conhecimento da religião, as narrativas e os conselhos que conduzem esse saber são rigorosamente respeitados no terreiro. Os conselhos dos encantados, como um legado da tradição, são dotados de autoridade, e, por isso, os adeptos não costumam desconsiderar suas orientações e lições.

A mãe-pequena Inês, por exemplo, relatou que há duas entidades para as quais dedica significativo respeito e possui grande afeição, por lhe terem orientado em sua vida. São Constantino Baiano Grande Chapéu de Couro e Légua Boji, tidos como caboclos com os quais aprendeu muito em toda a sua vida. A filha-de-santo Ana citou a cabocla Jarina como alguém que não sai de seu lado, sempre lhe auxiliando, além do caboclo Colhe Maneiro, referido como a entidade que “abriu seus olhos”.

Os conselhos, portanto, além do valor cultural que possuem, por veicularem narrativas históricas e mítico-lendárias, são também um forte elemento educativo dessa religião, ao transmitirem os saberes ancestrais e orientarem a vida dos membros da comunidade, resguardando, desse modo, as seculares tradições do Tambor de Mina.

#### **4.2.2 Educação pela Prática Ritual**

Um conjunto significativo de aprendizagens vivenciadas pelos adeptos no cotidiano do terreiro se dá durante as práticas rituais, via observação e participação direta desses sujeitos nas cerimônias religiosas. Essas aprendizagens, pouco verbalizadas, acontecem espontaneamente ao longo da experiência ritual de um adepto.

Essa modalidade de educação, então, não apenas acontece *na* prática, mas *pela* prática ritual, pois os saberes aprendidos são fruto da observação e atuação do indivíduo nos eventos da religião. Essa educação conduz os adeptos a aprendizagens de movimentos, atitudes, dizeres, fórmulas que constituem a complexa ritualística do Tambor de Mina.

As cerimônias religiosas, seguindo uma lógica de organização proveniente da tradição, possuem regras, medidas, códigos próprios que ordenam a utilização do espaço e do tempo ritual, os movimentos gestuais dos adeptos, as roupas e acessórios utilizados, as doutrinas cantadas, as danças executadas, o toque do tambor e a performance dos músicos, a preparação e as formas de uso dos ingredientes rituais, as orações apropriadas para cada circunstância, enfim, uma série de procedimentos e detalhes que precisam ser aprendidos pelos médiuns.

Os saberes rituais não estão registrados de forma escrita, e raras vezes são ensinados pelos mais experientes aos noviços, uma vez que sua transmissão acontece de maneira experiencial, no tempo mesmo em que são vivenciados pela prática ritual. Assim, cabe aos iniciantes observar a atitude dos mais experientes e, quando permitido, participar e repetir a performance observada.

Justifica-se, por isto, o fato de os noviços observarem atentamente as atitudes dos mais experientes, e iniciarem sua jornada mediúnica com pouca participação no ritual, realizando tarefas auxiliares e atuando apenas quando solicitados. Nessa modalidade de educação, a tríade observar-participar-repetir representa o movimento do processo de ensino-aprendizagem, o qual garante o repasse das tradições de uma geração a outra.

A filha-de-santo Zuleide fala sobre a importância do “olhar”, da atenta observação, para a aprendizagem ritual no terreiro. Refere também o exercício da memorização para a aprendizagem de rezas em língua africana. Em suas palavras:

*Eu aprendo muita coisa lá. Eu aprendo os trabalhos que são diferentes daqui [de sua casa]. Os ebós... Só no olhar eu pego. Eles estão fazendo e só de eu ficar olhando eu pego. Se eu quiser fazer aqui eu faço. Agora o que está faltando mais pra mim é a reza, que eu ainda não peguei diretamente, porque é na língua africana. Quer dizer que os meus trabalhos que eu faço aqui para os meus clientes é diferente do dele. Aqui é em português. É na base de trabalho pra Exu, trabalho com banho de ervas que eu dou. Lá é na base do ebó, como tu vê, né. Mas eu aprendo, aprendo as rezas. No dia que eu quiser aprender mesmo, eu vou lá e peço pra ele passar no papel pra mim e eu aprendo, aí decoro. Porque na Umbanda é rápido que eu aprendo as coisas. Só no olhar eu já sei, quatro ou cinco vezes eu já sei. Estou aprendendo, além do ebó, o recolhimento, quer dizer que é diferente de onde eu estava. Aprender a fazer o ossé do santo [asseio do santo], como lavar esses alguidares aqui. Isso eu nunca fiz lá, mas só de olhar os outros fazerem lá, eu já sei fazer (Filha-de-santo Zuleide).*

Prandi (2005, p. 42) esclarece que os saberes tradicionais das religiões de matriz africana são memorizados pelos seus adeptos, o que inclui mitos, fórmulas rituais, louvações, genealogias, provérbios, receitas medicinais, encantamentos, classificações botânicas e zoológicas. Afirma, ainda, que na religião tudo se aprende por repetição, por meio da convivência cotidiana dos iniciantes com os mais sábios, depositários da cultura ancestral.

Diversas cenas observadas ao longo da pesquisa referendam essas conclusões. Obtivemos um importante exemplo dessa modalidade de educação durante um trabalho de *assentamento de Exu*<sup>57</sup> na casa de um freqüentador do terreiro Estrela do Oriente. Nessa ocasião estavam presentes, além dos demandantes e desse pesquisador, o pai-de-santo, dois filhos-de-santo iniciantes e um membro da casa que se preparava para a função de *cambono*<sup>58</sup>.

A realização dessa obrigação não é uma tarefa simples, considerando ser um ritual complexo, prenhe de detalhes, seqüências, ingredientes, dizeres. Como exemplo, citamos o material utilizado no trabalho, que incluía velas, vários tipos de bebida alcoólica, dendê, as genitálias do boto macho e do boto fêmea, uma imagem de gesso dos Exus Tranca Rua e Zé Pilintra, tridente, alguidares, ímãs, moedas, farofas amarela e branca, galo preto, entre outros.

Esses produtos, cada qual com uma finalidade, foram manipulados pelo pai-de-santo, com ajuda dos demais. Dentro de um buraco de aproximadamente 40 cm, cavado com uma adaga na entrada da casa dos demandantes, esses ingredientes foram colocados segundo uma seqüência e tempo próprios. Doutrinas e orações em língua africana eram cantadas a todo tempo, bem como se desejava proteção, amor, felicidade, segurança aos que passavam pela obrigação.

O auge do trabalho foi o sacrifício do galo, feito com objeto cortante, procedendo-se ao enterro do animal na cratera e ao acréscimo de outros ingredientes. Em seguida, o pai-de-santo orientou os demandantes sobre como lidar com o Exu que havia sido “plantado” em sua casa, com a função de o proteger, trazer paz e dinheiro. Outros procedimentos rituais foram ainda feitos, até que se deu por concluído o trabalho.

---

<sup>57</sup> Esse trabalho consiste no fortalecimento da proteção de um indivíduo por parte de Exu.

<sup>58</sup> Cambono é o sujeito responsável por auxiliar o pai-de-santo na organização do terreiro. É um importante cargo na religião e possui autoridade diante dos filhos-de-santo.

Um conjunto de aprendizagens se fez presente nessa obrigação, conforme atestado pelos adeptos lá presentes. Em relação à educação ritual, cabe destacar que o pai-de-santo optou por convidar os iniciantes de seu terreiro para auxiliá-lo no trabalho, evidenciando preocupação com sua formação. Os noviços ali presentes iniciaram a aprendizagem da execução do ritual pela observação, atentando para o que o pai-de-santo fazia, como preparava a obrigação, suas expressões gestuais, corporais, a seqüência da manipulação dos ingredientes, as doutrinas cantadas e orações ditas em língua africana.

O ensino, nessa modalidade de educação, era feito de modo prático e não verbal, como já mencionamos. Apenas ocasionalmente, ou só depois do ritual, o pai-de-santo explicava aos iniciantes o porquê de determinado ato e respondia a alguma dúvida levantada. Se o ensino era de ordem prática, a aprendizagem se dava pelas vias do corpo, da sensibilidade, da observação, da experimentação. Essas foram algumas das características observadas no processo de ensino-aprendizagem desta obrigação religiosa, e que podem ser generalizadas para a maioria dos rituais do terreiro.

Além da aprendizagem do formato do ritual e da performance necessária para sua execução, observamos um outro tipo de aprendizagem, atitudinal e simbólica, vinculada à forma de relacionamento com Exu, uma vez que nessa religião a idéia de reciprocidade não se aplica somente à relação entre os membros do terreiro, como abordamos no tópico anterior, mas também à relação entre esses e as divindades e os encantados.

Compreendemos a reciprocidade constitutiva da relação entre seres humanos e divindades, e a prática do sacrifício animal, com base no estudo de Marcel Mauss (1974) sobre a dádiva, as trocas e os contratos feitos em forma de presentes, aparentemente voluntários, porém obrigatoriamente retribuídos nas sociedades ditas primitivas e arcaicas.

Nesse estudo, o antropólogo francês, seguindo um *método de comparação precisa* nas áreas da Polinésia, Melanésia, noroeste americano, entre outras regiões, buscou atingir conclusões arqueológicas sobre a natureza das transações humanas nas sociedades, em seus aspectos moral e econômico, bem como descrever os fenômenos de troca e de contrato nas sociedades destituídas de mercado econômico-monetário.

A tese central de seu estudo é a de que nessas sociedades a troca de dádivas é apenas aparentemente um ato voluntário, livre e gratuito, pois são, na realidade, impostas e interessadas. Essa lógica é pertinente para o fenômeno da reciprocidade entre seres humanos e deuses no universo religioso do Tambor de Mina, e particularmente para a obrigação de Exu relatada, considerando que os regalos ofertados à divindade, aparentemente gratuitos, foram feitos, na realidade, como uma forma de obrigar Exu a retribuir a dádiva recebida na forma de proteção, dinheiro e paz.

No Tambor de Mina, as oferendas às divindades ou aos encantados são feitas com base em um conhecimento prévio sobre os regalos que os agradam, sejam bebidas, comidas, acessórios, velas ou outros objetos, oferecidos de forma ritualizada e, portanto, ordenada, ao gosto próprio de cada entidade. As oferendas, se realizadas corretamente e aceitas pelas divindades, implicam a retribuição, por parte dessas, da dádiva recebida, de modo compatível com o que lhes foi demandado.

Particularmente na relação com Exu, a idéia de contrato parece-nos válida para definir a forma de reciprocidade entre homens e deuses, por ocasião da troca de dádivas. Exu, que não deve ser confundido com a imagem cristã do diabo, é uma figura controvertida na religião, uma espécie de energia mobilizável, que pode ser conduzido a fazer tanto o bem, quanto o mal, segundo as múltiplas definições que essas noções podem ter. Sendo assim, ensina-se que é preciso, durante a relação com Exu, saber coordenar sua atuação, dando-lhe ordens precisas desde sua “plantação”, como no caso relatado.

É preciso dizer, por exemplo, *“Exu, eu estou te chamando para o senhor ouvir a minha voz, proteger-me dos males”* e dar a atribuição exata de Exu por ocasião do contrato realizado, como uma forma de evitar que Exu atue para o mal ou que se comporte como um “Exu malandro”, isto é, aquele que vagueia pelas ruas, que bebe às custas do religioso, pede oferendas e não dá nada em troca, segundo foi-nos explicado pelo sacerdote Mábio Júnior. Por isso, é fundamental estabelecer as condições do “contrato”, o que cabe a cada parte nessa relação entre divindade e humano.

Após esse assentamento de Exu, o pai-de-santo orientou o demandante a esse respeito. Disse: *“se ele [Exu] for te dando dinheiro, vai dando cachaça e*

*acendendo a vela para ele. Se não fizer, não dá nada em troca*". É como se essa atitude obrigasse Exu a cumprir sua parte do contrato. Em relação ao protegido, esse deve permanentemente "alimentar" Exu e tratá-lo com profundo respeito, guardar segredo, não o expor, não tirar brincadeiras em seu nome. Quanto ao sacerdote, coube a ele, nesse ritual, socializar um tipo importante de saber da religião: o saber relacionar-se com a divindade.

O sacrifício animal é também uma forma de contrato entre divindades e humanos. Segundo os saberes dessa religião, o sangue simboliza a vida, e a lógica subjacente a esse ato é a da vida e morte como constitutivas de um único ciclo, no qual vida gera morte e morte gera vida. Por esse motivo, o sacrifício animal, que é naturalmente uma prática de morte, é simbolicamente um sinal de vida. Por meio do oferecimento de animais às divindades, essas devem retribuir com vida, com apoio espiritual e/ou material, conforme a demanda feita<sup>59</sup>.

A aprendizagem da natureza simbólica da reciprocidade existente entre divindades e humanos é construída pelos adeptos ao longo de sua experiência religiosa. O ritual observado, como os demais realizados no terreiro, evidencia que uma parte significativa dos saberes do Tambor de Mina são socializados nos rituais cotidianos, de maneira experiencial e espontânea.

A dimensão educativa dos rituais pode ser entendida se os compreendermos no contexto da ação simbólica. McLaren (1991, p. 30-74), nessa perspectiva, concebe os rituais "como transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) que moldam as percepções e maneiras de compreensão dos estudantes". Os rituais fornecem ao homem contemporâneo as dimensões simbólicas, sagradas, míticas ou poéticas de sua existência, pertencendo tanto ao domínio do *logos*, quanto ao domínio do *gesto*.

Em algumas cerimônias, por isso, em especial naquelas em que é particularmente importante que os fiéis aprendam mais que procedimentos, gestos ou formatos rituais, devendo internalizar os valores e fundamentos religiosos, notamos que os mais experientes costumam enfatizar o aspecto verbal do ensino-

---

<sup>59</sup> O sacrifício de animais é realizado no terreiro sempre de maneira ritualizada, sem excessos, atribuindo-se um significado religioso a essa prática. Trata-se de uma tradição comum a muitas religiões afro-brasileiras, ancorada na visão cíclica da vida, típica ao pensamento africano. Por essas razões, consideramos que a prática do sacrifício não contesta a dimensão ecológica da educação no terreiro.

aprendizagem. Foi o que observamos, por exemplo, nas obrigações da Semana Santa, em 2007.

Em uma dessas obrigações, a da *Mesa de Lissá*<sup>60</sup>, que consiste em um almoço oferecido em homenagem a Lissá/Oxalá, com as comidas preferidas<sup>61</sup> dessa divindade, algumas vezes o pai-de-santo teve uma atitude educacional bastante diretiva, contando a narrativa mítica da divindade cultuada, explicando por que se deveria comer no chão e como se deveria comer, e ainda a forma de preparo dos alimentos e os valores que deveriam ser aprendidos naquela cerimônia.

Importante ensinamento dessa cerimônia corresponde ao respeito que se deve ter com os alimentos, cultivando uma relação de integração e comunhão com os mesmos, em oposição à cultura da sociedade de consumo, na qual a ingestão de alimentos é feita de modo cada vez mais rápido, com ferocidade, sem contenção e cuidado com a saúde corporal e espiritual. Também foi ensinada a humildade como um valor fundamental, por meio de uma alimentação igual para todos, feita no chão e com as mãos, como gosta Oxalá. As fotos abaixo ilustram a Mesa de Lissá na parte central do chão do terreiro.



Foto 18: Mesa de Lissá (1) – 06/04/2007.



Foto 19: Mesa de Lissá (2) – 06/04/2007.

<sup>60</sup> Lissá é um Vodum, ou divindade jeje, correspondente a Oxalá, uma divindade nagô. Segundo a mitologia, Lissá, ao lado de Mawu, é o vodum da Criação, pai e ancestral de todos os demais voduns.

<sup>61</sup> Peixe assado, arroz com camarão, ovo, milho branco, pipoca, açaí (mingau feito à base de farinha de milho branco), pão, vinho tinto e manjar.

Nos intervalos de uma obrigação a outra, durante a Semana Santa, participamos de várias rodas de conversa no terreiro, envolvendo o pai-de-santo, os filhos-de-santo e outros membros da casa. Ainda que a finalidade das conversas fosse a fruição, o entretenimento ou o ato de conversar, em si mesmo, a produção de significados e a socialização de saberes estavam presentes, dimensionado efetivamente uma educação nas relações cotidianas.

Em uma dessas conversas, antes de iniciar a cerimônia da Mesa de Lissá, presenciamos o pai-de-santo e alguns de seus filhos em uma relação de ensino-aprendizagem acerca de variadas questões: a diferença do Tambor de Mina para outras religiões; a história e mitologia dos encantados, Orixás e Voduns; as influências exercidas pelas divindades sobre o comportamento dos médiuns; a origem africana da Mina e a linguagem africana presente na religião.

Nessa conversa, os filhos-de-santo não hesitavam em tirar suas dúvidas com pai Mábio Júnior, que respondia com simplicidade e precisão. Quando, porém, não sabia responder a alguma pergunta, não se vexava em dizer a verdade, demonstrando a mesma humildade ensinada aos seus filhos.

Os toques de tambor são também palco de processos de ensino-aprendizagem. Nessas cerimônias, deve-se aprender a baia (dançar), cantar, rezar, incorporar, comportar-se adequadamente, além de algumas aprendizagens anteriores: saber cuidar da roupa, saber vestir-se e usar os acessórios, saber o que comer e beber, saber dos interditos e das concessões, entre muitos outros saberes necessários à entrada de um médium na corrente.

Esses saberes são compartilhados entre os membros da casa, por meio da ajuda mútua que um presta ao outro nos momentos anteriores, durante e após os toques. Em certa ocasião, a primeira vez em que uma nova filha-de-santo entrava na corrente, presenciamos uma conversa na qual um irmão-de-santo buscava tranquilizar e orientar a noviça. Compartilhando as aprendizagens que tivera tempos atrás, ele afirmou:

*Eu te aconselho a se concentrar no tambor, nas doutrinas, no que os outros estão fazendo. No começo, é muito ruim, não vou te mentir. Eu sentia uma imensa dor nas costas. Me ensinaram a me concentrar no tambor para melhorar. Foi o que eu fiz e realmente melhorou muito. Hoje eu não sinto mais dor.*

No tocante ao aspecto musical dos toques, pudemos observar que as cerimônias exigiam dos médiuns a aprendizagem de uma série de habilidades, que são desenvolvidas paulatinamente na experiência ritual. Considerando que na religião é grande a importância das músicas, também chamadas de doutrinas ou pontos cantados, os médiuns devem dedicar um tempo de sua aprendizagem ao estudo das letras e dos ritmos musicais. As doutrinas são valorizadas no terreiro pela sua própria função estética, mas também pelo fato de veicularem valores e ensinamentos da religião, assim como as narrativas e fundamentos dos encantados.

Ao sacerdote, cabe-lhe cumprir o papel de garantir a correção do toque, do canto e da dança. Em função disso, vimos que em alguns toques de tambor o pai-de-santo foi obrigado a interromper a cerimônia e explicar a forma certa de cantar uma doutrina, quanto ao ritmo e letra, praticando um ensino pela disciplina e rigor. Sobre o método de aprendizagem, realiza-se a partir de contínuas repetições, por meio das quais os “rodantes” memorizam as doutrinas.

Essas aprendizagens são favorecidas pela existência de *mnemotécnicas*, definidas por Le Goff (1992, p. 423), como os “diversos sistemas de educação da memória que existiram nas várias sociedades e em diferentes épocas”. Essas técnicas possuem função particularmente importante no campo da poesia oral, como as doutrinas religiosas do Tambor de Mina podem também ser caracterizadas.

Nas comunidades de cultura predominante ou exclusivamente oral, na falta da capacidade de ordenar por escrito as suas palavras, o poeta elaborava mentalmente sua composição. Para Fentress e Wickham (2003), essa habilidade do poeta oral é uma forma de treino da memória. Por essa razão, os autores relatam que em muitos tipos de poesia oral, a métrica e a estrutura auditiva em um formato repetitivo são construídas de modo a ajudar o poeta a recordar. Nas culturas iletradas, ainda, a falta de uma concepção visual da linguagem contribui para a presença de uma intuição auditiva da linguagem, o que explica a grande capacidade de recordação.

Vale observar que, embora os adeptos dessa religião sejam, em sua maioria, alfabetizados, a linguagem cultural da religião é de base predominantemente oral e, por isso, essas técnicas de memorização aplicam-se à educação musical do terreiro.

As doutrinas, de fácil memorização, são músicas rimadas, com poucos versos e com uma estrutura textual simples. A forma como são cantadas também facilita sua memorização, pois é costume que uma só pessoa “puxe” a doutrina, cantando-a inteiramente na primeira vez, sendo depois repetida em coro pelos demais. A duração das repetições pode ser bastante breve, como pode permanecer por muito tempo, acelerando o processo de memorização das doutrinas, mesmo as cantadas em línguas africanas, as quais, sem que seu significado seja necessariamente entendido, são devidamente aprendidas pelos fiéis, como pudemos observar.

Segundo a filha-de-santo Zuleide, a forma de aprendizagem das doutrinas que ainda não conhece é a observação e repetição, durante os rituais. A entrevistada explica: *“Fico escutando na hora que ele [o pai-de-santo] está cantando, presto atenção. Ele fala a primeira, na segunda a gente repete. Aí toda vez aquela mesma doutrina a pessoa vai aprendendo”*.

Essa educação pela memória corresponde a uma das importantes aprendizagens rituais do terreiro, realizada, como já dissemos, de modo processual, na e pela prática religiosa. A dimensão prática da aprendizagem não é ignorada pelos adeptos. A mãe-pequena Inês, ao responder sobre como aprendeu tudo o que hoje sabe em trinta anos de prática religiosa, afirmou:

*Olha, eu acho que só praticando mesmo, praticando... Você aprende praticando, não adianta você copiar uma coisa, copiar, tá entendendo, da teoria. Você aprende praticando, com a experiência, vendo, fazendo, ajudando, tornando presente. É como a gente aprende, e foi assim que eu aprendi (Mãe-pequena Inês).*

O depoimento da filha-de-santo Sueli, reiterando a afirmação da mãe-pequena, aponta para a aprendizagem de conhecimentos como um processo contínuo, adquiridos da seguinte forma:

*É um conhecimento contínuo. É você ver, você participar, estar nas obrigações que o pai-de-santo faz. É isto que te leva ao conhecimento. É no dia a dia, na missão. Às vezes a gente pega alguma coisa para estudar, mas o conhecimento mesmo, pelo menos para mim, é o prático (Filha-de-santo Sueli).*

A educação pela prática ritual é uma modalidade cotidiana de educação no terreiro, em que a aprendizagem é construída de maneira processual e o saber é circulante. O uso de mnemotécnicas, a dimensão educativa e simbólica do ritual, a preponderância de saberes de natureza prática e os valores culturais enraizados nos gestos religiosos são algumas das características dessa educação.

#### **4.2.3 Trabalhos de Desenvolvimento dos Médiuns e a Doutrinação dos Encantados**

Os trabalhos de desenvolvimento dos médiuns, como o próprio nome sugere, consistem na formação religiosa (ritual, doutrinária e espiritual) dos médiuns da casa, envolvendo tanto os mais experientes, quanto os iniciantes, considerando que o desenvolvimento espiritual é um processo contínuo, sem fim. Nesses trabalhos, segundo uma expressão utilizada pelo pai Mábio Júnior, ensina-se o “ABC da Mina”: tradições, doutrinas, fundamentos, formas de execução ritual, valores culturais, entre outros saberes importantes para a formação de um médium.

À dimensão espiritual dos trabalhos de desenvolvimento vincula-se uma dimensão identitária e cultural, na medida em que é fundamentalmente por meio dessa modalidade de educação que os médiuns identificam-se em torno de um *ethos* religioso e de uma determinada “visão de mundo”, garantindo a coesão necessária às práticas de um terreiro<sup>62</sup>.

A filha-de-santo Zuleide, que é praticante da religião afro desde 1954, expressa em seu depoimento a grande diversidade de formas de culto entre os terreiros, cabendo às aprendizagens construídas em cada casa a conformação de um determinado *costume* ritual. Por isso, Zuleide, ainda que possua 54 anos de experiência religiosa, está iniciando sua formação no modelo de culto do terreiro Estrela do Oriente.

---

<sup>62</sup> Para Geertz (1989), os símbolos religiosos induzem os fiéis à constituição de um conjunto de disposições e motivações, ou *ethos*, bem como definem uma determinada imagem da ordem cósmica, também chamada de “visão de mundo”. O conceito de *ethos* representa os aspectos morais, estéticos e os elementos valorativos de uma dada cultura, enquanto a “visão de mundo” define os seus aspectos cognitivos e existenciais.

*Cada um terreiro trabalha com o seu cada qual, com o seu segredo, com o seu ritual diferente do outro. Na casa do pai Júnior é diferente daqui [de sua casa, onde também pratica culto religioso]. Eu ainda não peguei o costume deles de lá. Ele sempre me pergunta como é que eu trabalho, mas ainda não deu pra gente conversar, porque sempre chega um, outro. Ele quer me dar mão de carta, ensinar baralho, mas ainda não deu, devido ao movimento. Eu não jogo baralho ainda, trabalho só na vidência. Mas, devido à aprendizagem que eu tenho tido lá, eu agora não tenho achado tanta diferença. Eu tenho que trabalhar de acordo como é feito lá (Filha-de-santo Zuleide).*

Podemos afirmar, nesse sentido, que a educação no terreiro, ao menos no aspecto da formação mediúnic, é de natureza endógena, pois as aprendizagens constroem-se sob a concepção e o costume internos de cada casa, chefiado por seu sacerdote, autoridade máxima. Edison Carneiro, em seus pioneiros estudos sobre as religiões africanas, já evidenciava essa característica.

Por motivos óbvios, não vingaram aqui as ordens sacerdotais – e cada culto se dirige por si, independentemente, sem dever obediência a nenhum outro, de modo que o aprendizado da teogonia e da liturgia se faz dentro dele, para servi-lo, ao sabor das conveniências e dos conhecimentos do seu chefe e não em comum, para todos (CARNEIRO, 1959, p. 17).

No contexto das religiões afro-amazônicas, Napoleão Figueiredo ressalta a importância dos trabalhos de desenvolvimento para a educação no terreiro, afirmando que os saberes dessas religiões incorporam a dimensão local e particular de cada casa de culto. Falando, particularmente, sobre a tradução realizada pelos sacerdotes das idéias encontradas na literatura especializada sobre essas religiões, afirma o autor:

As idéias encontradas na leitura dessa bibliografia são reformuladas e reinterpretadas dentro da experiência religiosa de cada um desses chefes de culto, que as transmitem a seus “filhos” ou “filhas”, nas chamadas “sessões de desenvolvimento”, e ao mesmo tempo que conquistam dimensões locais, diversificam-se na unidade de cada uma dessas casas de culto, onde cada uma delas funciona assim, com características próprias (FIGUEIREDO, 1975, p. 176).

Pai Mábio Júnior, em seu depoimento, também referiu a importância dos trabalhos de desenvolvimento em seu terreiro, ressaltando uma de suas funções: a

de nivelar os conhecimentos, garantindo unidade ritual. Falou também sobre a educação dos encantados, ou doutrinação, que será abordada a seguir.

*Uns 60 filhos já entraram e saíram desta casa, mas hoje devo ter mais ou menos 15 filhos. Há filhos mais e outros menos experientes. Eles trazem informações de outras casas que não batem com o que eles estão aprendendo aqui, às vezes. Aí ele tem que refazer os seus conhecimentos. A gente faz isso nos trabalhos de desenvolvimentos, no dia-a-dia. Ensino que encantado não precisa virar olho, pisar em fogo, em caco de vidro, porque a matéria é perfeita, não precisa agredi-la. O pai-de-santo deve também doutrinar o guia, ensinar estas coisas para eles (Pai Mábio Júnior).*

A formação mediúnica, conforme abordamos no terceiro capítulo, a respeito da história de vida e da educação iniciática de pai Mábio Júnior, pode ser compreendida a partir da idéia de *itinerários formativos*, como o conjunto de processos educativos pelos quais passa um indivíduo ao longo de sua vida e de sua missão religiosa. Essa abordagem possui o mérito de permitir que se analise a educação nas múltiplas relações sociais estabelecidas pelo indivíduo, considerando a própria convivência humana como espaço de formação.

Com efeito, ainda que a educação ritual dos terreiros seja de natureza endógena, as aprendizagens construídas ao longo da vida de um médium, dentro e fora da religião, constituem o seu acervo de conhecimentos, habilidades e concepções, que certamente interferem na sua conduta na casa. Dentro do terreiro, da mesma forma, o relacionamento entre os membros da comunidade, os valores cultuados pelo grupo, a participação direta nos rituais são formas educativas que contribuem para a formação dos médiuns.

Há no terreiro, no entanto, uma modalidade de educação denominada “sessão de desenvolvimento”, especialmente dedicada à formação mediúnica, realizada normalmente uma vez por mês, em uma data combinada entre os membros da casa. Essas sessões costumam enfatizar aspectos sobre a atuação religiosa dos médiuns, destacando-se, por isso, aprendizagens acerca da forma correta de cantar as doutrinas, dançá-las e movimentar-se no ritual, a melhor maneira de aproximar-se dos encantados e incorporá-los, o que deve ser feito cada vez mais com desenvoltura e facilidade, sem sacrifício nem dor.

Em 04/11/2006, participamos de uma sessão de desenvolvimento, que passamos a relatar, cujo modelo aplica-se a várias sessões realizadas na casa. Vestidos com “roupa de ração”<sup>63</sup>, os médiuns são organizados pelo pai-de-santo na corrente. Diferentemente das cerimônias ordinárias, os iniciantes são posicionados à frente da corrente, para que a maior atenção seja dedicada a eles, e os mais experientes atrás, evidenciando a finalidade formativa dessas sessões.

O sacerdote e os demais médiuns cantam as doutrinas, para louvar a encantaria e chamar as entidades, que após algum tempo vão sendo incorporadas pelos médiuns. Aos filhos que ainda não conseguiam entrar em transe, o sacerdote pediu que ficassem de olhos fechados, pensando nos seus guias, mentalizando sua presença. Em seguida, pai Mábio Júnior fez com que cada um dos médiuns menos desenvolvidos girassem em torno de si mesmos, que é uma tática para facilitar a incorporação.

Isso foi feito para que o pai-de-santo observasse como os seus filhos estavam recebendo as entidades, o nível de proximidade e a desenvoltura com os seus caboclos, acompanhando o desenvolvimento da incorporação. O pai-de-santo também atentava para a correção das doutrinas cantadas, tendo interrompido algumas vezes o ritual para ensinar a forma correta de alguma letra ou ritmo, em uma atitude de avaliador da aprendizagem.

Durante a sessão, os médiuns estavam ingerindo apenas sangria, uma bebida leve, feita com vinho, água e açúcar, e a ingestão da cerveja foi dispensada<sup>64</sup>, para proporcionar a concentração necessária a esse tipo de trabalho. Rigor e disciplina são atitudes que os médiuns devem possuir nessas sessões, e são também características importantes desse método educativo.

Uma idéia subjacente aos trabalhos de desenvolvimento é a de evolução, no sentido espiritual, gnosiológico e da autoridade sacerdotal. Acredita-se, nessa religião, que os corpos são habitados por espíritos, que não morrem, por estarem

---

<sup>63</sup> Vestimenta típica ao terreiro, de cor branca, utilizada ordinariamente na casa e em alguns rituais.

<sup>64</sup> É de praxe, nas diversas cerimônias religiosas, o uso de bebida alcoólica, especialmente da cerveja, consumida pelos encantados e, quando permitido, pelos adeptos. O consumo é feito com algumas restrições, sendo expressamente proibido beber ou circular com bebida alcoólica no espaço central do terreiro, dedicado à dança dos médiuns, onde ficam as imagens, o altar e os tambores. Consideramos, também, que essas bebidas agem como um “elemento excitante dos atos lúdicos e encaminhamento do indivíduo [...] para os estados de ‘transe’”, tal como se refere Salles (1969, p. 47) a respeito da cachaça na pajelança.

em constante evolução. O desenvolvimento mediúnico é visto como uma forma de possibilitar a evolução espiritual dos indivíduos. Contribui, ainda, para a aquisição de novos conhecimentos, capacitando os médiuns para os afazeres religiosos. O acúmulo de sabedoria e o desenvolvimento da experiência religiosa, por sua vez, conduzem os médiuns ao posto de sacerdotes, vinculando o saber ao poder.

O depoimento da filha-de-santo Sueli demonstra bem essas facetas do desenvolvimento mediúnico, ao explicar que em algumas obrigações iniciáticas é necessário que os médiuns fiquem dias recolhidos no roncó do terreiro.

*Deve ficar recolhido para você ir galgando cargos, até você chegar ao nível de pai ou mãe-de-santo. É assim, a gente vai engatinhando. Veja um padre. Antes de virar padre, ele vai para o Seminário, vira seminarista, até chegar ao ponto de rezar uma missa, daí subir para ser um bispo...Então aqui é a mesma coisa. Conforme o guia vai evoluindo, você vai tendo conhecimentos. Claro, um pai-de-santo não vai botar uma pessoa que não tem conhecimento nenhum dentro de um roncó, mandar fazer alguma coisa dentro do roncó. Pra alguém fazer alguma coisa lá, tem que ser alguém que já tenha passado por ali, que já tenha sido recolhido, que já tenha deitado para o santo. Então você vai galgando aqueles passos, conforme a sua evolução. Aos poucos você vai tendo conhecimento dos fundamentos. É passo a passo (Filha-de-santo Sueli).*

Com finalidades semelhantes às sessões de desenvolvimento, no terreiro acontecem semanalmente as chamadas “sessões astrais”, visando “*desenvolver a espiritualidade, o dom de intuição, de visão, de sentir*”, segundo a mãe-pequena Inês. Essas sessões, porém, diferenciam-se da primeira por não enfatizarem o aprimoramento da incorporação, mas o da espiritualidade.

As sessões astrais são realizadas com os adeptos ao redor de uma mesa, seguindo uma ritualística profundamente sincrética, com elementos de religiosidade afro-brasileira, espiritismo e catolicismo. A filha-de-santo Ana nos informou que esses trabalhos desenvolvem a vidência, entendidos por ela como “*um outro lado do desenvolvimento. Já é mais um grauzinho que está subindo*”.

Nesse ritual, os médiuns costumam realizar vidências e comunicações com espíritos desencarnados, em especial com os mais necessitados, que estão ali em busca de luz e conforto espiritual. Apesar de algumas vezes sentirem-se cansados com o esforço da vidência e o “peso” das energias negativas de alguns

espíritos, os médiuns sentem-se fortalecidos após os trabalhos, pois ao cumprirem sua função espiritual, desenvolvem também sua mediunidade.

A relação entre atendimento e desenvolvimento foi também constatada por Tramonte (2004) em seu estudo sobre práticas de educação intercultural nas religiões afro-brasileiras de Santa Catarina. Para a autora, no binômio atendimento/desenvolvimento reside a base teórico-prática da educação umbandista. Para essa autora, *estudo, pesquisa, observação e diálogo* compõem a educação mediúnica. Na tenda que pesquisou, observou que a busca do desenvolvimento tem como objetivo uma maior eficácia espiritual de suas práticas, e que a educação mediúnica é feita com base em diversas fontes informativas, orais e escritas, sendo a mais importante as orientações e os conselhos dados pelos encantados.

Os encantados, guardiões dos saberes da tradição, desenvolvem junto aos médiuns trabalho de formação espiritual e fornecem orientações sobre assuntos diversos. São também chamados, por esse motivo, de *guias*. Mas a forma de ensino desses guias nem sempre é no sentido da orientação, do conselho ou do diálogo. Por vezes, ou sempre que necessário, os encantados utilizam-se de um importante recurso à educação no terreiro: o castigo ou “peia”.

A peia assume várias formas: a “bronca”, que é a maneira mais branda; a física, com palmatória ou, quando incorporado no médium, utilizando alguma forma de autopunição; a provocação de assaltos no castigado, ou algum outro evento dessa natureza; e o castigo mais forte, a “peia de tempo”, quando por um longo período nenhum sucesso ou sorte é obtido pelo fiel, nos aspectos sentimental, financeiro, no trabalho, nos estudos.

No Sábado de Aleluia da Semana Santa, na *Cerimônia do Abieié*, o castigo se ritualiza na religião. Pelo fato de essa data ser vista como o início de um novo ciclo, ou como renascimento, entende-se que por meio de uns “bolos” de palmatória recebidos das entidades, ou durante o ritual da pedra do abieié<sup>65</sup>, as energias negativas e culpas do fiel serão eliminadas, renovando sua espiritualidade.

A filha-de-santo Ana fala sobre alguns dos motivos provocadores do castigo e reconhece a dimensão educativo-punitiva presente neles.

---

<sup>65</sup> Consiste em fortes batidas com as palmas das mãos em uma pedra existente no terreiro.

*Às vezes por não querer entrar na missão, não aceitar, como foi meu caso. Ou às vezes por não obedecer as regras da casa. Às vezes a pessoa se desfaz do outro, aí tem a sua penalidade. Mas depende muito de entidade, de casa, de pai-de-santo e de filho-de-santo [...] Já enfrentei vários castigos. Já apanhei na pedra, já apanhei do tempo, de ficar mesmo mal, sem nada. E serviu para eu mudar, com certeza. Porque tanto faz, ou de uma maneira ou de outra, tu aprendes. Do mesmo jeito dói e a do tempo dói muito mais. Então antes tu pegar porrada, porque dói, mas logo depois passou e pronto. Peia do tempo geralmente é um ano (Filha-de-santo Ana).*

Além do castigo, nas suas várias formas, no dia-a-dia da casa, encontramos outras práticas educativo-punitivas, utilizadas com a função de disciplinar o terreiro. Essa função, aliás, é assumida não somente pelos guias espirituais, mas também pelos médiuns em posição hierárquica mais elevada: o pai-de-santo, a mãe-pequena, o contra-guia, o ogã e a ekedi, que devem exercer sua autoridade sempre que observarem algum desrespeito às regras da casa ou da religião.

O castigo como um elemento da educação no terreiro, embora possa ser compreendido na lógica cultural dessa religião, traz consigo uma problemática ética, ao associar a violência à formação espiritual. Não obstante a contradição, consideramos que os elementos de inclusão, respeito e diálogo são mais significativos nessa educação religiosa.

Acontecem no terreiro, ainda, reuniões mensais, que geralmente antecedem festas na casa ou algum trabalho de desenvolvimento. Nessas reuniões, há o repasse de informações gerais, como o calendário da casa, as obrigações rotineiras que devem ser cumpridas pelos adeptos, as regras e os pedidos para uma melhor organização do terreiro e, se necessário, chama-se a atenção de alguém para algo errado que tenha feito.

Consideramos que essas reuniões são importantes para a educação dos médiuns, pois são espaços abertos de diálogo, intencionalmente programados para uma comunicação espontânea e franca. A mãe-pequena Inês informa-nos sobre as finalidades educativas dessas reuniões.

*Nas reuniões nós batemos muito na organização, porque nós queremos qualidade e não quantidade. Por isso que a gente sempre está batendo, pra que as pessoas estejam sempre ali, pra aprender. Porque não adianta você entrar numa casa e não aprender nada, passa anos, anos numa casa e não aprendeu nada. Você tem que aprender, nossa parte é essa. A minha obrigação é ligar pra um, pra outro, pra avisar que iremos fazer uma obrigação amanhã. Aquele que quiser vir poder vir pra aprender e aqueles que se interessam vem. Então a minha parte sempre é essa, de estar orientando (Mãe-pequena Inês).*

As obrigações rituais pelas quais deve passar um médium, os valores aprendidos no cotidiano da casa, as sessões de desenvolvimento, as sessões astrais, o castigo e as reuniões de orientação foram algumas das principais formas de desenvolvimento mediúnico observadas.

Por fim, o desenvolvimento dos médiuns está relacionado a uma outra prática educativa: a doutrinação das entidades espirituais, demonstrando que o tempo do encantado na terra é também um tempo de aprendizado. A filha-de-santo Sueli, falando sobre os trabalhos de desenvolvimento, afirma que:

*O objetivo é cada vez mais doutrinar os caboclos. Porque o caboco, como se diz, é um ser bruto, a gente vai ter que ir lapidando. Porque se você deixar o caboco vir na sua essência, ele vem, ele te bate, ele te joga. Não sei se tu já percebeste, quando vem um caboco num iniciante, ele se joga. Então, é nos trabalhos, nos desenvolvimentos, na corrente, que a gente vai doutrinando os guias. Se for preciso, tomar banho de cabeça. Fora o recolhimento... Se for preciso deitar para fazer alguma coisa [recolher-se no roncó, para alguma obrigação]. Fora o recolhimento do Vodum, que já é uma coisa mais elevada. Então é isso que se faz para que o médium e a própria entidade tenham sua evolução (Filha-de-santo Sueli).*

Nesse depoimento, está presente uma determinada concepção sobre os encantados, tidos como seres da natureza, que precisam ser “lapidados” quando passam a se manifestar nos terreiros. Légua Boji, incorporado em uma mãe-de-santo, disse-nos certa vez:

*Antes eu falava muito errado, mas a gente vem para esse mundo e aos poucos vai aprendendo a forma certa de falar. Hoje eu já falo tudo certo. Quando eu comecei a vir nessa cabeça eu era muito brabo. Em corpo de mulher batia em homem. Quando vinha e via essas coisas [referindo-se a brincos, pulseiras, relógios, óculos e outros acessórios] tirava e jogava no chão. Mas depois a gente aprende a se acostumar e até gosta de um enfeitinho (Légua Boji).*

Léguas Boji, com a expressão “aprender a se acostumar”, indica o processo de endoculturação pelo qual passam os encantados, que devem aprender a falar, a comportar-se, a vestir-se, a tratar o médium e o cliente. A doutrinação dos guias, portanto, possui finalidade atitudinal e, segundo mãe Inês, não é um processo rápido.

*Os trabalhos de desenvolvimento é para desenvolver tanto o filho quanto a entidade. Mas isso é um processo demorado, que leva anos. A gente tem que doutrinar as entidades, até pra elas serem educadas, não serem brigonas, não chamarem palavrões, não fumarem muito, não beberem muito. Principalmente quando a pessoa é iniciante, o caboco quer beber muito e depois deixa o filho se sentindo mal. A gente tem que ter um jeito pra falar. Chegar lá e “olha meu pai, não beba muito, porque seu filho está iniciando e pode o senhor deixar ele se sentindo mal”. E mesmo também isso não é permitido. Quando o iniciante está em fase de desenvolvimento, o guia não pode beber. Tem que ter um determinado tempo, tem as obrigações e aí a entidade passa a beber aos poucos, para se acostumar aos poucos com a bebida. Então a melhor coisa é falar. Ela está falando errado, porque é caboco. Aí a gente está ali pra ensinar, “olha, não é assim, é assim”. Aqui nós costumamos fazer muito isso (Mãe-pequena Inês).*

Mãe Inês revela uma das formas de realizar a doutrinação, que é por meio da conversa, do diálogo. Entretanto, da mesma forma como acontece o desenvolvimento dos médiuns, as obrigações rituais realizadas pela entidade, como o seu batizado, contribuem para sua educação. Também a punição pode ser aplicada aos guias como uma estratégia educativo-punitiva.

A cabocla Joana Gunça, por exemplo, “na cabeça” da filha-de-santo Zuleide, foi punida pelo fato de ter xingado pai Mábio Júnior, que proibiu essa cabocla de voltar a beber no terreiro por alguns meses, para que aprendesse a tratar com mais respeito as pessoas.

A doutrinação dos encantados é uma importante modalidade de educação no terreiro. Contribuindo para a evolução dos médiuns, a doutrinação possibilita maior eficácia no trabalho espiritual da casa, assim como viabiliza as relações de comunicação entre adeptos e encantados, que passam a dialogar em suas diferenças.

As diversas modalidades de educação no terreiro mencionadas, com características, tempo, função e método próprios, convergem para uma finalidade

fundamental – a sobrevivência e atualização das tradições afro-religiosas do Tambor de Mina. Essa religião, como uma prática de cultura afro-brasileira, pode ser vista como um espaço de lutas pela afirmação de um conjunto de valores e referências culturais, em muito perdidos pelos efeitos da histórica discriminação sofrida e pelo atual processo de homogeneização cultural provocado pela globalização.

A educação no terreiro, nesse contexto, consiste em uma tática cultural de transmissão, de geração a geração, de fundamentos, valores, saberes e tradições constitutivas da cultura do Tambor de Mina. Os processos de socialização dos saberes acontecem no dia-a-dia da casa, nas cerimônias religiosas, nas conversas no cotidiano, durante os trabalhos de desenvolvimento, possibilitando, a um só tempo, o fortalecimento identitário da religião e a formação religiosa e cultural dos adeptos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Foto 20: Encantados João da Mata, Pai José, Maria Conga e Pena Verde.

A convivência na diversidade no interior do terreiro tem seus próprios parâmetros organizativos. Na relação entre mulheres e homens, a liderança histórica e maior presença é das primeiras, por motivos espirituais ou materiais. O homossexualismo é polêmico, mas aceito no espaço religioso afro-brasileiro [...] Não há predomínio de um grupo étnico sobre outros, mas hegemonia da cultura de origem africana sobre outras contribuições, aí incluídas as de matriz europeia [...] (TRAMONTE, 2001, p. 449).

Por meio desta pesquisa, pretendíamos produzir um conjunto de dados etnográficos sobre os saberes e as práticas educativas vivenciadas no cotidiano de um terreiro do Tambor de Mina, contribuindo, desse modo, para revelar importantes dimensões da educação, da cultura e dos saberes afro-religiosos amazônicos. Objetivávamos, também, reunir argumentos teóricos, provenientes de diversas áreas científicas, para o fortalecimento epistemológico de um campo de estudos em torno da “educação do cotidiano” ou da dimensão educativa da cultura.

Vimos no segundo capítulo que a pedagogia moderna construiu suas bases epistemológicas sobre a crença na verdade da razão e da ciência, fundamentos socializados, de uma maneira fundamental ao seu enraizamento na cultura ocidental, pelas instituições escolares. Chamamos esse movimento de cientificismo e escolacentrismo da pedagogia, sendo uma de suas mais perversas conseqüências a exclusão sistemática dos saberes experienciais e da cultura popular.

Afirmamos que na vida escolar, a negação dos saberes experienciais não possui apenas uma dimensão curricular – a compartimentalização e disciplinarização do conhecimento –, mas também uma dimensão ético-política, na medida em que negar a visão de mundo de parcela significativa da sociedade implica a exclusão social e educacional desse público, fortalecendo, assim, os mecanismos de controle hegemônico. Tal perspectiva orientou a produção intelectual de diversos campos disciplinares sobre a educação, a formação de professores, a organização do trabalho pedagógico e dos sistemas de ensino, conformando um horizonte discursivo, teórico e prático limitados ao ambiente escolar e ao saber científico.

Entretanto, demonstramos que um conjunto de referenciais epistemológicos, pedagógicos, éticos e políticos tem sido construído em oposição ao cientificismo e escolacentrismo da pedagogia. Diversas tendências teóricas do campo da Educação têm enfatizado alguns dos ensinamentos produzidos no contexto da chamada crise de paradigmas, como a idéia do conhecimento-emancipação, a crítica da razão científica como verdade superior, o dialogismo de saberes e a ética na produção científica.

Nesse movimento, noções, como *cultura*, *saberes*, *memória*, *identidade*, *cotidiano*, configuram-se como fundamentais na caracterização e na prática da

pedagogia contemporânea. Os campos da educação e da cultura, para muitos teóricos atuais, têm sido estudados articuladamente, compreendendo-se a educação como prática social de formação humana e cultural de indivíduos e grupos sociais e a cultura como complexo simbólico que nomeia, julga, orienta e educa os sujeitos face ao mundo em que vivem.

Defendemos, nesse sentido, uma Pedagogia Social e Cultural, compreendida como uma teoria e prática educacionais não reduzidas a tendências escolares, mas preocupadas com a formação do ser humano nas suas relações sociais. Pedagogia inclusiva na medida em que valoriza e parte dos saberes experienciais das classes populares, sem limitar-se a eles, configurando-se uma educação cidadã, democrática e inter/multicultural.

Essas reflexões contribuíram para a realização desta pesquisa ao possibilitar-nos a compreensão da educação no terreiro como uma faceta da cultura do Tambor de Mina, perspectiva que atribui centralidade aos significados produzidos pelos adeptos a respeito da vida, religião e realidade social.

A defesa da *educação como cultura* orientou esta pesquisa. Construimos nossas referências de análise com base em conceitos, categorias e reflexões oriundas da Educação Popular, dos Estudos Culturais, da História Cultural e da Antropologia da Educação. Afirmamos que proposições teóricas desses domínios convergem para o alargamento da noção de educação e para o delineamento de uma *epistemologia da educação e dos saberes do cotidiano*.

Consideramos que o aprofundamento teórico dessa discussão poderá ser fecundo para o campo da Educação, descortinando múltiplas possibilidades de análise sobre processos formativos no cotidiano social. Contribuirá, também, para o estudo dos saberes produzidos nas relações sociais e na vida cotidiana, descobrindo-se um manancial de conhecimentos em muito ocultos por uma perspectiva obtusa de ciência e verdade.

A Antropologia da Educação, domínio teórico de fundamental importância para tal delineamento epistemológico, é, por isso, um campo fértil de proposições teórico-metodológicas acerca da educação como cultura, como discutimos no segundo capítulo. Contudo, é uma área ainda periféricamente explorada, com poucos intelectuais, publicações, eventos, associações profissionais e espaços

acadêmicos. Consideramos, desse modo, que é premente a realização de estudos sobre essa área científica, visando ao seu fortalecimento epistemológico.

Para a Educação Popular, compreendemos que estudos dessa natureza podem favorecer análises sobre as dimensões interculturais presentes no saber-fazer pedagógico. O estudo da cultura popular, temática cara a esse movimento educacional, pode ser enriquecido com investigações sobre a circulação de saberes no cotidiano social, permitindo-nos compreender o hibridismo e a interculturalidade que lhes são característicos.

Memórias, significados sociais, saberes, narrativas, representações, imaginários são temáticas de investigação que nos permitem empreender um olhar dinâmico para a educação e a cultura popular. Assim, consideramos que o estudo da religião, e mais especificamente da cultura religiosa, configura-se como um importante tema de trabalho pedagógico e investigativo em Educação Popular.

Os referenciais teóricos trabalhados possibilitaram a construção de uma etnografia da educação no cotidiano do terreiro Estrela do Oriente, buscando revelar como nas suas práticas religiosas desenvolvem-se processos de construção e transmissão de saberes culturais.

Nesse sentido, observamos que as noções de *sabedoria*, *tempo*, *experiência* e *autoridade* são estruturantes da cultura educativa do Tambor de Mina. Os saberes produzidos na religião são transmitidos de uma geração a outra por meio da oralidade, nas relações diárias que conformam o advento da experiência e a apreensão da memória coletiva do povo-de-santo.

Sabedoria é a expressão utilizada para designar o tipo de conhecimento construído nas relações cotidianas e que é transmitido na sucessão de gerações. Essa noção está intimamente ligada ao mundo espiritual e à vida prática, razão pela qual a sabedoria possibilita o desenvolvimento espiritual, e esse, dialeticamente, constrói sabedoria.

Os saberes que circulam no cotidiano do terreiro são de diferentes matizes: saberes da prática religiosa e ritual, ensinamentos morais, saberes ancestrais dos encantados, narrativas míticas, fundamentos religiosos (preservados pelo uso do segredo) e todo tipo de fórmulas, receitas, gramáticas e códigos provenientes das tradições históricas do Tambor de Mina na Amazônia.

Tais saberes, entre as finalidades observadas, são referentes às (aos): *usos medicinais* de beberagens, plantas, ervas, bichos, amuletos, envolvendo gestos e práticas de cura; *formas de proteção* contra doenças espirituais (“quebranto”, “olho gordo”, feitiços), doenças físicas e infortúnios; *músicas e danças*, que ensinam as histórias dos encantados, da religião e do povo afro-brasileiro e que veiculam valores do grupo; *aspectos doutrinários e rituais da religião*; *formas de relacionamento* com o outro, com as plantas, com os animais e com os encantados.

A aquisição dos saberes nos processos formativos da religião não acontece de maneira rápida e livre, mas de forma gradativa, ao longo da vivência religiosa de um adepto. Por esse motivo, sabedoria e experiência são interfaces de um mesmo processo educativo e espiritual.

A socialização de saberes de uma geração a outra é realizada sob vários cuidados, buscando-se evitar que nesse processo os fundamentos e as tradições sejam violados por uma possível prática irresponsável de quem os aprende. Assim, o uso do segredo é uma estratégia de preservação de tradições culturais da religião, sendo, também, parte do “conteúdo” da educação iniciática, isto é, aquela que inicia os adeptos no universo religioso do Tambor de Mina.

Observamos, também, na educação do terreiro, a ausência de estratégias facilitadoras ou didáticas para o ensino-aprendizagem. Isso decorre do fato de a aprendizagem ser construída espontaneamente pelo adepto na vivência diária no terreiro. Ademais, somente com um determinado tempo de prática religiosa é que os fundamentos secretos podem ser aprendidos.

Os sacerdotes e os encantados, pelas funções desempenhadas como guardiões da memória coletiva da religião e porta-vozes da ancestralidade mitológica, podem ser caracterizados como *homens-memória* e *mediadores culturais*, cabendo-lhes a tarefa de agentes educativos na tradução e socialização dos códigos culturais provenientes da tradição.

Esses sujeitos são propulsores de processos de mestiçagem cultural na religião, pois realizam mediações entre saberes e culturas diversas, como a ibérica, a africana e a indígena. O próprio panteão dessa religião evidencia fortes marcas de interculturalidade, como podemos constatar na foto 20, no início destas considerações finais, que ilustra a presença convergente de caboclos (João da

Mata), pretos-velhos (Pai José e Maria Conga) e índios (Pena Verde) no terreiro. Também a inclusão no terreiro de segmentos socialmente marginalizados, como as mulheres e os homossexuais, é uma evidência da interculturalidade de suas práticas culturais, conforme atesta a epígrafe destas considerações finais.

Os sacerdotes e os encantados possibilitam, ainda, que tempos históricos sejam interligados, recriando a ancestralidade na contemporaneidade. Assim, consideramos pertinente dimensionar a *interculturalidade* como uma das bases da cultura e da educação no terreiro.

No cotidiano do terreiro constroem-se imbricadas relações entre saber e poder, que se manifestam de variadas formas: na autoridade exercida pelo sacerdote e pelos adeptos em posição hierárquica mais elevada, nos rituais religiosos, nas relações interpessoais, no poder da palavra. As expressões de poder institucionalizado, ritualizado e atitudinal são decorrentes da experiência e sabedoria adquiridas na religião, sendo esta uma importante característica da educação no terreiro.

Constatamos que a educação, no Tambor de Mina, realiza-se na experiência diária, nos rituais, nas relações sociais, nas rodas de conversa, nos trabalhos de desenvolvimento mediúnico e em muitos outros espaços. Analisamos, nesta dissertação, algumas das principais modalidades de educação, a saber: *educação moral e a prática do aconselhamento; a educação pela prática ritual; os trabalhos de desenvolvimento dos médiuns e a doutrinação dos encantados.*

Em relação à primeira modalidade, afirmamos que a socialização dos valores cultivados ao longo da história do Tambor de Mina constitui uma das mais importantes práticas de formação dessa religião, possibilitando que os seus adeptos compartilhem uma base moral ancorada na prática da caridade e nos valores da reciprocidade, respeito, cuidado e humildade.

Os valores de respeito à natureza e ao ser humano e o tipo de relação dialógica construída pelos adeptos no cotidiano do terreiro levaram-nos a identificar uma dimensão *ética e ecológica* das suas práticas educativas. Vimos que o diálogo está presente na educação do terreiro por meio de uma prática fundamental para o repasse dos saberes da tradição: a prática do aconselhamento, entendida como

narrativa oral que conduz importantes saberes da religião: os valores, os fundamentos e a mitologia.

Quanto à educação pela prática ritual, trata-se de uma modalidade eminentemente experiencial de ensino-aprendizagem, realizada de modo pouco verbalizado, ao longo da experiência ritual de um adepto. Essa educação conduz os fiéis para a aprendizagem de movimentos, atitudes, dizeres, fórmulas que constituem a complexa ritualística do Tambor de Mina.

Os rituais, nesse sentido, foram entendidos no contexto da ação simbólica, capazes de transmitir códigos culturais importantes na formação dos adeptos. Os rituais educam os indivíduos também para a construção de uma determinada performance religiosa, permitindo-lhes internalizar gestos e dizeres. É, fundamentalmente, por meio dessa modalidade de educação que os médiuns preparam-se para o canto, o toque e a dança, configurando, assim, uma dimensão *estética* da educação.

Quanto aos trabalhos de desenvolvimento, consistem na formação religiosa (ritual, doutrinária, espiritual) dos médiuns, ensinando-se, de uma maneira mais sistemática que as outras formas, o chamado “ABC da Mina”: tradições, doutrinas, fundamentos, formas de execução ritual, valores culturais, entre outros saberes importantes para a formação de um médium.

A despeito da formação mediúnica não ocorrer unicamente no terreiro, em função de os médiuns seguirem um *itinerário formativo* ao longo de sua vida, na Casa de Mina Estrela do Oriente realizam-se *sessões de desenvolvimento* e *sessões astrais*, especialmente dedicadas à educação dos médiuns, nos aspectos da incorporação, do comportamento, do desempenho ritual e da vidência.

Constatamos, ainda, uma dimensão educativo-punitiva presente nos trabalhos de desenvolvimento, exercida prioritariamente pelos encantados, que manifestam a “bronca” ou “peia” de várias formas. O castigo visa disciplinar as condutas no terreiro, ensinando, pela coerção, os padrões que devem ser assumidos pelos fiéis em sua vida religiosa e social.

A dimensão educativo-punitiva da educação está presente, também, na formação ou doutrinação dos encantados, tidos como seres espirituais em constante evolução. Os encantados, mediante tais processos educativos, aprendem

linguagens e comportamentos, potencializando o trabalho espiritual dos médiuns e favorecendo a comunicação entre eles.

As diversas modalidades de educação no terreiro convergem para finalidades fundamentais. Possibilitam a formação de uma “comunidade cultural” e de um *ethos* identificado no compartilhamento de saberes, valores e práticas religiosas, que favorecem a convivência grupal, a continuidade das tradições e a construção de relações afetivas, religiosas e sociais.

A educação, ao possibilitar a transmissão de memórias e saberes de uma geração para outra, é responsável pela sobrevivência e recriação do Tambor de Mina nos dias atuais, garantindo o enraizamento da cultura africana no contexto amazônico. Possibilita, também, o desenvolvimento espiritual dos médiuns e o fortalecimento identitário dos adeptos, que aprendem, além de saberes, padrões morais e estéticos.

Essa educação, segundo a etnografia realizada e as considerações da literatura, pode ser caracterizada como: a) *educação do cotidiano*, considerando a imbricada relação entre saber, experiência diária e tempo nas práticas educativas do terreiro; b) *educação intercultural*, pela natureza mestiça da cultura e dos saberes do Tambor de Mina, possibilitando o respeito às diversidades culturais; c) *educação ética e para a comunidade*, pelo papel educativo dos valores cultuados na religião e pelo acolhimento do outro; d) *educação ecológica*, em função da centralidade que ocupam os elementos da natureza na religião e na visão de mundo dos adeptos; e) *educação estética*, considerando a dimensão poética e artística da educação e cultura do terreiro.

Em função da natureza exploratória deste estudo, decorrente da ausência de pesquisas sobre a educação nas religiões de matriz africana na Amazônia, e sobre o Tambor de Mina, em particular, muitos aspectos da cultura educativa dessa religião precisam ser descobertos e melhor analisados, levando em consideração a realidade das várias casas de culto existentes em nossa região.

Esperamos que outras pesquisas revelem e aprofundem dimensões sobre a educação no terreiro não trabalhadas ou apenas mencionadas nesta dissertação, tais como: a) *a educação das crianças que convivem nos terreiros*, os processos de socialização dos produtos culturais da religião para elas e as possíveis interferências

desta formação na vida escolar; b) *a dimensão pedagógica do mito*, considerando sua importância para a constituição de uma determinada leitura de mundo; c) *a educação artística e a formação estética dos adeptos*, considerando o forte componente poético da religião, presente nas orações, nas músicas, nas danças, no vestuário, na mitologia, nas narrativas; d) *a dimensão comunitária da educação no terreiro*, considerando a relação estabelecida entre as casas de culto e as comunidades vizinhas.

Por fim, além das contribuições teóricas desta dissertação, esperamos que ela possa servir como um instrumento político pela afirmação identitária do povo-de-santo. As políticas públicas voltadas a esse segmento, e particularmente as políticas educacionais, devem considerar a riqueza presente no conjunto de saberes produzidos pelas religiões de matriz africana, bem como os processos próprios de formação humana e cultural.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Práticas educativas da religião do Santo Daime. *Revista Cocar*. Belém, v. 1, n. 1, p. 99-110, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTIAGO, Joelciléia de Lima Ayres. *Filosofia da Educação: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPED*. Belém: EDUEPA, 2006.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDRÉ, Marli D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. 12ed. Campinas: Papirus, 2005.

ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista da Associação Nacional da Educação - ANDE*. São Paulo, Cortez, n. 12, ano 6, 1987.

BENJAMIN, Walter. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: *Os Pensadores: textos escolhidos*. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BUBER, Martin. *Sobre Comunidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. *Eu e Tu*. 6ed. São Paulo: Centauro, 2003.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPELO, Marilu Márcia. Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação formal no Pará – os valores culturais afro-brasileiros chegam às salas de aula? BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (Orgs.) *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CARNEIRO, Edison. *Os cultos de origem africana no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Biblioteca Nacional, 1959.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 11ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 10ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Wilma Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.

CONCEIÇÃO, Lúcio André Andrade da. *A Pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos*. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luís. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, n.º. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CUNHA, Paola Andrezza B.; FONSECA, Thaís Nivia de Lima. *Educação e religiosidade: as práticas educativas do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas*. Belo Horizonte, 2007 (mimeo).

DAUSTER, Tania. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

DUSSEL, Enrique. *El encubrimiento del Indio: 1492: hacia el origen del mito de la modernidad*. 2ed. México: Editorial Cambio XXI, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. *Memória Social*. Lisboa: Teorema, 2003.

FERRETTI, Mundicarmo. Terecô, a linha de Codó. *Anais da VIII Jornada sobre Alternativas Religiosas na América Latina*. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Tradition et changement dans les religions afro-brésiliennes dans le Maranhão. *Arch. de Sc. soc. des Rel.*, nº 117, jan/mar, 2002.

\_\_\_\_\_. *Entidades caboclas na Religião abro-brasileira: a família do Rei da Turquia no Tambor de Mina*. Disponível na internet: <<http://www.ufma.br/canais/gpmina/Textos/20.htm>> Acesso em: 17 de junho de 2006.

FERRETTI, Sérgio. *Repensando o sincretismo: estudo sobre a Casa das Minas*. São Paulo: Editora da USP; São Luís: FAPEMA, 1995.

\_\_\_\_\_. Tambor de Mina. *Atlas Afro-Brasileiro*. Rio de Janeiro: Fase, 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o sincretismo religioso no Brasil – modelos, limitações, possibilidades. *Revista Tempo*. Niterói/RJ, Ed. 7letras, nº. 11, julho 2001.

FIGUEIREDO, Napoleão. Religiões mediúnicas na Amazônia: o batuque. *J. Lat. Am. Lore*. Los Angeles, 1 (2), 1975.

\_\_\_\_\_. Todas as divindades se encontram nas “encantarias” de Belém. In: PELLEGRINI FILHO, Américo (Org.). *Antologia de Folclore Brasileiro*. São Paulo: EDART; Belém: UFPA; João Pessoa: UFPB, 1981.

\_\_\_\_\_. Os “bichos” que curam: os animais e a medicina de “folk” em Belém do Pará. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi – Antropologia*. Belém, vol. 10, n. 1, p. 75-91, 1994.

\_\_\_\_\_ e SILVA, Anaíza Vergolino e. Alguns elementos novos para o estudo dos batuques de Belém. *Atas do Simpósio sobre a Biota Amazônica*. Vol. 2 (Antropologia). Rio de Janeiro: CNPQ, 1966.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, T.N.L.; VEIGA, C.G. (Orgs.) *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Mariana. Educação pelos Tambores: a Transmissão da Tradição Oral no Candombe do Açude. *Anais do 6º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia/MG, 2006.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

GALVÃO, Eduardo. *Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Itá, Amazonas*. São Paulo: Nacional, 1976.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Colonização do Imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol – séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GUEDES, Maristela. *Educação em Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé*. 2005. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

GUSMÃO, Neusa. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Caderno CEDES*. Campinas, v. 18, n. 43, 1997.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. 4ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: CEJUP, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Vanda. Educação Iniciática: um estudo com o pensamento africano recriado na diáspora. *Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. Maceió: UFAL, 2007.

MARCONDES, Danilo. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO, José Roberval. *Arte e Educação no Universo Cultural Nagô o Ilê Ase Apô Afonjá*. 1989. 235f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MARTINIC, Sergio. Saber Popular y Identidad. In: GADOTTI, Moacyr; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez: Edusp, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

MENEGON, Vera Mincoff. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, Mary Jane (Org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. *A Inteligência da Complexidade*. 3ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOTTA, Roberto. Le Métissage des Dieux dans les Religions Afro-Brésilienne. *Religiologiques*. Montréal, v. 8, p. 17-34, 1993.

MOTA NETO, João Colares da. *A invasão cultural na escola multisseriada: mudanças socioculturais, conflitos e resistências no cotidiano de comunidades ribeirinhas*. 2006. 148f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *A interação entre os saberes na prática educativa popular: estudo de uma experiência escolar*. 1994. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1994.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. 2ed. Belém: UNAMA, 2003.

\_\_\_\_\_. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas*. Belém/PA: UEPA, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde (Org.) *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas*. Belém: CCSE-UEPA, 2004a.

\_\_\_\_\_. Saberes educacionais de alfabetizandos de comunidades rurais-ribeirinhas: construindo uma pedagogia social. *I Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Belém: UEPA, 2004b.

\_\_\_\_\_ (Orgs.) *Para repensar a práxis alfabetizadora: representações sobre religiosidade de alfabetizandos do NEP-CCSE-UEPA*. 2005. Relatório de pesquisa (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2005.

\_\_\_\_\_. Saberes culturais: religiosidade e mitologia amazônica. In: OLIVEIRA, Ivanilde; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). *Cartografia de Saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas pedagógicas populares*. Belém: EDUEPA, 2007.

PAIS, José Machado. *Sociologia da Vida Quotidiana: teorias, métodos e estudo de caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PLATÃO. Livro VII. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

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

QUINTAS, Gianni Gonçalves. *Entre maracás, curimbas e tambores: pajelanças nas religiões afro-brasileiras*. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais/Antropologia) – Universidade Federal do Pará, 2007.

RODRIGUES, Denise de Souza Simões et al. *Cartografia de Saberes: Abordagem de Pesquisa em Educação Intercultural. Anais do III Seminário Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SALLES, Vicente. Cachaça, Pena e Maracá. *Brasil Açucareiro*. Rio de Janeiro, 37 (2), p. 46-55, 1969.

\_\_\_\_\_. *O Negro na Formação da Sociedade Paraense*. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 4ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

SANTOS, Erisvaldo. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. *Anais da 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. 2006. Disponível na Internet: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt21/gt21241int.doc>>. Acesso em: 24 de maio de 2006.

SANTOS, Maria Consuelo. *A dimensão pedagógica do mito: um estudo no ilê axé igexá*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

SILVA, Ana Célia da. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVEIRA, Marialda Jovita. *A Educação pelo Silêncio: o Feitiço da Linguagem no Candomblé*. 1998. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

TRAMONTE, Cristiana. *Com a bandeira de Oxalá: Trajetória, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis*. Itajaí: UNIVALI, 2001.

\_\_\_\_\_. Práticas de Educação Intercultural e Comunitária das Religiões Afro-Brasileiras em Santa Catarina. *Os Urbanitas*. Ano 1, vol. 1, nº. 1, maio/junho, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação Intercultural Ambiental e Religiosidade Afro-Brasileira*. Disponível na Internet: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/141.pdf>> Acesso em: 08 de outubro de 2007.

VERGOLINO, Anaíza. Os cultos afros do Pará. In: FONTES, Edilza (Org.) *Contando a História do Pará*. Belém: Emotion, 2003.

\_\_\_\_\_. Prefácio. SALLES, Vicente. *O Negro na Formação da Sociedade Paraense*. Belém: Paka-Tatu, 2004.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza. História Comum, Tempos Diferentes. In: D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel da (Orgs.). *Amazônia e a Crise da Modernização*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

ZANTEN, Agnes Henriot-Van; ANDERSON-LEVITT, Kathryn. L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Revue Française de Pédagogie*. Paris, nº 1, oct/nov/dec, 1992.

ZILLES, Urbano. *Filosofia da Religião.* São Paulo: Papirus, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *Tradição e Esquecimento.* São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

## GLOSSÁRIO

**Abatá** – Tipo de tambor, montado horizontalmente sobre cavaletes, com dois couros, sendo um em cada lado.

**Abieié** – Termo que designa “início de novo ciclo”, “renovação”. Fala-se, neste sentido, na cerimônia do abieié ou pedra do abieié.

**Assentamento de anjo-da-guarda** – Ritual realizado para fortalecer a proteção dos mineiros por seus anjos-da-guarda.

**Assentamento de Exu** – Ritual realizado para fortalecer a proteção dos mineiros por parte de Exu.

**Agaipi** – Adepto que assume a função de sacrificador de animais.

**Alabê** – Adepto que assume a função de tocador.

**Apoti** – Pequeno banco de madeira, em altura quase rasteira ao chão.

**Axé** – Expressão que designa “assim seja”, expressando, também, desejos positivos.

**Babalorixá** – Expressão que designa “pai-de-santo”.

**Babassuê** – Tipo de culto afro-brasileiro que corresponde às variedades transmitidas à Amazônia por elementos egressos da Casa das Minas, em São Luís (MA) (CARNEIRO, 1959).

**Batizado do encantado e do médium** – Rituais realizados para fortalecer a atuação espiritual do encantado e do médium. O batizado dos encantados visa, também, “firmar” o guia espiritual na *crôa* (cabeça) do médium, região do corpo que simboliza o “canal” da mediunidade.

**Batuque** – Tipo de culto afro-brasileiro que corresponde às variedades transmitidas à Amazônia por elementos egressos da Casa de Nagô, em São Luís (MA) (CARNEIRO, 1959).

**Cambono** – Sujeito responsável por auxiliar o pai-de-santo na organização do terreiro. Atuando como um “servente”, é um importante cargo na religião e possui autoridade diante dos filhos-de-santo.

**Contra-guia ou toy hunjí** – Terceira pessoa do pai-de-santo. Na ausência do pai-de-santo e da guia ou mãe-pequena, é esse sujeito quem assume o comando do terreiro.

**Doutrina** – Também chamada de ponto cantado, é a música típica do terreiro.

**Ebó** – Trabalho de “descarrego” espiritual. Nome dado também para qualquer tipo de trabalho de demanda.

**Ekedi ou vodunsi poncilê** – Mulher que zela pelas entidades.

**Encantado ou caboclo** – Entidade espiritual genericamente chamada de caboclo, podendo também designar, no Tambor de Mina, os voduns e os orixás, divindades dessa religião. Para Eduardo Galvão (1976, p. 66), referindo-se à Amazônia, o conceito de *encantado* “é definido localmente como uma força mágica atribuída aos sobrenaturais. Seres humanos, animais, objetos podem ficar encantados por influência de um sobrenatural. O conceito não se aplica aos santos ou divindades cristãs”.

**Encantaria** – Local habitado pelos encantados.

**Erê** – Encantados infantis.

**Filho ou filha-de-santo** – Adepto das religiões de matriz africana, podendo também ser chamados de “rodante”, em alusão à dança dos toques de tambor.

**Guia ou izadioncoe ou mãe-pequena** – Segunda pessoa do pai-de-santo. Ou seja, na ausência deste, quem assume a liderança da casa é a mãe-pequena.

**Jeje** – Nação africana constitutiva do Tambor de Mina. Pode designar, também, o povo ou a cultura jeje.

**Nação** – O termo se refere às diversas nações étnicas africanas, como forma de organização sociocultural e demarcação geopolítica dessas populações. O termo também pode ser utilizado para “designar os diversos ritos, a partir das diferentes ênfases culturais pelo qual o candomblé se apresenta, como o candomblé ketu, angola, de caboclo, entre outros. (Cf. PRANDI, Reginaldo. *Herdeiras do Axé: sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996). Em Belém é, igualmente, utilizado para assinalar qual religião é praticada em determinado terreiro, como a umbanda, mina-nagô, tambor de mina, e as várias modalidades do candomblé.” (QUINTAS, 2007, p. 10).

**Nagô** – Nação africana constitutiva do Tambor de Mina. Pode designar, também, o povo ou a cultura nagô.

**Obidágua ou Iorieté** – Compreendido como “aliança da sorte” ou “louça da sorte”. Nesta obrigação se dá “comida” para o *ori* (crôa, cabeça) do médium.

**Ogã** – Zelador da casa ou agaipi.

**Olorum** – Ser supremo das religiões afro.

**Ori** – Crôa ou cabeça do médium.

**Orun** – “Céu”, onde habita o Deus criador.

**Orixá** – Divindades africanas da cultura nagô, ou “dono da cabeça”.

**Ossé** – Limpeza das louças de santo.

**Pai ou mãe-de-santo** – Sacerdote ou sacerdotisa das religiões afro-brasileiras.

**Preto (a)-velho (a)** – Encantados representantes dos escravos africanos.

**Roncó** – Quarto dos segredos ou quarto dos voduns do terreiro, também chamado de *rundemi*.

**Tambor de Mina ou Mina** – Denominação mais difundida das religiões afro-brasileiras no Maranhão e na Amazônia, sendo que a palavra “Tambor” deriva da importância do instrumento homônimo nos rituais de culto e “Mina” deriva dos negros da Costa da Mina, nome dado aos escravos procedentes da costa situada a leste do Castelo de São Jorge de Mina, na atual República do Gana, trazidos da região das Repúblicas do Togo, Benin e Nigéria e que eram conhecidos como negros mina-jejes e mina-nagôs (FERRETTI, 2000).

**Tambor da mata** – Tipo de tambor disposto verticalmente, com um só couro. Também designa o Terecô.

**Terecô ou Linha da Mata** – “Denominação dada à religião afro-brasileira tradicional de Codó [...] É também conhecido por ‘Encantaria de Barba Soêra’ ou Bárbara Soeira (entidade sincretizada com Santa Bárbara)” e por Tambor da Mata, ou simplesmente Mata (em alusão à sua origem rural ou para diferenciá-lo da Mina surgida na capital” (FERRETTI, 1998, p. 05).

**Terreiro** – “Lugar por excelência do culto afro-brasileiro. A mesma palavra pode também designar uma comunidade de fiéis com sua organização hierárquica” (MOTTA, 1993, p. 03, tradução nossa). Também pode ser chamado de *roça*.

**Toy Vodunnon** – Posição sacerdotal máxima do Tambor de Mina.

**Vodum** – Divindades africanas da cultura jeje, podendo designar, também, os voduns gentis (nobres europeus).

**Voduno** – Elevada posição sacerdotal, que significa “liberação plena”.

**Vodunsi** – Nome dada às adeptas iniciadas no Tambor de Mina.

**Vodunsi Agonjai** – Cargo no qual o adepto cumpriu todos os graus de iniciação.

## APÊNDICE A – Instrumental das Entrevistas Semi-Estruturadas

### I. Identificação

1. Nome:
2. Endereço:
3. Idade:
4. Sexo:
5. Escolaridade:
6. Trabalho:
7. Religião:
8. Cargo na religião:
9. Se freqüenta outra religião, qual?

### II. Elementos da História de Vida Religiosa

10. Desde quando você é praticante desta religião?
11. Como você chegou até esta religião? Qual a origem de sua relação com a Mina?
12. Você sabe a origem de sua religião? Quais as suas tradições?
13. Você freqüentou ou freqüenta outra religião? Sim ( ) Não ( ). Se sim, qual? Por que mudou? Se não, por quê?
14. Você freqüentou outro(s) terreiro(s)? Sim ( ) Não ( ). Se sim, como eram estes terreiros? Quem o(s) liderava? Qual a linha? Por que deixou de freqüentar?
15. Como foi sua iniciação na religião?
16. Você incorpora desde quando? Com quais entidades você trabalha? Quem é o chefe de sua cabeça? Quem são os passeadores?
17. No início, como você lidou com sua missão religiosa? Aceitou? Resistiu?
18. Quem lhe desenvolveu na religião? Faz quanto tempo? Como foi seu desenvolvimento? Quais os rituais? Quais as aprendizagens necessárias?
19. Como aprendeu o que hoje sabe sobre a religião (rituais, crenças, práticas, mitologias, orações, danças, doutrinas)?
20. Enfrenta(ou) preconceitos por sua opção religiosa? Sim ( ) Não ( ). Se sim, que tipo de preconceito? Como lidou com ele?
21. Acha que sua religião está se perdendo ou se modificando? Justifique.

### III. Concepções/Representações

22. Para você, o que é a Mina? O que representa a religião na sua vida?
23. Para você, o que são os Orixás, Voduns, Caboclos, Deus, Jesus?
24. Do que você mais gosta na Mina?
25. Do que você não gosta na Mina?
26. Para você, o que é religião? Acha que a Mina é uma religião como as outras ou é especial por algum motivo?
27. Para você, o que é educação? Acha que existe educação ou formas de ensinamentos no terreiro? Sim ( ) Não ( ). Se sim, de que forma? Se não, por quê?

28. O que você já aprendeu na religião? Como aprendeu? Essas aprendizagens lhe foram importantes no seu dia-a-dia?
29. Que tipo de saberes/conhecimentos se aprende na religião?
30. Quais os valores da religião?

#### **IV. Vida Religiosa**

31. Descreva o seu dia-a-dia.
32. Que importância ocupa a religião no seu cotidiano?
33. Na Casa de Mina Estrela do Oriente quais são suas tarefas/obrigações? Gosta de desenvolvê-las? Por quê?
34. Fale sobre suas entidades. Acha que possui semelhanças com as entidades que carrega?
35. Que tipo de trabalhos você faz? Quais gosta de fazer e quais não gosta?
36. Trabalha com cura? Sim ( ) Não ( ). Se sim, cura que doenças? Que remédios, produtos, rezas costuma usar em curas? Como aprendeu a curar? Quais as curas mais significativas que realizou? Relate-as.
37. Como aprendeu as doutrinas, as danças, as orações, os remédios e os rituais da religião? Foi fácil? Demorou? Ainda está aprendendo? Como?
38. Você ensina elementos da religião para seus pares? O que ensina? Como ensina? Para quem? Onde ensina? Quando ensina? Avalia esse trabalho? Você se prepara para tais ensinamentos?
39. Gosta das pessoas que freqüentam o terreiro? Gosta do pai-de-santo? Gosta dos filhos-de-santo? Como são os relacionamentos? Há conflitos? São resolvidos? Como?

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **A EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DO TERREIRO: SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS DO TAMBOR DE MINA NA AMAZÔNIA**

Vimos, por meio deste Termo, convidá-lo (a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada “A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Betânia Barbosa Albuquerque. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano do terreiro Estrela do Oriente e o seu processo de construção e transmissão de saberes culturais.

Esclarecemos que sua participação será por meio de entrevista, cujo instrumento foi elaborado por nós a respeito do tema em estudo. Para o registro das respostas, utilizaremos anotação direta ou, se você concordar, um gravador com fita cassete. Poderemos utilizar, também, imagens fotográficas suas tiradas no terreiro, a fim de evidenciar aspectos sobre a educação e a cultura do Tambor de Mina.

Conforme previamente solicitado por membros da comunidade religiosa, informamos que os nomes verdadeiros dos sujeitos entrevistados serão utilizados na dissertação.

Vale ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, quando iremos devolver-lhe todos os depoimentos anotados e/ou gravados em fita cassete, bem como as imagens fotografadas, sem que haja nenhum prejuízo para si.

---

Pesquisador  
JOÃO COLARES DA MOTA NETO  
(91) 8145-8443

---

Orientadora  
MARIA BETÂNIA BARBOSA  
ALBUQUERQUE  
(091) 9129-0322

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, ....., declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro, ainda, por minha livre vontade, que aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a mesma.

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA

[www.uepa.br](http://www.uepa.br)

[www.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.uepa.br/mestradoeducacao)

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)