



UFPEL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



“É um mal de Amor”:
narrativas que forjam
uma Educação
quimbandeira

Rodrigo Lemos Soares
Março, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação



Tese de Doutorado

“É um mal de Amor”:
narrativas que forjam uma Educação quimbandeira

Rodrigo Lemos Soares

Pelotas, 2021.

Rodrigo Lemos Soares

**“É um mal de Amor”:
narrativas que forjam uma Educação quimbandeira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação (área de concentração: Epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Marcos Bussoletti

Pelotas, 2021

Ficha Catalográfica

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S676e Soares, Rodrigo Lemos

"É um mal de amor" : narrativas que forjam uma
educação quimbandeira / Rodrigo Lemos Soares ; Denise
Marcos Bussoletti, orientadora. — Pelotas, 2021.

170 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2021.

1. Educação. 2. Culturas. 3. Quimbanda. 4. Terreiros. 5.
Narrativas. I. Bussoletti, Denise Marcos, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Rodrigo Lemos Soares

“É um mal de Amor”:
narrativas que forjam uma Educação quimbandeira

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 12/ 07/ 2021

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Denise Marcos Bussoletti (Orientadora)
Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Camila Borges Ribeiro
Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano
Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Raquel Pereira Quadrado
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande

Prof^a. Dr^a. Rose Méri Santos da Silva
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Dr. Vagner de Souza Vargas
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

“Um rio que esquece onde nasce, ele seca, ele morre”

(Ditado africano)

Dedico essa tese a todos(as)(es) que foram e são meu esteio, vocês reiteram a necessidade de banhar-me em águas de Amor, afeto e conhecimento, para que nunca esqueça do rio que me alimenta e mantém vivo.

Adupé...

*Preciso, primeiramente agradecer à pombagira Alteza das Almas e ao exu Pantera Negra que abriram os caminhos, acompanharam-me até aqui, na esperança de que nunca perderei o Amor, o calor, o arrepio, o sussurro de nenhum deles, além da certeza da proteção, do grito e companhia, seja para uma simples batalha ou a mais dura das guerras, de Tata Mulambo. Além desses seres e guias produtores do meu Amor e das minhas crenças, **Adupé** Ossanha que é meu orixá de eledá, o qual cuidou dos meus passos nestas kalungas grandes, pequenas, encruzilhadas, cruzeiros, enfim, pelos caminhos exurianos e pelas giras de mulheres encantadoras, movimentos que realizei para produzir essa narrativa. Vocês são a poesia que me faz acreditar na potência da vida, a enfrentar aquilo que ruim que possa cruzar meus caminhos. Vocês são e sempre serão o esteio da missão que compreendo ser minha, enquanto educador e religioso: carregar o sorriso!*

Minha missão

[...]

*Irei em busca da paz
do alimento e do abrigo
para quem trabalha
e assim cumprirei
a minha missão de poeta*

*Não construirei
um poema
que me immortalize
Nem passarei para a história
como um grande artista
ficarei com o povo
na sua canção
e assim cumprirei
a minha missão de poeta.*

(Solano Trindade)

*Em seguida agradeço a Minha Mãe (Vera Lúcia) mulher que sempre me inspira e nunca deixou que eu desista dos meus sonhos (ainda que fique visivelmente aflita com eles). Mãe, não tem jeito mais fácil de tocar a vida, do que ter por perto pessoas que acreditem, invistam e acreditem na gente. Obrigado por ser isso tudo na minha existência e, para além disso, **Adupé** por me amar, no respeito, na educação e por sempre saber dizer não e silenciar quando o momento solicita essas ações. Meu brilho vem da tua energia e luz!!!*

***Adupé** meu Pai (Ubiratã) (In Memoriam) tua ausência ainda pulsa e emerge em lágrimas pelo nosso distanciamento, pelo nosso remorso tardio.*

***Adupé** meus irmãos (Aline, Nataniel e Jéssica) sinto falta de vocês pelas nossas escolhas e caminhos e, por elas, também as/ o Amo muito.*

***Adupé** minhas famílias (Lemos e Soares) porque vocês são os presentes que Olorum me concedeu, ainda no plano espiritual.*

***Adupé** Luana e Dérick, a amiga/ irmã que a vida me deu e o tempo não afasta, tampouco apaga ou enfraquece nossos sorrisos e o companheiro que compreendeu todo esse processo demonstrando sua parceria independente dos meus humores e formas de amores.*

***Adupé** Maria Padilha das Almas, a mãe que me fez, que ensinou a Alteza das Almas a ser presente na minha vida, que oportunizou que eu seja o religioso que sou, pelo respeito aos meus desejos, sonhos e afetos. Tua ética ecoa em mim, tua luz emana na presença da Alteza, teu Amor pulsa religiosidade e uso disso para receber meus guias e reverberar Amor em quem toco.*

***Adupé** Tiriri da Encruzilhada, o pai que me acompanha, que dança e sorri como um boêmio, anda junto como companheiro e zela como guardião, que é. Tua presença é força para que ser espelhada pelos teus yaôs.*

***Adupé** Pantera Negra, Tranca Ruas das Almas, Padilhinha, Maioral, Maria Quitéria do Cemitério, Maré, Rainha das 7 Encruzilhadas, Maria Padilha do Cruzeiro, Rei das 7 Encruzilhadas por formarem a rede de colaboradores(as), por abrirem seus ilês para eu girar entre o sagrado e o profano, com potência.*

Adupé Méri Rosane Santos da Silva (In Memoriam) porque não teria tese sem a tua marcante presença na minha vida, nas minhas narrativas e atitudes. Queria apenas dizer outra vez: Te Amo bonita!

Adupé Raquel Pereira Quadrado por ter sido meu esteio quando achei que a vida tinha findado. És a mulher que reitera os significados de Amor, firmeza e ética. Minha jornada cruzou a tua e, nessa encruzilhada, aprendi a Te Amar.

Adupé Oríh (Denise) pela disponibilidade e creditar teus saberes nesse projeto, sujeito e tese. Os sonhos precisam sempre de apoiadores. Amuuu-tu!

Adupé às bancas, primeiro a de qualificação Prof^a. Adriane Luísa Rodolpho (PPGAnt – UFPEL), Prof^a. Georgina Helena Lima Nunes (PPGE – FaE – UFPEL) e Prof. Márcio Rodrigo Vale Caetano (PPGEDU – FURG) pelos olhares atentos e múltiplos caminhos indicados para transformar aquele projeto, hoje em Tese. A de defesa Prof. Márcio Rodrigo Vale Caetano (PPGE – FaE – UFPEL), Prof^a. Rose Méri Santos da Silva (PPGEF – ESEF – UFPEL), Prof^a. Raquel Pereira Quadrado (PPGEDU – FURG), Prof^a. Camila Borges Ribeiro (Instituto de Educação – FURG) e Prof. Vagner de Souza Vargas (ICNOVA – FCSH - Universidade Nova Lisboa – PT) por aceitarem a empreitada de ler, contribuir e, por essas atitudes, somarem a essa pesquisa tão cara na minha constituição de sujeito.

Adupé CNPq/ CAPES pela bolsa que me permitiu caminhar por muitas encruzilhadas brasileiras ao “patrocinar” meu projeto.

Adupé FAE/ UFPEL, colegas de curso e funcionários(as)!

**Ìgbà kan ñlọ, ìgbà kan ñbò
Ọjọ nbori ọjọ
Ero iwaju ñlọ,
Ero ẹyin ntele**

**Um tempo está partindo, outro está chegando
Um dia vai e outro vem
Os da frente (os velhos) estão indo
Os de trás (os jovens) os estão seguindo
(dando-lhes continuidade).
Provérbio iorubá.**

Resumo

SOARES, Rodrigo Lemos. **“É um mal de Amor”**: narrativas que forjam uma Educação quimbandeira. 2021. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

Por quais caminhos através da escrita de pesquisa é possível assentar uma Educação quimbandeira? Eis a questão que impulsionou a escrita desta tese. A partir dessa inquietação meu empreendimento investigativo manteve-se orientado pelo objetivo de saber de que maneira as relações entre os elementos pedagógicos presentes nos rituais e saberes são desenvolvidas em terreiros de Quimbanda da região sul do Rio Grande do Sul. A organização e escritura do texto foi definida, a partir das encruzilhadas de aparecimento nas narrativas da rede de colaboradores, a qual foi formada pelo espaço conferido para indicação de participantes, a partir de dois participantes basilares, a saber, minha ex Mãe de Santo (Maria Padilha das Almas) e o meu atual Pai de Santo (Tiriri da Encruzilhada). A composição da rede é formada pela presença de pomba-giras e exus dos diferentes domínios da Quimbanda, isto é, kalunga grande, kalunga pequena, Matas, Cruzeiros e Almas. Os dados foram produzidos por entre [vistas] e recorrência aos elementos das autoetnografia. As giras analíticas, por sua vez, foram possíveis pelo agenciamento da técnica de Análise Cultural, bricolada com elementos da Autoetnografia, História Oral e Estudos Culturais. Conforme a ideia de dinamicidade, caractere que define pomba-giras e exus, a escrita, a partir da Quimbanda, foi realizada pela razão do Amor quimbandeiro, aquele que é fugidio, que vive nas memórias, nas experiências e práticas dos terreiros. Assim também é a razoabilidade derivada da subjetividade epistemológica possibilitada pela presença de pomba-giras e exus, em nossas vidas. Uma razão científica que imprime saberes em nossos corpos e consolida dinâmicas educativas que derivam de assentamentos e fundamentos religiosos, os quais consideram experiências socioculturais, das religiões de vertente e/ ou matriz africana. Pomba-giras e Exus são propositivos da gira, da incerteza, da transformação, enquanto elementos fundamentais para compreensão de uma prática educativa dos terreiros, implicados na simbologia do corpo como lócus das relações de ensino-aprendizagem, isso porque, é sobre eles que são investidas as ferramentas e técnicas de saber.

Palavras-chave: Educação; Culturas; Quimbanda; Terreiros; Narrativas

Abstract

SOARES, Rodrigo Lemos. **"It's an evil of Love": narratives that forge a Quimbandeira Education**. 2021. 170f. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

By what paths through research writing is it possible to settle an Education quimbandeira? This is the question that drove the writing of this thesis. From this concern my investigative enterprise remained guided by the objective of knowing how the relationships between the elements pedagogical activities present in the rituals and knowledge are developed in Quimbanda terreiros in the southern region of Rio Grande do Sul. The organization and writing of the text was defined, from the crossroads of appearance in the narratives of the network of collaborators, which was formed by the space conferred for the indication of participants, from two basic participants, namely, my ex Mother of Saint (Maria Padilha das Almas) and my current Father of Saint (Tiriri da Encruzilhada). The composition of the network is formed by the presence of pomba-giras and exus of the different domains of Quimbanda, that is, kalunga grande, kalunga pequena, Matas, Cruzeiros and Almas. The analytical giras were possible by the agency of the Cultural Analysis technique, bricolada with elements of Autoethnography, Oral History and Cultural Studies. According to the idea of dynamism, character that defines pomba-giras and exus, the writing, from Quimbanda, was carried out by the reason of the Quimbandeiro Love, the one who is a fugitive, who lives in the memories, experiences and practices of the terreiros. So too is the reasonableness derived from epistemological subjectivity made possible by the presence of pomba-giras and exus in our lives. A scientific reason that imprints knowledge on our bodies and consolidates educational dynamics that they derive from religious settlements and foundations, which consider sociocultural experiences, from the african and/or matrix religions. Pomba-giras and Exus are propositions of the gira, uncertainty, transformation, as fundamental elements for understanding an educational practice of the terreiros, implied in the symbology of the body as locus of teaching-learning relations, that's because, it's about them that the tools and techniques of knowing are invested.

Keywords: Education; Cultures; Quimbanda; Terreiros; Narratives

É mal de Amor

Laroyê Pombagira
Salve a força de Maria Mulambo

Maria Mulambo ela é fiel
É ouro que cai do céu (x2)

Amor... Amor, Amor, Amor
É uma palavra pra quem saber dar valor (x2)

É mal de amor
É mal de amor
Mulambo bebe todas pra curar a minha dor (x2)

Mulambo me tira da solidão
Vou te levar pra casa pra ganhar seu coração (x2)

É mal de amor
É mal de amor
Mulambo bebe todas pra curar a minha dor

Amanheceu e ela vai pra casa
Toda embriagada por causa do amor (x2)

É mal de amor
É mal de amor
Mulambo bebe todas pra curar a minha dor

Mulambo me tira da solidão
Vou te levar pra casa pra ganhar seu coração (x2)

É mal de amor
É mal de amor
Maria bebe todas pra curar a minha dor (x2)

Amanheceu e ela vai pra casa
Toda embriagada por causa do amor (x2)

Disseram que mataram Maria Mulambo
Mas é mentira ela não morreu (x2)

O vento soprou na encruzilhada
Deu uma gargalhada e ela apareceu (x2)

Laroyê Pombagira
Laroyê Maria Mulambo



Sumário

	Resumo.....	012
01.	Prece de abertura.....	016
	1.1 Oráculo e banho de descarrego: a camisa de doutorar.....	021
02.	Tirar o agô e saudar a aruanda.....	025
	2.1 Abrindo a tronqueira: tirando o agô com o povo da rua.....	025
03.	Defumar-me e bater a cabeça: as giras que possibilitaram contatos com sagrado.....	033
	3.1 Uma gira que não para de produzir efeitos.....	036
	3.2 Olhar para si: atitudes autoetnográficas de uma escrita sempre em primeira pessoa.....	038
	3.3 A benção aos mais velhos, a benção aos mais novos: traços identitários e relacionais da rede narrativa.....	046
	3.3.1 Falange da Kalunga grande.....	049
	3.3.2 Falange da Kalunga pequena.....	053
	3.3.3 Falange do Cruzeiro.....	056
	3.3.4 Falange das Matas.....	063
	3.3.5 Falange das Almas.....	064
04.	Incorporar-me: imersões em saberes associados que fundamentam processos educativos.....	070
	4.1 Fundamentos sobre Mito, Rito, Ritual.....	072
	4.2 Fundamentos sobre Religião e religiosidade.....	076
	4.3 Fundamentos sobre a Quimbanda da pesquisa.....	078
	4.4 Fundamentos sobre Exus e Pomba-giras na Quimbanda apresentada.....	084
05.	Benzer-me no marafo: fundamentos da Educação, Pedagogias e Culturas dos terreiros.....	096
	5.1 Pedagogias: ferramentas disciplinares para educar-ensinar.....	108
	5.2 Culturas: contextos que oportunizam diferentes leituras da Educação.....	112
06.	Embeber-me na água com mel: os terreiros como espaços educativos e seus artefatos culturais pedagógicos.....	117
	6.1 Terreiros como espaços Educativos: dimensões discursivas.....	117
	6.1.1 Terreiros: espaços educativos e a questão das disciplinas.....	122
	6.1.2 Terreiros: espaços educativos e a produção de identidades.....	125
	6.2 Os terreiros e seus Artefatos Culturais: materialidades que assentam saberes.....	128
07.	Axé... amarrações sobre a feitura do trabalho feito.....	133
	Guias teóricos(as).....	157

1. Prece de abertura¹...

*Senhora da clareza e da firmeza
A força que lansã deixou pra ela
A coroa que é da luz, quem deu foi pai Ogum
Por que ela é Rainha das rainhas
Senhora você vai me acreditar
Rosas vermelhas eu trago para te louvar
Com a lua cheia a Rainha vai girar
Ela vai girar, vai girar, ela vai girar
Com a lua cheia a Rainha vai girar [...]*
(PONTO DE QUIMBANDA – POMBAGIRA ALTEZA DAS ALMAS)²

Pensar o(s) porquê(s) da aproximação com uma temática de trabalho ou quais as condições de possibilidade que me permitiram essa percepção de afeição, não me parece uma tarefa fácil, pois somos sujeitos de muitos e diferentes afetos. Para cumprir com este exercício, não tenho ambição de contar toda a minha história, na íntegra, mas sim apontar fragmentos que me conectam ao tema desta tese e, por consequência, a esta escrita. Essa é uma história, que não é linear, pelo contrário, ela sofre rupturas e justaposições. Aproveito o momento para justificar a escolha do ponto cantado utilizado no início desses *insights* memoriais, que é de autoria desconhecida, e que me auxilia a entender que a minha constituição enquanto sujeito não se dá de forma isolada e única, mas a partir das relações que estabeleci com os territórios, corpos-terreiros, discursos, objetos, conhecimentos e poderes. Além disso, por meio de ancestralidades e, também, pelo saber expressado no provérbio Zulu “[...] *Umuntu Ngumuntu Ngabantu*”³, não nos constituímos sozinhos(as), cada fala nossa já foi ecoada por outras vozes em outros cantos.

Ao mesmo tempo, destaco que, na minha produção de sentidos o ponto indica para a questão de como a verdade é relativa por meio da repetição do termo gira, o qual, dentro dos terreiros implica um fundamento que forja identidades, posições de sujeito e lugares de fala, a cada movimento. A(s)

¹ Explico-me, que de antemão, os títulos e subtítulos que o designam este texto, são registros das experiências relacionadas aos acontecimentos vivenciados nos terreiros.

² Os pontos cantados e riscados, nas culturas religiosas possuem como uma de suas características chamar as entidades para manifestarem neste mundo, ao serem entoados e identificar as mesmas quando riscados. Este e todos os demais pontos cantados (por escritos) que compõem esta escrita são oriundos dos terreiros visitados ao longo da minha vida religiosa e seus títulos foram repassados pelos(as) dirigentes destas instituições, contudo, suas autorias quase nunca são conhecidas, como é o caso deste. Para escutar uma versão do chamamento acima acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=FuQx9_8wEyo&t=16s> Acesso em: 30 de mar. de 2021.

³ Tradução: *Uma pessoa é pessoa por intermédio e relação com outras pessoas.*

verdade(s) é(são) produzida(s) historicamente, em contextos específicos e, para Quimbanda, são sempre questionadas e dinâmicas. A vertente religiosa que me refiro, está implicada no entendimento de que o mundo é equilíbrio, nós precisamos balancear nossos impulsos, emoções e atitudes, a fim de fazermos dos nossos corpos um terreiro individual, um espaço/ ambiente sagrado sobre o qual temos gerências, ainda que momentâneas. A Quimbanda preconiza atenções para tudo que nos potencializa, imuniza e, acima de tudo, nos coloca em movimento, enquanto fundamento dinâmico de ações sobre a vida. Ela é constituída pela presença central das pomba-giras e dos exus, seres que questionam a noção de livre arbítrio ao entrecruzarem nossos caminhos com acontecimentos que, a todo instante, questionam nossa existência.

Ao usar da relatividade e de fragmentos da minha constituição de sujeito que conto, por meio de pistas, como me constitui o que sou, um sujeito educado pelo terreiro de Quimbanda. Portanto, se hoje me identifico com essa temática é porque ela tem uma história que é pessoal, mas também política. Por isso, a escrita dessa tese tem como partida as minhas preces e narro-as, certo de que ao escrever as histórias, que vem a seguir, atribuí sentidos a partes da minha vida, histórias e caminhos. Ainda que narrasse detalhadamente as coisas que fiz ao longo desse tempo, certamente, um texto tido como contingencial não contemplaria todas as narrativas, tampouco, as histórias que produzi e vivi, pois creio que as pomba-giras e os exus nunca cessam de produzir movimentos em nossas vidas, não é à toa que inicio este texto dizendo-lhe das giras incessantes. Considero então que esse material é resultante das minhas inquietações e dos caminhos que percorri, de entrelugares e destaco minha percepção de que “[...] ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício [...]” (FOUCAULT, 2003, p.24).

Na esteira dessas escritas não deixo de reconhecer a importância dos papéis e posições de sujeito assumidas ao longo da trajetória de vida. As identidades totalmente borradas pelas histórias dos espaços de trabalho e estudo, dos sujeitos das pesquisas desenvolvidas, fruto de um entendimento de que estamos envolvidos em constantes processos de construção, ou em

linguagem nietzschiniana, de muitos devires, nesse caso, proporcionados pelas encruzilhadas pesquisadas, ao encontrar nelas, as minhas histórias.

Por fim, amarro esta abertura com a intuição de que, na vida e no trabalho, o mais importante é converter-se em algo que não se era no início, componho assim outros aléns, os pós tese, por vir ou devires, que não terminam aqui, mas que me tiram para dançar, jogam para outras encruzilhadas e ritualísticas. Desta forma, este material está estruturado a partir de recortes que considero centrais para narrar minhas histórias, defender uma proposta de tese e dizer como produzi os caminhos que hoje pauso. Por essa razão afirmo que minha aproximação com a temática da tese, tange às discursividades, corporeidades, identificações e pertencimento aos terreiros. Assim ela representa uma educação das vontades e a vontade pela Educação, como um oráculo e sugere alguns momentos de pausa.

Eles representam instantes que são quase suficientes para consultar o oráculo e compreender ou, pelo menos, refletir sobre os caminhos que me trouxeram até aqui. Pois bem, lá estava eu, com o corpo mergulhado em um terreiro, enquanto meus pais trabalhavam. Recordo-me ainda, dos cheiros, alguns gostos e rostos. Nunca me esqueci da minha primeira memória com relação ao uso de um papel e lápis. “[...] *Vamos desenhar a nossa casinha dos santinhos! [...]*”, propôs-me (a dona) Vó Santinha, uma senhora que coordenava o terreiro⁴, do qual tenho minhas primeiras memórias com a Educação, por volta dos cinco anos de idade. De lá por diante foram muitos ritos, festas e aprendizados que me foram concedidos, por todos(as) que passaram pelo terreiro do Vô João. Que saudades da Santinha, dos seus abraços e carinhos, o afeto, a ética e os valores dela emergem em cada sorriso meu. Essa alegria parece ter tido fim quando ingressei na escola e me propuseram uma Educação vinculada a um salvacionismo, a um prometeísmo, as metanarrativas iluministas, segundo as quais o homem através da educação atingiria sua plenitude desenvolvimentista, seu pleno grau de desenvolvimento (VEIGA-NETO, 2015), uma das sete pragas pedagógicas.

⁴ O terreiro aqui mencionado ficava situado em um bairro periférico da cidade do Rio Grande/RS, popularmente conhecido como Profilurb I. João era o dirigente geral do terreiro, o pai de santo, guia carnal das pessoas que frequentavam o local. Santinha, como já mencionado, era uma senhora que cuidava das crianças para os(as) responsáveis trabalhar. Ambos faleceram quando eu tinha seis anos.

Um pouco maior, já sem o terreiro do Vô João e da Vó Santinha, lembro-me de ir para as casas das patroas da minha mãe e com ela iniciar-me no mundo do trabalho. Ela, faxineira e empregada doméstica, eu, um auxiliar. Como foi bom ter assistido os esforços dela para criar cada um dos seus quatro filhos, sem um pai, presente pelo menos em momentos basilares. As patroas e patrões, desconfiados(as) doavam-me livros, roupas e calçados, para que eu quisesse estudar ou se livrar daqueles entulhos. Uma sensação compartilhada com você leitor(a): senti o aperto dos calçados, neste exato momento. Mas sorri! São lembranças de fatos que me ensinaram que a vida é resultado de construção, é produção. Cada roupa ou calçado ficaram inscritos na minha memória e corpo, assim como os livros aguçaram meu desejo em compreender como as pessoas eram educadas pelos assentamentos dos terreiros.

Traço então, em termos das problemáticas, alguns contornos desse espaço periférico aqui descrito, por ambos os olhares, onde o que se vê sobre o plano são os deslocamentos de um aprendiz em desenvolvimento, que trocou e troca seus tempos em um exercício de olhar a si, suas práticas sociais e as incide sobre uma produção acadêmica. Outro ponto relevante do percurso da escrita, aquele que articula as opções à defesa de um projeto ético, no qual, a procura “[...] justa por ideias e não necessariamente por ideias justas [...]” (DELEUZE, 1992, p. 31) aposta mais na potência do intuído e do comprometimento desse trabalho e menos na crença da existência de fatos essencialmente novos no terreno das ideias e dos conceitos.

A problemática que persiste – à Quimbanda e seus processos educativos - é colocada em termos da minha crença na capacidade dos humanos de criarem novos valores à mercê de toda a massificação, todo o controle, toda a miséria da lógica capitalística. Nesse sentido, questiono-me sobre: quais as potencialidades da vida? Inquieto-me com formas de ver o mundo e conviver nele. Além disso, pergunto-me sobre as condições de possibilidades educacionais de atuarmos potencialmente sobre a vida? Uma das apostas na temática da tese refere-se à possibilidade de diálogos sobre ensino, pesquisa e extensão, bem como sinalizar diretrizes nas práticas de pesquisas em Educação. Para tanto sinalizo a defesa da tese de que os terreiros possuem saberes que podem ser conhecidos e compartilhados, pelas

diferentes esferas educacionais, a saber: em cursos de licenciatura, formação de professores(as). Além disso, que os currículos podem abarcar conhecimentos oriundos das religiosidades, de modo inter-trans e multidisciplinar para ampliar noções de corpo-território, relações de ensino aprendizagem e pedagogias, a fim de abarcar nos espaços escolares outras perspectivas para os modos de educar, isso ao considerar narrativas de dirigentes religiosos(as).

Também ressalto que dentre as possíveis potências desse trabalho, as que observo de imediato são as contribuições do mesmo na produção científica do programa, porque opero com o saber de que a ciência é toda produção de conhecimento, independentemente do local em que foi produzido. Somado a esse pensamento, a Educação se faz presente na escrita pelo fato de que a mesma se dissipa em todos os locais, a partir de relações diretas ou indiretas a que somos expostos, ela não se limita aos ambientes formalizados, escolarizados. Assim, ao tratar de relações educacionais em terreiros de Quimbanda, ao discutir seus entendimentos, diretamente produzi conhecimento científico e fui educado, tanto para ciência, quanto para educação dos pensamentos sobre as desnaturalizações sobre estes saberes e fazeres.

O fator, que me inquietou e conduziu a esta escrita é o fato de que ao produzir as pesquisas em meio acadêmico, os sujeitos participantes das pesquisas, por vezes indicavam-me, os fundamentos como algo a ser compreendido nos seus tempos, contextos e fazeres diferenciados, como algo a ser sabido. As giras, já geravam em mim encantos, que em outros momentos – na infância – produziam medos, porém as belezas dos movimentos estavam lá. Meu corpo, além de imerso nos terreiros e religiosidades foi e é, incessantemente, interpelado pelas práticas ritualísticas, que produzem intercâmbios de saberes e constituição de sujeitos que se propõem a acessar lugares pautados pela ancestralidade, oralidade, musicalização e movimento. No meu caso, adiciono as memórias afetivas, a inteligência motora, a destreza na confecção do alimento dos orixás e demais entidades com as quais mantenho relação direta ou indireta, em toda a minha trajetória nos terreiros. Aprendi a escutar a voz do(a) mais novo(a), atentar a sabedoria do(a) mais velho(a) como hierarquia e dinâmica da educação religiosa.

1.1 Oráculo e banho de descarrego: a camisa de doutorar

Um pedaço de tecido que tem em si um cheiro adormecido...

Um tecido com formas que incide, insistentemente, em definir normas...

Um tecido enrijecido que em si espregueia um perigo: o da falsa ilusão da imagem. Lava, seca, passa, pendura no cabide, envolve no plástico, eis uma metaimagem. Esse percurso inicial aponta os primeiros ritos imaginados, ou feitos para isso.

Ele, quem veste a camisa de doutorar, é o invejoso, aquele colonizado de Fanon. Invejoso por sonhar, ousado no sentido de que pode sonhar!

Veste a camisa, fecha os botões, ajusta o colarinho, entra nas normas e joga o jogo. Ainda sem saber o que o aguarda, retira a camisa, passa novamente e a guarda.

Sai da sua comunidade imaginada, passa no seu sagrado, a caminho da casa de Estudo, chega no lugar e espera... Transpira, inspira e expira, incessantemente...

Esse invejoso pensa em chegar a algum lugar? Sim! Na sua casa de Estudo Ele entra e percebe que toda organização externa da casa não condiz a interna.

Mas... já entrou! Sente inveja dos livros, daqueles(as) que os leem, ou dizem ter lido.

Vai colonizado, adentra a casa dos sonhos, abandona teus saberes, eles não nos servem! E a casa de Estudo tão vislumbrada passa a ser apenas o lugar de Estudar.

Agora veste a camisa! Vem doutorar! Ajusta os botões! Arruma o colarinho!

Sem saber como, ainda perdido em meio aos livros e formas, ele para, pensa e repensa... Por si, pelas famílias que lhe dão a possibilidade de sonhar, pela mãe que incentiva.

Mais que isso, vasculha suas memórias, a caixa de costura, troca a água da quartinha... Percebe que nunca esteve sozinho e que, por isso, segue. Uma Educação o espera...

O invejoso, no alto dos sonhos, na alegria dos seus sorrisos, nunca achou que a casa de Estudar fosse a mais violenta das tecnologias de colonizar!

Ele busca no seu sagrado o alento, os afetos, os reencontros que lhe dão sustento... E a camisa ali, a espera do seu uso efetivo.

Corre, gira, dança, gradua, mestra, mas, para doutorar na Camisa ele precisa entrar.

Não há fuga para sempre, não há sempre para uma Educação Quimbandeira, não há caminhos, nem ruas, nem encruzilhadas que Pombagiras e Exus não possam dançar.

Então dança invejoso, coloca no corpo essa melancolia, essa angústia, traz esse sorriso...

A casa de Doutorar, aquela que dirá que sim ou não, espera o "inesperado", o dito inédito, por isso, talvez dançar não seja a arma certa rumo à guerrilha da Educação...

Óh... invejoso colonizado, por que, a todo instante tu queimas e matas a única arma que faz de ti aquilo que de fato és: Sorriso?

Volta para ele, encontra onde e quando, nas tuas comunidades imaginadas, no teu terreiro, nas tuas forças, onde está e como se manifesta cada sorriso, que lampejo o extrai. Não esquece que quando eles chegam tu chegas junto. Traz com eles aqueles(as) que os acompanham...

Chora, grita, conversa, abraça, espalha cheiros, fica brabo, grita bravo, aplaude, aponta, sinaliza, inquieta, tira da mesmice e escapa da mesmidade, sempre junto deles!

Desconheço filhos(as) de Ossanha que não saibam curar intempéries, tampouco filhos(as) de Oxum que não emanem Amor e, acima de tudo, filhos(as) de Bará que não dancem sinuosamente por todo e qualquer caminho desenhando.

Vó João, Vó Santinha aguardam ansiosamente os frutos que cada sorriso teu podem produzir... Véra Lucia e Ubiratã sabem, exatamente, o que já queres dizer, ainda que não tenhas dito...

Mas... é na companhia de Alteza das Almas e Pantera Negra que te deixam caminhar, rumo a casa de Doutorar.

Veste essa camisa, meu filho, usa dela pelo tempo que for necessário para seres feliz. Ajusta os botões, eles ainda estão espaçados, com casas de abotoadura vazias, alinhava outra vez os botões, porém, nunca te esqueças... Vai e volta, entra e sai, gira e para, fala e silencia, racionaliza sem perder tua crença e fé... Vive na certeza de que todos(as) nós estaremos ao teu lado, a tua volta e, por isso, nunca será um solilóquio, mas sim uma gigantesca polifonia de Amores, Humores e Afetos. Vamos juntos, na certeza de que a tua fé não é cega, que a tua força não é pouca coisa e que os(as) teus/ tuas estão e estarão aqui te esperando a todo instante.

Vai construir a tua casa de Estudo, Doutorar, ser gente que a gente precisa para ser compreendido(a), poder descolonizar o campo educacional.

Guerrilha pela Educação que sonhas, pela comunidade que imaginas, pela Quimbanda que te fez gente. Veste a camisa!

Das minhas experiências profissionais – do trabalho doméstico, à educação, aos esportes, às artes, ao lazer e à saúde pude perceber diferenças em discursos, mas não em objetivos, todos eles visavam e visam a práticas de subjetivação para melhor governar a conduta de si e a dos outros. As práticas de governo e as tentativas de normalização dos indivíduos que tem potencial para se “desviarem” sempre foram ferramentas dessas instituições, sejam quais forem as áreas que estavam vinculadas. E, por isso mesmo, se tornam potentes no processo de captura e subjetivação dos sujeitos. Porém destaco que nas nuances de cada local pude perceber que o discurso que perpassa os mesmos é relativo e desigual. É dentro dessas instâncias de operação, que visam o indivíduo tanto em um nível individualizante quanto global, do detalhe em tecnologias que a incorporam e que vão, aos poucos, implantando técnicas disciplinares independente dos fins pressupostos, que as minhas experiências nos terreiros foram elencadas como ponto de partida.

É, a partir desses fragmentos que me permiti construir essa escrita, no entanto, estou ciente de que para produzir uma narrativa sólida precisaria ainda alterar, refinar e refazer, um rememorar de histórias. Para finalizar este item ressalto que estamos em constante transformação de nossos “eus”, desses nossos ecoares. E que são todos esses fragmentos de inquietações, conquistas, decepções e ressignificações que me permitiram uma metamorfose do que eu fui, do que eu sou e do que serei eis um fato “[...] que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que era no início [...]” (FOUCAULT, 2004a, p. 59).

Desse modo, a Camisa de Doutorar é uma alegoria, na qual apresento muitos *insights* memoriais que produziram caminhos e experiências que constituem minhas identidades. Ela simboliza o artefato cultural de acesso a um lugar dito como não meu. Ao saber do meu desejo por ingressar na UFPEL, alguns amigos deram-me dicas de como chegar na seleção, como por exemplo: “[...] usa roupa social, não vai de chinelo, tampouco bermuda, corta e escova o cabelo [...]” foi então que a camisa entrou em cena. No dia da entrevista meu ritual foi o seguinte: acordei e fiz minhas preces, escolhi a camisa e a passei, tinha comprado um plástico de proteção e coloquei na intenção de evitar qualquer dano, fui cortar e escovar o cabelo e afeitar a

barba. Tomei banho de sal grosso, depois o de cheiro e o doce. Não consegui almoçar.

Peguei o ônibus, cuidei da camisa como quem zela por sua entidade. Ao chegar na UFPEL deparei-me com a sala de espera cheia, entra um(a), sai outro(a), o nervosismo tomou conta de mim, a ponto de não perceber que tinham me chamado. Cada passo dado significa que “[...] o que é ação na alma é também necessariamente ação no corpo, o que é paixão no corpo é por sua vez, necessariamente, paixão na alma [...]” (DELEUZE, 2002, p. 24). Contudo foi no conjunto dessas experiências que produzi uma ética da afetividade, motivada pela paixão, isso porque, o momento da seleção foi algo referente ao desejo pelo desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, conquista do título, que tal como afirma Spinoza (2011) tem relação com a consciência afetiva das nossas potências, sem perder de vista que “[...] consciência é apenas um sonho de olhos abertos [...]” (DELEUZE, 2002, p. 26). E, para complementar, a paixão “[...] é, com efeito, o domínio de um impulso, de um afeto sobre todos os outros: o homem apaixonado tem apenas um único objetivo, satisfazer este impulso [...]” (SÉVÉRAC, 2009, p. 50).

Quando atentei, meu deslocamento até a sala da entrevista trouxe-me a sensação de ser carregado no colo, isso mesmo, era como se estivesse em flutuação. Entrei, sentei até que olhei para o lado e percebi: a camisa vestia a cadeira livre ao invés do meu corpo. Na minha programação vestiria ela durante a chamada do candidato anterior, porém, não percebi esse momento. Naquele instante minha voz embargou e só pensava na tristeza minha e de minha mãe, a qual torcia como se fosse a vitória da sua vida. Não vesti a camisa, porém, ao pensar na minha família passei a defender nossa história, pois, a partir daquele ocorrido, (na minha cabeça) precisava erguer minha casa de estudo, como tentativa de mostrar a potência educacional do terreiro.

Tal como Larrosa (1998) que descreveu a importância da casa de estudos e Fanon (2008) em suas escritas sobre o invejoso posiciono-me como alguém que precisa falar de seus sonhos e projetos, na intenção de modificar contextos, principalmente os meus. A Educação, como creio ter narrado nessa escrita é o arcabouço de crenças que forjam as relações sociais e pedagógicas

que aspiro ao assumir os lugares, posições de sujeito que desejo ao longo desses processos formativos, como novas paixões (SÉVÉRAC, 2009).

Assim como Fanon (2008), não busco igualdades ou “parecências” com a branquitude europeia que me formou. Mas, é a partir delas que percebo ser possível apontar minhas estratégias de guerrilha, para trazer às cenas das educações religiosas quimbandeiras, espalhadas em alguns terreiros com referência na cidade do Rio Grande, historicamente conhecida pela sua longa idade, geografia marítima, envolvimento com escravagismo, dentre outras questões que possibilitaram que nela se estabelecesse um celeiro religioso afro-brasileiro. Eis, um dos arsenais históricos que apresentam algumas condições de possibilidade para se pensar as educações quimbandeiras. Ou, como escreveu Fanon (2008) buscar nos meus sonhos outras formas de existir, de estar no mundo, de educar os sujeitos, com a potência Spinozana.

Procurei então, a partir da função de autor, reconhecer em mim o lugar desses sonhos para assim, agir com autoria tornando-me capaz “[...] de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais [...]” (FANON, 2008, p. 96) que educam sujeitos em diferentes espaços, tempos e contextos. Busquei na diferentes narrativas e em distintas leituras as tecnologias necessárias para dizer de mim, para questionar, para lecionar, cuidei e tentei com o máximo de atenção ser o mais fiel possível, escorreguei na linguagem ao tomar por *a priori* o saber de que “[...] os sábios já são sábios de nascença, não se transformam em sábios [...]”, quando, de fato, eles(as) o são por compreenderem os olhos e sorrisos das pessoas, suas fragilidades e singularidades nas chegadas e partidas, sem incorrer a assimilações culturais.

Cruzei caminhos para o escape, para sinalizar meus desejos e aproximações com os modos de ensinar a transgredir (hooks, 2017). O desejo que carrego é o de propor pela Educação uma solidariedade ativa, aquela que pensa para além dos espaços de sala de aula, das paredes dos terreiros, uma Educação exusíaca, na sua completude com as pomba-giras, que possibilita o entoar das polifonias existentes no mundo, que os mais distintos saberes entrem nas ordens discursivas e assumam funções sociais de representatividade, de demarcação de múltiplas existências.

2. Tirar o agô e saudar aruanda...

✠...✠

Quando tiro o agô peço licença para aproximar-me, escutar, ver, falar, escrever com e sobre. Tirar o agô é pedir permissão para entrar no espaço sagrado dos terreiros. Pretendo retornar a eles, não sei o número ainda, não sei se a pesquisa não se pautará apenas em um ou em todos, eis um primeiro ato pós qualificação. Ao saudar o congá fazemos nossas primeiras preces no espaço sagrado, ali estabelecemos um dos diálogos mais importantes que é o agradecermos, confessarmos, pedirmos todas as graças e mazelas que vencemos ou estamos enfrentando. Agô é o pedido de permissão para estabelecer um contato com as coisas e seres que conectam mundo espiritual e carnal. Não se começa nada sem pedir agô, sem apresentar-se e dizer de onde partimos, o que pretendemos e em que ponto pausaremos.

(Voz coletiva dos(as) colaboradores(as))

✠...✠

2.1 Abrindo a tronqueira⁵: tirando o agô com o povo da rua⁶

Oh senhoras e senhores que giram em meus caminhos ou que fazem os meus caminhos girar... Acompanhem-me de agora em diante para que juntos formemos nossas rodas, toquemos nossos pontos e dancemos nossas giras. Abram os meus caminhos sinalizando os passos que me conduziram até aqui, expondo os objetivos dessa prece, em formato de tese, apontem as histórias-problema, para que os fatos sejam dados e as escrituras nossas pedagogias. Ewê o Pai Ossanha, le ieo Mãe Oxum, Alupo Pai Bará, Eparrey Mãe Oyá, Ogunhê Pai Ogum, girem comigo levando a este povo os saberes que lhes faltam para que compreendam o porquê girar de vocês faz de mim um homem vivo, fortalecido e capaz de sorrir a todo instante, que soprem os ventos, que toquem os atabaques e que a gira comece [...] (Eu, 2021)

Sou da terra de Tamandaré, dito berço de Histórias influenciadas e produzidas ao sul do Sul do Brasil por acontecimentos e culturas distintas. A mais antiga do Rio Grande do Sul, situada no extremo sul, geograficamente posicionada de costas para o mar, sendo dele uma de suas mais difundidas fontes econômicas, embora hoje isso não proceda. Que abriga o complexo portuário, que exhibe seus prédios com marcas de colonizações expressas por traços arquitetônicos específicos. Organizada populacionalmente e comercialmente por processos de “miscigenação”⁷ e escravização (MAIA,

⁵ A(s) tronqueira(s) é (são) uma espécie de casa, que pode(m) ser de diversos tamanhos, na qual ficam as imagens e pertences utilizados durante os rituais do povo da rua. É o lugar de guarda desses seres, além dos seus segredos, armas, fundamentos, dentre outros.

⁶ Povo da rua é uma das denominações das Pomba-giras e Exus, que são os personagens/sujeitos/ entidades de frente da Quimbanda. Sobre elas e eles ver item 4.4.

⁷ Não é o objeto/objetivo discutir esse conceito/ fato histórico. Mas já pontuo que o uso das aspas implica em um pensamento de que a ideia de “miscigenação” ainda me causa alguns desconfortos, porém, a utilizo, tendo em vista a reincidência do termo nas pesquisas com religiosidade. Questiono-me se ela, de fato, existe? Pelotas/ Rio Grande/ Brasil e sua grande marcação racial me faz questionar se existiu/existe uma miscigenação. Ou se ela foi mais um dos planos da Nova República que não deu certo. Ainda que não vá trabalhar com a ideia acredito que ao mencioná-la, abro espaço para outras discussões, talvez, necessárias à pesquisa que proponho.

2008; GUTIERREZ, 2001), dispersos por uma economia pesqueira, pela agricultura familiar. Lugar onde nasci e que me possibilita visualizar as características mencionadas, além de marcas de culturas africanas, especificamente as religiosidades dessas. Rio Grande é o meu terreiro cruzado, que me “[...] encanta no sopro das palavras, no riscar da pomba e no sacrifício que alimenta o solo [...] é boca que tudo come e corpo que tudo dá [...]” (SIMAS, 2018, p. 10).

Esses fatos podem ser observados em estudos históricos, produzidos a partir de documentos e histórias de sujeitos que foram trazidos(as) para aqui serem coisificados(as) também (MAIA, 2008). Ambiente inóspito para o charque, mas que soube utilizar-se da escravização de seres humanos, principalmente, negros(as), para construir seu imaginário europeu, esculpido pelo ideário ainda hoje defendido por riquezas (GUTIERREZ, 2001). Entendo, por essa passagem, que temos na história brasileira, do Rio Grande do Sul e do município do Rio Grande, um plano muito bem definido que foi criado por pessoas, para que outros sujeitos fossem destituídos de seu local de nascimento e da sua condição humana. Desse modo, não acho que deva explorar quem e como, mas sim, pensar no campo macro dos acontecimentos que possibilitam esses olhares que escrevo e defendo, porque, ainda hoje, na contemporaneidade, esses acontecimentos aparecem em muitos campos e deles, o que convivo é das religiosidades. Ainda lembro da escola de educação básica, na qual era proibido entrar com uma guia de proteção, tratamento diferente direcionado a colegas que poderiam acessar o espaço escolar com vestes e artefatos que expressavam signos de sua religião.

É a partir deste local, marcado de sangue tanto dos produtos oferecidos pelo entorno aquífero, quanto daqueles(as) infâmes, que proponho uma ideia de existência do que chamarei de Educação Quimbandeira. Rio Grande, minha terra natal que tanto referencio, foi produzida com e pelas mãos de sujeitos colonizados(as), escravizados(as), subempregados(as), imigrantes e descendentes destes(as) sem fama. Essa tese tem em seus propósitos a vontade de que a “[...] vida dos homens infames possa se estender a outros tempos e a outros lugares [...]” (FOUCAULT, 2006b, p. 211). Além disso, que ela seja lida e compreendida dentro do campo educacional, por todo arcabouço

histórico-cultural-humanizador que carrega, de modo que reitero o meu lugar de partida e demarco que o sagrado ainda é frequente nessa cidade, porque ele está em cada corpo que dinamiza os cotidianos dos(as) riograndinos(as).

Suas belezas são, para mim, infinitas, os cheiros falam de um lugar de memórias, os gostos conduzem-me para o afeto familiar que “[...] é então a variação contínua da força de existir de alguém, enquanto esta variação é determinada pelas ideias que ele tem [...]” (DELEUZE, 2019, p. 29). Nessa lógica de pensamento, os desgostos possibilitam que eu assente o estudo que segue a partir de fatos históricos possíveis de serem percebidos ao assumir a existência de, no mínimo, uma história-problema (LE GOFF, 2003) que está implicada, antes de nada, na existência de uma indissociação entre pesquisa e prática de vida, porque, elas estão inscritas no meu corpo, o qual “[...] pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor [...]” (SPINOZA, 2011, p. 99). Esse binômio preconiza a compreensão de que somos responsáveis pela produção do problema de pesquisa pelo fato de estarmos envolvidos(as) histórico-contextualmente por ele, logo, ele é sempre inscrito nas nossas memórias, nos toca e afeta, a ponto de tornarmos um acontecimento em problema. Ele, o binômio, é o responsável pela compreensão e tessitura dos campos orientadores dessa pesquisa, a saber: a Educação, a Religiosidade, a Quimbanda, o(a) outro(a) e o Eu.

É por partir de uma história-problema persistente ao longo da minha vida que hoje questiono-me: ***por quais caminhos através da escrita de pesquisa é possível assentar uma Educação quimbandeira?*** Isso movido por atitudes investigativas orientadas pelo objetivo de saber ***de que maneira as relações entre os elementos pedagógicos presentes nos rituais e saberes são desenvolvidas em terreiros de Quimbanda da região sul do Rio Grande do Sul***, ao que tomo essas aproximações pelas práticas corporais de divertimento (FREITAS, 2014) e de aprendizado vividos nos terreiros (CAPUTO, 2021). E, além disso, pelas demarcações educacionais no ensino de danças, observadas em Soares (2018a) nas práticas corporais dos(as) quimbandeiros(as) e nos afetos oriundos das suas relações interpessoais o *affectio*, que “[...] é uma mistura de corpos, um corpo que é dito agir sobre o outro, e o outro que vai

escolher a marca do primeiro [...]” (DELEUZE, 2019, p. 30) razão pela qual decidi trabalhar com uma rede de colaboradores(as), os(as) quais, são afetados(as) pela religiosidade em diferentes intensidades (SPINOZA, 2011).

Preciso dizer-lhe que o estabelecimento dos vínculos que levam a esses delineamentos, está implicado nos modos como percebo a religiosidade e suas potencialidades educativas. Elas estão em mim, sou o que sou por ter sido educado, a partir delas. Mais do que isso, falo de afetos, de pertencimento a um local - por ora, perdido em meio a outras memórias - inteiramente forjado por práticas corporais e relações de poder, essas últimas concebidas por uma noção de positividade, como uma ação sobre outras possíveis, conjunto múltiplo “[...] de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização, o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 88).

O poder não é força que emana de um centro, algo que seja possuído e localizável e que visa impedir a ação alheia, mas é algo que está em toda parte, distribuído difusamente pelo tecido social em lógicas nas quais, as relações de poder são imanentes a todos os tipos de interação. Ele medeia práticas corporais, as quais são compreendidas “[...] em sua acepção de ‘levar a efeito’ ou ‘expressar’ uma dada intenção ou sentido em fazê-lo, neste caso, por meio dos corpos [...] essa expressão mostra adequadamente o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal [...]” (SILVA; DAMIANI, 2005, pp. 23-24).

São as práticas corporais que depõem sobre os sujeitos religiosos, suas culturas, suas (r)existências. Articulado a isso, são as relações de poder, que oportunizaram que hoje eu escreva essa narrativa que enaltece a vitória da resistência da Quimbanda, enquanto, mais uma das marcas identitárias dessa região. São esses os olhares e sentidos/ significados, as questões iniciais do aspirante a doutor em Educação. São inúmeras as identidades assumidas e subjetividades desejadas ao longo deste curso, mais que isso, no percurso da minha vida. Esse turbilhão de acontecimentos forjam os fios condutores deste momento de pausa, ou diria, recortes de momentos, para outras experiências e emoções, materializados em encontros, outros saberes e escritas corporificadas. Percebo então que, aos poucos, vesti a Camisa de Doutorar.

Deixo de invejar aqueles(as) livros e passo a escrever o meu, produzir minha casa de estudo, aquela que denominarei como Comunidade Imaginada (ANDERSON, 2008) – o meu lugar, os meus terreiros experimentados e vividos, os espaços para onde foram direcionadas, por muito tempo, a noção de ambientes demonizados ou animistas-fetichistas (SIMAS, 2018).

Decidi escrever sobre as minhas experiências em diálogos com os(as) colaboradores(as), conferi-lhes a chance de lançar seus olhares, livremente, no sentido de auxiliarem-me na caminhada, na direção do produto de tese, ao qual me dispus ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Logo, este material é o resultado das minhas inquietações e dos caminhos percorridos na vida, dos lugares visitados, dos terreiros servidos, sem perder de vista a premissa de que tudo que escrevo aqui é fruto de olhares para os interstícios, sem glórias individuais, com atitude ética para assumir que a feitura do todo é coletiva. A emergência, o lampejo e a intuição foram rastros afetivos e memoriais do Vô João, da Vó Santinha, da Vera Lúcia (minha mãe) e da ausência do meu pai (Ubiratã, tal como o caboclo). São estes sujeitos que forjam minha primeira encruzilhada e assentam sobre ela sua função primeira: a de desconfortar minhas certezas e verdades. E é desse feito que surge e se mantém meu fascínio sobre os estudos da religião.

“Fiel aos princípios exusíacos, o encruzar dá o tom dos caracteres diversos, ambivalente e inacabados dos conhecimentos praticados no mundo” (SIMAS, 2018, pp. 25 – 26). Esses demarcadores estão inscritos no meu corpo, são minhas memórias, histórias e, mais do que isso, são marcas identitárias que estarão por muito tempo, ou para sempre, nas minhas atitudes. Fui autor, narrador, sujeito e personagem de um propósito sobre o qual saio completamente diferente do modo como ingressei neste programa de pós-graduação. O projeto que hoje toma outro corpo foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos da Faculdade de Medicina, da Universidade Federal de Pelotas sob número de registro 3.786.778, no dia 17 de janeiro de 2020. O texto está organizado em oito partes, a fim de apresentar os fundamentos que sustentam as escrituras desta tese.

Os itens são: o **01. Oráculo e banho de descarrego** no qual realizo a apresentação do material produzido. **02. Tirar o agô e saudar a aruanda** parte guardada para descrever um memorial de como meus caminhos me trouxeram até aqui. **03. Defumar-me e bater a cabeça: as giras que possibilitaram contatos com sagrado** item no qual descrevo os processos metodológicos. **04. Incorporar-me: imersões em saberes associados que fundamentam processos educativos** parte na qual são articulados fundamentos sobre *Mito, Rito, Ritual, Religião, religiosidade, Quimbanda, Exus e Pomba-giras*. **05. Benzer-me no marafo: fundamentos da Educação, Pedagogias e Culturas dos terreiros** capítulo em que descrevo os olhares dos(as) colaboradores(as) acerca dos conceitos: Educação, Pedagogias e Culturas e como eles são operacionalizados nos terreiros. **06. Embeber-me na água com mel: os terreiros como espaços educativos e seus artefatos culturais pedagógicos** é um capítulo voltado para narrativas acerca dos terreiros enquanto espaços de educação e os artefatos utilizados nos processos pedagógicos. **07. A prece final** consiste nas considerações finais. E, por fim, os(as) **Guias teóricos(as)** que são as referências da tese.

Antes de fechar essa apresentação, anuncio que as narrativas utilizadas na tese, são oriundas de dois exercícios de campo. Um realizado em 2018, empreendimento que culminou com a dissertação nomeada “**Quero ver balanciar: o ensino de danças de exus e pombagiras em terreiros de Quimbanda do Rio Grande/RS**”, produzida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande, em 2018. Os dados, são oriundos de conversas individuais, de idas a campo e de vivências dentro de seis terreiros. O argumento para tal investimento está pautado na não utilização de todo material produzido naquele momento, no qual, o foco era o ensino de danças nos terreiros de Quimbanda. Contudo, demarco que no Mestrado utilizei algumas narrativas e no Doutorado, detive-me em outras. Desse modo, a pesquisa não se trata de um recorte do que já foi utilizado, mas sim do ato de aproveitar todo investimento dirigido em outro momento. Dito isso, os dados que, por ora apresento, naquele momento já possuíam a intenção de estabelecer conexões com a tese. O segundo movimento foi o de entre(vistas) realizadas com outros cinco depoentes. As duas ocorrências

serão explicitadas no item 03 (Defumar-me e bater a cabeça), porém, antes disso, explico e justifico que minha atitude ético-metodológica está implicada na compreensão de que,

[...] tanto a educação, quanto a cultura deve ser percebida como mumunhas de preto-velho: um repertório infinito de invenções, práticas, modos de sociabilidade, de conhecimento, de arte e de vida. Tanto a educação, quanto a cultura são fenômenos inerentes à condição humana. Assim, são tão diversos e inacabados quanto a própria presença e interação dos sujeitos que a incorporam. Toda educação é também cultura e toda cultura compreende-se como um contexto que tece suas experiências de saber ao mesmo tempo em que trança também pedagogias que lhes são próprias. A educação, porém, para ser percebida como cultura, deve se colocar como tributária da potência dos enlaces culturais e integrante deles. Se for ela, todavia, em sua face instrutora e burocrática, que conduz os modos de vida, esta se esvazia das possibilidades de mandinga e se transforma em mera reprodutora de valores vigentes institucionalizados (SIMAS, 2018, p. 75).

Esse estudo, então, apresenta narrativas, relatos, descrições e transcrições que remetem não apenas aos meus lugares de memória, ao meu sagrado, onde encontro-me com a ideia de Educação quimbandeira, mas aos lugares de fala de outras pessoas que estão inseridas nesse contexto. Ele está pautado na desconfiança de que o banco de dados e sujeitos da pesquisa, ainda possuem histórias para contar, que por essa razão preciso adentrar mais aos campos e perceber as imagens e vozes a serem lidas e ouvidas, além de outras experiências para serem sentidas e, por sua vez, narradas. Esse exercício de desconfiar “[...] é uma das coisas mais belas, arriscadas e necessárias [...] a desconstrução inicia por render homenagem àquilo ou àqueles a quem ela, a desconstrução, se prende [...]” (FISCHER, 2005, p. 124). Ao agir assim aproximei-me de memórias que pulsam e emanam imagens da Educação que tive nos terreiros. Adentrar aos terreiros mobilizou afetividades que nem sempre suspendi, digo-lhe leitor(a): chorei em inúmeros momentos, pedi desculpas por questões e manifestações inconvenientes e fui grato, a cada olhar e manifestação de respeito com aquilo que ainda era um projeto. Essas emoções/ afetividades são partes constituintes do conjunto de atitudes metodológicas, as quais utilizei para

[...] mostrar às pessoas que um bom número das coisas que fazem parte de sua paisagem familiar (que, por vezes, elas consideram universais) são o produto de certas transformações históricas bem precisas. Todas as minhas análises [...] acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar (FOUCAULT, 2004b, pp. 295-296).

Mas, antes de qualquer coisa, essas foram sensações e, analiticamente, intenções não se prenderam em dicotomias, como por exemplo, emoção boa ou ruim, isso porque, meu objetivo mais intenso era o de acessar pensamentos-outros, aqueles capazes de curar reminiscências principalmente aquelas que se propõem a responder ao todo, a angustiante busca pelo reencontro com o terreiro da minha infância. Ler os campos dessa pesquisa apoiado em Foucault foi uma aventura desconcertante e enigmática porque, suas escrituras abriram-me possibilidades de leitura e compreensão dos acontecimentos, ele convocou-me ao nomadismo distanciando-me do terreiro que almejava encontrar e, nessa atitude, aprendi que não precisava ir ao encontro daquele lugar, porque ele está inscrito em mim. Entrei em um jogo que movimentou memória e esquecimento, tudo e nada, remorso e benção, vingança e perdão, bem e mal, vida e morte, acontecimentos que não fragilizaram a escrita, antes disso, na esteira do que desenvolvi está aí uma potência denominada de memória líquida, aquela que possui o poder de fazer esquecer e/ ou também de reverter experiências em lágrimas.

Dito isso, nos próximos capítulos, apresento minhas (des)confianças, que incidiram sobre a produção escrita-narrativa dos encontros. Traduzi em palavras cada cruzo social, um exercício reflexivo das giras quimbandeiras de uma vida: segue a bricolagem. Seguem minhas vontades de saber, nunca algum tipo de verdade absoluta que me postularia como guardião único de um saber. Uma maneira de resistir, subverter “[...] o projeto educacional pensado como uma agenda política colonial, enquanto projeto cultural abarcado pela nação dos modos civilizatórios brancos-machos-cristãos [...]” (SIMAS, 2018, p. 78).

3. Defumar-me e bater a cabeça: as giras que possibilitaram contatos com sagrado

{...}

Realizados os contatos iniciais, pedidos de colaboração e aceite do primeiro participante, chega o momento de defumar-me e bater a cabeça. O primeiro implica em inalar a energia que emana das ervas em brasa, sentir a densidade da fumaça que nos envolve, afastar as energias dispensáveis e reorganizar nossos chacras. O segundo é o cumprimento aos orixás, aos guias ou, no caso da pesquisa, aos dirigentes dos terreiros. Bater a cabeça é um sinal de respeito a todo contexto espiritual que rege um terreiro. Nesses momentos, somos abençoados(as) e aceitamos os diálogos que serão propostos. Quando nos defumamos e batemos a cabeça aceitamos a ritualística, o sagrado, os acontecimentos que virão. Este é o momento das minhas atitudes metodológicas, as incursões nas dinâmicas dos terreiros, é o primeiro nó na rede, nas aprendizagens, na busca por explicações, em diálogos com os(as) dirigentes.

(Voz coletiva dos(as) colaboradores(as))

{...}

Ao receber a permissão para entrada em um terreiro, logo em seguida, somos defumados(as). Esse ritual implica em soltar todas as energias que não são bem-vindas no espaço sagrado da casa de religião. Nesse momento, estabelecemos com os(as) guias espirituais conexões aproximadas, que possibilitarão uma incorporação (no momento do ritual), depois disso seguimos até à frente da Tronqueira/ Aruanda ou Congá para bater a cabeça, como uma manifestação de reconhecimento e respeito aos elementos ali presentes.

A realização desses atos ritualísticos implica, ao menos, uma aproximação com as identidades do peregrino e do turista, propostas por Bauman (1998). Na obra, o autor propõe que pensemos “A Viagem” como uma alegoria da vida, sem que esqueçamos das consequências que quaisquer identidades podem nos causar. Na esteira desse pensamento, o peregrino está orientado pela busca de valores profundos, volta-se para si e elabora um portfólio memorial como forma de materializar suas peregrinações, toda sua caminhada é registrada, reflexiva e a ela é atribuído o valor de escritura na alma. Em contrapartida, a figura do Turista é daquele sujeito que se exterioriza, é um aventureiro, fugaz, seus movimentos são nutridos por uma emoção imatura, carrega consigo o desejo por prazeres que são ocasionais, novidades, sua preocupação é com a chegada e não o caminho, em todas as suas apresentações. Fui peregrino, inscrevi na pele e transbordei em axé cada contato com os(as) colaboradores(as), produzi uma rede de contatos que

oportunizaram outros acessos com o sagrado, modos peculiares e afetuosos para ligar com o mitológico, com o fundamento, com o assentamento religioso.

A pausa, o oráculo, o papel e o lápis... A ética, Elementos que constituem os caminhos iniciáticos para que eu fosse educado dentro do terreiro do Vô João e da Vó Santinha. A coragem, a resistência, o sorriso, a saudade e a vontade... Elementos que fazem de mim um sujeito-docente que briga, com os olhos mareados, para que a invisibilidade, o descaso e o esquecimento sejam banidos da Educação. Vamos por partes, Vó Santinha diria: *“Devagar com andor que o santo é de barro! Primeiro chega, depois entra e sente que aqui é o teu lugar!”* Eis o caminho da minha iniciação, da minha peregrinação.

Dos rituais de iniciação desenvolvidos na Quimbanda, o amaci é o primeiro. Por isso, abro a tronqueira, banhando-me no amaci, pois, quando nos propomos a passar por ele, anunciamos ao universo religioso que aceitamos as regras, os fundamentos, as éticas que envolvem todo aparato cultural dessa vertente religiosa (SOARES, 2018a). Aprender esse ritual implica em disponibilizar-se a buscar as ervas de chá que comporão o primeiro banho, o batismo que insere o sujeito no campo quimbandeiro. Desse ponto de vista, a analogia que proponho é de uma compreensão sobre as ervas utilizadas, como foi o processo de maceração das mesmas, até formar o extrato, o chá, que será utilizado para lavar a cabeça do(a) filho(a) de santo⁸. Seja para beber ou lavar o eledá (cabeça), o amaci representa um mergulho no autodescobrimento, algo esperado do peregrino.

Dito isso, as atitudes metodológicas dessa tese passam por duas proposições. A primeira, implicada com a retomada do banco de dados que produzi para dissertação ***“Quero ver balanciar”*: o ensino de danças de exus e pombagiras em terreiros de Quimbanda do Rio Grande/RS**

⁸ Filho(a) de santo é o nome dado ao sujeito que passa a viver sob a égide da religião africana. Ao receber essa nomenclatura aceitam-se às premissas do terreiro, da vertente que o mesmo segue, cultua. Ser filho(a) de santo implica, também, aceitar a ideia de uma outra conformação familiar, porém, sem a necessidade de um parentesco consanguíneo, ainda que exista a compreensão de que a consanguinidade seja uma premissa para existência familiar (SOARES, 2018). O destaque é feito para fins de evitar distorções acerca do termo, para não colonizarmos o mesmo, com as ideias do senso comum e, mais que isso, para que, ao chegar nos rituais de imolação, nos quais o sangue é uma premissa, não incorra no erro de pensar que sua família são somente aqueles(as) que passaram pela mesma ritualística, fato comum dentro das comunidades religiosas.

(SOARES, 2018a). Dele, busquei narrativas que naquele momento não foram utilizadas, tendo em vista, a questão de pesquisa e objetivo apresentado à ocasião. A segunda, contou com ideia inicial de realização de entre(vistas) presenciais, proposição alterada com alguns depoentes por conta de sua condição de grupos de risco, a partir do nosso contexto pandêmico da COVID 19. Desse modo assumi diferentes posturas, dentre elas estão: a retomada do banco de dados da dissertação, as conversas semiestruturadas de modo presencial (com respeito aos protocolos de biossegurança), trocas por áudio do aplicativo *Whatsapp* e utilização da plataforma de vídeo conversação *Google Meet*, como afirma um ponto de Quimbanda: “[...] Exú não é caminho, ele faz caminho ao caminhar! Caminha por cima e dentro das covas, por cima e baixo das folhas, desliza nas ondas do mar [...] O que ele não fica é sem andar”.

O que fiz foi recorrer aos dados produzidos, em uma perspectiva cultural que considera como foco às fontes empíricas sem com isso solidificá-las, sacralizá-las. Um exercício de retorno, respeito, ético, moral e que, de alguma forma, sinaliza minhas pedagogizações, as quais reiteram o contato, o retorno e o encontro, como modos de educar e ser educado por jogos de relações. Um possível efeito é não estabelecer um continuum linear, mas compreender que “[...] o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 6). Realizadas as explicações, das atitudes metodológicas iniciais passo a organização do capítulo, assim apresento um detalhamento acerca do fazer metodológico realizado e depois, abordo uma visão acerca da autoetnografia, atitude que assumo como aliada, ainda que não seja a fonte final no exercício de escrita da tese.

A autoetnografia motivou-me, contudo, percebi ao longo do processo que precisaria apenas flertar com ela, uma fidelidade infiel, isso porque, “[...] todas as minhas análises se contrapõem à ideia das necessidades universais na existência humana [...]” (FOUCAULT, 2004b, p. 296). Entendi que essa tese necessitaria dialogar com múltiplos fazeres, procedimentos e caminhos, assim, o fazer autoetnográfico está na potência da temática em mim (no cuidado de si), enquanto que os demais procedimentos adensaram a escrita narrativa.

3.1 Uma gira não para de produzir efeitos

Antes de iniciar a apresentação da pesquisa que embasa essa proposta julgo necessário explicitar os caminhos que me conduziram a estas motivações. Enquanto produção final da graduação, trabalho de conclusão de curso (TCC), propus uma visibilidade das uniões entre sujeitos do mesmo sexo e gênero em terreiros de Umbanda. Naquele momento, a ideia era compreender as motivações para realização dos ritos do casamento, a partir dos pais e das mães de santo, dirigentes de casas religiosas. Carregava um a priori do pertencimento, uma busca por reconhecimento das relações, entendidas naquele momento como homoafetivas e, também, homossexuais.

Deparei-me com um universo ampliado, que refutou o a priori, partindo da premissa de que, segundo os(as) depoentes, as uniões são para além disso. Segundo eles(as) a união implicava em solicitar aos orixás e às entidades uma permissão ou, em alguns casos, uma atenção maior ao casal, tendo em vista que, para o sincretismo seguido pelos(as) depoentes, algumas uniões entre orixás são pouco prováveis, tendencialmente mais conturbadas e, dentre as entidades, os arquétipos comportamentais sugeririam os mesmos cuidados. Logo, aqueles(as) que quisessem casar sob estas circunstâncias necessitariam buscar em suas memórias, os saberes que forjam suas identidades. Eles(as) precisariam passar, constantemente, sob supervisão de suas condutas, a fim de não prejudicar ou, ser o menos prejudicial possível ao/ a seu/ sua parceiro(a).

Nos contextos da produção desse estudo, deparei-me com o conceito de violência, com mais veemência, fator que me conduziu ao primeiro mestrado e, assim, afastei-me dos estudos sobre religiosidade, minha ideia primeira. Contudo, após a conclusão da pesquisa sobre violências, ao decidir retornar às religiosidades, retomando as leituras daquele estudo, destaquei outras duas ocorrências nos campos de estudo do TCC: a presença das danças e a imolação, a primeira em todos, a segunda em alguns rituais de casamento. Então optei por retomar estes dois pontos, separando-os. A dança, com sua presença mais pulsante, naquele momento tornou-se o ideário de um novo projeto de mestrado e os rituais de imolação, passou a ser um longínquo plano de doutoramento.

Na dissertação investiguei “[...] de que maneira as relações entre pedagogias e ensino dos movimentos/danças de entidades espirituais do universo religioso afrobrasileiro são desenvolvidas em terreiros de Quimbanda da cidade do Rio Grande/RS” (SOARES, 2018a, p. 14). Como campo teórico debruicei-me, mais uma vez, sobre os Estudos Culturais, naquilo que academicamente definimos como vertente pós-estruturalista. Dentro desse cenário optei pela Investigação Narrativa, recorrendo às conversas individuais e diários de campo, porém, somente utilizei os dados das primeiras, realizadas com seis dirigentes de terreiros, analisando-os com auxílio da Análise Cultural. Concluí que as danças são abordadas sob múltiplos entendimentos, orientados por saberes específicos de cada terreiro pesquisado, os fundamentos das casas. Além disso, cada lugar do sagrado, possui seus modos de perceber as danças e, assim, ensinar/educar pelo movimento são marcas identitárias da produção de corpos e identidades territorializados.

Considero necessário situar-lhe que, além dessas atitudes metodológicas, realizei um estudo da questão. O mesmo foi produzido nas seguintes bases de dados: Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) [ABPN]; ARCA; ArXiv; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações [BDTD]; Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados [BD CD]; Biblioteca Virtual em Saúde [BVS]; HighBeam; Latindex; Lexml; Microsoft Academic Search; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]; PubMed; SciELO e Scopus. As buscas ocorreram no primeiro semestre de 2018, entre fevereiro e março. Os termos de busca foram: Educação, Quimbanda e Danças. Baixei todas publicações, disponibilizadas sem pagamento, gerando um total de 05 (cinco) Teses, 09 (nove) Dissertações e 181 (cento e oitenta e um) Artigos. Porém, ao abrir os arquivos, sua maioria, 168 (cento e sessenta e oito) apenas mencionava o termo Quimbanda, sem explicações. Outra percepção é que referente à Educação, 02 (duas) teses e 07 (sete) dissertações abordavam entendimentos sobre a relação Educação e Quimbanda. Ao retomar as buscas, nas mesmas bases de dados, no primeiro semestre de 2021, a diferença é o adicional de 09 (nove) artigos e 01 (uma) dissertação, todos de minha autoria.

3.2 Olhar para si: atitudes autoetnográficas de uma escrita sempre em primeira pessoa

Olhar e cuidar de si, encontrar um ponto genealógico, a partir do self do(a) pesquisador(a) significa, nesta pesquisa, um exercício de inclusão do eu (COSTA, 2016), uma atitude epistêmico metodológica que orienta cada passo dado em direção da tese. Mover-me nesse terreno implica na compreensão de que tão importante quanto a presença do(a) outro(a), no desenvolvimento deste estudo, é a percepção das ações do si na investigação. Nesse sentido, dialogo com Michel Foucault (2010, 1985) ao expor que é preciso que cuidemos de nós mesmos primeiro, para que assim possamos ampliar as técnicas de cuidado, de observação e, neste caso, de investigação. Cuidar de si, envolve o saber das asceses que possibilitam que um(a) pesquisador(a) perceba-se em meio as tramas de sua proposta. Para o autor, uma das técnicas que possibilitam o cuidado de si é a auto-observação, de modo que ao executá-la estamos analisando-nos, conhecendo-nos, para assim, conseguirmos compreender-nos (FOUCAULT, 1985), no meio das relações sociais que vivenciamos o desenrolar da vida.

[...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo. Isso implica em termos uma atitude singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo [...] de partir em busca de uma outra filosofia crítica: uma filosofia que não determina as condições e os limites de um conhecimento do objeto, mas as condições e as possibilidades indefinidas de transformação do sujeito [...] (FOUCAULT, 2010, pp. 450 - 475).

Segundo ele, cuidar de si “[...] é um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida [...]” (FOUCAULT, 1985, p.53). Esse exercício deve ser reiterado por toda existência do sujeito, pois, tal posicionamento incidirá com positivamente ao longo das experiências, daquele(a) que cuida de si. Contudo, a reiteração responderá a duas funções distintas: ao realizarmos na juventude o cuidado de si representará, com mais evidência, uma preparação de vida, uma forma de se amar, educando-se para existir e, quando se for mais velho o cuidado será evidenciado pela filosofia que conduzirá a um tipo de rejuvenescimento, onde escolheremos se voltaremos no tempo ou nos desprenderemos dele, graças ao exercício de memorização.

Dito isso, o cuidado de si é trabalho e depende do empreendimento que nos autorizamos ou somos autorizados(as) a exercitar sobre nós mesmos(as), com procedimentos objetivos, que sejam, constantemente, zelados, analisados, para que não deixemos de ocuparmo-nos conosco, dentro de possibilidades específicas e individuais, mas no sentido de produzir o si, a partir de técnicas. Tal exercício pressupõe uma potência, a qual carregamos ao longo da vida, que é oriunda da infância e que nos acompanha como memória afetiva, isto é, a liberdade de produzir uma “[...] experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida [...]” (LARROSA, 2002, p. 117). No caso dessa pesquisa, a atenção foi para busca às ocorrências dos terreiros, revirei um baú de memórias, as quais auxiliaram-me na produção do problema dessa tese, além disso, foi cuidar de um passado ainda presente nas minhas atitudes e, por assim dizer, escolha pela Educação.

Diante do exposto acima, vou ao encontro do escrito por Foucault (2003) ao afirmar que não somos responsáveis pelas emergências dos temas de pesquisa, porém, precisamos nos reconhecer como parte delas. E, para que isso seja possível o saber de si, nas minhas leituras, precisa estar presente. Essa impossibilidade de nos autoglorificarmos pelo agenciamento, contudo, não implica dizer que estamos alijados da temática, dos caminhos trilhados a ela. Assim, os contextos desse estudo, dependeram da reiteração do meu lugar de pertença nos terreiros, das imagens de educação que carrego e proponho-me a defender, de um si que está em relação com os(as) outros(as).

Neste cenário, agir autoetnograficamente, implica nesse primeiro momento, a certeza de que somente a observação não contemplaria as discussões que sinalizo nesse texto. Precisei de outros acessos para perceber os discursos das vidas diárias (CERTEAU, 1984; 1997) e colocá-los em diálogo com as minhas histórias, sob um texto interacional que oportunizou a emergência de alguns selfies, diálogo com o(a) outro(a) e os contextos da pesquisa. Necessitei acessar o eu e o(a) outro(a) propondo atitudes metodológicas que reiteram a todo instante uma noção de alteridade, que por sua vez, possibilita um caminhar para si, no caso, em direção das minhas memórias de dentro dos terreiros, como pressupõe a autoetnografia, a qual pode ser compreendida como:

[...] um gênero autobiográfico de escrita e de investigação que apresenta múltiplos níveis de consciência, conectando o pessoal ao cultural. Para trás e para a frente, os auto etnógrafos observam, primeiramente através de uma lente de ângulo aberto, focando-se no exterior em aspectos culturais da sua experiência pessoal; e, em seguida, olham para dentro, expondo um self vulnerável que é movido por e pode mover-se através de, refratar e resistir a, interpretações culturais (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 23).

Necessitei compreender-me enquanto aquele sujeito que circula em espaços e tempos distintos aos relatos produzidos, o que analisou os contextos possíveis (em que as narrativas foram proferidas), o que propôs análises discursivas sobre cada sujeito e terreiro. Deparei-me na mesma situação de Crawford (1996) ao descrever sua experiência antropológica no momento em que foi questionado por uma liderança que pesquisava sobre o que havia aprendido com o grupo. No momento do seu susto, percebeu que sua aprendizagem não foi possível apenas com a observação e assim, ele acrescentou a sua escrita etnográfica a importância da emotividade e seus sentimentos em seus trabalhos de campo. Na tese essa ocorrência implica em “[...] aprender as genealogias das quais descende, o que dá um sentido de profundidade, pertencimento histórico, enraizamento e obrigação sagrada de prosseguir a linhagem genealógica [...]” (MBITI, 1970, p. 136-137).

Nesse instante, Crawford (1996) sinalizou a importância de estarmos inteiros(as) no campo, sem as armas da captura e da distinção (lápiz, papel, máquina fotográfica, gravadores, entre outros), voltando-se para o pensamento sobre o que podemos, de fato, apreender e aprender com o(a) outro(a) que estudamos/ pesquisamos. Ao agir assim, conseguiremos nos aproximar efetivamente dos sujeitos, comungar com eles(as), partilhando suas e, a partir de então nossas experiências. Desse modo, exercitamos uma reflexividade epistemológica do fazer pesquisa, na qual, aquele(a) que investiga passa a ser investigado(a), pois, compreende que a história que se propõe a falar parte ou, ainda é, uma narrativa de pesquisa das suas experiências pessoais.

Assim, a autoetnografia pode ser compreendida como um método de pesquisa que se relaciona com, mas não é uma escrita autobiográfica. Ela tem por premissa a descrição e análise sistemática de alguma experiência pessoal, que será entendida pelo interior das culturas envolvidas (BOCHNER; ELLIS,

2000). Seu foco está nas interações entre pesquisador(a) e objeto de estudo, a partir da selfie do(a) pesquisador(a) enquanto orientador etnográfico.

A autoetnografia preconiza a supressão do distanciamento entre aqueles(as) que juntos(as) produzem o estudo, logo um(a) investigador tem a premissa de conceber e, por vezes, confundir suas histórias com as narrativas dos campos. Pesquisador(a) e pesquisado(a) se imbricam a ponto de não se perceber quem propõe e a quem algo é proposto. Roth (1989) já sinalizava este acontecimento ao indicar que fossem incluídas as rotinas emocionais de pesquisa nos diários de campo. Ao fazer isso, apoiado(a) nas suas experiências de vida, o(a) pesquisador(a) teria possibilidade de vislumbrar as suas vulnerabilidades, em seu exercício metodológico. Tal proposição estaria implicada com a necessidade de escrever sobre si. Cumprir com essa tarefa pressupõe um corpo que viveu a experiência do campo, que inscreveu em si as perspectivas, emoções, sensações e visibilidades do lugar estudado (CRAWFORD, 1996). Nessa esteira de pensamentos, o que se configura é não a revelação escrita daquele(a) que observa, mas, a narrativa de quem posicionou-se de outras formas para observar, ver, escutar, falar, enfim, viver o campo de estudo a que se propõe de corpo inteiro (COSTA, 2016).

Realizei uma escrita narrativa não linear na qual as discursividades foram produzidas por acontecimentos oriundos de constantes alterações contexto-temporais, da proposta de pesquisa e dos procedimentos e anseios que me inquietavam. Outra característica foi a constância dos movimentos e diálogos com a rede de colaboradores(as), entre lá e cá do campo [dos terreiros], entre os(as) outros(as) e eu, as imagens alheias e as selfies. Essas dinâmicas oportunizaram uma escrita que responde às manifestações dos caminhos entre pólos que indicam uma narrativa que se perde na compreensão se é oriunda primeiramente do(a) outro(a) ou é dos meus investimentos que partiram dos anseios de quem a produziu comigo.

Organizacionalmente a escrita não apresenta uma estrutura fixada na ordem de observação dos dados produzidos e das análises. A narrativa fruto desse procedimento remete em partes a uma linearidade, porém em outras é sobreposta por acontecimentos, que dificultaram uma fragmentação dos percursos, de modo estanque. Sei que é preciso explicar o que foi feito, porque

e, por quais razões os caminhos foram escolhidos, de modo a explicitar os procedimentos. Contudo, não me preocupei com uma pesquisa cujas fronteiras sejam impenetráveis, imóveis, resistentes a todo e qualquer acontecimento ou imbricamento de informações. Nesse sentido, minha atitude metodológica é algo próximo da

[...] realização de uma autoetnografia, um ato de liberdade, pois permite incluir na análise antropológica todo o tipo de lógica, seja esta revelada ou apenas insinuada ou sugerida. Deste modo, a autoetnografia é a forma para cozer o bolo que permite misturar definitivamente procedimentos hipotético-dedutivos, com hipotéticos-indutivos, abduativos, percursos de serendipidade. Ao longo do relato sobre a minha experiência de procura de ajuda, todos estes tipos de racionalidade e de emotividade estiveram presentes. Não existe tal coisa de “ser humano hipotético-dedutivo” ou outra qualquer classe exclusiva de organização lógica. Há muito tempo que a antropologia sabe que o universo de abstração mais amplo usado pelo ser humano não é a racionalidade, também não é a irracionalidade – mas, a não racionalidade (COSTA, 2016, pp. 263-264).

Nada pode ser generalizado, tampouco, apresentar validações de juízo sobre as ocorrências que o(s) campo(s) de estudo apresenta(m). Dito isso, especifico que um dado pode aparecer em determinado momento e ser reiterado em outro, apresentado com outras conexões, articulado com mais recorrências. Conectar os dados, interligar as relações do eu com o(a) outro(a) de modo a não negligenciar ou desconsiderar algum acontecimento requereu atitudes metodológicas de retomada constante das transcrições, a fim de que, o mínimo, escapasse a escrita. É no jogo de bricolagem de informações que a escrita assume a forma de si, pois, é neste momento, que as histórias de vida de quem escreve, tendem a se encontrarem com as presentes nos ambientes pesquisados. Assim, flertei com a Autoetnografia ao enaltecer experiências de vida daqueles(as) produziram os saberes acerca da Educação, orientados(as) pela ciência do objetivo da tese [saberes dos terreiros] ao confirmarem sua participação no estudo, ao saberem do meu envolvimento com a temática. Quem pesquisa é, também, objeto.

Reitero minha proximidade com a autoetnografia pela compreensão de que ela apresenta, no mínimo, dois subgrupos: a analítica – aquele em que o foco se volta para explicar teoricamente um acontecimento (ANDERSON, 2006) e, a evocativa/ emocional – quando o objeto está focado em apresentar narrativamente manifestações emocionais acerca de um acontecimento

(ELLIS; BOCHNER, 1996). Foi orientado por esses aspectos que propus meus questionamentos e processos analíticos.

No primeiro, parti da compreensão de que quem propõe o estudo é participante (do coletivo ou viva nos cenários em questão), porque já tinha alguma visibilidade de dentro do campo pesquisado (tendo publicado textos, fotografias, entre outros itens que me aproximam dos contextos problematizados) e que, ainda assim, propus-me ao desenvolvimento de saberes acerca das práticas e rotinas dos terreiros em questão (ANDERSON, 2006). A visão analítica pressupõe os saberes advindos das experiências pessoais e coletivas em diálogos interdependentes da produção de sentidos, isto é, da recorrência à filosofia da linguagem e saberes acadêmicos já produzidos sobre religiosidades e educação para compor minhas renúncias e defesas.

Então segui os passos organizados e descritos por Leon Anderson (2006), ao descrever suas atitudes metodológicas decodificados em cinco características: **1. A participação do(a) investigador(a):** precisa compor o estudo como um(a) interlocutor(a) que se utiliza das análises oriundas dos diálogos. O produto apresentado por ele(a) não pode ser referendado pela individualidade, mas pelo engajamento e coletividade oriundos do contexto da pesquisa. **2. Reflexão analítica:** implica no perceber a si, quem pesquisa. Examinar suas atitudes em relação ao sujeito ou grupo estudado, situando-se pela relação entre atitude metodológica e dados produzidos. Para Anderson (2006), isso caracteriza uma informatividade mútua que precisa ser apresentada visivelmente, junto das atividades exercidas e as reflexões do(a) pesquisador(a).

3. Visibilidade ativa do(a) pesquisador(a): ele(a) terá seus sentimentos e experiências inscritos na narrativa e constituem um conjunto de dados basilares para compreensão do contexto pesquisado. Ao dizer de si, reforça a visibilidade que tem no campo de estudo, presentificado, a partir das suas experiências, as alterações que percebeu e provocou no ambiente, como ações resultantes das suas atitudes metodológicas. **4. Diálogo informativo:** premissa de que ocorra diálogo o tempo todo da pesquisa. Esses atos devem ocorrer com: outras teorias, sujeitos, contextos, a fim de produzir outros olhares

acerca da temática estudada. **5. Comprometimento teórico-analítico:** para o autor, a principal característica da autoetnografia é “[...] a qualidade acrescida de não somente representar o mundo social em investigação, mas também de transcender esse mundo através de uma generalização mais ampla [...]” (ANDERSON, 2006, p. 388). É função de quem se propõe a essa metodologia ampliar as possibilidades de compreensão de um acontecimento que como todos os fluídos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela. Os sólidos são moldados para sempre. Manter os fluídos em uma forma requer muita atenção, vigilância constante e esforço perpétuo – e mesmo assim o sucesso do esforço é tudo, menos inevitável.

Dito isso, Anderson (2006) complementa seu argumento ao expor que quem escreve, a partir da autoetnografia, precisa ter consigo o caráter autobiográfico, a ação de observar sujeitos e ocorrências de outro lugar – privilegiado, direcionando essas características para um texto. Esse pensamento é possível, pois, o(a) escritor(a) tem em mãos suas próprias ações ou experimentações para propor a investigação. Além disso, carrega consigo uma sensação de maior facilidade para acessar o campo, assim, como membro do local, tende a apresentar saberes que são da ordem do silenciamento, em relação a outros(as) pesquisadores(as) que pretendam imergir no mesmo campo. Outra observação é a premissa, mas não obrigatoriedade, de conhecimento das organizações internas, que podem conduzir ao aprofundamento e sustentação das análises apresentadas.

A ideia, acima apresentada é descrita como pesquisa de informação privilegiada. Isso implica que, “[...] o investigador tem o privilégio e a responsabilidade de ser sujeito e objeto. Isto permite a própria interação com o objeto de estudo e implica a possibilidade de formular perguntas e conhecer pareceres [...]” (SCRIBANO; DE SENA, 2009, p. 06). Estes mesmos autores descrevem três modos de agirmos e pesquisarmos autoetnograficamente: (a) centrando-se na avaliação e reflexões das práticas do(a) pesquisador(a) tendo como premissa as suas histórias de vida; (b) centrar-se nas relações com o(a) outro(a) articulando diferentes saberes às suas experiências; e (c) centrar-se na vivência pessoal referente a um acontecimento, sendo “[...] comum a utilização de contos curtos, poemas e a interpretação artística e assim utilizar

imagens, objetos, metáforas como técnicas para a reflexão e transmitir o 'mosaico' de sentimentos, experiências, emoções e comportamentos que retratam uma visão da vida cotidiana [...]” (*Idem*, 2009, p. 08).

Recorrer a essas estratégias de composição indicam uma filosofia de apresentação da autoetnografia, uma vez que existe uma necessidade de organizar muitos aspectos pesquisados, que forjam os dados. Um exemplo dos meios mais utilizados é a escrita em primeira pessoa. Nesse caso, o(a) autor(a) traz para si toda carga de composição a que se propõe, expondo seus gostos, suas preferências por algumas peças em detrimento de outras, quando vai formar seu quadro bricolado. Contudo, ele(a) pode, também, propor a existência de um(a) personagem ficcional ou não, direcionando a narrativa pelos percursos e histórias propostas ao sujeito figurativo. Nessa dinâmica, seu/ sua operacionalizador(a) pode propor vozes, diálogos e trazer para o texto quantos(as) narrativas preferir ou todos(as) aqueles(as) que compõem/ compuseram o arcabouço investigativo.

O potencial autobiográfico, presente na metodologia, possibilita que seja proferido os silêncios do(a) pesquisador(a), evita os julgamentos, mas expõe que essa é uma característica presente nesse tipo de estudo. Falar o que foi silenciado implica em conferir um “[...] espaço para a contextualização e subjetividade das pretensões de conhecimento [...]” (DOGANTAN-DACK, 2012, p. 40). A “[...] autoetnografia é umas das abordagens que reconhece e acomoda a subjetividade, a emoção e a influência do pesquisador na pesquisa, ao invés de esconder esses tópicos ou assumir que eles não existem [...]” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 02). Tal reflexão aponta para o caráter de comprometimento com os contextos, sujeitos e pesquisadores(as), que buscam não a certeza dos acontecimentos, mas as possibilidades de leitura sobre uma mesma ocorrência.

Em suma, busco nessa metodologia o caráter biográfico do terreiro no qual fui criado e educado. Tentei encontrar na flexibilidade dessa atitude de pesquisa marcas da personalidade, que valorizam aqueles(as) que me educaram, assumindo um compromisso com os contextos e realidades que hoje reverberam nas memórias de pessoas que, assim como eu foram educadas pelo João e pela Santinha. Busco com essas decisões retornar ao

lugar do sagrado que tanto representa a Educação que defendo e tal ato foi possível por meio do encontro, da observação, da escuta ativa, da acuidade visual, da visão periférica que foram acionadas em visitas, conversas *on line*, troca de mensagens com os(as) dirigentes dos terreiros que compõem a rede de colaboradores(as) da tese. Isso porque, compreendo que “[...] as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas [...]” (PORTELLI, 1997, p. 16), porém, de modo algum, “[...] as lembranças de duas pessoas são exatamente iguais [...]” (*Ibidem*. p. 16), contudo foi no contato com os(as) participantes que busquei (re)construir minha comunidade imaginada, sanar a saudade da Vó Santinha e do Vô João.

3.3 A benção aos mais velhos, a benção aos mais novos: traços identitários e relacionais da rede narrativa

“Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que os povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente esse conceito infundado começou a desmoronar. [...] Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro do homem”
(HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 181)

As histórias das práticas religiosas oriundas de África, são ainda repassadas, majoritariamente, pela oralidade. As linguagens oriundas das tradições orais e, também, populares são artefatos recorrentes nas comunidades terreiro, nos cotidianos de cada sujeito e elas podem ser passadas por diferentes estratégias, alguns exemplos são: as lendas, parlendas, mitos, contos, provérbios, ditado popular, pelos pontos cantados, entre outras. Por essa razão a escuta é uma das formas elencadas, pela rede colaboradores, como saber fundamental das religiosidades e, dentro dessa lógica existe a afirmação de que as narrativas independente do(a) seu/ sua emissor(a), sempre requer atenção e pausa, para que, de fato ele(a) seja ouvido(a), escutado(a) e, por assim dizer, respeitado(a). Na esteira desse fundamento, sempre solicitamos a benção, seja dos(as) mais velhos(as) ou mais novos(as).

Os saberes são sensorialmente experimentados pela sequência: fala, escuta ativa e experimentação (que será diferente de um sujeito a outro, isso porque, as formas de aprendizagem não são iguais e não necessariamente nessa ordem). O ensinamento parte de um(a) sacerdote com objetivo de chegar ao discípulo, sempre com respeito aos tempos de compreensão dos

fundamentos. Contudo, em determinados momentos as práticas educativas ocorrem entre os discípulos, fator que aponta para uma não linearidade pedagógica. Isso é explicado pelo fato de que “[...] a transmissão, explica, efetua-se por gestos, palavras proferidas acompanhadas de movimento corporal, com a respiração e o hálito que dão vida à matéria inerte e atingem os planos mais profundos da personalidade [...]” (CAPUTO, 2021, p. 74).

O que se encontra por detrás do testemunho é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade [...]. É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido com ela. Ele é a palavra e a palavra representa um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (HAMPATÉ BÁ, 2010, pp. 182-183).

A oralidade é basilar ao desenvolvimento das memórias (individuais e coletivas), bem como, assumem a função de fortalecimento entre *ayé* (terra) e *orun* (céu), sujeito e palavra, sagrado e profano. A fala é compreendida como ato divino, isso porque, ela é força criação o que amplia o alcance das culturas religiosas, desconecta-as do senso comum que as reduz a lendas e mitos. “[...] a palavra ultrapassa seu conteúdo semântico racional para ser instrumento condutor de *axé*, isto é, um elemento condutor de poder de realização” (CAPUTO, 2021, p. 74). O instrumento oral significa a estrutura dinâmica das vivências religiosas que se vinculam com a África. Falar algo é um momento único, que relaciona o individual com o social, que ao ser produzida nasce, ao ser emitida exerce sua função e ao silenciar desaparece para outra emergir.

É pela fala que os cotidianos são transformados em fatos históricos, em saberes, em fundamentos, em assentamentos. Ela rege o ser e o fazer, é a linguagem que sacraliza acontecimentos e institui as ritualísticas dos terreiros, “[...] trata-se de uma ciência da vida cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática na vida dos membros da sociedade [...]” (HAMPATÉ BÁ, 2010, p. 188). No caso dessa pesquisa os testemunhos são a fonte principal, aquela que oportunizou ações de peregrinação, um trabalho com fontes orais múltiplas, oriundas de diferentes lugares, impulsionando atitudes metodológicas, relações mais de escuta do que de fala, porque,

O conhecimento e a tradição não são armazenados, congelados nas escritas e nos arquivos, mas revividos e realimentados permanentemente. Os arquivos são vivos, são cadeias cujos elos são os indivíduos mais sábios de cada geração. Trata-se de uma sabedoria iniciática em que o princípio básico da comunicação é constituído pela relação interpessoal (SANTOS, 1986, p. 51).

Foi pela oralidade que construí a rede de colaboradores que me auxiliaram na produção desta tese. No primeiro ciclo, o da dissertação ***Maria Padilha das Almas***, que na época era minha mãe de santo indicou ***Maria Quitéria do Cemitério***, que por sua vez colocou-me em contato com ***Pantera Negra***, o qual apresentou-me a ***Padilhinha*** que depois de sua colaboração convidou ***Tranca Ruas das Almas*** exu que chamou seu amigo ***Maioral*** para compor o grupo. O segundo movimento de pesquisa foi possível pelas interlocuções com ***Tiriri da Encruzilhada***, hoje meu pai de santo, que confiou a participação de ***Maré*** exu de um filho de santo seu, que buscou nas suas raízes, na região da campanha, a indicação de ***Rainha das 7 Encruzilhadas***, a qual participou e chamou sua irmã de sangue ***Maria Padilha do Cruzeiro*** que é dirigente espiritual aqui em Rio Grande e que ao finalizar sua participação fechou a rede ao convidar o ***Rei das 7 Encruzilhadas***.

Preciso destacar que por si só essa rede parecia que não teria fim, contudo, encerrei os contatos e chamamentos por conta dos prazos para finalizar a escrita da tese. Desse modo, em vista dos nomes e origens das entidades mencionadas organizei a apresentação dos(as) colaboradores(as), a partir de um dos fundamentos da Quimbanda, a saber o lugar de enviação, contato, onde são possíveis as ofertas e encontros, para além dos terreiros, agrupei-os(as) em falanges⁹, são eles: a Kalunga grande, a Kalunga pequena, o Cruzeiro, as Matas e as Almas. Cada um desses locais será explicitado a seguir, bem como, as condições de encontro e informações concedidas pelos participantes. Outra informação que não pode faltar é a de que por mais que os nomes sejam de orientação masculina ou feminina, nem sempre é alguém do mesmo gênero ou sexo que estava diante de mim, por essa razão o que pode parecer erro de concordância não é.

⁹ Falange é o nome dado, no universo da crença, aos agrupamentos de entidades, espíritos que possuem a mesma vibração energética. Dentro da Quimbanda existem, por exemplo, as falanges de Maria Padilha, de Tranca Ruas, de Caveiras, de Ciganos(as). Tem também, as que representam locais de energização como povo do cemitério, das encruzilhadas, das matas, dos mares, das pedreiras, das almas, entre outros (SOARES, 2018).

Contudo, julgo necessário explicar que nem todos(as) quiseram ou autorizaram detalhamentos específicos acerca de suas entidades, fator que diferencia as escritas não somente em projeções, quanto de conhecimento aprofundado. Decidi por utilizar esses dados na íntegra como forma de fazer deles(as) as minhas narrativas. Transformei em relato a oralidade dos encontros, mantive o compromisso ético do silêncio e supressão de informações, àquelas indicadas quando enviei as transcrições para cada sujeito. Por fim, atentei ao encontro como forma de sistematizar os cuidados exigidos pelas relações que estabelecemos para que juntos(as) produzíssemos a escrita textual que configura essa tese.

- **3.3.1 Falange da kalunga grande**

{...}

“[...] É a praia, o mar grosso, denso, a parte do mar onde não vemos a decomposição, onde não conseguimos mais enxergar. [...] Quantas pessoas morrem no mar e nunca mais tu vê nem o osso nem o pó nem a putrefação? Simplesmente o mar engole, e vem essa nomenclatura Kalunga grande porque era cultura na África ou se queimavam os corpos devido a uma situação ritualística específica, se enterrava quando era sacerdote, porque tu tinha que cultuar o egum¹⁰, cultuar a alma ou então quando era acometido de alguma pandemia, alguma peste. [...] Faziam-se as embarcações, e mandavam essas embarcações ao mar consagrado então ficou Kalunga grande porque o Mar recebia essas embarcações, esse fundamento ficou mais ainda forte com o surgimento dos navios negreiros. [...] Vários navios não chegaram ao Brasil, não chegaram as índias, não chegaram a lugar nenhum porque o mar comia consumia, então ficou Kalunga grande devido a escravidão, então quando a gente fala da Kalunga grande não é só da Quimbanda, não é só da Umbanda é de toda nação a kalunga maior é o Mar Grosso. [...] onde se neutralizam as energias por sua imensidão por ser tão grandioso tendo uma grande carga de sal que é capaz de descarregar qualquer energia [...]”.

(Voz coletiva dos(as) colaboradores(as))

{...}

*Da Kalunga grande vem o participante exu **Maré** é nascido em 24 de maio de 1994, na cidade de Bagé/ RS. É solteiro, técnico em contabilidade e praticante da Religião de matriz africana (o Batuque) há 7 anos e da Quimbanda há 12 anos. Expõem que suas relações com a religião iniciaram muito cedo, “[...], mas não era de estar sempre presente e nem de participar ativamente. Minha mãe me levava para as festas de Cosme e Damião, além das mesas de Ibejis¹¹, mas aí depois ela teve um tempo na igreja e acabou que*

¹⁰ É uma energia mais próxima ao plano carnal que o exu ou a pomba-gira. É o espírito que desencarnou, porém que não compreendeu sua partida, por essa razão, é muito apegado a bens materiais que eram do(a) falecido(a). Existem rituais específicos para lidar com essas energias, inclusive, algumas casas “prendem” (resguardam esses espíritos em suas casas) para realizar trabalhos que necessitem de uma resposta mais rápida.

¹¹ Segundo o depoente as mesas de Ibejis são um ritual que se realiza no batuque, vertente do afro no Brasil, realizamos uma mesa, toalha estendida no meio do terreiro, contendo todos os

eu me afastei. Mas depois, com 16 anos eu voltei e dali nunca mais me afastei da religião [...]”.

Nosso encontro foi realizado via *google Meet*, no dia 14 de jan. de 2021, porém, o contato foi oportunizado pelo seu pai de santo, filho do eu Tiriri, o qual via *whatsapp* falou sobre a minha pesquisa e o questionou sobre a possibilidade de participar do grupo. Maré disponibilizou o número do seu contato de telefone e liguei. Na primeira conversa, no dia 03 de jan. de 2021, apresentei-me, bem como o objetivo do estudo. No mesmo momento ele mostrou-se curioso com a pesquisa e lançou-me inúmeras perguntas. De pronto sanei suas dúvidas e ele solicitou se poderíamos fazer o encontro de modo virtual, por conta do momento pandêmico ao qual estamos submetidos. Aceitei a proposta e marcamos para o dia 14 de jan. de 2021, às 9hs. No cenário, ao fundo da tela ele deixou as imagens do exu Maré e da pomba-gira Rainha da Praia, realizamos a conversa sem interrupções. Encerrado o encontro transcrevi o vídeo e enviei o material ao participante no dia 16 de jan. de 2021, o qual retornou-me com as liberações em 17 de jan. de 2021.

O colaborador afirmou que trabalha com o Exu Maré e, também, com a Pombo gira Rainha da Praia. De modo resumido as histórias das entidades são apresentadas da seguinte forma: “[...] *Ele vem do fundo do mar e vem em diferentes ramificações como marinheiro, pirata ou do fundo do mar como o senhor dos mares, é uma entidade que trabalha extremamente para encaminhamento do filho, para chamar o axé de riqueza e amor. A pombo gira Rainha da Praia vem da beira da praia, foi uma duquesa, tem comportamento forte, irredutível e muita força de trabalho na vida do médium por ser rainha não significa que ela não vai pôr a mão no serviço, no trabalho. Ela recebeu esse posto de duquesa, que foi dado, ela tem as características de uma pessoa sem nobreza com uma coroa [...]”.*

Como percebes essas entidades na tua vida? “[...] *Essas entidades compõem minha vida como melhores amigos, conselheiros e certos nas decisões designadas a eles, tive um início difícil de desenvolvimento com a*

doces do orixás, mesa essa que simboliza a misericórdia da sacralização que é feita no serão onde os animais são colocados repousados. Serão, primeiro ritual onde se sacraliza os animais. Mesa essa que é entregue a todos os orixás, mas em especial aos santos de praia, santos esses que nos trazem o doce claridade e misericórdia dos nossos atos incorretos. Tendo como donos desse ritual Pai Xangô e Mãe Oxum.

Pomba Gira Rainha da Praia onde eu mesmo duvidava de sua energia, eu sempre pedindo que ela fosse meu pilar e que me mostrasse o que era o bom e o ruim, e o que fosse pregado para os outros fosse usado a mim da mesma forma, assim se construiu uma relação de confiança e respeito por essa energia que é tão verdadeira a mim e para quem a conhece, mesmo com seu temperamento difícil sem aceitar o erro de quem se compromete com ela é uma entidade que busca cada vez mais seu reconhecimento sem querer provar algo a aguem mas sempre sendo verdadeira e dando axé e prosperidade a quem merece. Com o tempo veio seu companheiro exu Maré que não menos importante se tornou meu exu de frente sendo ele o responsável a maioria das vezes a chegar nas festividades que eu vou, exu que cativou a mim e cativa por onde passa com a fama de galanteador se torna um captador de relações e novas amizades [...]”.

Então Questionei sobre o que ele oferta a estas entidades? Em resposta disse-me que: *“[...] As oferendas são definidas de acordo da enviação de onde essas entidades vem. Assim teremos ingredientes específicos da naturalidade da identidade por exemplo o povo que vem da calunga grande do mar da praia tem que ter o peixe na minha vertente é obrigado o exu a entidade pombo gira que vem desses lugares na praia tem que ter o peixe de água salgada para ali estar sinalizado o presente daquele exu. É ofertado a Rainha da Praia: pipoca, milho, maca um peixe de mar, batata assada, rosas e bombons, quindim, cigarro e cigarrilhas, bebidas champanhe e bebidas derivada de coco. Ao Maré: milho, pipoca, pirão feito com farinha de milho e peixe de água salgada bem acebolado, batatas assadas, dendê, cravos, uvas escuras, charutos e cigarros. Bebidas, rum e bebidas derivados do coco. Responde em cruzeiros de areia ou propriamente na praia [...]”.*

Afirma que terreiro *“[...] quer dizer casa em lorubá, então já diz que é a casa de religião onde vão ser cultuados os principais rituais [...]”.* Nessa lógica, depõem que *“[...] o Ilê vai ser o lugar a ser tido como segunda casa desse sujeito tendo a oportunidade de aprender e manifestar sua espiritualidade [...]”.* Ao ser indagado sobre as funções do ilê serem apenas de cunho espiritual, complementa: *“[...] Não, relações são feitas ali dentro, assim temos situações e outras formas de ligação com o ylê [...]”.* Então questionei sobre qual seria a função social de um terreiro? E ele respondeu-me que *“[...] Eu mesmo já usei*

desta condição social que o ylê nos dá, de precisar dormir, de precisar comer, de precisar ter um dia de conversa ou até mesmo de resguardo. Ylê em um modo geral é um lugar que para quem vê de fora as pessoas então ali para se girar, mas para quem tem como sagrado e capaz de se tornar um lugar tão importante para o ser religioso, adepto, yaô¹² ou babalorixá. Ali aonde podemos cultivar ao bem que nos faz bem, a parte social também é feita a nós também por pedir o bem do próximo e o melhor ainda tendo como recompensa o nosso próprio bem [...]”.

Para Maré as relações propiciadas pelos terreiros são da ordem “[...] de conhecer algo fora do nosso alcance, então assim nos traz a percepção do nosso próprio eu, unindo fé e realidade [...]”. Então questionei de que forma isso é perceptível? Ao que ela retornou: “[...] Percebo isso com a comunicação com os orixás, tendo de forma relativa um domínio mágico paralelo com a realidade dura que vivemos [...]”. Então solicitei que ele me contasse um pouco sobre essas relações, de como as pessoas ocupavam(am) os terreiros. Segundo o depoente “[...] essas relações acredito que cada um vive de forma diferente, eu falo as que tive e quando tive a certeza de que nunca estaria desamparado. As pessoas ocupam lugares de acordo com a sua trajetória dentro de uma casa de religião, sendo assim o tempo é posto, esse posto e reconhecido em forma de respeito, fé e prazer de aprender com os mais velhos. E os mais novos, não auxiliam nas relações? Sim, são muito importantes novos yaôs, filhos de santo, quer dizer renovação, muitas das vezes nós novos somos muito discriminados por não ter tempo de religião, mas as pessoas esquecem que para ter tempo esse indivíduo precisa ter uma iniciação e precisa ter esse começo. Muitas das vezes o tempo é somente o posto, por ter mais tempo de convívio com o sagrado, mas sem a condição de passar para seus adeptos o que foi passado. Não digo que devemos desrespeitar os mais velhos e sim também respeitar os mais novos por simplesmente o fato de ser filho de orixá e ter a coragem de enfrentar a vida religiosa ainda mais falando dos cultos afro brasileiros [...]”.

Insisti no assunto propondo que ele narrasse, de algum modo, as experiências do que ele vivencia, vivenciou no terreiro, acontecimentos que considera como parte importante das memórias desse(s) lugar(es). Para ele

¹² Designação africanista de filho de santo.

“[...] os principais momentos são as evoluções que nos deparamos. Primeiro a obrigação¹³ a entregas de axés, pedidos concedidos, momentos emocionantes, energia à flor da pele, aprender a louvar o orixá, são situações que nos marcam muito, a chegada de um santo, o abraço de uma entidade, uma risada, um conforto que um caboclo nos dá, um acerto que o exu consegue alcançar tendo o poder de nos acalantar quem está precisando [...]”.

Na busca por compreender os efeitos das práticas religiosas na vida do participante questionei se na vida externa ao terreiro, ele se percebe educado pelas rotinas do terreiro e como ele chega a essa compreensão? Ao que ele discorreu: *“[...] sim, a espiritualidade me traz um entendimento que me faz pensar e ter cautela em ações relativas a mim, e sendo assim me descobri uma pessoa diferente, muito melhor, me conhecendo mais e me permitindo a conhecer as outras pessoas, depois dos ensinamentos da religião. Quando eu entrei na religião me considerava uma pessoa sem perspectiva sem fé e aí foi através da espiritualidade que eu tive esse autoconhecimento que eu pude analisar, que eu pude saber quem realmente sou, quem eu podia chamar e a quem eu podia acreditar no sagrado [...]”.*

Por fim, indaguei sobre há quanto tempo ele é dirigente de terreiro? E, como ocorre o processo de formação/ preparação para assumir esta função? Segundo o participante ele está à frente da *“[...] casa de religião há três anos, atendimento a sete a oito anos. O processo vai de acordo com cada costume, cada casa tem uma forma de preparação, no meu entendimento deve-se analisar a espiritualidade e o potencial daquele médium, é feito passo a passo de forma tranquila e com muita cautela para que o religioso não se sobrecarregue podendo assimilar tudo que foi passado a ele [...]”.*

- **3.3.2 Falange da kalunga pequena**

{...}

“[...] são as kalungas que tem muro, por que são kalungas que tem limitações, elas são limitadas, então todos os cemitérios já católico, já cristianista ou protestante ele é uma kalunga pequena porque ele fecha ele se tornou uma cidade, porque dentro do cemitério tem ruas, ruas cruzadas e ruas abertas onde tu faz os cruzeiros da kalunga, então lá dentro é um outro mundo é uma outra cidade, outro plano, tem uma outra logística. [...] existe cemitério no Brasil e mundo a fora que passa carro, passa movimento que tem uma rua principal no meio. Tem

¹³ Obrigação é o nome dado a um determinado ato ritualístico, ela preconiza um avanço nas práticas religiosas.

cemitérios que não, vamos usar um exemplo da nossa cidade, tu passa com um cortejo, mas tu não passa, tu não consegue entrar com carro em certas ruas do nosso cemitério, lá no cemitério da Quinta é só caminhando, são ruas de areia, olha só a diferença. [...] dentro do cemitério é uma cidade diferente, a kalunga pequena se tomou uma cidade diferente, uma logística diferente, onde tem Guardiões desse portão, guardiões desses cruzeiros, desses caminhos, dessas portas [...] A Quimbanda traz muito a parte da porta, da Porteira que também é um campo muito poderoso, tudo que tem marco, que tem porta seja com porta ou sem porta também é um portal a ser aberto a gente chama o exú Sete Porteiras que trabalha nessa função de abrir situações e fechar situações. [...] se trata do cemitério onde se enterra o corpo sem vida para virar semente, muitas das vezes onde se dá o morto para ter a vida [...]

(Voz coletiva dos(as) colaboradores(as))

†...†

Maria Quitéria do Cemitério é natural de Florianópolis/ SC, tem 43 anos de idade, 20 de aprontamento e deste tempo, dedicou-se as vertentes Umbanda e Quimbanda e há 10 anos dirige seu terreiro de Umbanda e Quimbanda, em Rio Grande/ RS. Destaca que passou a frequentar essas vertentes, por um problema de saúde e que hoje, esse é o ponto forte do seu terreiro. O par da sua pomba-gira é o exu Destranca Ruas. As ofertas, as bandejas e frentes que faz para ambos depende da intencionalidade dela ou necessidade de algum(a) filho(a) ou cliente, além disso, algo que muda de uma data para outra. *“[...] Não tem como eu te especificar tudo que ofereço a eles, porque, tem situações muito específicas e, por isso varia muito [...]”*. Professora de Geografia, explicou que os estudos acadêmicos complementam tudo que aprendeu na vida religiosa e sugere esse caminho para seus(suas) filhos(as) de santo. Segundo ela *“[...] imagino que essa seja a minha função, a de ajudar as pessoas a verem a vida além dos problemas, a saberem que sem luta não chegamos a lugar algum, que a religião não é mágica e que, por isso, a gente tem que se virar para além das terreiras [...]”*.

Nosso encontro foi de modo presencial, no dia 23 de mai. de 2018, porém, a participante solicitou que não fosse detalhada a estrutura do seu terreiro, isso porque *“[...] a gente nunca sabe quem vai ler e, infelizmente, tem muita gente que só quer saber de especular nossos sagrados [...]”*. Ela estava presente no meu encontro com a Maria Padilha das Almas, acompanhou toda conversa e, foi motivada a participar pela depoente. Naquele momento agendamos o encontro. Na primeira conversa, apresentei, o objetivo daquele estudo (a dissertação). Quitéria reiterou seu gosto pela temática, contudo ressaltou o problema contemporâneo da religião: *“[...] o ser humano, suas vaidades e podridão [...]”*. Realizamos a conversa no dia marcado, às 15hs. Ela

estava toda paramentada, com guias e joias, além de receber-me como doce de figo, o qual segundo ela é ofertado em seu agrado. Além disso, serviu-me pipoca que para participante é ofertado às suas entidades, bem como, serve de alimento socializador dos frequentadores de sua casa, a qual não é aberta ao público, ou seja, somente convidados(as) podem acessar seu terreiro. Encerrado o encontro transcrevi a conversa e enviei o material a depoente no dia 25 de mai. de 2018, a qual retornou-me com as liberações em 01º de jun. de 2018.

Padilhinha é natural de Pelotas/RS, mas reside em Rio Grande/ RS, desde muito pequeno. Tem 50 anos de idade, 35 de aprontamento e há 24 anos atende em seu terreiro consulentes que o procuram tanto pela Umbanda, quanto pela Quimbanda. Destaca que dentre os seus trabalhos, atua seguidamente com cartomancia e jogo de búzios, além de trabalhos para saúde, relacionamentos afetivos e amorosos, além de rituais para conseguir emprego. Seu terreiro é voltado para receber todos(as) que necessitam, pois, para ele, as religiões de matriz africana precisam receber qualquer sujeito que a busque. Ele destaca que dentro de sua prática religiosa tenta ao máximo indicar bons caminhos para quem o procura, apresentando essas matrizes religiosas como caminhos para o bem e desenvolvimento espiritual, além disso, que leva os saberes religiosos para dentro da universidade (curso o 3º ano de Pedagogia), na tentativa de desmistificar aquilo que ele entende por erros ritualísticos e de entendimento sobre as dinâmicas religiosas.

Nosso encontro foi presencial, no dia 27 de mai. de 2018 e o contato inicial possibilitado pelo intermédio do Pantera Negra, no dia 15 de mai. de 2018. O agendamento com o colaborador passou por alguns entraves como disponibilidade de data, local e hora. De início Padilhinha não queria que fosse em seu terreiro sob alegação de eu ser um pesquisador e não um filho, cliente, fiel, frequentador da casa. Expliquei meu contato com a Quimbanda e a importância do estudo na minha vida e constituição de sujeito, depois disso ele aceitou meu acesso ao ilê para realizarmos a conversa. Tivemos inúmeras pausas por conta do movimento da casa, contudo, concluímos, com a afirmação: *"[...] agora te conheço e respeito pelo que estás propondo, espero que tua escrita seja compreensiva e compreensível para todo mundo, porque,*

tu acessou lugares que não são abertos e estás com informações que, normalmente a gente não abre. Faz um bom uso de tudo e não esquece que a minha negativa lá atrás é o meu respeito de hoje em diante [...]”. Para mais ver Soares (2018a).

Ao final de tudo transcrevi a conversa e mandei para ela no dia 29 de mai. de 2018, ao que fui retornado em 30 de mai. de 2018. Padilhinha ensinou-me a ter cautela no diálogo, a compreender os tempos de um terreiro desconhecido e, principalmente, a perseverar nos meus objetivos, isso porque, fez com que eu produzisse possibilidades e não sucumbisse ao fechamento de portas ou com o problema de resistência. Segundo o participante essa foi uma estratégia para ele perceber até que ponto a pesquisa era importante para mim, foi uma chance de eu demonstrar que não era mais um curioso a buscar fundamentos. A atitude dele educou-me para perceber algumas relações já estabelecidas em solo riograndino, por exemplo: “[...] a feia bisbilhotagem religiosa [...]”. Sou grato!

• 3.3.3 Falange do Cruzeiro

{...}

[...] é todo lugar onde se possa cruzar que nos trazem movimento e caminho. [...] é o encontro de ruas, encontro de caminhos, então tudo que for Cruzeiro, Encruzilhada remete a caminho. Então a gente tem que ter essa noção de que encruzilhada não é ruim, todo mundo tem uma Encruzilhada e todo mundo vai estar numa encruzilhada, tanto metaforicamente quanto presencialmente. [...] quando tu sai da tua rua, para entrar numa rua e chegar no lugar no trabalho ou onde tu quiseres ir, tu passou por uma encruzilhada. Então encruzilhada, antes de mais nada, ela não é o lugar do feitiço, encruzilhada é o cruzamento de ruas onde se encontra. [...] tem o Cruzeiro de Mata que é onde se encontra as trilhas, tem Cruzeiro de Praia que é onde tu encontra as trilhas na praia, tem Cruzeiro de lomba que é dentro do cemitério e assim tu vai indo nessa função. [...] Ele pode ser cruzeiro fechado, que é o de T onde predomina a força da Pomba Gira tá porque ela traz o T e lembra o órgão genital feminino, aquela divisão da sínfise púbica então traz a força onde a pomba gira atua no meio deste Cruzeiro olhando para suas forças. E o Cruzeiro aberto é onde tem os 4 caminhos que é onde está o direcionamento, onde o exú caminha no meio e nos dá os quatro pontos cardeais o Norte, o Sul, o Leste e o Oeste, por isso que é um Cruzeiro ou uma Encruzilhada é aberto para nós e tem as sete encruzilhadas que é onde tem a 7 aberturas se tu contar sete caminhos, sete estradas naquela rótula ali onde tu estás tu conta 7 saídas não interessando para onde elas vão dar tem 7 saídas são sete encruzilhadas então isso é o que me foi ensinado [...].

(Voz coletiva dos(as) colaboradores(as))

{...}

Tiriri da Encruzilhada é natural de Rio Grande/ RS, nascido em 04 de abr. de 1986, é solteiro, Técnico em Enfermagem e em Radiologia, além de registrar a função de Pai de Santo (babalorixá – sacerdote religioso). Comanda

seu ilê há 17 anos. Alega que as pessoas o procuram pois gostam “[...] bastante, porque particularmente ele tem a característica de ser de ser simpático, carismático [...]” em contraposição a ideia narrada de que tem “[...] pessoas que dizem que eu (sem incorporação) tenho uma cara de entojos mas, (quando com) o Tiriri sou muito comunicativo umas coisa que ele tem, não que eu não seja simpático, mas eu sou um pouco menos, eu tenho esse cuidado, ele já não tem essa coisa (de ser mais atencioso e cuidador) [...]”.

Complementa sua ideia afirmando que “[...] as pessoas dizem: a casa é sua mas ele realmente assume a casa como se fosse dele. E tem uma coisa que ele tem, ele é muito mais humilde do que eu, eu sempre tive essa coisa de me proteger, a função de me retrancar, às vezes, e ele é totalmente desprovido, ele nunca é nada, ele sempre é um viajante ele sempre é um cavaleiro ele sempre se diz ser como um amante da vida, tanto da vida terrena, quanto da vida espiritual. Ele ama o sorriso, ele é uma alegria, mesmo que seja sorrir de tristeza, mesmo que seja um sorriso de um choro, é como ele diz a gargalhada e o sorriso é a principal arma contra qualquer inimigo e mais ainda como amigo adoro as pessoas rindo e o inimigo odeia ver você sorrir, então vamos sorrir e chorar ele sempre diz isso é o lema dele e se não conseguir sorrir beba que a gente consegue rir [...]”.

Nesse momento da tese, Tiriri é o meu Pai de Santo. Ele é o sujeito que tem me ensinado sobre o amor e zelo aos orixás. Tiriri antes de meu babalorixá era meu colega de escola, no ensino fundamental, momento em que ele já manifestava seus afetos e contato com as religiões de matriz africana. Fomos companheiros em outro espaço educativo: o das bandas marciais escolares, outro ambiente no qual aprendi muito e amadureci minha postura social. O (re)encontro com Tiriri ocorreu 23 anos após nosso contato pelas vias educacionais formalizadas. Foi um grato momento, o começo de um ciclo muito importante, intenso, no qual tive a sensação de que a pausa oportunizada pela vida, em nada afetou nossas memórias, risos e afetos. Pela minha crença, tenho pensado que os(as) orixás haviam guardado nossos afetos, tanto que no período de um ano sob seus cuidados sempre temos memórias para narrar, motivos para rir, ou mesmo, debochar um do outro, fatores que reiteram meu

sentimento de afeição por um momento da infância e pré-adolescência, muito importantes em minha vida.

Nossa conversa, para tese, foi realizada de modo presencial, no dia 20 de dez. de 2021, no período que entrei no ilê, uma das conversas foi sobre a dissertação, ao mesmo tempo, falei sobre a proposta de pesquisa do doutorado. Na época ele solicitou a cópia daquela pesquisa e a leu. Na entrega do texto questionei sobre a possibilidade de ele participar, como colaborador, desse estudo, isso ocorreu no dia 18 de dez. de 2021, quando marcamos o encontro presencial. Nosso encontro foi realizado na sua sala de trabalho (leitura de cartas e jogo de búzios), isso porque, ele reservou um espaço na sua agenda para atender ao solicitado no roteiro base de conversas. Conseguimos realizar a conversa durante o período reservado, ainda que, sem atender minuciosamente cada questão. Finalizamos o encontro, transcrevi o material e enviei a ele no dia 02 de jan. de 2021, ele retornou à autorização em 03 de jan. de 2021, momento em que indicou o exu Maré para contribuir no estudo.

Rainha das 7 Encruzilhadas é natural de Bagé/ RS. Nasceu em 14 de out. de 1963 é casada e do lar. É adepta da Quimbanda há 32 anos. Relatou que sua *“[...] Primeira obrigação à minha Mãe Oxum, segundo meu apronte na Umbanda, terceiro meu apronte na Quimbanda [...]”*. Afirmou que o terreiro a educou para vida e percebe isso *“[...] pelo modo que cultuo meus orixás, pelo carinho e pelo capricho que tenho pelo meu terreiro e os orixás [...]”*. Destaca que é dirigente de terreiro ou sacerdotisa *“[...] Há seis anos, foi uma decisão minha me achei em condições para dirigir um terreiro, não tive muito problema com o processo para iniciar montei o terreiro e fiz uma sessão com a presença do meu pai de santo [...]”*.

Anuncia que, também, trabalha com o exu Ventania e segue *“[...] contou-me ele que morava com seus pais que foram assassinados, ele rodou mundo revoltado com aquilo por algum tempo depois voltou ao morro onde morava, onde os ventos eram fortes e adotou este nome para ele. Responde ou trabalho para quatro orixás: Iansã, Ogum, Oxalá e Xangô. Ele é firme em suas atitudes, como Xangô, tempestuoso como Iansã, calmo como Oxalá e vencedor de demandas como Ogum. É brincalhão quando pode, mas muito*

sério em suas consultas, não tem muitos filhos e não fica preso um só lugar. Ele é vento e corre o mundo com o senhor Exu Gira mundo. Pomba gira Rainha das 7 encruzilhadas ela foi uma linda cortesã que fez o rei francês se apaixonar por ela, por isso título de rainha. Com a morte dele ela passou a cuidar do reino sozinha e mais tarde ela casou-se novamente e acabou envenenada pelo homem que se auto intitulou o novo rei. Após anos andando pelo submundo dos mortos ela foi encontrada pelo seu antigo rei o qual já tinha sido nomeado como Rei das Sete Encruzilhadas [o exu] e ela como sua rainha. Ambos passaram a reinar os caminhos das trevas e da luz [...]”.

Segundo a colaboradora é ofertado a essas entidades os seguintes elementos: “[...] a Rainha: pipoca, maçã, fígado de galinha, cigarrilha, Cidra e rosas vermelhas e velas brancas. Para o Exu Ventania: cachaça, cerveja, milho assado no dendê, charuto e velas vermelhas e pretas [...]”.

Nossa conversa foi realizada via chamada de vídeo do *whatsapp*, no dia 18 de jan. de 2021, o contato foi possível pelo intermédio, do participante Maré, por morarem no mesmo município, ele comentou com a mesma sobre o estudo e o questionou sobre sua disponibilidade de colaborar com o mesmo. Maré passou o número do meu telefone e ela ligou. Na primeira conversa, no dia 15 de jan. de 2021, apresentei-me, além do objetivo da pesquisa. Ela comentou que julga essas intervenções acadêmicas importantes e que gostaria muito que eu produzisse uma apostila educativa, ao final do doutorado. Segundo ela, “[...] *faltam fundamentos, estamos perdendo muitos conhecimentos e isso é ruim, nos deixa pobres, tipo órfãos de cultura e conhecimento [...]”*. Expliquei que a produção de um material dessa ordem não é o foco, porém que não estava descartado. Realizamos a conversa às 22h, porque ela estava atendendo a um grupo de fieis frequentadores do seu terreiro. O cenário, ao fundo da tela, era do salão religioso dela, nossa conversa sofreu muitas interrupções, porque a internet estava oscilando a todo instante. Encerrado o encontro transcrevi todo conteúdo e enviei o material a colaboradora no dia 19 de jan. de 2021, ela retornou-me com as liberações no dia 27 de jan. de 2021.

Maria Padilha do Cruzeiro é natural de Rio Grande/ RS. Nasceu em 06 de out. de 1949 é aposentada, viúva e dirigente espiritual. É adepta das manifestações religiosas africanistas há 20 anos e, especificamente da Quimbanda há 42 anos. Relatou que seu início foi marcado pelo conjunto

familiar “[...] início no convívio familiar de minha mãe e meus irmãos [...]”. Afirmou que o terreiro é como “[...] um útero, nele não tem pessoa que fique mal ou se sinta excluído, ele abraça a todos, recebe, acolhe, cuida, orienta para vida, é uma casa sempre aberta [...] cria laços de amizade onde pessoas de diversas raças convivem juntos [...]”.

Nossas conversas ocorreram via troca de mensagens no *whatsapp*, no dia 22 de jan. de 2021, porém, o contato foi oportunizado pela sua amiga de infância Rainha das 7 Encruzilhadas, a qual falou sobre a minha pesquisa em um encontro das amigas e indicou. Nosso primeiro contato foi no dia 20 de jan. de 2021, por intermédio da Rainha das 7 Encruzilhadas, visto que são amigas de longa data segundo relato da última. Maria Padilha disse que havia escutado sobre minha dissertação e que imaginou que eu tivesse parado de pesquisar o campo das religiosidades e, quando soube do empreendimento logo manifestou interesse em contribuir. Segundo a colaboradora suas motivações, para além da vivência são oriundas pela sua posição de liderança no município do Rio Grande, a frente de União Riograndina de Cultos Afro-brasileiros Mãe Iemanjá (URUMI).

Quando entrei em contato ela inclusive já tinha o roteiro base que lhe foi passado pela amiga Rainha. Para Maria Padilha do Cruzeiro “[...] é muito complicado, nos tempos atuais falar sobre Educação nas religiões de matriz africana, isso porque, as pessoas estão contaminadas pelo excessivo humanismo e vaidades, além da não compreensão basilar do que é religião. Não tem mágica, mas magia, entrega, outros tempos e respostas [...]”. Ainda assim, expliquei as motivações do estudo, para o qual ela não apresentou dúvidas e completou: “[...] que outras pessoas tenham essa força para encontrar jeito de manter viva a nossa cultura, a nossa história, que depois de ti outros também queiram mostrar as potencialidades da vida em comunidade, nos terreiros, louvando o sagrado, as suas maneiras, mas que façam isso por nós, pelos que já se foram [...]”. Realizamos a conversa, transcrevi os dados e retornei contato no dia 24 de jan. de 2021, ao que tive devolutiva em 03 de fev. de 2021.

Rei das 7 Encruzilhadas esse colaborador é carioca, da baixada fluminense, porém veio ainda criança para Rio Grande, nasceu em 20 de mai.

de 1986 é casado e autônomo e dirigente de terreiro há 15 anos. Destacou que o terreiro “[...] é a casa do Povo, casa da família, que une as famílias, o ilê é um lugar sagrado é a minha vida é a vida de todos, porque todos querem estar aqui, todos querem estar junto é segunda casa de todos [...]”. Por essa razão eu e minha pesquisa éramos bem-vindos, não somente naquele momento, mas se caso precisasse retornar ou quisesse visitar. Que dentre muitas possibilidades o terreiro “[...] é o pronto-socorro, é onde as pessoas se apoiam, o cajado de Oxalá é aqui que pessoas desabafam, é aqui que as pessoas vem, as vezes estou aqui e elas vem comemorar que venceram uma demanda é um lugar acolhedor, eles se sentem acolhidos aqui é um refúgio, eles vem buscar alívio no terreiro, vem buscar uma palavra de conforto, uma ajuda, então por isso que eu título como um pronto-socorro [...]”.

Relatou que sua iniciação foi precoce, isso porque, “[...] iniciei muito novo, a minha família, por parte de mãe, que são cariocas já tinham relação com a religiosidade minha bisavó já trabalhava. Eu comecei com 7 anos manifestando dentro da Escola Viriato Correia, o Exu Rei se manifestou de uma forma que como eu era muito pequeno e não tinha não tinha estrutura física, então me dá umas coisas tipo uma convulsão, mas eu sabia quando ia me dar a convulsão quer dizia assim meu ouvido: vai te dar a coisa e eu aí vai me dar a coisa, dava aquela coisa, aquele ataque meio estranho e depois fomos descobrir que era o Exu Rei querendo meu corpo com 7 anos [...]”.

Complementa sua narrativa reiterando que aderência a vida religiosa foi “[...] com a minha mãe, mas que me inseri mesmo foi depois dessas crises, aos 7 anos de idade e quando eu entrei para a primeira casa que eu fui tinha todas as linhas, tinha Nação, tinha a Quimbanda e tinha Umbanda, que a gente chama de Umbanda cruzada e ali eu fui feito em todas essas linhas, a Quimbanda faz parte da minha feitura desde o início, mas que o Exu Rei veio em mim mesmo, porque a casa era cheia de doutrinas, tinha eu ser primeiro com o caboclo, que aqui é assim também, então o Exu Rei veio mesmo quando eu tinha 14 anos de idade [...]”.

Então solicitei que ele narrasse alguma memória que contemplava a história dele ao que o exu Rei das 7 Encruzilhadas retornou: “[...] O meu babalorixá, na época, apostava muito em mim, ele me puxava muito eu era um

menino, praticamente, e solto da rua bem vida louca, como se diz a juventude de hoje, e ele me puxava, tens que ter compromisso, ele me puxou para esse compromisso. Mas de uma forma que eu também tinha prazer de fazer aquilo. Então ele me ajudou muito, nos primeiros passos na minha religião, na Quimbanda me ajudou muito, o Exu Rei muitas vezes puxou minhas orelhas, meu filho te acalma, meu filho não faz isso, sai da rua, para de beber é, me policiou muito [...]”.

Sobre sua história ele narra que “[...] foi um grande lorde, um grande rei, nos tempos dele, diz que teve muito poder, muita coisa na terra e esse poder fez mal para ele, ele fez muita coisa que muita gente até duvida dele falando. Então hoje ele vem para ajudar a não cometer esses erros, então ele vem na linha de Quimbanda fazer a caridade, trazer alívio aos devotos dele, trazer caminho e ele trabalha muito com canto [...]”. Afirma que “[...] é muito do canto, e no canto ele traz a cura, foi um grande senhor, ele ensina sempre a caridade porque a coroa que ele carrega foi de ouro, mas que a gente seja humilde, ele sempre prega muito a humildade, ele foi um Rei, mas aquele título na época fez muito mal a ele, ele não soube lidar, subiu para a cabeça, então hoje ele vem prestando a caridade, ele trabalha para cura, trabalha para saúde, para o caminho, muito para abrir um caminho, para dar um conselho ele é um grande Guardiã da casa [...]”.

Por esses acontecimentos “[...] as pessoas vêm procurar seu 7 como um advogado. Aquele diz: olha o que fez e aí a gente vai trabalhar em cima disso e eu vou te defender, eu vou te ajudar, estar junto contigo. Seu 7 é a nossa força, nosso advogado, nosso doutor, ele sempre diz: Não há o que a gente não possa curar e a gente está aí, uma casa com quase 300 filhos, a gente diz que o COVID não chegou em nós. Seu 7 é o nosso protetor é o nosso escudo, porque realmente ele é isso. Seu 7 ele chega e diz: eu fui, eu tive, eu tive tudo que eu quis e, hoje em dia, vou mostrar para vocês que isso tudo, ainda nos falta muitas coisas porque a gente precisa aprender sempre, do pouco se faz muito. Com a lição de vida que ele teve, hoje ele vem para os filhos e conta tudo isso, então os filhos já chegam aqui e pedem: Pai a gente precisa do seu 7 advogado ou a gente precisa do seu 7 curador. Ele sempre diz que ele é um pagador de promessa, que não é Jesus Cristo, ele vem para ajudar não é

Jesus, mas um Missionário, um amigo, um pai, o paizão da casa. A frase dele é: “O bem constrói, o mal por si se destrói!” essa frase que ele fala desde quando ele chegou na terra, que é uma verdade [...]”.

Nosso encontro foi presencial, por indicação da Maria Padilha do Cruzeiro, a qual oportunizou nosso contato via Facebook no dia 25 de jan. de 2021. A conversa ocorreu em 06 de fev. de 2021. Ao chegar no terreiro percebi grande movimentação, era um sábado, dia de Oxum e em uma passada ele me ensinou que aos sábados quem cuida do ilê são as(os) filhas(os) dessa orixá, bem como nos outros dias da semana, a casa é cuidada pelos yaôs regidos pelo(a) orixá do dia. Quando entrei estava tudo muito organizado: duas poltronas, incenso, velas e seu 7 todo fardado, aguardando minha entrada com o sino na mão para que batesse a cabeça para o Pai Bará.

Seu 7 pediu minha permissão e chamou uma filha para acompanhar a conversa, a fim de que a mesma pudesse filmar e fotografar alguns momentos. Realizamos a conversa sem interrupções, ao final ele mostrou-me toda casa, inclusive sua aruanda, momento em que apresentou as imagens que possui na tronqueira e contou as histórias de como as imagens e entidades chegaram na sua casa. Levou-me até a porta e encerramos o encontro. Transcrevi a conversa e enviei a ele no dia 08 de fev. de 2021, ele, por sua vez, retornou com as liberações em 13 de fev. de 2021.

- **3.3.4 Falange das Matas**

{...}

[...] é tudo que se fala de medicina, vem de lá as ervas, então se trabalha para saúde e curar doenças, entidades que são das matas são especialistas em cura. [...] minha nação é Jejê a nossa principal força é a mata, tudo está dentro da Mata, dentro da Mata a gente consegue sobreviver, a gente consegue se proteger, a gente consegue ter um bom norte, a praia para nós é um refúgio mas a mata para o Jejê é fundamental, a erva, a mata, na mata tu tem a erva que te dá o veneno, que te dá a cura, que te dá o acalento, que te dá segurança, tem árvore, tem o tronco, a madeira que tu faz a tua casa, tem o fruto que é o teu alimento então a Mata para nós é o nosso refúgio. [...] é um lugar sagrado é onde tem a transição do Exu de Mata e do Caboclo de mata, exemplo: caboclo Pantera Negra, exu Pantera Negra, Caboclo cobra coral, exu cobra coral, Caboclo Arranca Toco, exu Arranca-toco, Tiriri da Mata que não se fala muito, a Jurema das Sete Encruzilhadas que é, ao mesmo tempo, uma Jurema de rua e uma Jurema de Mata, então que existe toda essa conexão na mata. [...] é para exús de mata como: pantera negra, Exu morcego, Exu cobra, entre outros tantos [...].

(Voz coletiva dos(as) colaboradores(as))

{...}

Pantera Negra é natural de Porto Alegre/ RS, tem 54 anos de idade, 26 de apuramento e há 21 atende em sua casa, no município de Rio Grande/ RS. Especifica que seu terreiro é semifechado, pois acredita que um número grande de filhos(as) de santo, exigiria muito de seu espírito e de sua matéria (carne). Contudo, os(as) filhos(as) que tem podem levar até dois(duas) convidados(as), por dia de trabalho/ culto. Seus domínios rituais são voltados a Umbanda, Quimbanda e nação Jeje, mas, que frequentemente, é chamado para atender a feitiçarias, para conquista de trabalho, relacionamentos afetivos e amorosos, além dos dirigidos à saúde, algo esperado de uma casa, principalmente quando o regente é das matas.

Nossa conversa foi realizada de modo presencial em 24 de mai. de 2018, por intermédio de sua irmã de santo Maria Quitéria do Cemitério. A depoente passou o link do meu perfil do site de redes sociais Facebook para que ele entrasse em contato, caso se sentisse confortável em participar da rede. Ela fez o convite em 18 de mai. de 2018, não estabeleci nenhuma conversa com ele até receber um sinal, no dia do encontro presencial. Pantera Negra falou comigo pela manhã e marcou a conversa para noite, às 22h, segundo ele por conta de seus compromissos pessoais.

Nosso encontro foi em seu terreiro, especificamente em sua sala onde joga búzios. Entrei e entreguei os documentos (TCLE, Projeto de Pesquisa e Roteiro) ele focou no último e perguntou se eu estava pronto para que ele começasse. O começo do assunto foi intimidador, distanciado, porém, ao longo da conversa Pantera Negra apresentou-me suas razões para tal comportamento e, aos poucos, a energia mudou. “[...] *já participei de pesquisas que minhas ideias foram distorcidas, as coisas que falei omitidas e colocadas fora de contexto, desculpas, mas precisava fazer uma leitura de ti para depois poder doar-me e abrir as energias da minha casa [...]*”. Encerramos a conversa, transcrevi o áudio e enviei o material a ele no dia 27 de mai. de 2018, o qual retornou-me com as liberações em 28 de mai. de 2018.

- **3.3.5 Falange das Almas**

{...}

[...] podem agrupar a calunga pequena, é um determinado lugar na calunga pequena, respondem espíritos entidades mais obscuros mais catiços, ou seja, entidades mais carregadas, com carga espiritual mais pesada. [...] estão dentro, mas não só dentro do

cemitério fechado porque existe kalunga na mata, na praia, como eu já falei, Almas não quer dizer cemitério, almas quer dizer caminhos, quer dizer tem alma viva, tem alma morta como a gente chama, alma encarnada e alma desencarnada, ser de almas predomina nesses dois campos. [...] são aqueles exus e pomba giras que trabalham diretamente no cemitério suas oferendas até mesmo seus cortes são feitos nas catacumbas ou no portão do cemitério [...].

(Voz coletiva dos(as) colaboradores(as))

{...}

Maria Padilha das Almas é natural do Rio Grande/ RS, tem 54 anos idade, 32 de aprontamento e há 17 é dirigente de um terreiro que cultua Umbanda, Quimbanda e Nação Jeje, neste município, “[...] *com foco na caridade [...]*”. Realiza cultos abertos e fechados, nos quais os(as) consulentes buscam por ajudas (trabalhos) para diferentes fins, como por exemplo, trabalhos de saúde, para desamarrar caminhos, jogam búzios e cartas para ver o que os(as) orixás e entidades irão responder, para determinar qual tipo de trabalho será feito, além de ter em seu terreiro, forte relação entre os(as) filhos(as) de santo da casa. Este último item, possui relação direta com festividades e circulação de diferentes sujeitos no terreiro. Na época era minha mãe de santo, foi a primeira pessoa a saber do meu investimento, ela fez a pomba-gira Alteza das almas e o exu Pantera Negra que me guiam.

Nosso encontro foi presencial (para detalhes do encontro ver SOARES, 2018a) e ocorreu, no dia 16 de mai. de 2018. Ela foi meu ponto de partida e, acredito que ainda seja um referencial. Na época a proposta era a de realizar somente uma conversa e transformá-la em sujeito único na dissertação, porém, ela falou: “[...] *uma pesquisa dessa magnitude meu filho, não pode ser produzida por uma só voz, vai construir teu grito, chama gente para vibrar contigo, vai abrir teus horizontes e pluralizar esse movimento que tanto soma ao nosso povo de fé [...]*”. A partir dessa narrativa ampliei as possibilidades e sugeri que ela indicasse alguém para iniciarmos a rede que possibilitou a pesquisa de mestrado.

A todo momento, quando eu retornava ao terreiro com cara de frustração ela dizia: “[...] *os conhecimentos e fundamentos das outras casas dizem respeito a eles, se lá funciona assim, só te resta respeitar e escrever do modo como as pessoas estão te dizendo. A nossa casa tem um jeito, a dos outros possuem outros e assim é a vida, ninguém é igual, nem a religião [...]*”. Com ela compreendi o caráter dinâmico das práticas religiosas e operacionalizei tal

entendimento no texto dissertativo, ao recorrer ao seguinte trecho: “[...] *teu desejo de fazer as pessoas nos escutarem hoje é um, o jeito que as pessoas vão ler é outro, por isso, não te esquece que amanhã tu também pode não te ver no que tu escreveu, mas escreve e firma teu desejo [...]*”. A convidei no dia 06 de abr. de 2018. Terminado o encontro transcrevi o material e enviei a colaboradora no dia 22 de mai. de 2018, a qual retornou-me com as liberações em 23 de mai. de 2018.

Tranca Ruas das Almas é natural do Rio Grande/ RS, tem 64 anos de idade, 42 de aprontamento e há 33 mantém seu terreiro em funcionamento. Afirma que não gosta de participar de pesquisas universitárias, pois as pessoas não lhe dão retorno, contudo, como foi indicado por um amigo, Padilhinha, aceitou participar desse estudo. Em sua casa trabalha com Umbanda e Quimbanda, com mais ênfase na segunda. Além disso, cultua os orixás pela Nação Jeje-ijexá. Busca manter um equilíbrio em suas sessões, porém, afirma que o terreiro fica mais movimentado em dias de Exu e Pombagira, ou seja, em dias de Quimbanda. Para além dessa afirmação, ele reitera que os(as) consulentes buscam mais por trabalhos que recorram a estes dois grupos de entidades, principalmente em festejos.

Nossa conversa foi presencial, no dia 14 de jun. de 2018, porém, o primeiro contato foi oportunizado pela convincente propaganda de Padilhinha ao falar sobre a pesquisa e transcorrência da mesma em seu terreiro. Tranca Ruas das Almas solicitou o roteiro base antes de firmar sua presença no estudo. Na primeira conversa, no dia 10 de jun. de 2018, leu o roteiro, termo de consentimento livre e explicativo, tirando suas dúvidas e, também, lançou muitos questionamentos. Esse movimento foi importante, isso porque, passei a questionar-me sobre a presença de algumas perguntas e ausência de outras.

“[...] se eu achar que a resposta beira algum fundamento daqui de casa não responderei. Tudo bem? Entendo tua necessidade, mas nem tudo pode ser dito, as casas possuem segredos, aos quais só acessam os filhos [...]”. Aceitei a proposta e marcamos para o dia 14 de jun. de 2021, às 20h. No final, o colaborador retornou positivamente a todas as questões, ao que salientou: *“[...] percebi que tu silenciou em alguns momentos e entendi isso como respeito, por isso deixei fluir. Quando tem respeito, fundamento básico da*

religião, não podemos deixar um irmão de mesma fé sem o ensinamento necessário [...]”. Encerramos o encontro, transcrevi e enviei o material ao participante no dia 20 de jun. de 2018, o qual retornou-me com as liberações em 21 de jun. de 2018.

Maioral é natural do Rio Grande/ RS, tem 56 anos de idade, destaca que seu Orixá é Oxalá, isso implica que também, pode ser conhecido como Bruxo, porque seu Maioral é um Bruxo, tem um trabalho direcionado pela magia da bruxaria, o exu trabalha pela Quimbanda, mas também na bruxaria. Em matriz africana está há 8 anos e, na Quimbanda está há 33 anos, dirige seu terreiro desde 1995, ou seja, faz 25 anos.

Nosso encontro foi presencial e ocorreu no dia 16 de jul. de 2018. Seu contato foi oportunizado por Tranca Ruas das Almas, que o indicou e convidou via Messenger, o que oportunizou nossa primeira conversa em 10 de jul. de 2018. Maioral atendeu a indicação do amigo sem sequer questionar, apenas pediu para que eu entrasse em contato com certa brevidade, porque sua casa entraria em período de comemorações e nesse momento não poderia ajudar-me. Fiz o contato, agendamos e no dia da conversa, quando cheguei no terreiro ele estava sentado em um trono, que fica dentro de sua aruanda, bem no centro da mesma. Todas as paredes estavam repletas de imagens e aberó (alguidar) com armamentos de ferro e plumas (penas de galos e galinhas). Além disso, nas paredes haviam muitas aspas (guampas de bode, carneiro) e cabeças de animais, dentre elas dois bois.

Quando entrei tinha servido em um aberó tiras de carne de porco e bovina, além de vinho tinto e cachaça, os quais eram para que comêssemos ao longo da conversa. A frente do trono tinha uma cadeira (que era para eu sentar), ao lado um caldeirão de mais ou menos 1,50 x 1,00 (um metro e meio de largura por um metro de altura), o qual segundo ele é para reunião dos bruxos e bruxas da casa. Nossa conversa transcorreu sem interferências e ele quando mencionava alguma entidade fazia questão de mostrar-me qual era. *“[...] essa é a cara sincretizada, quando alguém fala do seu encontro com a entidade, ainda me deparo com feições que podem assustar alguém desavisado [...]”,* isso porque, *“[...] a beleza é forçada por um padrão que não é o meu, para mim esses caras e mulheres é que são lindos e apaixonantes [...]”*

(nesse momento apontou para algumas imagens cujas as feições estavam distorcidas pelo tempo e quantidade de obrigações (lavagem de sangue) que já receberam.

Encerramos o encontro, estava ansioso para transcrever todo aquele universo de informações, porém, precisei de tempo para maturar cada visualidade. Assim, enviei as transcrições em 23 de jul. de 2018 e Maioral retornou-me no dia 29 de jul. de 2018. Quando recebi as liberações de Maioral me enviou uma mensagem no whatsapp na qual dizia: “[...] *não perguntei e, também, não quis mencionar, mas o tempo todo uma mulher de coroa estava atrás de ti, como se fosse uma proteção. Laroyê Alteza das Almas! [...]*” (Pombagira Alteza das almas é a minha guia espiritual e, em momento algum, em nenhuma conversa falei aos(as) colaboradores(as) sobre as minhas entidades.

Essa rede significa algo de grande valia nas religiões de matriz africana, especificamente, da Quimbanda, a saber: a noção de irmandade comunitária. Para exemplificar essa ideia proponho uma cisão nesse pensamento para justificar minha afirmativa. Primeiro que a irmandade é o fator originário, visto que, somos todos(as) irmãos ou irmãs, o que nos difere são as nossas goas (famílias religiosas). Independente da feitura, de qual terreiro ou ilê somos frequentadores(as), ainda assim, temos como eixo centralizador a filiação por algum(a) orixá, eis a nossa ligação originária.

O outro ponto é a chamada comunidade, que também pode ser configurada como terreiro implica no entendimento de que a nossa goa, por estar assentada em um campo geográfico específico, por si só, tende a produzir efeitos de ação social em seu entorno. Viver comunitariamente significa saber que temos que ir até o terreiro, no mínimo uma vez por semana, para que saibamos o que ele precisa de nós, o que nossos(as) irmãos e irmãs de mesma fé necessitam e, para além disso, que tenhamos contato com a nossa raiz, bandeira que abençoou nossa entrada e filiação ao ilê. Essas idas oportunizam que aprendamos algo novo, realizemos a higienização da nossa casa material, a que guarda o sagrado que nos acalenta, além de socializarmos partes e momentos, os quais julgamos necessários, das nossas vidas. Temos que ir para auxiliar nas rotinas do(a) Pai ou Mãe de Santo,

precisamos ser e estar presentes, para que saibamos o que essas vertentes religiosas nos guardam.

A irmandade comunitária ficou nítida no momento de cada indicação, contato e encontro vivido. Saber que ela ainda poderia avançar é outro ponto que reforça esse pensamento. Contudo, é perceber que independente da goa, meus irmãos e minhas irmãs de mesma fé indicaram sujeitos de comunidades terreiros distintas me fez entender o quanto ainda somos fortes, quando unidos(as) e, mais que isso, o quanto temos que lutar juntos(as) para que nossas oralidades sejam mantidas e nossas ancestralidades enaltecidas. A benção aos mais velhos, a benção aos mais novos, mas antes de tudo a benção Olorum (deus supremo) por permitir uma rede tão potente nessa pesquisa necessária em minha vida exusíaca e, por isso, encruzilhada.

4. Incorporar-me: imersões em saberes associados que fundamentam processos educativos

Receber as entidades em seu corpo é ter um tipo possibilidade de sentir na carne, na materialidade do corpo as energias da gira. É encontrar-se perdido(a) entre quem somos e quem está ocupando nossos corpos durante a sessão. É destituir-se de uma razão cartesiana para instituir-se de uma razão outra, aquela que faz dançar ao som dos atabaques, que faz queimar o pé de tanto girar, que faz correr o suor pelo corpo, que faz o riso correr solto ao encontrar-se com outras possibilidades de existir no mundo. Aqui eu impulsiono, escuto, vejo, danço, enfim, entrego-me para o(s) terreiro(s) e às energias que dele emanarão na minha direção e que projetarei nele(s). Este é o momento e lugar do qual nenhuma escrita “dará conta”, mas, é dele que projetarei minhas preces finais.

É um mal de amor... Quando caio na tua gira mulher, não há amor em mim que não se manifeste, não tem ponto que não seja prece, não tem sujeito que não se entregue. É um mal de amor que inventa um mito, no uso da saia produz rito e me coloca a girar. É um ritual tão intenso e embriagante que de joelhos alço voo rasante pelo salão, dançando fé e devoção. Inebriado na Quimbanda educo e aprendo com as mitologias de uma religião que do profano fez sagrado e ao meu corpo traz alento. Vem Alteza das Almas e Pantera Negra, chega quem quiser chegar, porque assim, com o coração aberto o mal de amor há de curar.

Neste capítulo apresento alguns entendimentos acerca de mitos, ritos, rituais, também de religiões, religiosidades, colocando-os em diálogo com a vertente religiosa Quimbanda. Apresento os fundamentos dos terreiros visitados como as bases que orientam os trabalhos nas casas. Além disso, exponho uma visão de como podem ser compreendidos os personagens da

Quimbanda, a saber a Pombagira e o Exu, utilizando-me de dois processos, uma revisão bibliográfica e excertos das narrativas dos(as) participantes desse momento da pesquisa, por isso, giras oralizadas. A atribuição de sentido a estes fundamentos está implicada no que Foucault (1999) aponta como relações complexas de poder, visto que, a todo instante, nos seis terreiros visitados percebi saberes em disputa, inclusive demarcando diferenças entre os terreiros. “[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 27). Assim, os fundamentos são os conhecimentos que permitem o assentamento de uma casa de religião.

O que vem a seguir é para ser entendido como os fundamentos iniciais, os saberes fundantes da Quimbanda narrada pelos(as) colaboradores(as). Uma profusão de conhecimentos organizada para situar não adeptos(as), praticantes e curiosos(as) que necessitam de uma incursão para ter condições de mergulhar nos campos referentes aos estudos das religiões. A organização das ideias foi estruturada em quatro itens, nos quais o primeiro refere-se a Mito, Rito, Ritual e abrem a bricolagem referendando como os sujeitos organizam saberes para proceder religiosamente. Em seguida, encaminho os entendimentos acerca de religião e religiosidades, isto é, os efeitos do primeiro grupo no cotidiano dos terreiros. O terceiro item apresenta como a Quimbanda é entendida pelos(as) participantes. O último grupo é uma gama de diálogos sobre as percepções acerca de Exus e Pomba-giras que são a personificação dos saberes e práticas ensinadas nos terreiros. São quatro itens que formam uma encruza de saberes, o encontro e dissidências ritualísticas, porque,

[...] o cruzo é a arte da rasura, das desautorizações, das transgressões necessárias, da resiliência, das possibilidades, das reinvenções e transformações [...] A encruzilhada, símbolo pluriversal, atravessa todo e qualquer conhecimento que se reivindica como único. Os saberes, nas mais diferentes formas, aos se cruzarem, ressaltam as zonas fronteiriças, tempos/espacos de encontros interculturais que destacam saberes múltiplos e tão vastos e inacabados quanto as experiências humanas (RUFINO, 2019, p.86).

A encruzilhada representa a possibilidade de muitos caminhos, polifonias, existências que incidirão na escolha de rumos. Ter tantos olhares implica em decidir por fazer algo por uma estrada ou outra, na certeza de que a resposta vem, porque, ela está em múltiplos lugares. É intuição para respeitar o

conhecimento do(a) outro(a), confiar que todo saber é fluido e verdadeiro, isso pelo fato de que o mesmo deriva das práticas culturais de um coletivo específico. É saber que nunca estamos perdidos(as) quando paramos sobre ela, seja no ☩ [tê] (feminina) ou ☩ [cruz] (masculina) a proteção e condução são acontecimentos certos. A cruz determina o fim das dicotomias e pluraliza fazeres, ao mesmo tempo em que, demarca uma diversidade religiosa.

4.1 Fundamentos sobre Mito, Rito, Ritual

Os terreiros são fundamentados pelas relações que estabelecem com os mitos que são como “[...] um modelo que deve ser reproduzido, a narração de um acontecimento passado [...] o qual é preciso repetir para que o mundo não acabe do nada [...]” (BASTIDE, 1971, p. 333). Esses, por sua vez, são as bandeiras, posso dizer, que os estandartes de cada casa. Os mitos correspondem aos saberes e, por isso, equivalem aos processos de objetivação (CASSIRER, 1976) dos conhecimentos que conectam com o sagrado. O “[...] Mito é a relação estabelecida com as histórias passadas de uma forma contextualizadas, a partir do imaginário, que pode ser ensinado com o lúdico ou pelas rotinas dos rituais dos terreiros [...]” (Maré). São eles que ditam os elementos pedagógicos que serão utilizados para se alcançar a energia espiritual (CASSIRER, 1976) os saberes dos mitos designam os rituais, isto é, eles carregam em si um tipo de missão que sanciona e incentiva ritualísticas (MOURA, 2004).

Contudo, é preciso considerar sua característica dinâmica, fator que faz com que as casas religiosas compreendam e executem seus rituais de formas diferenciadas. Eles são entrecruzados por signos e significados, que são passíveis de olhares distintos, logo, são carregados de simbolismos linguísticos que conduzem tanto a objetivação, quanto a subjetivação dos rituais, incidindo sobre a sensorialidade e emotividade (CASSIRER, 1976) daqueles(as) que deles se utilizam para desenvolver suas crenças. O Rito “[...] é uma forma materializada de um mito, desse jeito ele tem relação com as ancestralidades estabelecidas pela tua goa ou raiz religiosa, mas também pode ser atualizado nos dias atuais, porque a religião é dinâmica. O Ritual é o conjunto entre mito e rito, é a união desses dois agentes transformados em movimento, em ação

religiosa. É a forma dada a um saber, crença espiritual e atitude que pode ser praticada de forma individual ou grupal [...] (Maré).

Os mitos agem diretamente sobre a produção das práticas dos terreiros. Eles permeiam os saberes que instituem as histórias de vida das entidades e, por isso, a feitura de cada ritual é dependente da mitologia que envolve as entidades a serem chamadas. Dessa compreensão as questões de sensorialidade e emotividade são acionadas, uma vez que, *“[...] tu precisa entregar teu corpo para mitologia da entidade, sem fazer minimamente isso, todo ritual perde o fundamento, o sentido, porque tu não vai conseguir demonstrar no teu corpo as coisas que a entidade passou [...]” (Pantera Negra)*. Logo, tal como para Bastide (1971) relaciono mito com a lembrança de um acontecimento e o rito com a memória gestual, que dentro dos espaços sagrados diz respeito a manutenção da memória coletiva. Os mitos dizem respeito a um cotidiano, eles reiteram a necessidade de conhecermo-nos, bem como nossas práticas religiosas, para entendermos o mundo.

Transformar o Mito em Rito, é o exercício preconizado na busca de significações ritualísticas (CASSIRER, 1976). O rito, nessa esteira de pensamento é uma forma de linguagem operacionalizada dos mitos. Ao ser posto em prática, auxilia na produção e, também, instituição de saberes e práticas sociais. *“[...] Toda mitologia tem um rito e um ritual. O mito é o que nós sabemos conhecemos, seja escrito ou oral e o rito é como fazemos o mito, daí esses dois são feitos pelo ritual, que significa o fazer das coisas [...]” (Pantera Negra)*. A partir dessa narrativa compreendo, aliado a Enriquez (1997), que os mitos exercem, também, uma função de assentamento dos saberes e valores de determinadas culturas. Assim, os mitos apresentam mecanismos que podem servir para organizar, controlar e padronizar práticas nos terreiros. Em Eliade (1972) mitos e ritos, enquanto práticas culturais que são, se complementam, logo, são interdependentes e, por isso, possuem a possibilidade de perpetuar saberes.

Essa perpetuação de saberes pode ser lida em Da Matta (1987) como uma forma de vivermos socialmente, por meio das intersecções, trocas, apropriações e disputas simbólicas. Os ritos e os rituais, agem por

contingenciamento cultural, porque, são específicos de cada cotidiano ¹⁴ (CERTEAU, 1998), porém, estando interconectados pelas linguagens que circulam em cada coletivo (DA MATTA, 1987). Desse modo, além da compreensão de sociedades envoltas por mitos, ritos e rituais, um ponto necessário é atentar ao como estes são ensinados, uma vez que, a perpetuação ocorre por alguma forma de Educação (SOARES, 2018a). “[...] os mitos são as coisas que nos ensinaram e nós repassamos aos filhos da casa. Vejo que já tem muita coisa mudada, mas religião é isso. Eu tento seguir o mais à risca possível, é um respeito a história que eu aprendi, mas tem coisas que já faço diferente, eu sempre começo dos mitos, para ensinar os ritos aos filhos, daí faço do meu jeito, mas com respeito a toda história que conheço das entidades. No meu terreiro é assim, nos outros não sei, mas também respeito como eles pensam e desenvolvem a religião. Cada mito, rito e ritual dá a cara da casa, daí umas são próximas e outras não [...]” (Padilhinha).

Para Padilhinha o mito, o rito e o ritual, são elementos que exemplificam os terreiros. Para ele, a tríade, aproxima e afasta as dinâmicas de cada, porém, percebe isso como curso do que entende por religião. O Tripé, nessa lógica, indica “[...] um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica [...]” (SEGALEN, 2002, p. 30) e as simbologias atuam como saberes que pedagogizam os sujeitos envolvidos nas rotinas do terreiro. Segalen (2002) escreveu que esta percepção é possível pelo fato de que um rito se orienta pelo contexto espaço-temporal, sendo dependente da disponibilidade ou não matérias primas, pelos mecanismos de linguagem em voga, podendo vir a ser comum ao grupo, porém, sem significar a mesma coisa para todos(as). Mito, Rito e Ritual, sinalizam processos de subjetivação ao serem combinados, a partir da noção de bem comum, sem ferir individualidades e isso desde a compreensão dos três, concomitantemente ao que entendemos por humanidade (SEGALEN, 2002, p. 31).

Rito e Ritual, enquanto produtos linguísticos culturais, podem ser compreendidos como acontecimentos, nos quais, o primeiro incita a feitura do

¹⁴ O cotidiano refere-se conjunto de procedimentos “[...] multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade” (CERTEAU, 1998, p. 175). Logo, ele propõe um distanciamento da ideia de rotina e regularidade.

segundo. Por sua vez, são dependentes de leituras e feitura, de cada grupo ou sujeito que os coloca em ação. Seus significados e sentidos, assumem diferentes proporções. Lévi-Strauss (1971) os diferencia em categorias conceituais de Mito e Ritual, segundo ele, o Ritual é “[...] o modo pelo qual as coisas são ditas [...]” (p. 603). O Mito é concebido, por este autor como “[...] o que dizem as palavras [...]” (LÉVI-STRAUSS, 1971, p. 603). Nessa perspectiva, os rituais operacionalizam os mitos, as crenças dos sujeitos. Mito, Rito e Ritual, representam modos de comunicação, meios pelas quais se perpetuam tradições, memórias, histórias, por meio de símbolos e narrativas. Essa tríade representa a base de fundamentos de uma casa religiosa, a partir dela podemos operacionalizar a ritualística quimbandeira.

Os ritos e rituais, contudo, não se resumem a repetições das ações dos sujeitos, eles são dependentes das materializações e simbolizações a eles referidos. *“[...] os rituais nunca são iguais, nada é. Para cada momento e entidade tu vai agir de um modo, as pessoas não são as mesmas então não adianta querer que seja igual. Cada filho tem seu nome de segredo, sua entidade de frente, orixás e combinações diferentes, não para achar que os ritos e rituais são os mesmos, isso é um aprendizado, somos todos diferentes, os rituais também são [...]” (Maria Quitéria do Cemitério).*

Maria Quitéria, reitera a ideia de dinamicidade dos atos religiosos. Para ela, não existem coisas iguais, sujeitos iguais e, portanto, ritos e rituais não podem ser considerados ou esperados serem realizados de modo único. A participante alega que o necessário é compreender o caráter de aprendizado que isso propicia e, a partir disso desenvolver os rituais de modos específicos para cada sujeito, contexto e espaço-tempo. Em Turner (1974) é preciso diferenciar a execução gestual e entoação de canções enigmáticas (recorrentes nas rotinas religiosas), do ato de compreender o como, porque, quais os significados, que tanto os gestos, quanto as letras dos pontos significam para os(as) praticantes (TURNER, 1974). *“[...] cada pai ou mãe de santo compreende as mitologias das entidades de um jeito, o jeito deles, quando eles mostram na terreira ou ensinam aos filhos deles, isso ajuda as pessoas da corrente a entenderem um deboche do exu, da pombagira, depois, durante a sessão, os ritos e rituais tem coisas comuns, exemplo disso são*

algumas práticas e pontos, ensinados oralmente e mantidos da mesma forma e isso ajuda as pessoas que flutuam de casa em casa a saberem o que vai acontecer no ritual e porquê [...]” (Maria Padilha das Almas).

Para Maria Padilha das Almas, ritos e/ ou rituais possuem pontos em comum, como por exemplo, dinâmicas ritualísticas repassadas oralmente de modos iguais e alguns pontos, contudo, o ensino destes varia conforme o entendimento dos pais e mães de santo. Ela destaca a importância de os filhos saberem para poderem, de alguma forma, repassarem os sentidos do que estão fazendo, para os(as) assistentes. Assim, pelos excertos de Maria Quitéria e Maria Padilha, fundamentado em Turner (1974) compreendi que tanto a produção, quanto a execução, do Rito e do Ritual, derivam de sistemas de operacionalização, variando de um sujeito para outro ou, no caso desta pesquisa, de um terreiro para outro. Logo, assento-me na ideia de que os rituais correspondem a uma noção de contextualização sócio-temporais e temporalidades específicas, variantes para cada sujeito.

“[...] visito muitos lugares e tem rituais e ritos que só vejo eu executando, mas sei que não estou errado, pois sigo uma mitologia [...]” (Tranca Ruas das Almas). Os rituais, entendidos como “comportamentos consagrados”, produzem um tipo de verdade sob a qual as práticas religiosas são corretas (GEERTZ, 2008). Um ritual executado em uma mesma ordem discursiva funde dois contextos: o experienciado e o imaginário popular, forjando “[...] uma idiossincrática transformação da realidade [...]” (GEERTZ, 2008, p. 107). “[...] o ritual é a tua prática, somada com os teus conhecimentos, com aquilo que tua raiz te fundamentou [...]” (Rei das 7 Encruzilhadas).

4.2 Fundamentos sobre Religião e religiosidade

“[...] Religião é tu te ligar com a tua ancestralidade, é tu perceber que sem acreditar ou saber a história da tua gente, do teu sangue, tu fica solto na vida [...]” (Padilhinha). “[...] Religião é o jeito que tu compreende a vida. Quando tu escolhe uma doutrina religiosa, os fundamentos dela vão te ajudar a ver o mundo. Isso é estar em religião com a vida [...]” (Maria Quitéria do Cemitério). “[...] Religião é uma coisa que pode ser linda, desde que tu não te perca nas coisas e ache que tudo é Religião ou culpa dela. As pessoas confundem as coisas, sabe? Então, para mim, estar de bem contigo, com a tua vida, respeitar

o outro, isso é Religião [...]” (Pantera Negra). “[...] A Religião é tu saber que nossa vida não é só isso [apertou o braço, beliscou-se] tem muito mais e que esse mais é algo que precisamos compreender, mas sem fanatismo é tu saber que pela mitologia ela é linda, mas as pessoas estragam, principalmente, quando vão na casa dos outros girar e se fazer [...]” (Maria Padilha das Almas). “[...] Religião é coisa séria. É tu saber que tens um compromisso com a vida, não só tua, mas das tuas entidades, de outras pessoas. É fazer do teu corpo um lugar de aprendizado e cuidar dele [...]” (Maioral).

Ainda que não seja o propósito da tese assentar conceitos percebo o quanto é significativo, apresentar, algum entendimento acerca dos conceitos de Religião e Religiosidade, a fim de sanar possíveis dúvidas, ao mesmo tempo em que, situar alguns locais de fala. Terrin (2004) aponta que religião e religiosidade são estações do imaginário, considera que os saberes populares e as diferentes culturas são os meios que possibilitam essa leitura ampliada dos dois conceitos. *“[...] é complicado definir o que seja religião, porque, é um campo grande do que pode ser [...] na minha casa digo que é um conjunto de conhecimento, sincretismo, crença, moralidade, reconhecimento ancestral, escolha, abrir mão de coisas que outras pessoas não fariam [...]” (Maré).*

A Religião¹⁵ lida com as subjetividades dos sujeitos, pois, trata dos modos como conduzem suas práticas. Para Schiavo (2007) a ideia de Religião advém das experiências religiosas. Ele defende que é uma “[...] capacidade, típica do ser humano, de sair para fora de si, do seu corpo, da sua situação humana, através da reflexão, do pensamento, do sonho, da imaginação [...]” (SCHIAVO, 2007, p. 65). Na esteira desse pensamento é possível compreender a Religião como um conjunto simbólico, estruturado, que tem por finalidade aferir coesão à existência humana, a partir de conexões com a sobrenaturalidade e a transcendentalidade, ambas alicerçadas na crença¹⁶ em entes superiores, mantendo, foco em divindades (SCHIAVO, 2007).

¹⁵ [...] não é possível uma definição universal de religião, não apenas porque os elementos que a constituem e as suas relações são historicamente construídas, mas a própria definição é ela própria um produto histórico de práticas discursivas (GEERTZ, 2008, p. 34).

¹⁶ A noção de crença, em princípio, não será desenvolvida na tese, por não ser foco da pesquisa, porém situo este pensamento para amarrar algumas arestas, que porventura, fiquem sem o ajuste necessário. Para tanto, explicito que “[...] uma crença pode continuar a reger a ação, pode-se continuar a considerar que vale a pena morrer por ela, mesmo entre pessoas

Ela é um sistema de símbolos que trabalha para estabelecer vigorosos, penetrantes e duradouros estados anímicos e motivacionais nos homens, formulando concepções de uma ordem geral de existência e revestindo estas concepções com uma auréola de efetividade tal que os estados anímicos e motivacionais pareçam de um realismo único (GEERTZ, 2008, p. 89). Para tanto,

[...] tentam conquistar ou dominar, pela oração, oferenda, sacrifícios, cantos, danças etc., a área do seu universo não submetida à tecnologia [...] A religião é um aspecto universal da cultura e, juntamente com a magia, tem despertado o interesse de vários cientistas, desde o século passado. Todas as populações estudadas pelos antropólogos demonstraram possuir um conjunto de crenças em poderes sobrenaturais de alguma espécie (MARCONI; PRESOTTO, 2006, p. 151).

No bojo dessas argumentações, a Religiosidade, está colocada como uma forma de exercício das religiões. A ela é atribuído o sentido de transcendência, que seria a ação do religare, sentida, vivida ou, experienciada, de diferentes formas por sujeitos, de modo individual ou coletivo, contudo, embasada na concepção contexto-cultural, do local onde ocorre atos como: orações, crenças, festas, celebrações, símbolos, ritos, rituais, entre outros. Religiosidade é a crença posta em exercício (PANZINI *et. al.*, 2007). É, por assim dizer, uma experiência antropológica, sendo possível a sua existência, sem conexão direta com a Religião (PANZINI *et. al.*, 2007). “[...] a religiosidade é tu colocar em prática tudo que é entendido por ti e pelo terreiro que tu participas [...] é a doação para viver o sagrado [...]” (Maré).

“Suportar” foi sempre dependente das formas de organização das religiões, salientado que as práticas precisavam ser escondidas, devido ao seu caráter contra hegemônico, ao pensar em contexto brasileiro, por exemplo. A pluralidade de mitos, ritos e práticas religiosas, é um dos legados mais expressivos. Se existem cosmovisões similares entre as religiões de matriz africana, é preciso compreender que ocorram diferenças, seja na liturgia e/ ou fundamentos. Nessas religiões, tudo é movimento: os corpos, os ritmos, a musicalidade (ZACHARIAS, 1998). Não é à toa que todo ritual, inicia pelo chamamento de Exu, que é o início de tudo, o movimento.

que estão plenamente conscientes de que essa crença não é causada por nada de mais profundo do que as circunstâncias históricas contingências [...]” (RORTY, 1992, p. 236). Crença, nesse sentido de Rorty (1992) é entendida como movência.

Pelo exposto, até aqui, afirmo que, tanto Religião, quanto religiosidade são construções culturais, entendidas como passíveis de diferentes entendimentos, dependentes do seu local de execução, tempo e uso prático. Contudo, elas são forjadas em Mitos e Ritos e, desse modo, reforço o argumento anterior de sua pluralidade de entendimentos e ocorrências. Assim, no tópico a seguir, discorro sobre estes dois conceitos que estão na base da Religião e da Religiosidade.

4.3 Fundamentos sobre a Quimbanda da pesquisa

Início esta escrita posicionando-me, a partir da ideia de que a Religião significa uma rede sistemática de saberes, que envolve uma gama de símbolos e significados, sob os quais são produzidas narrativas que conferem sentido às vidas daqueles(as) que dela usufruem (CONCONE, 2010). Porém, destaco que minha intenção não é a de definir um significado de Religião, algo a ser compreendido como uma verdade absoluta. Antes pelo contrário, assim como toda escrita presente neste projeto, a intenção é apenas situar os entendimentos que carrego e apreendi com e pelos(as) depoentes.

Júnior e Eidt (2011) e Favero (2010), ao afirmarem que as práticas religiosas são resultantes das interferências ocorridas nos meios em que se inserem, logo, possuem significações que podem ser específicas, ao invés de globalizadoras. Isso porque, a ideia de Religião é dependente e, desse modo, variante de acordo com os contextos socioculturais que a gestaram. Mais que isso, dos lugares, tempos e contextos onde são produzidas e praticadas, sendo de múltiplas formas, ainda que com o mesmo nome (FAVERO, 2010). A Religião implica em movimento, em dinâmica, são “[...] a comunhão e a expressão própria do vínculo entre o profano e o sagrado, está presente no social, o que não quer dizer que seja o social o “criador” da religião [...] (FAVERO, 2010, p. 8).

“[...] Quimbanda ela está posicionada a esquerda da Umbanda, por conta das entidades cultuadas, do peso energético do culto e a densidade. As entidades que tem como campo de atuação o vício, a carne. O Exú e a Pombagira que são o carro chefe da Quimbanda, nossos Guardiões guarnecem a gente no campo no campo encarnado, quando tu tá encarnado. Como o Exú é o dono do desligamento carnal, ele está nessa transição carnal

espiritual é o dono do defunto, a grosso modo falando. Então exu tem esse poder, essa densidade de matar o que é improdutivo e de renascer aquilo que é produtivo. Para um adepto da religião então nós não temos dentro da Quimbanda só exu e pomba-gira, porque as pessoas tem essa noção de que quando eu sou quimbandeiro eu só trabalho com Exu e Pomba-gira e uma boa Quimbanda, aos nossos olhos, aos olhos da nossa casa, nossa goa ela tem caboclos quimbandeiros, pretos velhos quimbandeiros que são que caboclos que trabalham na Umbanda na sua linha branca e, também, cruzados com a Quimbanda trabalham na sua na sua energia mais densa é vão até umbral, vão até os locais fazendo uma ligação ao espiritismo então sobre os caboclos quimbandeiros vou te dar uns exemplos: o caboclo cobra coral existe atuando nas matas virgens e ao mesmo tempo ele é um caboclo quimbandeiro porque ele é o exu cobra coral atuando na mata sombria, é uma mata de ninguém entra é a mata perigosa, mata que mata, que transmuta, onde há vida também [...]” (Tiriri da Encruzilhada).

Em Durkheim (1996) é possível compreender que o sujeito atinge o sagrado quando se permite experienciar o rito. Na esteira desse pensamento, ainda expõe o quanto a dicotomia - sagrado e profano, é algo a ser compreendido como inexistente, no que se refere a compreensão das práticas religiosas. Toda vertente religiosa possui seus saberes, ensinamentos, doutrinas e, mais especificamente o que trato aqui como elementos pedagógicos, específicos. Os artefatos que educam, disciplinam, docilizam os sujeitos, indicam modos de ser, agir e viver experiências, dentro e fora de seus lugares e, no caso desse projeto, falo dos terreiros. Na Quimbanda, essa dicotomia é ainda mais questionada, uma vez que, no saber dos(as) praticantes com os(as) quais tive contato, as corporeidades desenvolvidas nessa vertente a todo instante necessitam de um interlocução de mundos, logo, separá-los é algo como deixar a prática corporal religiosa com arestas a ajustar, com saberes a fundamentar e ensinamentos a assentar (SOARES, 2018ab). Sagrado e profano são dois de um mesmo, por isso, inseparáveis.

“[...] A Quimbanda é uma vertente, é uma subdivisão dos cultos da Umbanda é afro-brasileira. Aonde esta casa terá a proteção o resguardo das pombogiras e dos exus que na maioria das vezes são o braço direito dos

dirigentes espirituais [...] a Quimbanda traz responsabilidade, traz o entendimento pessoal de forma de conseguir a conexão perfeita do médium e entidade educa tanto quem vê, quanto quem a observa [...]” (Maré).

A vinculação da Quimbanda com a África, denominando-a de vertente afro-religiosa, segundo Maggie (2001) camufla um receio ocidental-branco-racista-eurocentrado de nomeá-la como religião negra. Explica ainda que é afro porque carrega traços africanistas, porém sua existência em território brasileiro é evidenciada pela presença de ocorrências oriundas do catolicismo, espiritismo e práticas indígenas. No entanto, “[...] os traços de origem africana foram colocados no vértice mais baixo, seguido dos indígenas e dos católicos assimilados de forma primitiva. No vértice mais elevado estava o espiritismo [...]” (MAGGIE, 2001, p. 14). Contudo, ainda grifo que a Quimbanda cultuada no Rio Grande do Sul, destoa de todo território nacional, isso porque, ela carrega em sua trajetória e execução toda aristocracia africana. As rainhas e reis daquele território são evidenciadas(os) com vestimentas e paramentos que dizem respeito ao reinado que representam. Segundo a autora,

As origens africanas lhes davam um caráter mais “limpo e aristocrático”. A África está longe, os africanos são estrangeiros e isso lhes confere um outro status. Nesse sentido, na obra de Edson Carneiro (1948 e 1964), embora contendo esses mesmos pressupostos, é mencionado o caráter nacional dos cultos, a sua nacionalização, o que é uma perspectiva menos comprometida (MAGGIE, 2001, p. 16).

“[...] A Quimbanda é uma ramificação da Umbanda. De acordo com o sincretismo religioso ela é um dos pontos que possibilitam o equilíbrio de energias nas vertentes africanistas [...]” (SOARES, 2018a, p. 78). Dentre suas práticas estão os pontos¹⁷, as rezas¹⁸ e os passes¹⁹, que são passados como elementos pedagógicos oralizados, nos terreiros. Contudo, este é um sistema que pode variar entre as casas, pois, em alguns lugares ele é estritamente oral, enquanto que, em outros depende das relações com as coisas/ objetos, bem como, do espelhamento de ações. “[...] A oralidade, as narrativas passadas entre gerações, além de fortalecer relações entre pessoas e comunidades,

¹⁷ Pontos são as músicas, os cânticos, as preces utilizadas em rituais (SOARES, 2018a).

¹⁸ As rezas são narrativas utilizadas para acionar as entidades, o mundo sagrado. Ao entoar uma reza está se propondo algum tipo de diálogo com as entidades (SOARES, 2018a).

¹⁹ Passe é uma das formas de receber e atender um(a) fiel. Assistência representa um duplo: as pessoas que visitam os terreiros e, também, o recebimento de um(a) fiel para conceder o passe (SOARES, 2018a).

permite criar uma rede de tipos distintos de conhecimento e de modos de vida [...]” (SOARES, 2018a, p. 78). “[...] onde há vida e onde há morte, então há exu e pomba-gira e, portanto, onde há vida e onde há morte, tem Quimbanda porque ela é uma energia, é uma banda, é uma força aonde eu preciso dela para me manter guarnecido para me manter equilibrado para manter junto sempre do fim e do início ao tempo todo [...]” (Tiriri da Encruzilhada).

“[...] A Quimbanda é o movimento, é o exu, é a pomba-gira, é a gargalhada da Maria Padilha é o sacode da cigana, é o grito do exu Maré. A Quimbanda é o movimento, o exu é movimento da terra. Falar de exu, falar de Quimbanda é uma coisa muito forte, porque as pessoas temem muito sem conhecer e a Quimbanda é o bem, não tem nada de mal na Quimbanda. A gente cultua as pomba-giras e os exus, especificamente isso, ela é similar a Umbanda, ela trabalha com o povo de rua, que são os exus e as pomba-giras que já tiveram encarnados, no nosso mundo, eles já vivenciaram essas vidas, erraram bastante e hoje estão aí tiveram mais uma oportunidade de vir nos ensinar para que nós não tropeçamos na nossa caminhada da vida. A Quimbanda é um grande apoio, eu acho que não existe Umbanda sem a Quimbanda, elas se complementam, eu não aceito, a eu sou Umbanda branca, mas canta para o Tranca Ruas e dá uma cachacinha lá na rua então é Umbanda cruzada é uma quimbanda, porque a Umbanda branca mesmo, ela não trabalha com pomba-gira e exu de nenhuma forma [...]” (Rei das 7 Encruzilhadas).

Em Oliveira et. al. (2019) as práticas religiosas de matriz africana ocupam um imaginário de folclorismo social. Segundo o autor, a esta dinâmica, a Quimbanda, chamada de linha cruzada, está ainda mais arraigada por apresentar o Exu e a Pomba-gira, como personagens principais e ambos, estão conectados a um senso comum que os designa, respectivamente como o diabo e a prostituta. Para Soares (2018a) este lugar ocupado pela Quimbanda deriva de uma moral cristã, reiteradamente repassada em lugares onde a Educação ainda está pautada por processos de colonização.

Corroboro este pensamento ao recorrer, as narrativas dos(as) dirigentes de terreiros, em que segundo eles(as) a Quimbanda “[...] tem essa ideia de mal do Exu de Pomba-gira, mas eles não são [...]” (Padilhinha). “[...] Quem ainda

fala esse tipo de coisa não tem noção do é um Exu e uma Pomba-gira [...]” (Maria Quitéria do Cemitério). “[...] As pessoas tem medo deles e daí não vem saber o que são mesmo. Só porque eles riem e bebem, as pessoas ainda acham que religião é ficar sentado quieto [...]” (Pantera Negra). “[...] É de uma ignorância, um não saber coisa de gente do mato, de interior mesmo, coisa de igrejeiro. As pessoas usam isso para me difamar, falar mal da casa, das filhas e dos filhos que incorporam as Pombagiras e dos Exus, ficam nessa coisa sem sentido de que eles são demônio [...]” (Maria Padilha das Almas). “[...] Tem uma lógica nisso, as religiões de matriz africana têm muitos segredos²⁰ e não fazemos questão de abrir, daí as pessoas ficam fantasiando e junta isso com toda educação católica que a gente tem e tu já viu: os Exus são o diabo e as Pombagira são as putas [...]” (Maioral).

Barros (2007) ao escrever sobre a Quimbanda expõe o quanto ela é discutida dentre outras possibilidades de entendimento, como espaço do mal, a partir de uma concepção cristã, – “à esquerda” por ser vinculada supostamente à magia negra (KAWAHALA, 2014) e assim seria oposta à Umbanda - que estaria à direita. Porém, estudos, como os de Kawahala (2014) e Prandi (1996) caracterizam estas duas vertentes como complementares. Para Prandi (1996) não existe Umbanda sem Quimbanda e vice-versa. Para o autor elas são codependentes, mas que por um processo de classificação a Umbanda ficou designada como um espaço de entidades desenvolvidas (caboclos(as), pretos(as) velhos(as), marinheiros, boiadeiros, cosmes e, inclusive, exus e pombagiras, estes porém evoluídos(as) (PRANDI, 1996)²¹.

É necessário destacar que todo processo de inferiorização da Quimbanda foi intensificado pelas práticas de reconhecimento da Umbanda, enquanto uma prática religiosa genuinamente brasileira (BRASIL, 2012).

²⁰ O segredo era como uma arma na defesa contra os brancos e isso se perpetua. “[...] os sacerdotes não gostam de explicar a simples curiosos os motivos profundos dos ritos, mesmo nos públicos, de medo que deles se utilizem contra eles, ou para caçoar de suas superstições [...]” (BASTIDE, 1971, p. 334).

²¹ “As dicotomizações – BEM e MAL, ESQUERDA e DIREITA, aqui apresentadas, não são o foco desta pesquisa, porém foram destacadas para fins de conhecimento, uma vez que, ela se faz presente em alguns estudos. Não quero, com esse exercício, reforçar estereótipos negativos com relação a essa vertente religiosa, porém é inevitável destacar essa possibilidade de entendimento. Compreendo que seja preciso falar nos preconceitos dos próprios autores que trazem interpretações que partem de cosmologias cristãs e também reforçam o entendimento de ‘bem’ e ‘mal’ da cosmologia afro-brasileira, contudo esta questão não será abordada nesta qualificação” (SOARES, 2018a, p. 80).

Ademais a isso, não é possível descartar toda ideia de racismo incidida sobre ela (ORTIZ, 1999), pois, ao se caracterizar a Umbanda como a linha branca, restou para Quimbanda a linha negra, que no contexto em foram diferenciadas indicava, diretamente, a quais lugares e sujeitos elas atendiam e respondiam, como suas representatividades (BRASIL, 2012).

Em Lopes (2003) ela é, de fato, uma ramificação ritualística da Umbanda, pelo fato de que, ambas, apresentam um mesmo panteão de ancestralidade. Isso, sem esquecer a bricolagem religiosa que forma a Umbanda: as matrizes africanas, as indígenas e espiritismo kardecista. A Quimbanda, apresenta, porém, mais aproximações com africanismo religioso, apresentando-se como uma disseminação das culturas trazidas de África, sendo assentada e praticada (BARROS, 2007), sob as denominações Macumba e ou Linha Cruzada (KAWAHALA, 2014) - pelos desdobramentos e fusões com a Umbanda (CANCLINI, 2006), contudo possui falanges específicas. Essa interdependência oferece rastros de histórias, pautadas por conflitos e combinações ritualísticas (VIANNA, 2002), de suas matrizes, que culminam na formação das culturas brasileiras, pelos seus hibridismos e dinâmicas ritualísticas (CANCLINI, 2006; BHABHA, 2013).

Dentre as características acima expostas, pelos estudos pesquisados referentes à Quimbanda, ainda estão: a evidenciação aos Exus e Pombagiras os tratos com sacrifício de animais (SCHIAVO, 2007), fatores que a colocam em alguns estudos, como espaço do profano (SANTOS, 2015) e do infame (FOUCAULT, 2006b) chegando a ser postulada em um terceiro subplano, em uma pretensa hierarquia religiosa. Somado a isso, tem-se o pleiteamento de extinção da mesma em prol de um ideal de moralidade religiosa (ORTIZ, 1999) designando a Quimbanda a um entrelugar, mais especificamente em um sublugar.

4.4 Fundamentos sobre Exus e Pomba-giras na Quimbanda apresentada

“[...] Lindo clarão lá no céu fez a lua brilhar, um raio iluminou e surgiu lá na terra um grande orixá [...] E não há mal algum pense o que quiser Exu não é o mal, Exu é o meu guardião, meu guardião da fé [...]”²²³³

²² Ponto de Exu – **Guardião da Fé**. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=ECVyl6Sk2g>> Acesso em: 30 de jan. de 2021.

“[...] A sua casa não tem porta e nem janela ela que o vento vai é lá que o vento leva...
Oh Oh... Oh Oh... A dona da casa chegou [...]”²³³⁴

Este subcapítulo apresenta possíveis modos de compreensão quem são e algumas das funções atribuídas aos dois personagens, ou diria, protagonistas da Quimbanda, a saber, o Exu e Pomba-gira. Para iniciar a escrita deste trecho, enquanto proposta de pensamento e posição assumida, pauto-me em ideias que vão de encontro às epistemologias religiosas eurocêntricas, as quais, produziram e, ainda definem as identidades dessas entidades enquanto diabólicos(as), prostitutas, cadaverizados(as), em formato de caveiras, entre outras nomeações que exploram ambos em sentido pejorativo (KAWAHALA, 2014). Prandi (2001) escreve que o Exu cristianizado na noção de diabo católico, é figurado em terreiros, no transe dos(as) médiuns, segundo o autor “[...] veste-se com capa preta e vermelha, leva na mão o tridente medieval do capeta, distorce mãos e pés imitando os cascos do diabo em forma de bode, dá as gargalhadas soturnas que se imagina próprias do senhor das trevas, bebe, fuma e fala palavrão [...]” (PRANDI, 2001, p. 54).

Como já postulado, no parágrafo acima, a ideia é desmistificar os ideais diabólicos destes dois conjuntos de personagens da Quimbanda. Segundo o sincretismo religioso os Exus são espíritos que já encarnaram na terra. Na sua maioria, viveram de modo a prejudicar seriamente sua evolução espiritual, sendo assim estes espíritos optaram por prosseguir sua evolução espiritual através da prática da caridade. Exu, termo originário do idioma Yorubá, da Nigéria, na África, divindade afro e que representa o vigor, a energia que gira em espiral. Já, as Pombo-Giras/ Pombogiras é corruptela do termo "Bombogira" que significa em Nagô, Exu. A Pomba-Gira é uma mulher da rua, uma prostituta. Pombo-Gira é um Exu Feminino ou Exu mulher (BARROS, 2007; SCHIAVO, 2007). Povo da rua é outra nomenclatura dada aos Exus e Pomba-giras, em algumas casas essa denominação estende-se ao povo Cigano (BRITES, 1994).

Sobre os Exus e as Pomba-giras posso dizer que “[...] é um sincretismo, estas imagens que temos deles não são como eles são. O exu e a pomba-gira

²³ Ponto de Pombagira – **A Dona da casa chegou**. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=AbQ6Y83EESQ>> Acesso em: 30 de jan. de 2021. – No tempo: em 03h00min.

são figuras que desempenham a mesma função das demais entidades, com algumas coisas específicas, mas, não são diabos ou putas, como as pessoas dizem [...] são muito próximos de nós, talvez isso que não passa na cabeça dos outros, isso é, nós somos muito fracos e hoje em dia muito sedutores ou falsos, e isso, alguns filhos e filhas refletem nas suas entidades, isso é deturpar [...]" (Padilhinha).

O arquétipo²⁴ de Exu é muito comum em nossa sociedade, onde proliferam pessoas com caráter ambivalente [...] Pessoas que têm a arte de inspirar confiança e dela abusar, mas que apresentam, em contrapartida, a faculdade de inteligente compreensão dos problemas dos outros e a de dar ponderados conselhos, com tanto mais zelo quanto maior a recompensa esperada. As cogitações intelectuais enganadoras e as intrigas políticas lhes convêm particularmente e são, para elas, garantias de sucesso na vida (VERGER, 1981, pp. 42 - 43).

Destaco que, embora, estas representações estejam presentes no imaginário social e, também, nas imagens de gesso, dos terreiros visitados, ainda é possível perceber muitas estatuetas vinculadas aos exus e pombagiras, que exploram uma noção de sensualidade, com cores em roxo, vermelho e preto, apresentando fisionomias, por ora cadavéricas e, em outras, explicitamente homens altivos, de barba e mulheres com curvas corporais acentuadas, para além, daquelas que representam caveiras e outras espécies de monstros da cultura popular. Ademais, é visível, a exposição de tipos corporais, nos quais, tanto o peitoral masculino, quanto os seios femininos mais pernas, especificamente, as coxas, estão em evidência. Na visão eurocêntrica, católica, o corpo aqui exposto na perspectiva de ligação ao profano, portanto, distanciado da salvação e da vida eterna.

[...] essas estátuas reproduzem no Brasil contemporâneo uma confluência entre as representações do diabo presentes nas gravuras europeias da Idade Média e a visão europeia do Exu africano que foi elaborada desde a época do contato e atravessou o Atlântico em direção à América (SILVA, 2005, p. 59).

No entanto, na mesma pesquisa, Silva (2005) escreve que o Exu gera resistência, representado por um pênis ereto, signo da fertilidade, do novo, de

²⁴ Pierre Verger emprega a noção de arquétipo dirigindo-se as características comuns de cada orixá, porém, também são o que diferencia um do outro e, partindo, dessa explicação, tal termo será compreendido desse modo neste texto. Assim, “[...] Admitindo o papel de deus supremo atribuído a Olódumarè e se pairarmos acima das sutilezas locais, evitando fazer alusão às incoerências que resultam da pluralidade dos orixás, todos igualmente poderosos, parece que poderemos elaborar um sistema em que cada orixá torna-se um arquétipo de atividade, de profissão, de função, complementar uns aos outros, e que representam o conjunto das forças que regem o mundo” (VERGER, 1981, p.12).

possibilidades éticas e estéticas, características, que ora se aproximam e ora se distanciam das pombagiras. Além disso, são considerados(as) entidades amorais, as quais não cabem conceituações dicotomizadas, entre o bem e o mal, pois isso compete a quem os invoca e pede auxílio a estes. Ambos realizam, segundo a crença dos(as) praticantes, desde trabalhos/ feitiços/ macumbarias até curas.

“[...] Exu é o movimento, sem exu não se faz nada, não se tem nada, é o mensageiro, o guardião é o que zela, junto com a sua esposa pomba-gira estão aí para vencer as demandas, abrir os caminhos nos trazer colo para enxugar nossas lágrimas, é o nosso guardião. Eu trato eles a pão-de-ló, porque se eu tenho tudo o que eu tenho hoje eu agradeço a todos orixás mas, principalmente ao povo de exu. Exu é o movimento de rotação, ele fez o dia virar noite, é esse mundo louco que a gente vive hoje, ele é dinâmico, brincalhão é extrovertido, mas acima de tudo é amigo, fiel, é companheiro e exu não trai [...]” (Rei das 7 Encruzilhadas).

Os exus e as pomba-giras tendem a aceitar qualquer pedido de seus fiéis podendo não apresentar preocupação com ordens oriundas de uma moral social estabelecida, no local, porém, necessitam de algum pagamento para execução do pedido, como por exemplo, “[...] os despachos, que incluem seus pratos prediletos [...]” (NEGRÃO, 1996, p. 83). Outras características destes estão no campo de operação da suscetibilidade alheia, eles rompem com a ordem instabilizando os sujeitos, ou como expressa Silva (2005) representam “[...] personagens da desordem [...]” (SILVA, 2005, p. 208).

“[...] Exu e Pombogira são energias, entidades de luz mais próximas do plano terrestre que nos conecta ao espiritual. Exu entidade masculina, nesta falange podemos encontrar Reis, Nobres, Malandros, Ciganos, Marinheiros, Piratas, Cafetões, Meninos, Feiticeiros, entre outros. Pombo gira é o feminino de Exu, pode ser a mulher de Exu, falange feminina onde encontramos Rainhas, Damas da sociedade, antigas prostitutas, Cafetinas, Ciganas, Feiticeiras, entre outras [...]” (Maré).

Estes argumentos reforçam minha vontade de contrapor a ideia cristã católica destes, em diálogo com as narrativas dos(as) participantes da pesquisa, para os(as) quais, tanto os exus quanto as pomba-giras, são antes

de qualquer coisa formas de força, de resistência e alegria. Tal pensamento é subsidiado pela leitura do estudo de Negrão (1996) ao expor que estas duas entidades são mais próximas dos sujeitos, por apresentarem arquétipos de incerteza, aflição e transitoriedades. Contudo, tais características não devem ser entendidas como fraquezas ou medidores de desmerecimento, mas sim, como afinidades, na relação de alteridade entre espíritos e humanos. “[...] *exu é caminho, é determinação, é o nosso reflexo e a pomba-gira é o empoderamento feminino [...]*” (Tiriri da Encruzilhada).

Para Maria Quitéria, Pantera Negra e, posterior Maria Padilha das Almas, por exemplo, estas entidades podem ser entendidas como mal conhecidas, “[...] *os Exus e as Pomba-giras, são representados dessa forma, deturpada, como bichos, seres do mal, caveiras e tudo mais, muito por causa do racismo, por sermos entendidos como uma religião de matriz africana, por mais que aqui na casa mesmo, sejam maioria de gente branca. Além disso, tem gente que tem medo deles porque não conhece nada sobre, daí só escuta uma coisa aqui e outra lá e, nunca veio no nosso terreiro ou foi em outro, para saber mesmo o que eles são. Eles são força e resistência do terreiro, são guias guardiões, são símbolo de pessoas que hoje em dia sofrem com injustiça, então para mim, eles são a força de quem resiste, de quem não desiste, tudo isso com alegria [...]* Mas, eu acho que a imaginação pior é sobre as mulheres, as pombagiras, que muitas pessoas acham que são putas ou libertinas [...]

(Maria Quitéria do Cemitério).

Pela narrativa de Maria Quitéria é possível perceber traços de discriminação, seja de imaginário social, com relação a dicotomia entre o bem e o mal, passando pelo racismo e finalizando com uma explanação acerca da depreciação feminina, seja no campo social ou religioso. Nesse último sentido, dialogo com Meyer (1993), ao escrever que:

Como é mulher, sua associação ao Mal, sua demonização passa pela imemorial marca infamante da feminilidade: a luxúria. Encarnada noutro antigo estereótipo: a prostituta. Uma 'mulher da vida', com 'sete maridos', bem marcada, me parece, pelo tempo em que se constituía a Umbanda no espaço urbano: vários dos seus pontos cantados que ouvi, remetem a um espaço escuso da cidade, que já foi sinônimo de devassidão e 'mulher perdida': a Pomba-Gira é de cabaré (MEYER, 1993, pp. 104-105).

Os Exus e as Pomba-giras “[...] eles, são a nossa energia, são eles, na Quimbanda, que é o meu caso, que dão sentido a minha prática. Sem eles não faço nada, eles são a força do oculto, do segredo, pelo fato das pessoas desconhecerem, por mais que adorem, ambos. [...] Tanto um quanto o outro simbolizam amor, alegria, festa, afeto, não que as outras falanges não sejam assim, mas com eles as pessoas se identificam, então não vejo sentido em quem diz que são demônios, malvados, impuros. Se fosse assim, todo ser humano é isso, mas eu prefiro acreditar no que estou te dizendo. Eles têm força e concedem forças nos caminhos das pessoas, para resistirem aos problemas da vida [...]” (Pantera Negra).

Pantera Negra alude ao fato de que eles são seres representativos de sua prática, enquanto quimbandeiro. O participante, lista diferentes características relativas as entidades e, ao final, sinaliza uma relação direta com os seres humanos, a qual ele prefere rechaçar, por acreditar mais na sua percepção de mundo e de sujeitos. Complemento, então, com Barbosa (2000):

Exu é considerado uma força motora, geradora, criativa e onipresente, cuja existência se faz nas margens, nos limites, na liminaridade e nas suas múltiplas caracterizações. Representando a ambiguidade, a pelintragem, o imprevisível e o caótico, ele é também o mestre das encruzilhadas e das aberturas, conhecedor dos caminhos, início da vida, mensageiro da palavra e arauto entre os orixás e os seres humanos (BARBOSA, 2000, p. 155).

Seja pela exposição de Maria Quitéria ou Pantera Negra, compreendo que de princípio, já seja possível escrever sobre os exus e as pomba-giras desconfiando das formas/linguagens expostas em imagens. Quando Pantera Negra afirma não poder fazer nada sem eles, estabeleço um diálogo com Sodré (1998), ao demarcar que sem eles, nada acontece, pois são os donos do corpo. Nesta mesma obra, eles são entendidos como responsáveis pelas alterações nas vidas dos sujeitos, ademais, a ambos compete a fala (SODRÉ, 1998). E, complementa afirmando que, sem eles não se atinge o axé²⁵. Somente a partir dele é possível acessar e manter o axé - força vital que permite a sobrevivência e a reação diante das adversidades sofridas pelos negros na diáspora.

²⁵ Sodré (1998) expõe enquanto Axé, a força vital que possibilita nossa sobrevivência, diante as intempéries da vida cotidiana. Além disso, o autor relaciona que o Axé é entendido, dessa forma, a partir da resistência dos negros, durante a diáspora, as retiradas de suas terras, separação de grupos culturais e processos de escravização.

Num exame das circunstâncias que transformaram Exu de mensageiro da palavra a figura maléfica, associada ao mal, capaz de matar, envenenar e até levar as pessoas à loucura, Bastide considera que a transformação aconteceu quando Exu foi transplantado para o Brasil e ficou sujeito aos moldes morais e religiosos da colônia [...] Passou a ser visto pela ótica da religião católica que também censurou a sexualidade dele como uma representação e incorporação do mal [...] A ambivalência de Exu é sua principal característica, mas, no Brasil, o seu polo negativo foi destacado e ele foi colocado nas margens do permitido, no limiar do proibido (BARBOSA, 2000, p. 157).

“[...] enfim exu é caminho é energia é vida é determinação. É cumpridor da lei exu guardião. Exu é trabalho é alegria, é veloz, exu viver é magia, o encanto é sangue na veia vibrando Exú é prazer! [...]” (Maria Padilha das Almas). Referente a explanação da Maria Padilha das Almas é possível perceber, um somatório de qualificações positivas ao exu. Para esta participante, desde a abertura dos caminhos até a noção de prazer está presente, na companhia dessa entidade. Ao longo da conversa, ela indicou-me um vídeo²⁶ que aborda com mais ênfase, os modos como ela acredita serem essas entidades, tendo em vista, que os exus são múltiplos. Esses olhares são possíveis, a partir da leitura de Sodré (1998), para o qual na desmistificação pejorativa dirigida aos exus e pomba-giras é preciso compreender que ambos possuem representatividades daquilo que os sujeitos pedem, dessa forma, isso que se chama exus e pombogiras, não são espíritos obsessores, quiumbas, que são energias desprovidas de evolução, que se aproveitam de médiuns fracos(as), no sentido de desenvolvimento espiritual. No estudo de Negrão (1996) os exus:

[...] se incumbem de defender os pais e filhos de santo, e mesmo a clientela, contra os malefícios reais ou virtuais de seus concorrentes, desafetos e inimigos, [...] ligados à preservação da ordem, ao mesmo tempo em que liberta a sexualidade, contrapõe-se às vigências culturais e políticas [...] sua iconografia africana o representa com chifres, tridente de ferro e com falo evidente, além de ter no fogo o seu símbolo. [...] são vistos como espíritos de mortos, “eguns” ou “quiumbas”, que em vida foram assassinos, ladrões, etc. [...] tratam, sobretudo do relacionamento sexual, arranjam namorados, amantes e esposos e fazem as “amarrações” de pessoas amadas, mesmo que casadas com outros. Aparecem nos terreiros rastejando, bebem pinga jogada no chão; se eretos têm o andar cambaleante e as mãos retorcidas como garras. São identificados com os cemitérios (um dos seus lugares prediletos ao lado das encruzilhadas), É evidente que as federações e intelectuais de umbanda tentaram extirpar os exus e suas mulheres das giras. Mas são muito raros os terreiros em que

²⁶ O material indicado é um documentário intitulado **Cavalo de Santo: um filme sobre religiões afro-gaúchas** (2021) dirigido por Miriam Fichtner e Carlos Caraméz. O mesmo está disponível em: <<https://cavalodesantofilme.com.br/>>

não estejam presentes, de alguma forma. Geralmente tem sua casa na entrada do terreiro, a tronqueira, onde são colocadas suas imagens e oferendas (NEGRÃO, 1996, pp. 82-87).

Exu é o mensageiro entre o *Orun* (mundo espiritual) e o *Àiyé* (mundo físico). Para Ortiz (1999) o Exu pode ser considerado como “[...] a única entidade que conserva ainda traços de seu passado negro [...]. Um primeiro significado de Exu pode ser inferido: ele é o que resta de negro, de afro-brasileiro, de tradicional na moderna sociedade brasileira [...]” (ORTIZ, 1999, p. 133 - 134). Kawahala (2014) em relação ao Exu especifica que:

Exu é um orixá do candomblé e a figura mais controversa do panteão africano. Seria o responsável pelo início de tudo, a potência, o movimento, o contraditório, o duplo, o múltiplo, o brincalhão, que faz acontecer pelo avesso, constrói ao desfazer, arruma tudo gerando o caos. Exu não permite certezas porque nunca pode ser alcançado. Quando se pensa tê-lo alcançado, que se chegou a algum lugar, ele inverte o caminho e o fim passa a ser o começo, que não é só um caminho, mas uma encruzilhada de quatro caminhos multiplicados por milhares de outras possibilidades. Para Exu, não existe certo ou errado, mas caminhos que podem levar a diversos lugares, ou conduzir ao mesmo local por via diferente (KAWAHALA, 2014, p. 43).

Ainda que Kawahala (2014) explique a figura do exu em outro campo de prática religiosa, é possível estabelecer conexões entre os campos Candomblé e Quimbanda, pois, para, Marcelo do Tranca Ruas das Almas, trata-se da mesma possibilidade de visão. Segundo ele: “[...] o Exu e, também, a pombagira são entidades, energias que mexem com os sentimentos das pessoas, eles brincam, fazem testes, não te dão certeza de nada, mas, deixam clara a força que tem. Precisamos deles para manter a casa ativa, firme e funcionando [...]” (Tranca Ruas das Almas).

Partindo da citação e do excerto de Tranca Ruas das Almas, compreendo a figura do Exu como um campo múltiplo de ações. Ele é e não é. É o outro do equilíbrio, da estabilidade, ainda que sua função não seja a desestabilidade, mas sim o equilíbrio. Renato Ortiz (1999), expressa que Exu é “[...] o regulador do cosmos, aquele que abre as barreiras, traça caminhos” (ORTIZ, 1999, p. 127). O Exu, nesse sentido, é propositor.

Como aponta Maioral: “[...] exu é o agente mágico de um terreiro é o executor da lei, ele não é bom, nem mal é somente o executor cármico [...] se alguém fez alguma coisa de mal o exu vai cobrar, se a pessoa fez coisas boas ele vai levar para o caminho do bem.- indicou um ponto para resumir suas

ideias²⁷ – exu é alegria é o grande psicólogo do terreiro, através dos seus trabalhos, da gargalhada, usa alguns paramentos mágicos, como a capa, tudo é magia, então é o grande executor, como te falei, trabalha na arte, que nesse caso, significa magia, ele é grande executor do terreiro, ele guarda as portas de uma casa de religião é o exu, o segurança da porta, ali ninguém passa espiritualmente falando, que não seja dentro da lei para que possa ter realmente um caminho de luz, se vier um espírito das trevas, com certeza se passar por ali ele será doutrinado, ele tem uma velocidade de trabalho enorme, por isso, ele é muito parecido com o humano, então ele se identifica muito conosco e nós com ele, claro que ele tem muita luz, se apresenta da forma que ele quer porque ele tem muita luz, então ele pode mudar seu corpo pelo espiritual, seu corpo etéreo [...]” (Maioral).

Exu é aquele que, como diz o povo de santo, tem o poder de fazer o acerto virar erro e o erro virar acerto, pois traz em si o poder de realização, é o guardião da casa do futuro, do axé, da energia vital que está presente em todos nós e em todas as coisas da natureza (SILVA, 2015, p. 208).

“[...] Eles (Exus e Pomba-giras) estão preocupados em movimentar a vida das pessoas, por isso, nada fica parado, eles são movimento, nada será sempre o mesmo, uma magia não se repete, assim como as nossas vidas não são iguais, os planos são para cada um e essa é a razão dos Exus e Pomba-giras correrem tanto. Eles precisam trazer prosperidade para as pessoas [...]” (Pantera Negra). Pela narrativa de Pantera Negra é possível compreender alguns fatores que atribuem aos Exus e Pomba-giras o fato de “bagunçarem” a ordem. Eles se opõem as repetições, são o outro da organização reiterada, que institui e encerra coisas, que paralisa. A figura Exu é comumente direcionada a imagem de masculinidade, porém, existe o seu outro, a Pomba-gira ou também, como descrito por Capone (2009) o Exu-mulher, que é o híbrido, corresponde a entidades que, embora possuam esta denominação, não se deixam ser encerrados(as) em identidade única, do tipo, ser homem ou mulher. A energia se materializa, geralmente, na forma feminina, porém, ela pode escapar a essa lógica, dependendo de sua missão na terra (CAPONE, 2009).

²⁷ Ponto cantado: **Festa do Exu Tiriri** – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a1Nxztfu_Rg> Acesso em: 30 de jan. de 2021. Este mesmo ponto foi indicado por Maria Padilha das Almas, ao não conseguir mais falar e ficar embargada, durante a conversa. Segundo esta participante, este ponto exprime os significados de exus e pombagiras.

As entidades, que possuem tal denominação, são comumente invisibilizadas na Umbanda, porém, na Quimbanda apresentam forte presença (CAPONE, 2009).

“[...] elas e eles – (pomba-giras e exus), são Rainhas e Reis. Elas, carregam em si o dom do feminino, do feminismo e da feminilidade, quando somente pomba-gira, ao dizer exu-mulher, tem aí um híbrido, um misto de identidades e representatividades. A pomba-gira, tende a ser mais debochada, faceira, feliz, já, a ex-mulher, é feliz também, mas não demonstra tanto, não é tão expansiva, ela dança bastante, assim como a pomba-gira, mas costuma ser mais observadora e mais direta quando fala com os consulentes da casa [...] isso tem muito a ver com o médium ou com a médium que recebe essas entidades, ou seja, vai do perfil de orixás que guiam, da vida das pessoas e de como elas estão desenvolvidas na prática religiosa [...]” (Padilhinha).

A Pomba-gira, além de andar lado-a-lado, pode ser entendida segundo Del Priore (1993) como promotora de um papel social “dito” feminino, no qual o “[...] lugar de mulher não é em casa cuidando de filho. Mulher tem que ser valente, ir pra caça, ir pra guerra [...]” (DEL PRIORE, 1993, p. 44). Nesse campo de entendimentos, o termo gira, pode se referir, também, à Pomba-gira, ao Exu-mulher, entidades que estão na lógica de transgressão das “ditas” feminilidades. Elas são, por assim dizer, as que ousam apoderar-se dos seus desejos, de suas sexualidades. No estudo de Capone (2009) a Pombogira, aparece na mitologia africana, tal e qual o Exu, contudo, é no Brasil, especificamente, na Umbanda, onde elas passam a ser caracterizadas como as entidades que carregam em si o binômio sagrado e o profano (CAPONE, 2009).

“[...] a pomba-gira é o paralelo com o exu, nada mais é que a guardiã, o equilíbrio junto com o exu e não tem nada a ver com prostituta, que colocaram naquelas imagens nuas só para criar em vermelho ainda para criar que era o diabo e da prostituição, criaram uma forma horrenda a todas as pessoas que ignoram o conhecimento ao culto do que é uma pomba-gira, é a senhora guardiã de um terreiro, ela trabalha atacando todos os espíritos sexoltras, espíritos outros investidos para destruir uniões e outros trabalhos de malefícios [...] tem também o povo cigano, outras entidades que trabalham pelo lado das almas, da encruzilhada, outro pelo lado do mar, vem também as pomba-giras

da beira da praia, as ciganas de mar, de estradas, vem também as guardiãs que trabalham nessa parte comandando outros espíritos para atacar o submundo da sexolatria [...]” (Maioral).

“[...] elas são as nossas queridas amigas, eu me identifico muito com as pomba-giras e a elas eu tenho também uma grande falange aqui em casa, então tenho que agradecer muito porque junto com exu ela traz um papel assim que encaixa os dois, são vencedoras de demanda, aliviam uma dor de uma pessoa que foi traída, elas trazem um amor novo, elas trazem esperança para aquela mulher que já está amarga de uma traição, nos trazem alegria e foram em vida tão sofridas, as pomba-giras sofreram muito, foram mulheres da rua, prostitutas, sofreram naquela época em que não tinha esse amparo todo e mesmo assim elas vem trazendo aquela mensagem do amor, elas não desistiram do amor, então a pomba-gira é a doçura do exu. Isso é uma coisa que elas nos ensinam: ser resiliente, para pesquisa acho que esse é o ponto certo para saber das pomba-giras. Elas te ensinam a ver que por pior que as coisas estejam, sempre precisamos enxergar algo bom [...]” (Rei das 7 Encruzilhadas).

Especificamente no estudo de Isaia e Manoel (2012) as pomba-giras são descritas como entidades que provocam “[...] medo e fascínio, desejo e repulsa [...]” (ISAIA; MANOEL, 2012, p.180). Elas, tal e qual os Exus, apresentam possibilidades de exercer tanto algo entendido como mal, quanto fazer o bem, tudo isso, performatizando papéis de mulheres que podem ser sedutoras, provocantes e perigosas, ainda que incorporadas em corpos masculinos. Segundo estes mesmos autores, as pomba-giras:

Vestidas com sedas e babados, adornadas com joias coloridas e armadas com punhais e línguas ferinas, entre goles de cidra, drinque Dreyer ou cachaça, entre palavrões e gargalhadas, as pomba-giras conversam com seus clientes e negociam seus serviços em troca de pagamentos que as satisfaçam. [...] Na materialização dos espíritos e seus poderes nas estórias, as pomba-giras são frequentemente associadas a acusações de criminalidade. Associada ao cemitério, à encruzilhada e à morte, elas são frequentemente descritas como espíritos menos evoluídos com capacidade ilimitada para o mal, mesmo quando executando trabalhos para o bem (trabalho significa a própria interferência mágica dos espíritos no dia a dia). Identificadas como prostituta, as pomba-giras são caracterizadas por uma marcante sexualidade, pelo falar carregado de palavrões e referências ao corpo erotizado, e pelo gosto pela bebida e pela riqueza (ISAIA; MANOEL, 2012, pp. 180 - 181).

Retomando o termo gira, ele remete a noção de movimento, seja de exus ou de pomba-giras, gira, como sinônimo de roda, implica em compreender uma prática privilegiada destes dois personagens, porém, não exclusivo deles. O movimento dessas energias é provocado pelo vazio do inesperado, pela síncope, como escrito por Sodré (1998). Ao girar, movimentar-se essas entidades ultrapassam as barreiras da inércia, chamando os(as) fieis, filhos(as) de santo, sacerdotes ou sacerdotisas para dançar, ou como narrado por Pantera Negra: *"[...] é um grito de vida com o corpo, é ser chamado para liberdade, para viver cada momento que está por acontecer, são convites para existir e resistir, pela materialização do movimento e características de cada entidade. É como se por meio dos gestos deles – dos exus e das pomba-giras, a gente mostrasse como somos fortes, como se no meio de tudo isso, fosse possível enxergar a beleza da pessoa, somada com a da sua entidade [...]"* (Pantera Negra).

No estudo de Prandi (1996) a figura da pomba-gira "[...] trata dos casos de amor, protege as mulheres que a procuram, é capaz de propiciar qualquer tipo de união amorosa e sexual [...]" (PRANDI, 1996, p. 148). O autor, ainda descreve que a essas entidades competem os afazeres ritualísticos que envolvem feitiçarias, com ênfase as que se voltam às relações amorosas (PRANDI, 1996). A partir do estudo, é possível estabelecer relações com os espaços relegados, tradicionalmente, às mulheres, a saber, a privação de sua casa, do seu quintal, onde estão as ervas, seus segredos mágicos e saberes terapêuticos (DEL PRIORE, 1993). Além disso, os afazeres das pomba-giras, estão voltados, basicamente, mas não exclusivamente, ao externo, a rua, a encruzilhada, outro fator que indica um não pertencimento aquilo que se entende por nucleação familiar. Elas – as pomba-giras, não se ajustam as posições de sujeito tradicionalmente atribuídas aos papéis de esposas, mães ou filhas (DEL PRIORE, 1993).

[...] nos rituais afro-brasileiros, o corpo é o centro visível da ação divina, é a manifestação por excelência desta presença, via transe possessivo. Odores, cores, sons; os sentidos são chamados à ação num movimento de exterioridade. Não encontramos um filho de santo em contrição e silêncio, interiorizado: seu corpo expressa em si as representações míticas dos orixás ou, no caso da Quimbanda, dos exus. A voz gutural, os braços retorcidos acabando em mãos que se crispam como garras, o mancar doloridos de um Exu Caveira, as gargalhadas das pombagiras. O corpo expressa e atualiza um

discurso mítico, rende-se à entidade que o ocupa, que o possui (RODOLPHO, 1994, p.158).

Para encerrar, este subcapítulo, destaco os exus e as pomba-giras “[...] têm a preferência nos terreiros, pois são eles e elas que melhor expressam os anseios e as necessidades de sua aflita e carente clientela [...]” (NEGRÃO, 1996, p. 252). Tentei aqui, propor outros olhares a estas entidades ao apontar lugares outros de modo que este texto não “[...] encerra aspectos múltiplos e contraditórios que dificultam uma apresentação e uma definição coerentes [...]” (VERGER, 2012, p. 119) sobre esses personagens da Quimbanda. Exus e pomba-giras podem representar personagens que povoam o imaginário social, passando por um folclorismo (CASCUDO, 2012) e, a partir dos(as) participantes da pesquisa, creio ter exemplificado alguns modos como estas entidades, ainda que, alvo de preconceitos de ordens como: gênero, sexuais, raciais, sociais, econômicos e culturais, assumem dentro dos terreiros espaços específicos e, por ora, de destaque.

05. Benzer-me no marafo: fundamentos da Educação, Pedagogias e Culturas dos terreiros

{...}

A cachaça (o marafo) é um componente histórico por ser uma bebida que tem álcool é vinculada ao mais alto nível de destilados que, em vida, as entidades bebiam mas, no Brasil como os escravos não tinham acesso a essas bebidas nobres se abasileirou e com o nome de água ardente, nomeado porque pingava em seus corpos feridos e ardia, assim se associou tudo que o Negro escravo gostava e usava era ruim. A cachaça teve o significado distorcido denominado das trevas coisa ruim quando foi descoberta pelos escravos e totalmente vinculada alegria e aproximação do transe incorporação por eles, então usamos a cachaça no início de um culto da quimbanda para poder nos aproximar do estado de encaixe para que o Exu e pombo gira se aproxime e possa incorporar, também temos o cruzamento de cachaça e dendê onde usa esses dois elementos para concentrar a determinada energia que vem forte, feito este cruzamento o exu ou até mesmo a pombo gira se canalize consiga equilibrar seu potencial energético não demonstrando sua forma natural, catiça. Prestes a começar a sessão somos cruzados(as) com o marafo para que a potência do cheiro, do gosto e da energia espiritual da quartinha onde o líquido está guardado traga para perto de nós as entidades - Exús e Pombagiras. Passamos marafo nas mãos, atrás do pescoço, sacralizamos com o sinal da cruz nas plantas dos pés, na testa, no peito, e em todas as articulações abrindo os canais de comunicação om o mundo espiritual. Essa é a etapa do encontro, momento do qual (dentro das lógicas ritualísticas) preparei-me para conhecer e analisar os elementos pedagógicos que são ensinados, a partir dos Exús e das Pombagiras.

(Narrativa coletiva dos(as) colaboradores(as))

{...}

É essa vontade de saber que pode nos mover no sentido de ir adiante [...] E esse ir adiante é no sentido de examinarmos as mudanças que agora estão ocorrendo, seja nas e com as práticas escolares, seja nas relações entre a educação escolarizada e essas novas e estranhas configurações que está assumindo o mundo contemporâneo, entendido tudo isso no amplo registro das novas formas que parece estar assumindo a governamentalização nas últimas décadas (VEIGA-NETO, 1999, p. 02).

Ao partir pela explanação de Alfredo Veiga-Neto (1999), posiciono um local de fala, uma postura ético-estética, a qual se debruça sobre a esteira que afirma que a Educação é inerente a existência humana, pois, enquanto sujeitos sociáveis, vivemos processos educacionais dinâmicos. Contudo, é necessário termos a compreensão de que precisamos (de modo cauteloso) analisar os conjuntos que forjam a produção de conhecimentos, bem como a circulação dos saberes para diferentes contextos. Somos cruzados no marafo como uma forma de manifestar nosso contato com o sagrado da Quimbanda. É quando pinga, ou posto em excesso que o cheiro da aguardente desperta e/ ou aguça os sentidos para iniciarmos a ritualística, isso porque, ela junto das ervas da defumação aproxima as entidades que nos acompanharão ao longo da sessão.

A Educação está presente nos terreiros e exige que posturas sejam assumidas de modo responsável e ordenado, na intenção de iniciar e desenvolver os(as) adeptos(as). Para além das arquiteturas, dos detalhes e modos de organização espacial é no terreiro que se experimentam as primeiras aproximações com pertencimento a um(a) orixá e entidade é nele que aprendemos a circular saberes como: o manuseio das ervas, a seleção e cocção ou entrega crua dos alimentos, a produção de contas, os pontos e rezas, as cores de cada orixá e entidades, os cheiros, as movimentações e danças, as artes e artesanatos, sobre a vida e a morte, dentre outros ensinamentos. Julgo necessário destacar o terreiro como:

[...] um patrimônio denominado ecomuseu. Ele congrega acervos e dispõe em sentidos próprio, que se intercomunicam e expressam conteúdos sobre a comunidade, sua história, a cidade e os momentos de mando temporal e religioso vindo das hierarquias de mulheres e homens que intermedeiam o patrimônio material, o patrimônio simbólico, não material, e o patrimônio virtual do poder religioso e suas convivências com a sociedade complexa (LODY, 2005, p. 159).

Ao observar o ilê, como espaço de ocorrência da Educação, minhas atenções voltam-se para os casos limítrofes entre os processos pedagógicos que possibilitam redes de aprendizagem e os saberes vinculados a crueza técnica do saber-fazer. As estratégias de ensino, bem como a verificação das habilidades adquiridas são conduzidas e observadas ao modo individual de cada dirigente, isso porque, “[...] *cada lugar e pessoa, dentro da sua casa, tem uma noção do que seja ensinar. Cada casa passa seus conhecimentos baseada nas formas como foi ensinada também, essa uma forma de seguir fazendo do mesmo modo, além de determinar que na tua casa tem um jeito, o jeito dela, o que não faz dela melhor ou pior, só com a cara dela [...]*” (Maria Padilha das Almas).

Os muitos entendimentos de hoje sobre o que seja cultura, sobre o que seja educação e sobre as relações entre ambos se encontram no centro de tais embates. Nesse contexto, o próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia – enquanto campo dos saberes – e a escola – enquanto instituição – em arenas privilegiadas, onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais. E, como todos sabemos, tais embates envolvem argumentos, ações e estratégias que extravasam largamente o plano puramente intelectual (VEIGA-NETO, 2003, p. 05).

A Educação, dentro da lógica social, que escapa a visão centrada no espaço escolar, é entendida “[...] como um conjunto de ações pelas quais uns

conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre governo²⁸ [...]” (VEIGA-NETO, 2015, p. 53). Para tanto, esse conjunto não implica em algo inerte e neutro. A condução propiciada pelos elementos dessa formação interage, a todo instante, com diferentes concepções de moral e ética – coletivas e individuais, que são balizadores dos modos como cada sujeito acessará o conjunto educativo ou não. “[...] *tu ensinar alguém é muito difícil, hoje em dia, mas nós, nos terreiros não temos escolhas, então a gente se ocupa muito da hierarquia e da disciplina [...]*” (Maria Padilha das Almas).

Dito isso, o sistema de governo é dependente das normas e leis que regularão grupos específicos e documentos oficiais que determinam modos de convivência interpessoais. “[...] *a lei aqui em casa é a da disciplina e do rigor, uma das primeiras coisas que eles (os(as) filhos(as) de santo) aprendem é que precisam respeitar o sagrado, aqui o exigido é que quando se entra no ilê, todo problema da rua fica lá, pelo menos, até eles chegarem aos pés do Pai Ogum (orixá regente da casa) e cumprimentarem ele, saberem de que modo podem auxiliar em alguma rotina [...]*” (Tiriri da Encruzilhada).

As normas e os processos de normalização agem de modo a cooptar práticas e sujeitos em prol de uma estrutura, a qual forjará uma noção de cultura localizada, específica. Essa compreensão cultural, fruto das normatizações será regulamentada por práticas disciplinares, que esquadriham corpos por vias educacionais orientadas pela ética em que “[...] ocupar-se consigo para poder governar, e ocupar-se consigo na medida em que não se foi suficiente e convenientemente governado [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 57) precisam ser propostas na minúcia, no detalhe e no escape. Essas atitudes visam garantir que os processos educacionais sejam reiterados e assim mantenham a rotina, o fundamento, o assentamento que sustenta as

²⁸ Foucault (2015) apresenta e descreve na obra “Microfísica do poder” os itens os quais ele considerou as quatro bases fundantes das tecnologias de governamentalidade: 1. As tecnologias de produção (que nos permitem produzir, transformar e manipular coisas); 2. As tecnologias de sistemas de signos (as que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significados); 3. tecnologias de poder (responsáveis por determinar as condutas dos indivíduos, fazendo uma objetivação do sujeito); e, 4. As tecnologias do eu (a forma que os indivíduos têm em efetuar, por conta própria ou com ajuda de outros, certo número de operações com seu corpo e alma, obtendo assim uma transformação de si mesmos, seria a forma como cada indivíduo atua sobre si mesmo).

propostas religiosas de uma determinada casa de religião. Implica a sensibilidade perceptiva de que cultura e educação estão imbricadas, de modo indissociável.

[...] pode-se dizer que ao longo dos últimos dois ou três séculos as discussões sobre Cultura e Educação restringiram-se quase que apenas a questões de superfície. Com isso não quero dizer que as discussões tenham sido superficiais, mas sim que, por um bom tempo, a Modernidade não questionou seriamente os conceitos de Cultura e de educação; quase nunca esteve em pauta problematizar seus significados modernos. Ao contrário, o que se fez foi centrar as discussões a partir de uma base conceitual assumidamente comum para, a partir daí, analisar, propor, debater, pensar no âmbito da Cultura e da educação. Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGA-NETO, 2003, p. 07).

“[...] costume pensar e dizer que a Educação está com valores distorcidos, que as pessoas estão fazendo o que querem, não acho isso ruim, quando é fora do terreiro e não machuca ninguém [...] no terreiro é fundamento, tradição, a coisa como ela é e deve ser conduzida. Fora dele, o problema é que as famílias, parecem que não sabem nem o que é educar. Tem gente que chega aqui gritando, como se estivesse numa festa [...] Isso não é ruim também, mas o problema é que não se bate palma, nem se assobia na porta, nem dentro de um terreiro, porque isso assusta e espanta o Bará (orixá dos caminhos, que faz a segurança na porta casa), isso desrespeita a cultura do ilê [...]” (Maré).

Houve uma época em que se convencionou que ser educado era ser europeizado. A sociedade yorubá era vista como *Ará Oko* (pessoas ignorantes). Cultura e Educação eram vistas como primitivas e pagãs. Os princípios da educação são baseados na concepção *Omoluwàbí*, ou seja, um bom caráter em todos os sentidos da vida, e que inclui o respeito aos mais velhos, lealdade aos pais e à tradição local, honestidade, assistências aos necessitados e um desejo irresistível pelo trabalho. É um processo de vida longa, onde a sociedade inteira é a “escola” (BENISTE, 2006, p. 35).

Educação e Cultura são conceitos que precisam ser entendidos para além da superfície, é no profundo dessas discussões que conseguiremos

desnaturalizar e/ ou descristalizar saberes que determinam funções e identidades sociais dos terreiros. O viés da Educação que se orienta nessa esteira de pensamento preconiza uma noção de prática democrática, o que conduz os sujeitos a compreensão das suas funções e contextos, a partir de situações concretas, de suas rotinas religiosas. Requer a ciência de que a organização cultural – o terreiro, em que estamos inseridos(as) está pautada em direitos e deveres e, para além disso, leva-nos a perceber uma estética da existência (FOUCAULT, 2006a) o que requer cuidados de si como forma de projeção de uma ascese contemporânea, a qual exige um grande empreendimento laboral. Essa orientação preconiza uma ética de liberdade, que dialoga com as outras posturas presentes na casa e passa a ser interdependente dos modos como nos relacionamos com o meio. Esse olhar para Educação requer um entendimento que,

[...] ultrapassa qualquer concepção de Educação estritamente utilitária. A Educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (DELORS, 1998, pp. 84-85).

“[...] tu não nasce religioso, tu nasce protegido pelos orixás, pelos guias espirituais. Tu vira religioso com o tempo, com as obrigações, com tudo que tu te deixa aprender dentro do terreiro. É difícil e custa muito. Depende da tua disposição em querer fazer, porque é assim que se aprende, que tu vai virar religioso no tempo do sagrado, com as marcas que ele deixará no teu corpo. Tu precisa querer aprender, só assim tu vai ser preparado para ser um filho de santo que sabe respeitar os fundamentos, a mãe de santo, os irmãos, só assim tu vai respeitar o terreiro como teu lugar, tua casa [...]” (Maria Quitéria do Cemitério).

A Educação, enquanto modo de governo, precisa ser entendida como uma anatomopolítica dos e sobre os diferentes conjuntos corporais (VEIGA-

NETO, 2015). Desse modo, precisamos compreendê-la como um fenômeno complexo, que pouco fica assentado em definições conceituais, isso porque, a Educação será sempre definida pelo que as enunciações discursivas dizem sobre ela. Estará sempre dependente da função regulamentadora de tecnologias políticas que investirão no ordenamento dos sujeitos, por via dos meios de disciplina, controle e normalização que orientam as dinâmicas ritualísticas (SOARES, 2018). Mais que isso, é pela Educação que nos tornamos sujeitos, pois, por meio dela teremos condições cognitivas de perceber os modos como somos esquadrihados(as)/ e distribuídos(as), pelas transformações histórico-sociais e biológicas a que somos submetidos.

“[...] É preciso para ensinar, dentro do terreiro, que consiga ver o máximo possível do que as pessoas estão fazendo. Tens que ser uma pessoa que se não vê tudo, precisas tentar, pelo menos. Tu tá ensinando uma coisa aqui com o olho lá, para se algo dar errado tu já saber a quem chamar atenção e corrigir. Tens que regular todos, já que tudo tu não vai conseguir, ensinar exige muito trabalho e precisas dialogar com todos para não ser autoritário [...]” (Pantera Negra). É preciso entender as formas de regulação que nos forjam/ produzem e instituem posições de sujeito que ocuparemos na sociedade, a partir dos modos como realizamos os cuidados com as nossas identidades. Nessas situações compreendi “[...] que as relações de poder/ governamentalidade/ governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno destas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 307).

Passei a conviver com ciência de que somos educados(as) pela vontade, assim como, temos vontade pela Educação e, foi esse jogo filosófico, o ponto de vista que me conduziu ao entendimento de tipos específicos de saberes. A vontade, implica em desejo de saber, o saber implica poder, que juntos forjam o saber-poder (FOUCAULT, 2013). A locução está alicerçada na lógica de que a Educação possibilita acessos a diferentes espaços, bem como, manipularmos diferentes estratégias de controle ou disseminação de conhecimentos. No entanto, é preciso uma constante prática de desconfiança, voltado a derrubar verdades absolutas e metanarrativas que generalizam as práticas sociais e sujeitam as pessoas a algum tipo de determinismo ou

posicionamento inflexível. Isso porque, precisamos desconfiar das bases que solidificam promessas e projetam acontecimentos que nada ou pouco auxiliarão no desenvolvimento dos sujeitos (SOARES, 2018). Isso implica então que dentre outros aspectos apresentemos as seguintes características:

1º Ser disciplinado(a), quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria; 2º Tornar-se culto(a). A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos [...]; 3º A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e que tenha influência. A essa espécie de cultura pertence o que se chama propriamente civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins [...]; 4º Deve, por fim, cuidar da moralização [...] (KANT, 1996, p. 26-27).

“[...] A casa é a tua cara. Tens que garantir que a coisa ande. Tudo que tu ensinar precisa se manter para todos, tens que garantir uma cara, um jeito da tua casa, mas com explicação e objetivo que todos entendam [...]” (Rainha das 7 Encruzilhadas). De modo mais específico, para Educação o importante “[...] é entendermos como chegamos a ser o que somos e, a partir daí, contestarmos aquilo que somos [...]” (HENNING; HENNING, 2012, p. 23). Esses exercícios, contudo, são possíveis se compreendermos a existência dos Artefatos Culturais e de que eles atuam diretamente sobre os Espaços Educativos e culturas que nos circulam. É preconizada uma atitude dialética, porque se trata de um movimento cíclico, dinâmico e não neutro. Toda contestação é possível se o sujeito compreende as redes capilares de poder em que está imerso, se se percebe e identifica com as sujeições que lhes são impostas a todo instante.

Educar-se é uma vontade e possibilidade de se posicionar socialmente. Para isso, reitero que não estou focado na Educação advinda do espaço escolar, que é restritivo e, por vezes, excludente. Antes disso, as discussões aqui abordadas são do campo não-formal, da ética de si com o trato pedagógico “[...] a preocupação ética e a luta política pelo respeito dos direitos, entre a reflexão crítica contra as técnicas abusivas de governo e a investigação ética [é o] que permite instituir a liberdade individual [...]” (FOUCAULT, 2004a, p. 285). A defesa aqui é de que o sujeito compreenda que esteja onde estiver,

a Educação atuará, pela presença física, móvel, imóvel, mediada por outros sujeitos ou autome-diada/ autorregulada.

A sociedade inteira é sua “escola”; moralidade não é somente ensinada, é vivida. Coragem não é ensinada, é demonstrada. Persistência e devoção para obrigação são também exibidas. O número de certificados conquistados mede [pode medir] o sucesso de uma pessoa, mas não [nunca] o seu valor. São marcas de condecoração, mas não revelam uma pessoa como Omoluwàbí (BENISTE, 2006, p.38).

“[...] as pessoas já chegam nos terreiros educadas, dentro das lógicas familiares delas. Até os bebês já trazem suas vidas com os relacionamentos dos pais e familiares ou de quem cuida deles. Cada um já vem pronto pelas suas vidas, o que acontece é que tu precisa aprender que aqui é comunidade, irmandade e muito, mas muito aprendizado mesmo. As pessoas sabem o que é aberto, mas temos nossos segredos dos fundamentos e assentamentos que só sendo adepto ou filho aprenderás [...]” (Padilhinha). Para tanto, julgo ponderável um diálogo, a partir de alguns pilares educacionais: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser** (DELORS, 1998).

O **Aprender a conhecer**, requer, uma experiência que conduza ao domínio das ferramentas do saber, de modo a entendê-las sob dois vieses: como meio e como fim. O primeiro, implicado nas condições cognitivas para realizarmos as leituras do terreiro, para assim, agenciarmos nossas escolhas e caminhos. O segundo, sugere que a finalidade do aprender a conhecer carrega em si uma noção de prazer – o de aprender algo diferente, o viver de outra forma acontecimentos já experienciados, é a atribuição de significados às dinâmicas religiosas. Essas perspectivas, precisam ser vividas por todos os sujeitos do ilê, em prol da aprendizagem. A ampliação do repertório de saberes permitirá outras concepções do sagrado, além disso, “[...] favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir [...]” (DELORS, 1998, p. 91). Representa a compreensão, em si, das práticas, dos arranjos e artefatos culturais que instituem os sujeitos e seus comportamentos na prática religiosa.

“[...] a Educação no terreiro só se efetiva pela vivência. Cada filho precisa atribuir um valor ao que aprendeu e, também, estabelecer conexões

com a mitologia do seu orixá, seus guias e o que a casa preconiza. Não existe religioso que só saber dizer o que é tal coisa, porque, a educação do terreiro é composta por duas coisas: a oralidade e a feitura [...] pela oralidade nós mantemos os fundamentos da casa, aprendemos que é sempre preciso escutar o outro. [...] pela feitura o filho tem que botar a mão na massa, tens que sempre saber fazer, no mínimo, a comida dos teus orixás, teus guias e, por consequência, a dos guias que regem a casa [...] (Maria Padilha das Almas).

O **Aprender a fazer** está intimamente conectado ao anterior, contudo, ele representa mais o caráter técnico manipulativo. O fazer, diz respeito a execução dos gestos motores, a nível de vida cotidiana. Uma crítica a ele, está na sua iminência prática, por vezes, potencialmente alienadora. É preciso atentar aos modos como será conduzida, isso porque, como precisamos entender, todo ensino requer processos reflexivos e isso depende da intervenção educativa do(a) dirigente, da capacidade reflexiva proposta, independente da área de atuação. Para além disso, manipular conhecimentos em prol de uma atividade estritamente pedagógica implica em “[...] saber como será possível evitar nessas práticas nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo [...]” (FOUCAULT, 2004a, p. 284). “[...] começa a educação dentro da cozinha, o corte, a depenação, a limpeza, a ritualística da obrigação, todo mundo tem que saber fazer algo. [...] também tens que saber limpar a casa, nos fundamentos da casa [...] (Maioral).

O **Aprender a conviver**, pressupõe a premissa de que somos pessoas distintas e, por essa razão, é por meio da identidade e da diferença que necessitamos ampliar nosso repertório, sem recorrer a estratégias de julgamento, sem termos bases conceituais definidas pelo fazer ético-estético das nossas vidas, não somos o centro. As origens de contexto e base cultural diferentes podem exacerbar desigualdades, as quais precisam ser observadas e lidas, a partir de uma lógica estrutural que exige níveis de convivência, isso porque, “[...] quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos [...]” (DELORS, 1998, p. 98).

[...] as pessoas que chegam aqui, vindo de outra terreira, precisam se adaptar a coletividade. O que elas trazem de conhecimento não é rejeitado,

mas é pesado para ver até que ponto isso gera aproximação ou conflitos. [...] a gente vive comunitariamente, então é preciso ensinar alguns modos de convivência, estabelecer os padrões de respeito, as leis da casa, para que a gente tenha mais harmonia do que brigas, é muita gente diferente junto que vieram de lugares diferentes, com histórias de vida e jeito de viver diferente, todos precisam saber que para o bem de todos tem que ter respeito [...]" (Maria Padilha do Cruzeiro).

O **Aprender a ser**, apresenta um caráter moral e ético, que será dependente do conjunto de regras, leis e, demais estratégias normalizadoras. A Educação, sob esse pilar, necessita contribuir para uma formação integral do sujeito, é um conjunto holístico que integrará "[...] espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade [...]" (DELORS, 1998, p. 99). Aprender a ser, expõe um viés educativo que possibilita atitudes, como: "[...] a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino [...]" (DELORS, 1998, p. 100). Nenhum desses itens pode ser aceito sem questionamentos e enfrentamentos, visto que, vivemos uma contemporaneidade que exige posicionamentos e defesas de interesses individuais e coletivos.

"[...] a religião é dinâmica e nós já perdemos muito dos nossos fundamentos, por isso, eu priorizo que as pessoas sejam quem são, para que eu possa conhece-las mesmo, saber o que elas querem da casa, tentar pegar o caráter delas. Aos poucos apresento quais atitudes podem e quais não podem, mas sem apagar aquilo que elas já trazem do arquétipo dos orixás e guias [...]" (Maria Padilha do Cruzeiro).

Ainda que as nossas escolhas possuam relações diretas com os sujeitos e contextos de vida, nos [e]/ com os quais nos relacionamos, isso não implica algum tipo de determinismo social. É esperado que os sujeitos da Educação percebam suas potencialidades para romper com ciclos viciosos e paralisantes. Nesse sentido, os quatro pilares educacionais requerem diálogos com os modos como mobilizamos nossos conhecimentos, um aprender a aprender que dialoga diretamente com os saberes dos terreiros, com os fundamentos que

são ensinados ao longo da trajetória temporal, de feitura de cada casa religiosa.

Nessa perspectiva o “[...] sujeito reconhece ter o direito de interrogar a verdade nos seus efeitos de poder e o poder nos seus discursos de verdade; a arte da desobediência voluntária [...] crítica seria, por isso, o dessubjugamento [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 03). Para tanto, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, preconizam, em certa medida ou totalidade, de três dimensões educacionais: **a conceitual, a procedimental e a atitudinal** (ZABALA, 1998).

A dimensão **Conceitual** – “O que se deve saber?” (ZABALA, 1998, p.31). O que se busca nessa perspectiva é o saber sobre: conceitos, princípios e fatos (COLL, 1997). Para ocorrer essa dimensão a premissa requerida estabelece diferentes formas de acesso aos saberes construídos culturalmente. Atentar aos processos históricos, as lutas sociais, as condições de possibilidade que colocaram um saber na ordem discursiva (FOUCAULT, 2013) em detrimento de outro. Em vista dessa dimensão, os sujeitos terão condições de realizar leituras reflexivas sobre os itens que constituem os saberes dos terreiros, sobre os conteúdos e, acima de tudo, acerca da prática religiosa. Por essas razões “[...] *tu nunca vai chegar e meter a mão e sair fazendo. Primeiro tu vai saber o que os filhos do teu orixá podem e não podem fazer, quais são as atividades que eles são prioridade, pelos fundamentos e quais eles precisam deixar o filho de outro orixá fazer, a mesma coisas quando se fala dos guias espirituais [...]*” (Maioral).

A dimensão **Procedimental** – “O que se deve saber fazer?” (ZABALA, 1998, p.31). Ela preconiza o saber fazer, dominar os procedimentos técnicos, desenvolver as habilidades corporais e destrezas particulares (COLL, 1997). A dimensão exige experimentação, vivências, a fim de promover possibilidades de compreensão e assimilação dos conhecimentos que envolvem saberes específicos. Ela salienta os caracteres que constituem o que o sujeito precisa saber fazer. A Educação, ao longo da sua história, se pautou muito por essa perspectiva, contudo, sem esquecer de lidar com fundamentos e técnicas subsidiados por valores subjacentes (atitudes) (COLL, 1977). “[...] *cada oferenda, bandeja, axé tem muitas etapas de montagem, algumas delas*

requerem que diferentes filhos façam aquela parte específica, então embora tu precise saber o todo, nem sempre podes fazer tudo, tu depende do porque estamos fazendo aquele axé e daquele jeito [...]” (Tranca Ruas das Almas).

A dimensão **Atitudinal** – “Como se deve ser?” (ZABALA, 1998, p.31). Está implicada no saber ser. Nessa perspectiva preconiza as regras/ normas/ legislações, atitudes e valores como basilares para compreensão e desenvolvimento da dimensão (COLL, 1997). A ação, o agir pautados em atitudes morais e éticas, de cunho geral, significam modos de convivência cruciais para uma Educação integral, emancipatória, crítica e empática. Os sujeitos necessitam compreender que no âmbito das relações sociais as diferenças requerem comportamentos distintos entre sujeitos e grupos, dessa premissa advém a máxima de identidade plural e dinâmica, visto que, em cada ambiente que acessaremos, as subjetividades forjarão comportamentos específicos do lugar. “[...] o ilê já tem as determinações que vieram lá da minha goa (família religiosa), da nossa raiz [...] O que me resta é fazer tudo acontecer, colocar na prática os fundamentos e para isso, os filhos precisam saber como nossa goa pensa que um religioso deve ser, mas as pessoas não aprendem isso por instinto, o pai de santo precisa ensinar e isso é feito no dia-a-dia, no jeito que a gente ensina, nas coisas que cada um está pronto para aprender e, também, tem permissão de fazer [...]” (Rei das 7 Encruzilhadas).

As relações entre os pilares e as dimensões da Educação, apresentados, podem significar uma aprendizagem significativa. No entanto, o que pode garantir a abrangência é a atitude dos dirigentes, em relação com as vontades e buscas dos fieis pelo espaço do sagrado, nas relações sociais. Articular as dimensões e pautar as atitudes implica em reconhecer que os sujeitos são educados(as) em diferentes momentos e lugares. Evidenciar a necessidade do ensino [atitude procedimental], de modo a estabelecer relações éticas [dimensão atitudinal], possibilita que os(as) praticantes compreendam o seu direito de aprender (a conhecer, a fazer, a conviver e a ser) [abordagem conceitual], nas diferentes estruturas, por meio das pedagogias, que como veremos são “ferramentas” (o que não significa tornar menor todo campo de conhecimento advindo dessa área) de Educação e, também, de docilização. “[...] a educação no terreiro parte do fundamento de que é preciso buscar na

ancestralidade aquilo que é necessário para manutenção da religião [...] os antepassados nos ensinaram a buscar sempre na história deles os modos como a gente precisa se relacionar com os irmãos de fé [...]” (Maria Padilha das Almas).

5.1 Pedagogias: ferramentas disciplinares para educar-ensinar

“[...] cabe à educação apenas dizer, àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona. É evidente o tom totalitário de qualquer pedagogia monocultural [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13)

A pedagogia, a partir do exposto por Veiga-Neto (2003), precisa questionar uma noção de cultura no singular. Isso significa dizer que são as atitudes pedagógicas que interpelam nossos comportamentos e forjam os sujeitos. Larrosa (1994), por sua vez, expõe que, “[...] o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação, mas, também, da subjetivação [...]” (LARROSA, 1994, p. 54). Isso significa dizer e apontar quais são os modos de como as práticas pedagógicas interpelam nossas relações, sejam elas individuais, ou coletivas, porque elas são fatos culturais.

“[...] Tu só vai ensinar algo para um filho de santo se tiveres as ferramentas necessárias, por mais que, às vezes, a gente extrapole a calma, perca a paciência, mesmo assim, ensinar os saberes precisa de passos, como o respeito ao tempo das pessoas, a necessidade de que elas aprendam naquele momento [...] não dá para jogar as coisas nas mãos das pessoas e achar que elas vão sair fazendo porque já viram alguém fazer, até tem quem faça, mas é além disso, tem que saber o ponto que precisa ser cantado, a reza que precisa ser entoada senão nada funciona e tu não educou [...]” (Pantera Negra).

São as relações que estabelecemos com as pedagogias, estas pautadas sobre as narrativas educacionais que possibilitarão algumas das nossas experiências. Isso porque, “[...] o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...]” (LARROSA, 1994, p.48). Para isso, a pedagogia precisa ser entendida enquanto terreno de debates, de experiências, de culturas, que se utiliza de conhecimentos culturais, inclusive os da cultura popular, para compor os campos de saber para compreendermos os resultados das análises das práticas experienciadas.

A partir dessa compreensão, ainda que tenhamos a mediação de outros sujeitos, são as nossas atitudes que possibilitam vivências com os saberes produzidos culturalmente, que originam nossas experiências e, nessa esteira de pensamento, “[...] *uma coisa ensinada só faz sentido, se fizer significado para o filho [...]*” (Maré).

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

A pedagogia então, requer um saber de experimentação, de vivência, de algo que promova alguma transformação no sujeito, tendo em vista que ela é “[...] espaço narrativo [...]” (GIROUX, 2012, p. 92). Dessa forma, por mais que seja produzida para o coletivo, as práticas pedagógicas reverberam de modos individualizados. Toda ação dessa natureza precisará ser maturada pela estética (filosófica) e menção ética de cada pessoa. É essa premissa que garantirá uma aprendizagem mediada pelas concepções subjetivadas pelos sujeitos, orientadas que são pelas culturas que, por sua vez, produzirão não apenas pessoas diferentes, mas as posicionarão em desigualdades, isso porque, “[...] nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p. 136).

“[...] é preciso mediar tudo depois que uma coisa foi ensinada. [...] o filho precisa compreender o porquê e quais os passos que ele deu quando foi fazer algo indicado a ele [...] não podes seguir ensinando se tu não sabe o que ele

realmente sabe e como ele sabe [...] se ele não faz relações com as outras coisas do terreiro tu ensinou no vazio, mas isso não é que tu perdeu algo, tu só precisa recomeçar e ver onde foi que ele se perdeu ou se esqueceu de algo [...] sempre tem que ter um jeito para saber se ele está pensando sobre as coisas que ele aprendeu, se ele consegue fazer sozinho, sem a tua presença, se ele poderá se defender na tua falta [...]” (Maria Padilha das Almas).

A pedagogia, é uma forma de política cultural, uma ciência da Educação. Para tanto, o que a orienta não é a formação docente, mas antes disso, os fenômenos educativos, de modo a abarcar todas as redes capilares de complexidade e abrangência. Enquanto política cultural, ela corresponde aos saberes específicos de cada contexto, fundamentados que são pelas investigações sobre os modos como os sujeitos se comportam, aprendem e transmitem seus conhecimentos, ao longo do tempo. Enquanto ciência da Educação, a pedagogia significa “[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 06). Ademais, implica dizer que:

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Por essa visão, a Pedagogia assume caráter formativo e integrativo dentre as diferentes áreas de saber. Essa função, não implica uma afirmação de superioridade dela em relação aos demais campos de conhecimento. A intencionalidade da pedagogia não é apenas formativa (embora também tenha), antes disso, uma das funções dela é averiguar e apresentar respostas aos problemas de cunho educativo e formativo. É esse pensamento que vai, ao longo dos tempos, definir as identidades que acarretarão uma compreensão acerca da existência de problemas específicos da área. Essa lógica, a conduz na direção de entendimento globalizado das funções do ensino-aprendizagem que contribui com as circunstâncias educativas. Dessa razão emerge a existência de autonomia dessa área, visto que, ela apresenta linguagem,

técnicas, métodos e metodologias de ordem auto direcionada e organizada pela sistematização dos seus saberes, essa visão está centrada nos saberes desenvolvidos nos terreiros. Desse modo,

[...] o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2011, p. 102).

“[...] a Quimbanda possui uma estrutura ritualística cheia de coisas para serem ensinadas e, por isso, tendo o exu e a pomba-gira como comunicadores entre os mundos, nós dirigentes precisamos estabelecer as comunicações necessárias para que por mais que exista a hierarquia ela não seja vista como uma coisa que determina quem pode mais e quem pode menos, é ao contrário viu, a gente tem é que fazer o meio de campo seja do jeito que os filhos aprendem, do jeito como eles se relacionam e do jeito que eles se dirigem até nós e respeitam as regras do terreiro [...]” (Padilhinha).

Dito isso, compreender as ações pedagógicas, ou mais especificamente, questionar o conceito de pedagogia requer uma ampliação de olhar, de modo a compreender a existência dela em todo e qualquer ambiente que circulamos. As práticas enunciativas e discursivas que possibilitam diferentes entendimentos sobre a área são interdependentes dos processos de globalização, de aculturação²⁹ (CUCHE, 2012) e dos modos como nos relacionamos com os saberes disponíveis em cada momento histórico e terreiro adentrado. Ainda que não seja a proposta do estudo, cada terreiro possui suas noções de pedagogias, as quais podem ser pensadas como “[...] justamente uma das ciências práticas mais ricas em andamento [...]” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.07).

Por esses contextos grifo que a Pedagogia sim, é uma ciência que se pauta por autonomias sustentadas pela existência de linguagens/ conteúdos/ saberes própria(os), os quais faz uso conscientemente, a partir de dispositivos de métodos, que lhe são inerentes e balizadores dos modos de recorrer seja

²⁹ Esse é um termo utilizado [...] para designar os fenômenos que resultam da existência de contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou dos dois tipos culturais em presença (PANOFF; PERRIN, 1973, p. 13).

como fim ou meio. Essa visualização é o que fundamenta o campo de conhecimentos da Quimbanda, o qual oportuniza que a Educação se desenvolva, a partir de experimentações orientadas pelos contextos culturais em que os processos pedagógicos ocorrem, nesse caso, especificamente em espaços não escolarizados, como os terreiros. Além disso, “[...] aqui não é um colégio, mas eu ensino como se tivesse o mesmo esquema da escola, só falta o boletim de papel, porque tudo que preciso falar na hora de ensinar, eu falo com rigidez, para que eles saibam dividir hora de brincar de aprender [...]” (Maioral).

5.2 Culturas: contextos que oportunizam diferentes leituras da Educação

“[...] a cultura que une é também a que separa e que legitima as distinções compelindo todas as culturas a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante[...]”
(BOURDIEU, 1989, p.11)

É necessário que mantemos a dinâmica discursivo-reflexiva, acerca dos entendimentos de Cultura para assim, realizarmos diferentes leituras da Educação. Os contextos culturais forjam posições de sujeitos e é essa condição que possibilita a função multi-leitura cultural do arcabouço teórico-conceitual das pedagogias advindas das religiões. Não podemos esquecer como afirma Bourdieu (1989) a existência das distinções que definirão os distanciamentos culturais observados até hoje nos campos educacionais. O que temos então são batalhas constantes tanto pelo significado, quanto pelas narrativas e assim, elas se produzem, moldam, fixam, e ao mesmo tempo, “[...] são contestadas, questionadas e disputadas [...]” (SILVA, 1995, p. 205), forjam subjetividades e corporalidades, logo “[...] falar do corpo é falar, também, de nossas identidades³⁰ [...]” (GOELLNER, 2007, p.29) que são produzidas no seio das práticas religiosas. Precisamos compreender que:

Se a identidade é somente um jogo, se ela é somente um procedimento para favorecer relações sociais e relações de prazer sexual que criarão novas amizades, então ela é útil [...] Devemos compreender que com nossos desejos, através deles, instauram-se novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação (FOUCAULT, 2004a, p. 260).

³⁰ A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse “outro” permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade (LOURO, 2001).

Nesse cenário, as culturas, representam uma metáfora de lentes de óculos, com as quais lemos umas coisas e outras não. Imaginar que o aumento (ressaltar) de conhecimentos, comportamentos e desejos é uma questão de visão implica dizer que os sujeitos, em suas relações optam por credenciar uns saberes em detrimento de outros. Para tanto, as leituras relativas aos campos educacionais são subjetivas e isso significa dizer que as vontades dos sujeitos são moldáveis, variáveis, fluidas. “[...] o que te identifica como um bom religioso é o modo como tu articula tudo que tu sabe com o modo como repassa tudo [...] as pessoas te reconhecem por essas atitudes e apontam se és um bom ou mal pai de santo, gera uma marca com teu nome [...]” (Tranca Ruas das Almas).

E, na base desses pensamentos, ao conduzir esse cenário ao terreiro, reflito acerca das nossas atitudes em respeito às inclinações culturais dos(as) praticantes e frequentadores(as) dos ilês. Eis uma das dificuldades de organizar o trabalho pedagógico: contemplar diferentes anseios, variar o comportamento de modo a conceber o eu e o que as pessoas buscam nas casas religiosas, práticas de acesso orientadas por diferentes razões e modos de compreender o sagrado. É no compartilhamento dos anseios que a cultura se forja e produz laços interacionais e, muitas vezes, geracionais que abrirão cenários para mostrarmos nossas intenções educativas. “[...] tu não sustenta uma casa sem organização e, essa organização, significa tu saber o porquê das coisas, tem uma ciência que está posta quando se fala em fazer e manter um terreiro aberto [...] o primeiro a saber responder é sempre o pai ou mãe de santo, se ele ou ela fraquejar na postura ou resposta, provavelmente a casa é vista como sem fundamento, o que não significa que ela fechará, mas quer dizer que ela está crua, sem firmamento para fazer os oris/ eledás (cabeça) de algum filho, seja pelo orixá ou guias espirituais [...] como é o caso da Umbanda e da Quimbanda, não é só querer abrir é ter conhecimento das mitologias, histórias e rituais, é saber fazer cada axé necessário e, também, é saber ensinar [...] (Maré).

Devemos planejar o que pode ser planejado, de acordo com a decisão comum. Mas no que diz respeito à cultura, a atitude certa será a que nos lembre de que uma cultura é, por essência, insuscetível de planejamento. Devemos assegurar os meios de vida e os meios para a comunidade constituir-se. Mas o que será a vivência, com base em tais meios, não podemos conhecer e nem traduzir. A

ideia de cultura apoia-se numa metáfora: o velar pelo crescimento natural. E é sem dúvida no crescimento, como fato e metáfora, que se deve colocar a ênfase final. Em nenhuma outra área é maior a necessidade de reinterpretção (WILLIAMS, 1969, p. 343).

Digo então que “[...] nem a cultura é um ente abstrato a nos governar, nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós operam [...]” (GOELLNER, 2007, p. 39). Não são as escolhas dos(as) outros(as) que definirão os(as) religiosos(as) que seremos, tampouco, podemos rejeitar as demonstrações de desejos das pessoas para nos firmarmos enquanto fieis. É preciso ampliar o campo de leitura dos grupos que temos para contemplarmos em um número expressivo as expectativas de cada sujeito. Para isso, entender o que é Pedagogia e Educação significa fortalecer o planejamento da nossa prática, a fim de mantermos o fluxo de aprendizagens produzidas nos terreiros.

Qualquer civilização hoje imaginável depende de ampla variedade de capacidades altamente especializadas, que acarretarão, em partes definidas da cultura, inevitável fragmentação da experiência. A atribuição de privilégios a certos tipos de capacitação profissional vem constituindo procedimento tradicional e será difícil mudar esse hábito até o ponto que se faz necessário, para se assegurar uma substancial igualdade de condições, indispensável ao sentimento de comunidade. Em nossos dias, uma cultura comum não se confundirá com a da sociedade simples e homogênea dos velhos sonhos. Será a de uma organização complexa, a exigir contínuo ajustamento e revisão. Em tão difícil organização, o único elemento capaz de lhe assegurar estabilidade, que se pode conceber, é o sentimento de solidariedade. Mas para fazê-lo operar será necessário que estejamos constantemente a redefini-lo. Além da dificuldade intrínseca de descobrir a motivação para esse sentimento de solidariedade, serão muitas as tentativas de retorno aos velhos sentimentos, a serviço de qualquer novo desenvolvimento seccional. O que desejo aqui acentuar é que essa primeira dificuldade [a compatibilidade de uma especialização crescente com uma cultura genuinamente comum] só se resolverá num contexto de comunidade das condições materiais da sociedade e através do processo democrático em sua plenitude (WILLIAMS, 1969, p. 341).

É por esse conjunto de argumentos que defendo uma noção de Cultura que “[...] é inerente à reflexão das ciências. Ela é necessária, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos [...]” (CUCHE, 2012, p. 09). Isso significa dizer que os sujeitos possuem capacidade adaptativa a diferentes acontecimentos, a leitura cultural, tal como os fazeres religiosos não são naturais e fixos e, por essa razão, precisamos desenvolver uma capacidade de alterar nossos planejamentos sem sofrimento. Ler o

ensino, a Educação e as pedagogias, dentro dos preceitos de um terreiro, com essa orientação implicam em perceber que as exigências religiosas exercem função educacional sobre os nossos planejamentos e compreensões acerca da nossa função no ilê, o que estabelece a dinamicidade cultural (SOARES, 2016).

[...] a cultura é entendida como espaço de contestação e conflito e, também, de consenso e reprodução social. Além disso, os Estudos Culturais caracterizam-se pelo reconhecimento da existência da ação social e pela importância dada ao contexto, ou seja, atenta-se para as especificidades e particularidades culturais articuladas a uma conjuntura histórica determinada (SOARES, 2016, p. 76).

Então, se cultura é algo contestado, nossas práticas, por assim dizer, também o são. Dessas atitudes contestatórias precisamos extrair os jogos de saber-poder que engendrarão as leituras que definirão as tipologias de fieis e os modos como desenvolveremos os rituais. Assim, desloco o conceito de cultura para compreensão de “[...] uma cadeia ampla e abrangente de instituições e de práticas que incluem desde atividades rotineiras, próprias ao dia a dia dos sujeitos, até as que se exercem nas corporações e nas instituições [...]” (WORTMANN; VEIGA–NETO, 2001, p.108), que lidam com o sagrado.

Estamos em condições, agora, de saber exatamente o que se entende por “cultura da classe trabalhadora”. Não é a arte proletária, nem um particular uso da língua, nem conselhos deliberativos; é, em vez disso, a básica ideia coletiva, e as instituições, costumes, hábitos de pensamento e intenções que dela procedem. Cultura burguesa, por sua vez, é a básica ideia individualista e as instituições, costumes e hábitos de pensamento e intenções que daí procedem. Em nossa cultura, como um todo, há ao mesmo tempo uma interação constante entre esses sistemas de vida e uma área que pode ser adequadamente descrita como comum ou como pressuposta por ambos (WILLIAMS, 1969, p. 335).

E, desse modo, ao organizar os sistemas de capitais humanos e de acesso ao sagrado, os sistemas culturais apontam que precisamos pensar que nossos conhecimentos sobre religião, educação e pedagogias, enquanto eixos balizadores dos nossos processos de ensino-aprendizagem, requerem postura, presença e entrega. Mais que isso, são os caracteres ético-estéticos que conduzem nossas atitudes religiosas e os modos como desenvolvemos nossas interações com nossos(as) irmãos(ãs), consulentes rotineiros(as), clientes³¹ e,

³¹ São os sujeitos que procuram os terreiros para fazer algum banho de axé, oferenda, dentre outras possibilidades, porém, não possuem vínculo com o local.

demais sujeitos com quem nos relacionaremos no entorno do terreiro. Com a premissa entendida de que a Educação é forjada pelas diferentes culturas, tal e qual, o inverso dessa afirmação é também verdadeiro e incide diretamente sobre as nossas vontades e aspirações de contato com o sagrado, penso ser necessário a manutenção do princípio autoquestionador acerca do que fazemos.

[...] assiste-se hoje a uma verdadeira virada cultural, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (VEIGA-NETO, 2003, p. 06).

Contudo, essa atitude não implica em tomarmos nenhum tipo de partido conceitual que aponte como ponderativo “[...] tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, mas sim tomá-la atravessando tudo aquilo que é do social [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p.05). É para antes disso, reconhecer as influências forjadas nos jogos relacionais, nas relações de poder e nos modos como nos posicionamos socialmente é “[...] *saber ensinar, saber aprender e ser implicado no entendimento de que ao adentrar o universo religioso pela fé requer a ciência do que se está fazendo [...]*” (Maré).

06. Embeber-me na água com mel: os terreiros como espaços educativos e seus artefatos culturais pedagógicos

{...}

Esse ritual equivale a uma limpeza do corpo material, biológico para entrar no ilê [...] A água doce significa alegria, prosperidade, serve para aproximar de si as entidades da casa e nos conectar com o sagrado [...] Essa ideia contrapõe o saber cristão de que o sal é vida, além de acalmar e afastar espíritos ruins, porque para nós o sal suga as energias, principalmente as ruins e, por isso, usamos muito dele [...]. Tomamos a água com mel para que possamos nos purificar trazendo a pureza da água e a doçura do mel é energizar-se [...] o sal suga a água da vida e, por isso, murchamos, minguamos, enquanto que a água com mel limpa, adoça e aproxima as energias e boas vibrações do terreiro [...] Embeber, implica um mergulho nos saberes educativos do(s) terreiro(s), experimentação das ritualísticas que me foram propostas, a partir da concepção de que os terreiros são espaços educativos e ensinam por recorrência a artefatos culturais.

(Voz coletiva do(as) colaboradores(as))

{...}

6.1 Terreiros como espaços Educativos: dimensões discursivas

A locução Espaço Educativo não é nova, tampouco, pode ser considerada como “apenas” uma discussão da contemporaneidade. “[...] Vivemos, culturalmente, uma sociedade educadora, pedagógica, as religiões estão dentro disso [...]” (Maria Padilha das Almas). Somos interpelados nos nossos modos de ser, viver, agir, entre outros e, por essa razão, percorremos diferentes instâncias educacionais, as quais nos produziram e produzem, enquanto sujeitos. “[...] o terreiro ensina de muitas formas pra tu entrar precisas pedir agô, quando entras, antes de entrar tiras os calçados, depois precisas bater a cabeça para saudar os orixás dele, depois tu precisa ir até a mãe de santo ou o pai de santo para ser abençoado, depois tirar a benção dos irmãos e irmãs presentes na casa, só nisso já tem muitas coisas que tu já precisa saber ou aprenderás antes mesmo de pensar em ser um religioso ou filho da casa [...]” (Maria Padilha das Almas).

Dito isso, tenho a compreensão de que não existe apenas um, mas inúmeros ambientes que nos pedagogizam, isso porque, é preciso pensar a Educação como algo dinâmico, em acontecimentos pautados pela convivência, experimentação, descoberta e solução de problemas, que buscam o avanço de limitações e desenvolvimento de habilidades (LIBLIK *et. al.*, 2011). Dito isso, é possível pensar, de início, que educar é relacionar-se com o(a) outro(a), logo,

não existe ambiente, espaço que não seja educativo, contudo, é necessária outra compreensão, a de empatia, que por sua vez, é doutrina presente nos terreiros (SODRÉ, 1998). Para o autor, essa percepção é possível porque as casas religiosas representam uma associação litúrgica organizada, pela qual é mantido parte do patrimônio (lugar próprio) cultural africano, os legados que produziram(zem) e mantêm a memória coletiva, o arcabouço cultural de um grupo em específico (SODRÉ, 1998).

A noção de espaço educativo necessita de uma polissemia de concepções para que possamos desenvolver nossas atividades, sem esquecer que estamos envolvidos(as) por relações de poder³² e de currículo. Isso porque, são os modos como observamos as coisas e os objetos, que possibilita sua constituição, são os olhares que dispensamos a elas que possibilitam os entendimentos sobre as existências no mundo (VEIGA-NETO, 2002). Ao conceber que todo lugar é um espaço educativo, implica em ter ciência sobre as escolhas que realizamos e posturas que assumimos para desempenhar nossas funções. Articulo a essa afirmativa a compreensão de que os terreiros estão vinculados às dinâmicas de transformação social, isto é, colocam-nos em constante movimento, faz-nos questionadores(as) das nossas práticas e escolhas permanentemente.

O Terreiro é um espaço social, assim como a escola o é, mas é educativo porque significa, dentre outras possibilidades *“[...] a casa do Povo, casa da família, que une as famílias, o ilê é um lugar sagrado é a minha vida, é a vida de todos, porque todos querem estar aqui, todos querem estar junto, é segunda casa de todos. O terreiro para mim é o pronto-socorro, é onde as pessoas se apoiam é o cajado de Oxalá é aqui que pessoas desabafam, é aqui que as pessoas vem, às vezes estou aqui e elas vem comemorar que venceram uma demanda é um lugar acolhedor, eles se sentem acolhidos aqui é um refúgio, eles vem buscar alívio no terreiro, vem buscar uma palavra de conforto, uma ajuda, então por isso que eu título como um pronto-socorro, elas vem para aprender e comungar, tu não sai de um terreiro sem aprender alguma*

³² “O que procuro é tentar mostrar como as relações de poder podem passar materialmente a espessura dos corpos sem ter de ser substituídas pela representação dos sujeitos. Se o poder atinge o corpo, não é porque ele foi inicialmente interiorizado na consciência das pessoas. Há uma rede de biopoder, de somatopoder [...]” (FOUCAULT, 2014a, p. 38).

coisa [...] o principal é o respeito, por mais que sejamos ofendidos na rua, sempre digo para nunca agir com violência, indico que se ajudem ao encontrar um irmão de mesma fé para juntos formarem uma rede [...]" (Rei das 7 Encruzilhadas).

Na condensação do terreiro, transpõe-se muito da concepção espacial contida na cosmovisão nagô. Ali se acham presentes as representações dos grandes espaços em que se assentam a existência: o Orun (ou o invisível, o além) e o Aiyé (mundo visível). Visível e invisível são como duas metades de uma cabaça, antes unidas, depois separadas pela violação de um tabu – segundo um mito de origem. Orun e Aiyé, embora diferentes, interpenetram-se, coexistem (SODRÉ, 1998, p. 51).

Dito isso, conceber que existem diferentes ambientes nos quais educamos e somos educados(as), requer que adentremos em outro campo discursivo: espaços formais, não-formais e informais. Cada um deles com perspectivas pedagógicas definidas pelo contexto cultural em que se inserem e objetivos que apresentam. Desse modo, os espaços formais correspondem aos ambientes formalizados de ensino (creches, escolas, universidades). Os não formais correspondem aos ambientes cujo propósito não visa certificar a participação do sujeito, embora possa fazê-lo. E, os informais são considerados os lugares em que circulamos livremente e que consideram uma gama de signos para o acesso e permanência (LIBÂNEO, 1998). Além disso,

[...] na educação formal, os conhecimentos transmitidos são sistematizados e organizados em uma determinada sequência, muitas vezes distantes da realidade dos alunos; nas ONGs, os conteúdos são adaptados às demandas específicas de cada grupo. A transmissão do conhecimento acontece de maneira não obrigatória e não há mecanismo de reprovação no caso da não aprendizagem. O compromisso principal do ensino nas ONGs é com as questões consideradas importantes para determinados grupos (CARVALHO, 2008, p. 130 – 11).

Assim, ao pensarmos os Espaços Educativos, a partir da formalidade podemos compreender a existência de currículos forjados para produzir um tipo específico de sujeito, com habilidades ético e morais alicerçadas em objetivos traçados com o viés formativo padrão. Contudo, isso não implica dizer que nos demais não encontraremos tais desejos e organização. *"[...] aqui tu é formado pelos fundamentos religiosos, somos formais porque temos alvará de abertura, somos legalizados, então não podemos nos dizer informais [...] mais que isso, a gente movimenta todo bairro, porque eu sempre indico que as coisas sejam*

compradas por aqui, porque assim a gente ajuda os comerciantes do bairro [...]” (Maré). Precisamos ter ciência de que a Educação formal e a não formal,

[...] são sempre perpassadas pela educação informal; dado o caráter intencional daquelas, cabe-lhe contemplar nas ações educativas, objetivos, conteúdos e métodos que considerem, criticamente, as múltiplas influências configuradoras providas no meio ambiente natural e sociocultural. Por sua vez, educação formal e não formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas “alunos”, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. Trata-se, pois, sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extraescolar (LIBÂNEO, 1998, p. 88).

Ao não perder de vista esses entendimentos, defendo que a linha dialógica que aproxima essas três concepções não interfere na prática religiosa, porque, os terreiros não buscam essas classificações. Um ilê relaciona os conhecimentos que constituem os campos de saber das religiões, com os fundamentos basilares à prática religiosa na educação dos frequentadores(as) e articula-os às dinâmicas culturais que produzem e modificam constantemente à religião. Isso porque, são esses elementos que constituem e impregnam, o que é entendido como fundante dos conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1998) e são eles que auxiliarão na definição da abordagem pedagógica adotada pelos dirigentes de terreiros.

Outro ponto a ser entendido, é a questão da pedagogia do ambiente. Ela está atrelada à missão e objetivos do local que acessamos, desse modo precisamos atentar à cultura local. *“[...] minha casa faz de um jeito, trabalha com saberes e rituais que outras casas não fazem [...] tem gente que insiste em comparar, ainda mais quando são filhos que vieram de outro lugar [...] mas eu sempre digo: aqui a gente faz desse jeito porque deu certo para nós, não é que somos melhores ou piores, apenas fazemos desse jeito e eu sigo por esse caminho, eu estou sempre aprendendo e sempre ensinando, o bonito do terreiro é que mesmo cru um filho sempre te ensina e aprende algo na tua casa, acho que isso é pedagogia, é entender que tem ensino [...]” (Pantera Negra).*

Sobre a pedagogia “[...] não é possível desconsiderar que ela é fruto de desejos, das relações entre sujeitos que se ensinam algo mutuamente, no caso desta pesquisa, as pedagogias são pensadas nas interações, nas trocas, nas somas e subtrações de conhecimentos [...]” (SOARES, 2019, p. 02). Ao firmar esse posicionamento o colaborador entende que toda trama pedagógica, na tentativa de solucionar conflitos produz conhecimentos, a partir de saberes pré-definidos na relação educativa. Além disso, trata de atitudes ético-estéticas e que ao nomear e assumir algumas atitudes exclui outras sem negligenciar suas existências e, nesse jogo, produz identidades e reforça diferenças, em dinâmicas de estabelecimento de relações de poder³³ que implicam na definição de posições de sujeito (FOUCAULT, 2000) e características da sua casa.

“[...] o sentido da educação para o terreiro é as pessoas entenderem que nossas raízes são diferentes, cada um vem de uma goa diferente e, mesmo, aqueles da mesma goa, em algum momento dão a sua cara para sua casa [...] isso não significa apagar o fundamento da religião, mas sim mostrar o caráter dinâmico dela e mais que isso, deixar claro que o axé de cada um é o que faz uma casa forte e bonita, se tem fundamento tem beleza, tem conhecimento, o que ensinar e tem raiz o que é tudo para nós [...]” (Tranca Ruas das Almas).

Para Giroux (1995) nossa prática só terá sentido³⁴, se nossas escolhas pedagógicas assim o tiverem, pois, elas definirão as relações de poder e disciplina que certificarão nossa eficácia educacional. Nesse sentido, 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 conhecimento, desejos, valores [...]” (GIROUX, 1995, p. 100), logo não pode ocorrer nenhum tipo de limitação, que a vincule somente a habilidade técnica, isso porque o terreiro, enquanto espaço educativo pode ser comparado a “[...]”

³³ Um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar [...] uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (FOUCAULT, 1988, p.10).

³⁴ Para Gastaldo (2000) a produção de sentido/significado “[...] é também a produção de cultura, que permeia todas as instâncias de produção, consumo e controle social em qualquer sociedade, simples ou complexa, exprimindo também a produção/reprodução de uma relação de poder, na medida em que atribuir significados implica em ‘definir a realidade’” (GASTALDO, 2000, p. 107).

um útero, nele não tem pessoa que fique mal ou se sinta excluído, ele abraça a todos, recebe, acolhe, cuida, orienta para vida, é uma casa sempre aberta [...] A importância do terreiro é pra o desenvolvimento e doutrina espiritual nele a pessoa aprende a diversidade e respeito [...]” (Maria Padilha do Cruzeiro).

Uma casa religiosa extrapola todo e qualquer reducionismo e determinismo relativos à noção de Espaços Educativos, visto que, “[...] cada pessoa é responsável por, no mínimo, um pequeno espaço que forma a teia social e, à medida que uma dessas pessoas não estiver em sintonia com as outras, o sistema todo fica desalinhado, desequilibrado” (FARFUS, 2011, p. 32). “[...] um terreiro tem sua logística que de um jeito ou outro vai fazer as pessoas ficarem alinhadas, o que é para um é para o outro, tens que manter isso do jeito mais organizado possível, o que tem de diferente dentro daqui de casa é que uns estão a mais tempo que outros, uns tem mais obrigações realizadas e, por isso, mais coisas para fazer que outros que recém chegaram na casa [...] quando tu entra para um terreiro tu assume que aceitas o jeito dele, podes e debes até questionar, mas sabes que a casa é desse jeito, por isso, sempre digo para as pessoas esperarem e acompanharem a casa antes de querer entrar e ser filho, para conhecerem primeiro [...]” (Maioral). E, é por essas razões que percebo relações com as instituições de controle, sequestro e as disciplinas (FOUCAULT, 2013) com ações dentro desses ambientes, a partir das condições de possibilidade que são desenvolvidas em cada contexto, nesse caso, os religiosos.

6.1.1 Terreiros: espaços educativos e a questão das disciplinas

Construí, ao longo da minha existência e dinâmica religiosa, “[...] diversos espaços para cada tipo de atividade humana, inclusive para as atividades educativas [...]” (AQUINORD; ARAÚJO, 2013). Essas últimas triunfaram por diferentes razões, porém, a principal delas é a notoriedade que foi atribuída socialmente à escola, no mundo capitalista. Pela arquitetura e narrativas (apresentadas até essa parte do texto) os terreiros, como ambientes para além dos escolarizados “[...] e estes são indicados como espaços pedagógicos complementares [...]” (DE OLIVEIRA et. al., 2019, p. 64). Contudo, não podemos esquecer que os ilês implicam em ambientes tidos como privados, aqueles que compõem a estrutura de uma casa.

“[...] nossas portas são abertas, nossos rituais não [...] minha preocupação de ensinar é com a minha comunidade, com as pessoas que vem até a casa rotineiramente, os outros são clientes os quais eu ensino também, mas não do mesmo jeito [...] quando um cliente entra eu explico tudo que farei, mas não digo o como porque ele não precisa saber as lógicas dos meus fundamentos [...] tem lugares que só os filhos usam é reservado a eles porque são eles que movimentam a energia da casa, mas um cliente não ele só acessa o salão é como se fosse uma visita que tu não conhece direito e só deixa ela entra na tua sala, que ela não vai deitar na tua cama [...] é aquilo tu nunca sabe o que as pessoas são de verdade, o que elas querem de ti, por mais que elas falem então tu não sai ensinando tudo, abrindo tua casa [...]” (Padilhinha).

Cada qual desses itens, acima mencionados, possuem finalidades atribuídas socialmente como específicas e processos educativos distintos, deles me foram ditos os modos de acessá-los e utilizá-los. Senti-me disciplinado sobre como devo agir quando um sujeito acessa quaisquer um desses terreiros mencionados, principalmente, quando os comportamentos se encerram no binarismo público e privado comportamental. Nessa situação compreendi uma produção identitária e comportamental, sem esquecer que podem ser atribuídas diferentes utilidades a cada ilê. Peregrinos ou visitantes, ao adentrarem o ambiente arquitetônico, nesse caso, espaço do sagrado, para além de educativo, tem na sua história³⁵ a função de captura dos sujeitos para algum fim definido (FOUCAULT, 2008a). A defesa de Foucault (2008a) está implicada na noção de que é pelo viés corpóreo que somos educados, pedagogizados, disciplinados e, porque não dizer docilizados, entendimento fruto de seus estudos em relação às instituições como: os quartéis, as fábricas, as prisões, os hospitais psiquiátricos e as escolas, as quais denominou como “instituições de sequestro” (FOUCAULT, 2008a), que são ambientes com a capacidade de capturar nossas materialidades corporais por tempos que

³⁵ A noção de história aqui depreendida “[...] é estabelecida a partir de um problema que se coloca no presente e, para a resolução, necessita-se voltar ao passado; mas, também, aqui é de uma nova relação com passado que se trata, um passado não mais visto como origem embrionária, como germe a partir do qual tudo evolui, mas, nietzscheamente falando, como “origem baixa”, lugar do acontecimento, da emergência em sua singularidade, a partir da disputa de forças em conflito [...]” (RAGO, 2005, p. 263).

variam conforme a função e causa do aprisionamento e, nestes momentos, aplicam-nos múltiplas tecnologias de poder-saber (VEIGA-NETO, 2003).

O Terreiro, “[...] com certeza é uma escola, o terreiro é uma escola e eu vejo muito filho de Santo, muitos frequentadores que vem aqui pedir conselho e já me contam aquelas coisas da vida, que já estão perturbados e eu vou passando meu conhecimento tentando acalmar, quantas bençãos um terreiro traz para uma pessoa, Deus me livre, se vou começar a falar, é uma coisa que eles respeitam o pai de santo, o chefe, eles tem em mim um ídolo, eu acho, as vezes até me assusto, porque eu não gosto de ser comparado assim, eu ajudo muita gente assim, então eu vejo o terreiro como um cajado. E assim a educação, o respeito, começa tudo no respeito, mas, é um lugar também fraterno [...]” (Rei das 7 Encruzilhadas).

Desse modo, ainda que os terreiros não assumam a função de aprisionamento dos corpos, estabelece em cada pedagogia direcionada as materialidades biológicas e acessos frequentes ao âmbito do sagrado implicações que emergem de sanções disciplinadoras, pois, as disciplinas atuam primeiramente no ordenamento (por separação) e distribuição das pessoas em ambientes específicos, determinados pela norma (FOUCAULT, 2008a). *“[...] ninguém está preso a casa, tu te vincula a ela por opção e daí cada um tem sua razão para chegar até aqui, depois tu faz as obrigações e vira filho daí tu passa a ter tuas obrigações, tens que ser presente [...]” (Maria Quitéria do Cemitério).*

Assim, são as disciplinas³⁶ (em diferentes ambientes) que fragmentam nossos comportamentos, elas permitem e/ ou negam acessos aos nossos corpos e, para tanto, nem sempre precisam dizer pela oralidade, pois, sua arquitetura e símbolos que a compõem já nos sinalizam possibilidades e/ ou impedimentos. São essas práticas divisórias e de esquadramento, além das formas definidas e transformadas socialmente que nos aplicam e, que também,

³⁶ A disciplina é “[...] uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 297).

propomos a nós e outras pessoas, que nos tornamos sujeitos (VEIGA-NETO, 2003). Precisei então,

[...] tomar consciência de que o campo da Educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador, normalizador e reproduzidor de desigualdades é passo decisivo para promover a desestabilização das lógicas e dos compromissos tradicionais próprios de uma política educacional concebida para estar a serviço de poucos. Para tanto, faz-se necessária a problematização radical da produção e do acionamento de seus dispositivos, tais como diretrizes para os sistemas de ensino, medidas legislativas e administrativas, discussões e reformas curriculares, formação docente inicial ou continuada, elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, modalidades de financiamento da educação, fomento à pesquisa e à divulgação científica, articulações intra e interinstitucionais, cooperação internacional e mecanismos de mobilização social (JUNQUEIRA, 2009, p.162).

A partir das ideias de Junqueira (2009) a minha compreensão de Espaço Educativo assume o caráter de não neutralidade, como qualquer outra questão nas nossas vidas. Logo, existe a necessidade de, ao menos, uma compreensão de que as pedagogias e os distintos campos educacionais são forjados por currículos que possibilitam a operacionalização de atitudes disciplinares. Essas ações, por sua vez, apresentam modos de docilizar os corpos e essas práticas são distribuídas pelos ambientes em que circulamos. As disciplinas tendem a facilitar a observação das ações de poder e de suas relações.

Para entender o poder, compreendo-o como uma positividade, como ação sobre outras ações possíveis, uma infinidade de “[...] correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização, o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 88). O poder não é força que emana de um centro, algo que seja possuído e localizável e que visa impedir a ação alheia, mas é algo que está em toda parte, distribuído difusamente pelo tecido social, em lógicas, nas quais, as relações de poder são imanentes a todos os tipos de relações.

Considero essencial manter a ciência de que todos os espaços educativos são possuidores de disciplinas e junto delas as relações de poder. Em contrapartida, permanece a exigência de que os sujeitos compreendam nesses locais uma gama de espaços de fala, constituintes da nossa sociedade, que forjam identidades, reconfiguram processos de relações interpessoais e

culturais, que definem, na lógica dessas expressões, quais as questões entrarão no contexto das ordens discursivas ou não (VEIGA–NETO, 2002). Para além disso, saber quais as estratégias serão agenciadas para educar.

6.1.2 Terreiros: espaços educativos e a produção de identidades

[...] a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas [...] elas são disputadas [...]. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes (SILVA, 2007, p. 81).

Para desenvolver um debate que relacione os terreiros como espaços educativos e seus agenciamentos no engendramento de identidades recorro a passagem de Silva (2007) que apresenta, de modo geral, campos discursivos que nos possibilitam acessar diálogos sobre como os Espaços Educativos podem forjar, reforçar e restringir algumas concepções sobre identidades. Em um primeiro momento precisei recorrer ao local de origem, isso porque, ao resgatar a história, a memória e a geografia dos espaços, dialoguei com os usos de cidadania e, mais que isso, diferentes níveis de liberdade e solidariedade com os(as) demais ambientes que formam a comunidade terreiro. Ao compreender essa espacialidade desenvolvi reflexões acerca da noção de identidade e diferença, as quais comungam de base característica, comum à contemporaneidade: ambas resultam da filosofia da linguagem e seus atos produtivos (SILVA, 2007).

Seria interessante tentar ver como se produz, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade chega à história, mas de um sujeito que se constitui no próprio interior da história. É para esta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos dirigir-nos. [...] Ora, a meu ver, é o que deve ser feito: mostrar a constituição histórica de um sujeito de conhecimento por meio de um discurso tomado como conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais (FOUCAULT, 2014, pp. 132-133).

“[...] quando tu educa um filho dentro do terreiro tu vê ele se formando para religião [...] as pessoas já vem prontas, mas por outros caminhos e quando elas decidem pela religião, a Quimbanda que é o que tu tá estudando, a gente consegue acompanhar cada passo, as aprendizagem do exu e da pomba-gira, tu vê os olhos brilhando durante uma obrigação, o respeito e amor que vocês vão desenvolvendo pelos guias, é lindo [...] daí tu vê que daquele

momento em diante o filho ou a filha formou um pouco mais da identidade religiosa dele, isso é muito importante e mais que isso é eles saberem que nunca mais vão parar de mudar, a Quimbanda é movimento [...]” (Rainha das 7 Encruzilhadas).

Para tanto, é preciso saber que todo espaço social e cultural disponibiliza e personifica modos de exercer identidades e subjetividades. Ao expressar dessa forma compreendo a existência de fluidez, parcialidade, contradição e não-unidade dos constructos identitários, logo, ao adentrar nos ambientes do sagrado considere que eles implicam processos de subjetivação. Pelas narrativas da rede compreendi que os sujeitos acessam os terreiros por diferentes razões e na variação delas mantêm-se vinculados(as) ou não, essa postura final implica na percepção de identidades como a do peregrino e do turista, então reitero que “[...] a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade [...]” (BRITZMAN, 1996, p. 18). Na aproximação entre a noção de identidade e os espaços educativos pondero uma relação de singularidade e não de padrão, embora isso possa ocorrer com certa frequência.

Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal (FOUCAULT, 2004a, p. 266).

Por esse viés exercitei a compreensão de que este é um tipo de atividade constante e, nessa lógica, a estrada é de mão dupla, pois, nossas relações de produção e percepção identitárias, além de nunca serem neutras são alterdirigidas, visto que, são o que são na presença do(a) outro(a). E, “[...] sob o império das subjetividades alterdirigidas, o que se é deve ser visto – e cada um é aquilo que mostra de si [...]” (SIBILIA, 2008, p. 235). Ao dizer desse lugar assumo que os terreiros evocam repertórios de memórias para subsidiar e desenvolver uma que outra identidade. Mais que isso, considero possível toda e qualquer influência sobre a percepção de si, proponho então, ao mesmo tempo, “[...] o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação

repetida de uma norma [...]” (BUTLER, 2003, p. 161), logo a interpelação pela performatividade dos nossos atos que, por sua vez, são produzidos pela presença de Artefatos Culturais e nossa circulação por diferentes práticas ritualísticas, pela vivência das rotinas e reiterada experimentação do dia-a-dia dos terreiros.

A regra foi perceber que os processos discursivos que nos incitam estão envoltos por “[...] rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] processos profundamente culturais e plurais [...]” (LOURO, 2003, p.11). E, é sobre essa visão que consegui aproximar a ação dos Espaços Educativos, da dinâmica religiosa, da produção de subjetividades e, por consequência das identidades. *“[...] as marcas que o terreiro deixa são profundas, o que tu aprende aqui vai aparecer em outros lugares, uma coisa que me chama muito a atenção é que as pessoas aprendem a escutar, até porque se tu fala junto tu não está aprendendo e, também, não estás dando atenção para quem está disponível para falar contigo [...] a marca de um filho de santo é ser um bom ouvinte, costume dizer aqui em casa que o calado vence e essa visão minha vem de quando tu sabe escutar [...]” (Tiriri da Encruzilhada).*

6.2 Os terreiros e seus Artefatos Culturais: materialidades que assentam saberes

Os Artefatos Culturais (AC) são elementos substanciais para pensar a instituição de Espaços Educativos, de ações pedagógicas e produção de identidades. Nos campos educacionais, como os terreiros, percebi as influências que um AC agencia em diferentes níveis e momentos. Eles representam objetos que circulam nas nossas vidas, desde sempre, não aceitam e não podem ser entendidos como sinônimo de diversão e/ ou prazer descompromissados com suas utilidades que são dadas *a priori*, antes disso, requerem atenção à criticidade com que serão observados porque “[...] estão atravessados por definições de condutas, de comportamentos e de sentimentos considerados adequados socialmente [...]” (GUERRA, 2005, p. 70). Nessa direção, exemplifico os AC como coisas, que dentro dos saberes da Antropologia, denunciam os modos como os sujeitos se organizaram, a partir e

em relação aos artefatos disponíveis e necessários às dinâmicas de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

“[...] o chapéu, a capa, a tiara, a coroa, o cetro, a bengala, o leque são objetos que falam do quanto tuas entidades e tu desenvolveram na religião [...] eles indicam que tu “evoluiu” avançou nas aprendizagens, porque tudo tem um porquê e esses elementos, cada um deles tem um significado e falam do quanto tu percorreu de caminhos de aprendizado no terreiro [...] esses objetos só podem ser usados quando tu sabe o que eles significam e qual a projeção que eles dão para teus guias e pra ti também [...]” (Maria Padilha das Almas).

Eles, os AC, são produtores de significados, além de possibilitar processos didáticos e me permitiram “[...] analisar os textos e ilustrações e buscar problematizações sobre os conceitos, sobre formas de instigar a reflexão e a autorreflexão dos sujeitos leitores [...]” (XAVIER FILHA; BACARIN, 2014, p. 234). Além disso, eles contêm pedagogias culturais, as quais “[...] são produzidas e reproduzidas numa variedade de locais sociais bem como movem as pessoas à ação e colocam limites à gama de possibilidades através das quais os indivíduos negociam suas identidades e seu sentido de agência social [...]” (GIROUX, 2005, p. 136). Certamente, não se exclui que as pessoas possuem um repertório cultural que lhes permitirá lê-los ou os manterá alienados(as), na dependência de que alguém divulgue, estude, questione, os saberes por eles produzidos.

Os Artefatos Culturais, nunca foram ou serão neutros e, por isso, eles carregam consigo modos de endereçamento. A partir dessa perspectiva é possível pensar no quanto os AC são potentes para uma reflexão acerca das relações sociais e ritualísticas dos terreiros. Na esteira desses posicionamentos modo de endereçamento é oriundo e difundido pelos estudos de cinema, para os quais o objetivo é o questionamento sobre quais pedagogias os artefatos produzem quem você é, quem somos, porque “[...] os modos de endereçamento são como um conceito que se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age de alguma forma sobre seus(suas) expectadores(as) imaginados(as) ou reais, ou sobre ambos [...]” (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

“[...] a gente não faz nada sem fazer a oração, nem que seja a oração da gente na frente dos Pais oração e a oração se dá pelo canto, pela entoação

dos pontos, que são repletos de histórias dos guias, você vai chorar se entender um ponto de lamento, de chamamento [...] quem canta reza duas vezes [...] os pontos tem muita mensagem, muita educação, traz muita lição para a gente [...] pelos pontos tu reconhece o exu e a pomba-gira, porque na letra do ponto tu clama eles pelas coisas que eles sofreram e viveram quando encarnados [...] não é todos os pontos que eu canto aqui em casa, não tem hoje em dia mais o ponto daquela Quimbanda de raiz que eu aprendi [...] e eu espero que meus filhos sigam cantando porque eu sou muito do canto, sou muito da oração cantada uma coisa que arrepiam a gente [...] eles chegam aqui eu já tô cantando parece que eu me libero [...] orando eu quero chegar neles, então eu posso entender ele como uma forma de afeto e ensino [...]" (Rei das 7 Encruzilhadas).

Por essa narrativa, entender a funcionalidade dos AC foi algo necessário para pensar as relações, bem como, para quem elas são endereçadas. Nessa lógica de pensamento, sem esquecer dos processos pedagógicos reitero que:

[...] As pedagogias culturais e as pedagogias da visualidade são de extrema relevância na constituição das identidades [...] Notoriamente, diferentes esferas sociais e culturais produzem educação, e as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas esferas mostrando-se revestidas por uma espécie de novo "código de civilidade", fixando a necessidade de uma formação/educação que se dá na relação dos sujeitos com os numerosos signos postos no contemporâneo (FELIPE, GUIZZO; BECK, 2013, p. 23).

Certamente, não são apenas as identidades que são afetadas pelos AC e pelas pedagogias culturais. Somos educados(as) pelas diferentes práticas discursivas que proliferam redes de significados. Além disso, é importante analisar as representações que eles produzem ao sujeitar pessoas e definir as identidades que as conformam. *"[...] as coisas que nós ensinamos sempre tem um objeto que é relacionado a elas, por exemplo, para fazer o amaci tem as ervas, para fazer um axé tem os elementos dos guias ou dos orixás que são essenciais na feitura, para isso tens que ter o conhecimento do que pode ser servido e o que não, as cores das bandejas, os pontos ou rezas que tu vai entoar, para defumação tens que saber qual é o objetivo da defumação para escolher as ervas certas, para preparar um alimento tens que saber quais as facas tu podes pegar, com quais talheres tu podes comer, como e quem tens*

que servir primeiro, por isso os objetos são ferramentas que educam [...]" (Pantera Negra).

No campo dos Estudos Culturais, as Pedagogias Culturais representam uma "[...] diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa [...]" (SILVA, 2013, p. 139). Além disso, "[...] as pedagogias culturais nos instigam a pensar sobre o que está sendo produzido na atualidade e sobre como os sujeitos se apropriam de tais produtos mediante discursos e constituições de suas identidades [...]" (XAVIER FILHA; BACARIN, 2014, p. 233). O entendimento de pedagogias é então ampliado pela noção de aparato cultural ao permitir "[...] a formação de diferentes subjetividades sociais e também na construção de identidades [...]" (GIROUX, 2005, p. 154). Assim, colocar em diálogo Espaços Educativos e AC, enquanto propostas pedagógicas "[...] significa ampliar o significado e a prática da pedagogia para além das fronteiras da escola [...]" (GIROUX, 2005, p. 155) de modo a observar essas relações na Quimbanda.

Tais pedagogias, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder. As representações identitárias, nesse contexto, existem de formas determinadas pelas pedagogias e currículos, são operacionalizadas em diversas instâncias sociais, por diferentes artefatos culturais. Essas pedagogias, ao serem acionadas determinam dentro dos diferentes espaços educacionais jeitos de ser e estar no mundo. Elas determinam comportamentos que são reiterados pelas dinâmicas ritualísticas dos terreiros. Assim, eles ensinam sobre as possibilidades de transitarmos socialmente, refletem sobre as diversidades culturais e contextuais que nos cercam. Mais do que isso, ao serem analisadas, permitem compreender os modos com os quais agenciaram nossa produção como sujeitos.

Além disso, as reflexões seguirão para noção de representação, isso porque, como observei "[...] a identidade é marcada pela diferença [...]" (SILVA, 2007, p. 09), isto é, nos produzimos pelo viés da cultura, de modos distintos uns(umas) dos(as) outros(as). Esse pensamento e afirmação só são possíveis porque "[...] a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao

tornar possível optar, entre várias identidades possíveis [...]” (SILVA, 2007, p. 19). Identidade e diferença são interdependentes e esse quadro foi possível de ser observado quando compreendi a função nada neutra dos AC e dos Espaços Educativos.

Somado a esses argumentos, aproximei a noção de relações de poder, redes discursivas, produções simbólicas (referente, signo e significado), de modo que esses conceitos produzem o que conheço por diversidade que “[...] é uma rede complexa e tensa, constituída de discursos e relações de poder, diz respeito aos modos pelos quais as diferenças são atribuídas aos sujeitos a partir de relações com as normas [...]” (FERRARI; CASTRO, 2014, p. 15). É nesse jogo de interrelações que enovelei a rede discursiva que orientou meus pensamentos a uma produção de currículos dos Espaços Educativos, nos quais transitei e partilhei do arcabouço social e os conhecimentos a mim disponibilizados. A feitura, desse modo, implica na compreensão de que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 10).

Ao apreender esse significado de diversidade assinalo a ciência das relações de poder que propiciam a demarcação das diferenças entre os sujeitos, a partir da noção de representação que é a forma “[...] como os significados, construídos e atribuídos pela retórica e pelo discurso, dão sentido e posicionam as diferenças, as identidades, os sujeitos num processo que é fundamentalmente social, histórico e político [...]” (FURLANI, 2005, p. 31). Aliado a esse pensamento compreendi que a representação é resultante da ação da filosofia da linguagem em sua produção de significados e identidades (HALL, 2014). Isso porque, “[...] as identidades são formadas através da linguagem e, por conseguinte, ela oferece a base para a formação de hábitos. [...] a linguagem não é apenas uma representação social, porque ela também reforça os valores sociais e os perpetua [...]” (MORAES, 2002, p. 39). Assim, o modo “[...] como cada representação interpreta o sujeito vai depender do significado culturalmente estabelecido [...]” (FURLANI, 2005, p. 33) ou, de modo mais específico, em diálogo com os artefatos culturais, pedagogias e

saberes que são disponibilizados para diferentes frequentadores(as) dos terreiros estudados.

07. Axé... amarrações sobre a feitura do trabalho

“Acendemos paixões no rastilho do próprio coração. O que amamos é sempre chuva, entre o voo da nuvem e a prisão do charco. Afinal, somos caçadores que a si mesmo se azagaiam. No arremesso certo vai sempre um pouco de quem dispara [...]”

(Mia Couto, 2002).

É chegado o momento de encerrar o ciclo, o tempo da tese não é o mesmo da religião, dos terreiros. Deparo-me com a incumbência de olhar para trás e sintetizar fundamentadamente o que foi construído nessa caminhada. Registro aqui que, agora fiquei com sensação amarga de incompletude, porém com o doce sabor de que não acabou, que outras escritas frutificarão desse texto, que outras portas estão abertas. Não leitor(a), não pediria mais um mês porque os compromissos do profano são distintos dos do sagrado, a urgência humana enfraquece e envaidece os sujeitos, a ponto de ceifar deles seu potencial criativo, sua poesia e, muitas vezes, escrita. Encerrar esse ciclo é uma necessidade imposta para que outras atividades sejam iniciadas, logo, a finalização do doutorado é um ponto de partida para outras experiências.

As conversas, as imersões e vivências nas rotinas dos terreiros, a prática dialógica entre o eu (religioso e pesquisador) com os(as) colaboradores(as), as escolhas de aporte teórico e o investimento metodológico foram possíveis pelo jogo de relações. A arqueologia dessa tese pode ser entendida, por analogia, a imagem de uma rede rizomática, a qual pressupõe a dificuldade de encontro do ponto inicial e, também, o final, isso porque, o que apresentei são os recortes temporais e contingenciais, tanto meus quanto dos(as) participantes. As encruzilhadas que trilhei pressupõem recorrências e escapes, os quais foram utilizados como complementares e interdependentes na organização e escrita que propus, para descrever narrativas que forjam uma Educação quimbandeira. Obedeci às regras que o campo impôs e produzi textos, contextos e situações que não respeitaram uma cronologia, mas sim, as condições de possibilidade para dizer com os sujeitos.

[...] a arqueologia define as regras de formação de um conjunto de enunciados. Manifesta, assim, como uma sucessão de acontecimentos pode, na própria ordem em que se apresenta, tornar-se objeto de discurso, ser registrada, descrita, explicada, receber elaboração em conceitos e dar a oportunidade de uma escolha teórica [...] A arqueologia não nega a possibilidade de enunciados novos em correlação com acontecimentos exteriores. Sua tarefa é mostrar em que condições pode haver tal correlação entre eles, e em que ela consiste precisamente (quais são seus limites, forma, código, lei de possibilidade) (FOUCAULT, 2008b, pp. 191-192)

A escolha pela titulação e usos do termo Narrativas está implicada na lógica que não trato de verdades absolutas, tampouco prescritivas para um fazer orientador das práticas religiosas. Os olhares da rede, formada por indicações, possui suas potências e limitações, apresentam em seu corpo formas de identificação com o que chamei de atitude produtiva, pelo viés de atitudes pedagógicas que em pontos convergem, em outros divergem e, inclusive desdizem sobre a mesma vertente religiosa: a Quimbanda. Construí uma bricolagem de narrativas certo de que muitas incertezas ainda pairam e inúmeras respostas ficaram por dizer no estudo. Contudo, carrego a paz de que nunca terminarei um estudo desse porte, porque, a dinâmica das religiões jamais me permitiria dizer que concluí algo em movimento, assim, seguem as preces.

Ao especificar esses olhares creio ter mobilizado algumas respostas referentes ao fato de ser peregrino ou turista nessa manifestação religiosa. Os campos foram abertos pela minha identificação como peregrino, por essa razão, penso que um turista religioso não teria o mesmo retorno, a partir das dinâmicas educacionais narradas pelos(as) colaboradores(as). Outro item está em reconhecer que a experiência iniciática possibilitou a complexificação das questões e intervenções, durante as conversas, a fim de entender aqueles momentos reconhecidos como educacionais, além de perceber como as comunidades terreiros são compreendidas na lógica desses sujeitos.

No caso do método narrativo organizado nessa pesquisa, não vejo como possível chegar ao ponto de articulações entre excertos, teorias e análises, sem ter passado pelo processo iniciático. A perspectiva que coloco aqui é de desconfiar do já conhecido, já sabido, atitude imprescindível para estreitar o teor das ideias proferidas. O exercício que acabo de mencionar exigiu um conjunto de éticas que colocaram em xeque minha atuação como filho de santo, além de inquietar minha presença e postura no momento de questionar e insistir sobre alguns recuos e manifestações de desagrado durante as conversas. No extremo dessa prática considero-me diferente do sujeito que iniciou a pesquisa, alguém com inúmeras dúvidas e a certeza de que ainda tenho aprendizagens a fazer.

Para tanto, volto-me para o meu terreiro, aquele no qual insisto em encontrar minha comunidade imaginada e percebo que a materialização simbólica, o complexo cultural preto-afro-brasileiro o qual não foi adensado nessa tese, está vivo e pulsante pronto para ser a questão possível para retomar essa pesquisa em outro(s) momento(s). Os sujeitos que participaram dessa rede, pouco trouxeram das africanidades, razão pela qual decidi não adentrar esse campo, para não me distanciar dos relatos dedicados a mim, em maior quantidade e recorrência. Por isso, detive-me nos itens: **Educação, Pedagogia, Cultura, Pedagogias Culturais, Artefatos Culturais, Mito, Rito, Ritual, Religião, Religiosidade, Quimbanda, Exus e Pomba-giras**, elementos que se mantêm incorporados aos meus anseios de pesquisa. Como orientador desses conceitos está a tradição oral, entendida como prática educadora indispensável para iniciarmos uma problematização das dinâmicas educativas religiosas. Destaco então que na Quimbanda,

[...] a tradição não implica a ideia de um passado imobilizado, a passagem de conteúdos inalterados de uma geração para outra. Esta é a tradição negativa (existe, assim como nada negativo) e não positiva, que se dá quando a ação humana é plena, isto é, quando se abre para o estranho, o mistério, para todas as temporalidades e lugares possíveis, não obstruindo as transformações ou passagens [...] toda mudança transformada, toda revolução ocorre no interior de uma tradição, seja para recusar o negativo, seja para retomar o livre fluxo das forças necessárias à continuidade do grupo (SODRÉ, 1998, p. 154).

Ao longo da tese apresentei problematizações acerca das produções culturais (narrativas e interlocuções), que conduziram conhecimentos e discussões do campo das subjetividades, bem como processos que possibilitaram articulações entre Educação, Pedagogias e Culturas. Mais que isso, considerei a existência de elementos que se dispersam e/ ou desaparecem, de modo a oportunizar a existência de narrativas que, por vezes, ocupam espaço primordial nas ordens discursivas, perspectiva essa que identificou e viabilizou a materialidade aqui apresentada. Um jogo de articulações, de montar, de juntar (tradição com práticas correntes), de poder empreendido no intuito de produzir a tese, tenha sido por direito, por influência e/ ou também, pela capacidade de brincar informações, pela mobilização de forças, estratégias e políticas, com objetivo de tecer essa rede discursiva que mescla histórias e culturas e, registros (escrever, apagar, ler, retomar), porque

[...] a história da ideia de cultura é o registro de nossas reações, no pensamento e no sentimento, às condições transformadas de nossa vida em comum. Nossos sentidos de cultura são a resposta aos eventos que nossos sentidos de indústria e democracia definem mais claramente. Mas as condições foram criadas e modificadas pelo homem. O registro desses eventos repousa também em outro lugar, em nossa história geral. A história da ideia de cultura é um registro de nossos sentidos e definições, mas esses, por sua vez, somente podem ser entendidos no contexto de nossas ações (WILLIAMS, 1969, p. 321).

Registrar nossas reações ante aos apelos sociais é material pedagógico de extrema importância para o desenvolvimento das nossas rotinas laborais. Este fazer educativo imprimirá sentidos outros às nossas concepções de culturas, arcabouço cultural entre tantas possíveis nomenclaturas que possamos conferir a magnitude da cultura. Necessário é a atitude de não esquecermos o quanto nos inserimos na fluidez dos acontecimentos para potencializar nossas ações e concepções sobre a vida e, principalmente, as relações de trabalho. Isso requer que enquanto sujeitos de múltiplas identidades que somos, saibamos buscar na historiografia dos acontecimentos as condições de possibilidade para pensarmos e agirmos de determinada maneira em detrimento de outra. As posturas que assumimos nunca se desconectam das histórias e memórias que nos constituem, precisamos então exercitar a desconfiança, a transformação e percepções acerca da fluidez comportamental.

Creio que será no bojo desses entendimentos que conseguiremos observar e extrair posicionamentos que coloquem em interação processos educacionais, pedagogias e culturas. O primeiro pautado no princípio mais amplo do que sabemos, iremos ensinar estratégias de aprendizagem recorridas. O segundo orientado pela práxis dialógica do saber ser e cuidar de si. E, o terceiro, instituído pela gama de saberes que fundamentarão cada escolha, atitude, preparação e execução das nossas práticas educativas. Contudo, destaco que a Educação é um conjunto de campos, nos quais travamos batalhas pela entrada na ordem discursiva, pois “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 44). Penso que é na interação desses três, que atentos(as) aos jogos de poder, compreenderemos os processos de pedagogização que nos forjam.

O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. [...] Uma Ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. Tal, por exemplo, seria a Ideia de uma República perfeita, governada conforme as leis da justiça. Dir-se-á, entretanto, que é impossível? Em primeiro lugar, basta que a nossa Ideia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos para a efetuar não sejam absolutamente impossíveis de superar (KANT, 1996, p.17).

Entender o ponto de partida para existência desses processos de pedagogização é uma das chaves para nossa atuação profissional. Desse modo, referencio as formas como realizamos as leituras do espaço onde atuamos, dos sujeitos com quem lidamos e os grupos a quem ensinamos. Observar, atentamente, a sequência apresentada implica em ter a possibilidade de ampliar sua visão crítica dos acontecimentos, de modo a avaliar sistematicamente os benefícios e perdas (um tipo de gestão das relações e atuação profissional). Uma atitude que exige a desconfiança das próprias práticas e discursos, um fazer que “Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 6).

Os processos de pedagogização são então os modos de gerência do seu tempo, labor, humor e, tratativa dos conhecimentos que serão abordados dentro da relação macro cultural que estamos inseridos(as). Quais as metodologias de ensino utilizaremos? A partir de qual(is) referencial(ais)? Sob qual(is) justificativa(s)? Visamos atender qual(is) expectativas? Por que escolhemos uma tipologia de abordagem e de conteúdos e não outra(s)? Responder essas questões possibilitou formar um mapa mental acerca dos processos de pedagogização e otimizar a atuação de pesquisa. O trabalho sempre envolverá relações de poder e saber, que não se conectam apenas pelos meandros ideológicos, tampouco posso dizer que os saberes estão subordinados as teias do poder como se elas fossem limitadoras dos espaços, campos teóricos conceituais e estratégias didático-pedagógicas. Assim,

[...] nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do “poder/saber” (FOUCAULT, 1999, p. 19).

O saber será sempre fruto de um complexo cultural, que poderá vir a ser pedagogizado por diferentes vieses. Contudo, reitero que são as leituras de contextos e mundos que conduzirão a expressividade dos conhecimentos para diferentes pessoas e por distintos formatos. Será preciso analisar o sistema de comunicação que contempla o conhecimento, os modos como esse foi registrado, as condições de sua acumulação e, também, as ferramentas utilizadas para disseminação dos saberes que compõem o conjunto estruturado de poder. Os conteúdos que formos acessar e desenvolver em nosso trabalho estará permeado por essas relações de saber-poder, estritamente as de força que disputarão qual deverá entrar na ordem discursiva e qual não. Um movimento feito por seres humanos de forma consciente, mesmo que não tenham consciência disso. Um movimento pensado, elaborado e estruturado de acordo com as necessidades estruturais e fisiológicas de nossa evolução e cultura.

Por essas razões todo(a) profissional precisará operar na via de mão dupla conhecimento e sociedade, aspecto sob o qual um influencia a produção do outro e forjam pedagogias. Então “A pedagogia passa a ter uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo, um olhar político sobre o outro [...] E cria todo um conjunto de técnicas, todo um conjunto de processos e de saber [...]” (COSTA, 2002, p. 29). O conjunto de saberes forja o aparato técnico que, por sua vez, estabelece padrões culturais de aprendizagens.

As formas sempre atualizadas das pedagogias higiênicas e sua tarefa de intervir nos corpos revelam-se como táticas de governo de si e de gestões de populações. Ancora-se na racionalidade técnica e na elaboração constante de imperativos de performance, saúde e beleza construindo uma ideologia da vida e de felicidade medida por percentis (SOARES, 2008, p. 83).

As formas pedagógicas, ao serem atualizadas são direcionadas às diferentes manifestações comportamentais e, por essa razão podemos articulá-las com processos educativos e espaços culturais distintos. Toda cultura é pedagógica e, por isso, exerce distintas funções educacionais. Dito isso, é compreensível que o que une esses três conceitos é a racionalidade investida sobre eles, além disso, são os processos de subjetivação e objetivação que colocam em movimento as práticas comportamentais dos sujeitos em diferentes espaços. Os(As) dirigentes estabelecem os campos relacionais que

aproximam estes saberes, a fim de estabelecer o maior número possível de agenciamento das práticas de ensino. Culturas, Educação e Pedagogias seriam, ao mesmo tempo, instrumentos e plataformas para que os conteúdos entrem nas distintas ordens discursivas dos terreiros e dialoguem com os saberes pregressos de cada sujeito que comanda uma comunidade religiosa. Agir sob essa compreensão potencializa não somente as capacidades dos(as) praticantes, como também, oportuniza uma ampliação dos aprendizados.

Ao falar sobre os Artefatos Culturais e o quanto eles produzem e são produzidos em Espaços Educativos, assumimos uma postura que dialoga com o fato de que não operamos com dicotomias, por exemplo, liberdade e restrição, mas sim, operamos com mecanismos de regulação distintos, o quais são variáveis das nossas representações. Esses precisam ser nossos olhares e entendimentos acerca de todo material que selecionaremos e faremos sua difusão nos nossos ambientes de trabalho. Como escrito por Hall (1997) não se trata de uma opção inocente, mas antes pelo contrário, é uma atitude ética e política de lançar mão de uma polifonia, com intuito de questionar os essencialismos, as verdades, as metanarrativas, as práticas de ensino e rotinas propostas.

De partida é necessário compreender que o entendimento de cultura parte da premissa de que ela engloba redes de sujeitos e instituições, em suas práticas, das mais rotineiras até as que demarcam os locais de tradicionalidade, de marginalidade, de efemeridade. Assim, a Análise Cultural preconiza a “[...] capturação e teorização de mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas [...]” (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 1995, p. 11). Implica em conviver com a partícula, o detalhe em seus ângulos mais diversos, preconizando a produção de conhecimentos que partem do, até então, não observado, ou problematizado, logo, estamos conectados com as redes discursivas que compõem tanto a nossa área de conhecimento, quanto nossos ambientes de circulação e trabalho.

Porém, é necessário destacar a existência de sua parcialidade, contingencialidade e incompletude. Eis algumas características agenciadas por uma ferramenta de análise. A Análise Cultural é voltada para a

desnaturalização de práticas ou artefatos comuns. Para operar com a técnica “[...] importa lembrar que tudo é histórico. Porque a cultura é tão indiscutível, ela é tão parte do nosso dia a dia, como uma segunda pele, ela nos parece ser trans-histórica [...]” (WILLIS, 1997, p. 110). Somado a esta ideia, tive a compreensão acerca da atitude analítica em sentido duplo.

[...] nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceituais que informam nossos atos dos sujeitos, o "dito" do discurso social, e para a construção de um sistema de análise em cujos termos o que é genérico para estas estruturas, o que pertence para eles, porque eles são o que são, vão se destacar contra o outro, determinantes do comportamento humano (GEERTZ, 1993, p.27).

Além disso, fazer uso da Análise Cultural pressupõe apresentações, mesmo que breves, de diferentes olhares sobre o que se está falando, o que se conceitua pelo repertório conceitual que envolve o objeto, o que está entendido por discurso e para qual abordagem cultural se recorrerá. É preciso mostrar que os entendimentos são e podem ser sempre polissêmicos e essa ação implica em um não reducionismo da análise. Necessita considerar o campo das linguagens, explorando as narrativas dos sujeitos, retornando a eles(as) caso seja necessário, expondo todo e qualquer significado atribuído por eles(as), ainda que, em uma mesma narrativa nos deparemos com contradições. As análises culturais, estão comprometidas, dentre outras coisas, com “[...] pequenos recortes de negociações ocorridas no dia a dia, na contingência das pessoas, tanto do social como do laboral e suas construções [...]” (SANTOS, 2011, p. 65). Esses posicionamentos visam a inverter lógicas essencialistas do que sou ou penso acerca das manifestações culturais, das minhas produções viabilizadas, a partir da linguagem e dos usos dela. Para Michel Foucault (2000) nos exercícios de análise é necessário,

[...] interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz [...]. Trata-se de suspender, no exame da linguagem, não apenas o ponto de vista do significado [...], mas também o do significante, para fazer surgir o fato de que em ambos existe linguagem, de acordo com domínios de objetos e sujeitos possíveis, de acordo com outras formulações e reutilizações eventuais (FOUCAULT, 2000, p.129).

Uma vez que se lancem questões ancoradas em perspectivas pós-modernas de análise, como a Análise Cultural, implica em entender e assumir que a linguagem é constituinte daquilo que fala e, desse modo, a cultura está imersa em um jogo de interdependência da narrativa e constituição do que foi

dito. Assim, analisar culturalmente é, também, investigar os processos culturais que possibilitam que se diga uma coisa e não outra. É preciso problematizar os artefatos culturais produzidos nessas relações de fala e produção, bem como, os modos como operam.

As análises precisam ir além da constituição dos contextos, é necessário chegar à constituição dos sujeitos, analisando o que foi, efetivamente, dito por eles, “[...] suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso [...]” (FISCHER, 2001, p. 221). Isso porque, nesse contexto, toda e qualquer relação possui pedagogias, que ensinam algo independentemente do local e, assim, estão implicadas, “[...] na produção e no intercâmbio de significados [...]” (STEINBERG, 1997, p. 93), porém são frutos de relações de poder. A Análise Cultural então explicita que “[...] as coisas não têm o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que as cerca, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 143).

Este pensamento está alocado nas representações políticas do conceito, uma vez que, “[...] determinado discurso liga-se ao poder, regula condutas, forma ou constrói representações, identidades e subjetividades definindo posições de sujeitos [...]” (HALL, 1997, p. 45). Esse corpo de olhares culturais possibilita, que múltiplas enunciações sejam construídas, legitimadas, disseminadas, forjando regimes de verdade sobre determinados conceitos, nesse caso, auxiliando a pensar sobre o que pode ser a Recreação, as Atividades Rítmicas, as Danças e a Culturas Populares, sem valorar uma em detrimento da outra.

A Análise Cultural pode ser pensada como ação política, uma bricolagem de ações, que, a partir dos Estudos Culturais, possibilita transitar pelas margens, observando os escapes, em detrimento às recorrências. Ela é possível por meio da categorização dos dados, atentando “[...] a diversidade de atos, sentimentos e auto definições incluídos nessa etiqueta, quando examinada de perto, mostra que a suposta homogeneidade teorizada nada tem a ver com heterogeneidade vivida [...]” (COSTA, 1992, p. 44). Nessa perspectiva não há nada a ser descoberto, por trás, o que se tem é o que é dito

e assim, o que se estuda e devemos estar atentos(as) é postura ético-estética e política dos sujeitos.

No encontro, com os(as) praticantes o(a) profissional necessita estabelecer uma listagem de códigos éticos e morais, que os(as) conduzem até o ambiente da prática escolhida. O segundo momento é o da transcrição da leitura e da escritura das cenas, no qual, devemos estabelecer um mapa mental dos anseios expostos e verificar as condições de possibilidade de coloca-los em diálogos com outros e com as proposições que embasam a prática de atividade escolhida. O material produzido neste momento precisa ser retornado aos sujeitos para ficarem cientes do *feedback*, bem como modificarem algo no texto, seja para adicionar ou suprimir, tudo com prazo determinado, fatores que caracterizam a terceira ação. Após o encontro dialógico passamos para quarta fase, onde ocorreram os agrupamentos dos dados, por proximidade e distanciamento de conteúdo, gerando as categorizações, que podem ser chamadas de recorrências e os escapes, porque são eles que orientarão a produção da nossa aula, tanto de materiais quanto metodologias de ensino. Depois serão produzidas tabelas, a partir das quais ocorrerão a visualização dos dados e são extraídos os materiais que comporão nossa (obrigatória) autoavaliação.

O segundo modo, dialoga com o primeiro, porém, dele se utiliza o excerto inteiro narrado, o escolhido para compor nossa análise, de modo a preencher nosso repertório conceitual, acerca dos(as) praticantes. Ao assumir esta atitude, os recortes são produzidos para destacar a ideia central da resposta, relato, narrativa que é o fator básico do momento em que projetamos nossa atitude profissional. Ao extraí-lo do contexto narrado pelo(a) participante ele é articulado com o texto produzido pelo(a) profissional em diálogo com autores(as) de referência do estudo. É reiterada então a essencialidade de usos do segundo modo, escolhido para orientação das nossas práticas.

Nessa ideia e, em diálogo com Larrosa (2014), a partir da Análise Cultural, a escrita em primeira pessoa, pressupõe o local de fala, o posicionamento de quem escreve, o colocar-se em risco, em condições de possibilidades ou emergências nos atos experienciados, que possibilitarão leituras menos alienadas dos contextos socioculturais que pesquisamos.

Contudo, não perde de vista um dos cuidados preconizados pela Análise Cultural, o fato de atentar para não sermos prescritivo(as), produtor(es/ as) de fórmulas que possibilitem reproduções, preocupado(a) com seu desenvolvimento, focado(a) na expressão única do acontecimento, na contingência, e sabe que as coisas não se repetirão do mesmo modo como foi. Por isso, apresentarão outros tensionamentos, que gerarão saberes que revelarão sentidos ou a falta deles a existência humana, ou nesse caso, manutenção da prática escolhida, desse modo, o exercício da Análise Cultural consiste em possibilitar entendimentos acerca de que todo saber é algo privado, dependente da subjetivação, relacional, contingencial e, por isso, pessoalizado. Isso porque, “[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência [...]” (LARROSA, 2002, p. 27).

Como dito no começo do item o objetivo das reflexões apresentadas é o de possibilitar o desenvolvimento de análises e problematizações acerca das relações de interdependência existente entre os Terreiros - Espaços Educativos e os Saberes - Artefatos Culturais para organização de um trabalho pedagógico. Além disso, os fundamentos narrados forma articulados, a partir do referencial teórico basilar, enquanto atitudes educativas das casas de religião estudadas.

O(A) dirigente de terreiro ao desenvolver as ritualísticas reconhece os contextos históricos e sociais das rotinas e fundamentos que lhes conferem sustento. Ao difundirem conhecimentos nos espaços do sagrado necessitam realizar análises que propiciem uma adequada organização para justificar seu planejamento e proposição de atividades. Ainda que estejam vinculados(as) a um tipo de vertente não refutam a existência das outras, pois, são sabedores(as) das dinâmicas religiosas e suas interconexões ocorridas ao longo do tempo. É possível falar em bricolagem de saberes de diferentes interesses e culturas, os quais conduzem e mantêm, ou não, um sujeito como praticante de uma determinada linhagem religiosa.

A Quimbanda, a Pomba-gira, o Exu, a Educação e o Terreiro são as narrativas de celebração de um conjunto de memórias que transbordaram, por estarem pautadas pela ideia do resgate de uma comunidade imaginada, não

pelo caráter dos assentamentos religiosos, cujas revelações são do âmbito do segredo, das especificidades e de lugares os quais não julguei ético acessar. Atentar a esse destaque indico uma das minhas ações: a do respeito ao sagrado alheio. Isso não significa dizer que não escutei ou, também, não questionei, antes disso, precisei adentrar alguns segredos para compreender as narrativas, contudo, na articulação do que foi dito atentei para não desrespeitar os(as) colaboradores(as), pelo anseio de produzir algo para responder meu objetivo. Os segredos envolvem noções de fortalecimento, redistribuição, expansão e a restituição dos fundamentos religiosos. Um Axé de Educação foi produzido.

Aos(As) mais velhos(as) e mais novos(as) se toma a benção, além disso, se buscam saberes e estratégias de aprendizagem. Por ter como partida o Mal de Amor, ancorado na rede de narrativas padebolizadas pelas rotinas dos terreiros, pelas gargalhadas de Pomba-giras e Exus em suas experiências Larrosianas, aprendi que a oralidade sistematiza e prática oficializa o conjunto de ferramentas educacionais da Quimbanda. Produzi narrativas de seres sagrados nietzschianos, cujos seus corpos são o lócus da sabedoria. Os movimentos pedagógicos que movimentam esses corpos são tão sensuais quanto agressivos, isso porque, a pomba-gira e o exu inventam estratégias, rotas de fuga e giram suas histórias a favor das subjetividades, em defesa de ideais críticos, em defesa de atitudes democráticas e de alteridade, as quais implicam no conhecimento de que as práticas religiosas são plurais e, por isso, diversas.

Pela escrita sistemática, organizada por itens de saberes estabeleci diálogos para descentrar-me, transcender a cultura do terreiro que me educou, tentei escapar do universal e do ambíguo, ao escrever no formato dinâmico e performático da Quimbanda. Acolhi as narrativas e as pedagogizei feito passos de dança setorizados em direção a uma bricolagem, que ao fim e ao cabo, produziu mais questionamentos, do que me permitiu respostas, pelo encontro com um self afetivo. Falei de afeto, como aquilo que me interpela: o Amor, isso porque, os seus opostos também são afetos. Inclusive a dureza como enfrentei o período de doutoramento, a qual me desumanizou em alguns momentos.

Os Terreiros, espaços educativos lócus da tese, apresentam tipologias e características de aprendizagens específicas, no que diz respeito a Quimbanda, são eles: o espaço geográfico e social em que está inserido, a cozinha, a aruanda e o salão. Cada ambiente desses propicia conjunto de conhecimentos complementares para forjar a prática educativa religiosa. Tentei, dentro do limite de respeito aos silenciamentos explorar as relações observadas e aprendidas durante as visitas aos campos que me receberam presencialmente. A arquitetura dos ilês possibilitou-me compreender algumas complexidades acerca do saber abertamente divulgado e o acortinamento (espaço de segredo) de conhecimentos basilares aos fundamentos religiosos, os quais foram apenas apontados, sem explicações detalhadas.

Referente a geografia e contexto social, compreendi que o terreiro engloba o conjunto de sujeitos que buscam as casas sagradas por diferentes razões, porém, todos(as) os colaboradores(as) da tese afirmaram a representação análoga a casa e busca pelo encontro com as ancestralidades, na intenção de obter respostas seja por diálogos com os guias espirituais, jogo de cartas ou búzios, além da feitura de axés. Toda dinâmica gira em torno de uma lógica comunitária africana. O terreiro significa lugar de chegada, de escuta, resolubilidade ou, pelo menos, investimento sobre essas ocorrências. A localização deles implica em movimentar uma estrutura comercial, a qual tende a aproximar fiéis (peregrinos) e ser referendada a clientes (turistas), isso porque, as religiões possuem inúmeras necessidades de utensílios.

Todos os terreiros estudados também são as casas dos dirigentes, razão pela qual eles tendem a perder o que chamam de liberdade, privacidade, para manterem uma vida além da prática religiosa. Por se tratar de espaços abertos, boa parte de seus rituais também o são, o que significa que o entorno sócio geográfico do ilê identifica quando a casa está prestes a realizar alguma prática, principalmente quando se refere a festividades. A aprendizagem que deriva dessas relações é a de saber reconhecer as ritualísticas que estão por acontecer, quais são os comportamentos esperados ao acessar e os procedimentos para experimentar o contato com o sagrado, são eles: o silêncio, o respeito, a escuta, a observação e o conhecimento.

O terreiro possui organização própria, seus tempos são os dos guias, por isso, quando não se tem uma ritualística programada, ainda assim, é possível ser surpreendido(a) pela chegada de um guia espiritual. Quando isso ocorre, a casa toda se mobiliza, o material, que por ventura, esteja faltando é buscado nas Floras (comércio que vende os utensílios utilizados na ritualística do terreiro) do bairro. As disciplinas emergem de múltiplas formas, como por exemplo: bater a cabeça, preparar o alimento e bebida da entidade (geralmente algum(a) filho(a), que seja protegido(a) pelo guia que chegou), oferecer a bebida, o fumo, atender às necessidades referidas pela entidade, chamar a pessoa que será atendida naquele momento, realizar a tradução/ mediação da conversa entre guia e pessoa atendida, entre outras ocorrências.

Em virtude dessas práticas, os terreiros, recebem significativa importância no seu entorno, pela prestação de serviços à comunidade. Para justificar essa afirmativa destaco a atenção assistencialista promovida por alguns ilês, que o fato de cuidarem de crianças para que seus responsáveis possam trabalhar, realizar funções domésticas, além de outras. Quando esse cuidado é assumido pelo terreiro, alguns/mas filhos(as) fazem o acompanhamento dos menores e aí é possível observar estratégias de educação para vivência em coletividade, dentro do ilê. As crianças, recebem alimentação, cuidados (como banhos), auxílio em tarefas escolares e ensino de fundamentos possíveis e cabíveis as idades. Ao acolher desse modo, o terreiro possibilita práticas de alteridade e empatia, assim educa pela sua existência e modos de agir socialmente.

Essas manifestações são permeadas por outras que agem indiretamente nos processos relacionais e educativos dos sujeitos moradores do bairro, frequentadores ou não dos terreiros. Algo referente a essa afirmativa é o desvio na encruzilhada. Por ela ser local de estada das pomba-giras e exus, as pessoas tendem a desviar dos ebós, evitam transitar no meio da rua de modo transversalizado, em xis ou sobre uma oferenda depositada seja na esquina ou no centro da encruzilhada. Essas atitudes são, por vezes, cobradas, quando as pessoas estão sentadas nas calçadas, como rotina de lazer para observar as crianças brincarem na rua. Além disso, elas são enaltecidas até em circunstâncias gerais, quando sem querer alguém esquece e tenta atravessar a

rua do “[...] modo errado. Quem cruza as ruas são as pomba-giras e os exus, para trabalhar em prol dos seus protegidos, seus filhos [...]” (Maré).

Tem uma diversidade cultural religiosa no entorno dos terreiros que influencia nas dinâmicas sociais. Contudo, é sobre esses espaços sagrados que, rotineiramente, acontecem manifestações de intolerância, por exemplo, passar de carro por cima de um axé baixado na encruzilhada, ligar som alto virado para o terreiro em momentos de culto, xingamentos, entre outros. Nesse sentido, os(as) participantes da pesquisa relatam que, de sua parte, as atitudes são de aproximação, respeito e reconhecimento das religiosidades, enquanto formas múltiplas para viver a fé e contato com o sagrado, contudo, nem sempre o resultado é de relações amistosas, isso porque, boa parte delas é de tolerância por parte de sujeitos não adeptos da Quimbanda.

E é justamente por essa razão que a intolerância acaba sendo uma inclinação social da modernidade, pois a construção da ordem estabelece limites para a incorporação e para a admissão de qualquer entidade, de qualquer sujeito, de qualquer alteridade, de qualquer outro. Permanece sempre a vontade de acabar com a ambiguidade e, portanto, de manter a intolerância, inclusive quando ela se esconde sob a máscara da tolerância. Uma máscara que, como escreveu Bauman (1996), pode ser assim bem-expressa: você é detestável, mas eu, sendo generoso, vou permitir que continue vivendo (SKLIAR, 2003, p. 132).

Os(As) dirigentes estabelecem funções de mediadores(as) sociais de conflito entre suas casas e demais grupos de vertentes religiosas, além de lidar com sujeitos que não possuem nenhuma prática ligada à religiosidade e, mesmo assim, violenta os(as) praticantes da sua Quimbanda. Ainda que permaneçam em espaços geográficos muito próximos, inclusive, lado a lado, o distanciamento é indicado como melhor ferramenta para o apaziguamento entre as comunidades religiosas ou não, mas que se reconhecem como diferentes. O tempo todo, o que ocorre são propostas educativas que primam pelo não combate até que as relações de poder percam para violência física e, esse extremo ocorre porque,

A tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é uma vez mais, talvez de maneira mais sutil e subterrânea, a forma de reafirmar a inferioridade do outro e serve de antessala para a intenção de acabar com sua especificidade – junto ao convite ao outro para cooperar na consumação do inevitável. A tão aclamada humanidade dos sistemas políticos tolerantes não vai além de consentir a demora do conflito final (SKLIAR, 2003, p.133).

Os(As) frequentadores(as) dos terreiros (peregrinos, fieis, turistas ou outrem), são orientados(as) pela linha educativa do não combate, são ensinados(as) a não reagir fisicamente, porém são ensinados(as) a permanecerem com sua afirmação identitária religiosa e com obrigatoriedade de difundir os saberes ensinados nas suas casas, de modo a reiterar modos de ser e agir, publicamente. Essa atitude é preconizada para que tanto as crianças, quanto os jovens, adultos e mais velhos demonstrem livremente sua opção religiosa, independente de qual for, sem receio de serem ofendidos(as), perseguidos(as) e caso isso ocorra, que saibam como identificar um(a) irmão/irmã de mesma fé e juntem-se para estabelecer um corrente humanitária de defesa e garantia de direitos.

Desse modo, as comunidades terreiro, em primeira instância, possuem organizações alternativas, isso porque, cada ilê é derivado de uma raiz, com goas específicas, o que tende a diferenciar modos de operacionalizar saberes, agenciar mitos, articular ritos e operacionalizar rituais. Isso não fere as tradições, pelo contrário, reitera que o caráter subjetivo e dinâmico da Quimbanda é exercido livremente e produz respostas (sentidos referendados a uma manifestação do sagrado) que indicam positivities no fazer ritualístico específico. Entender essa possibilidade de existência é algo que reitera a existência de identidades e feitura múltiplas, mas que possibilitam o reconhecimento entre irmãos(ãs) de mesma fé, o que não significa “[...] apenas uma cortesia que se faz a uma pessoa: é uma necessidade humana vital [...]” (MUNANGA, 2003, p. 6).

Ao adentrar o terreiro as relações de ensino-aprendizagem, pelas narrativas dos(as) dirigentes focaram na cozinha dos ilês. As relações com a feitura de uma oferenda, alimentação e manutenção do terreiro escapa totalmente a uma noção de nutrir o corpo biológico, isto é, não existe foco na ação funcional de uma cozinha que se oriente apenas à função fisiológica. No terreiro elas possuem caracteres do sagrado, são forjadas por inúmeras simbologias que falam muito sobre o sagrado. É nas cozinhas que são guardados a maior parte dos segredos religiosos, por isso, é preciso aprender a cozinhar para ser considerado(a) um sujeito apto a avançar nas obrigações religiosas.

Não existe aqui nenhuma relação com referenciais de ser um *Cheff*, no modelo ocidental (eurocentrado), aquele que fica em um restaurante, porém, aqueles(as) que dominam o fundamento de cozinhar são considerados(as) os(as) maiores detentores(as) dos conhecimentos sobre o sagrado, porque, conhecem os elementos que pelo cheiro, sabor, temperatura e combinações acessam os portais de chamamento aos guias. Sabem o que cada sujeito pode ou não comer, isso porque não é da natureza do seu orixá ou entidade.

[...] direi o que não podes comer, e saberás quem és [...] É preciso observar, que a proibição de certos alimentos é fonte de comensalidade ou convivialidade. Não se restringe, portanto, a evitar que a pessoa ingira substâncias danosas para ela, mas também constrói um espaço próprio, onde se podem encontrar e identificar outras pessoas regidas por tabus idênticos ou semelhantes [...] (MOURA, 2004, p. 171).

Quando acessamos um terreiro, seja no intuito de fazer um axé espiritual (como cliente ou turista) voltado ao cuidado ou, para virar filho(a) em algum momento seremos dirigidos à cozinha. Isso não implica que chegaremos, de fato, ao fogão, principalmente quando somos clientes, porque alguns axés precisam ser feitos pela mão do(a) beneficiado(a). Nesses casos as panelas, os ingredientes e as rezas dependem da destreza e conhecimento do sujeito. Certamente, nesses casos, o(a) dirigente estará junto da pessoa para mediar suas ações, ensinará cada passo.

Quando a postura é a de um(a) possível filho(a) de santo, tudo muda. Você aprenderá sobre a mitologia/ história/ itã dos seus orixás e guias, quais os alimentos eles consomem, quais são suas gangas alimentares (brigas, temperos que lhes causam enfraquecimento ou mesmo mal). Com esses saberes acionados, passamos a assumir a feitura dos pratos e axés quando destinados aos nossos orixás e guias, isso porque, como eles estão maior parte do tempo conosco é entendido que quando os(as) chamamos a resposta tende a ser mais rápida, inclusive alguns/ mas religiosas incorporam durante a feitura de um prato.

É preciso saber todo conjunto de elementos constitutivos do prato, sob o risco de que o axé vire ao contrário na falta de algum ingrediente, de uma reza malfeita e entrega executada de modo e lugar errado. Contudo o erro é sempre uma possibilidade, principalmente por parte de um(a) iaô (filho(a)) [principalmente os(as) recém iniciados(as)] e menos de um(a) ebomi (mais

velho(a)). Por essas razões as cozinhas dos terreiros são espaços educativos mais reservados, repletos de segredos, diferente do salão que embora possua seus acortinamentos possui característica de livre acesso e onde é possível observar a ritualística publicizada, nos dias de cultos abertos. A ideia é que você comece pela aprendizagem dos(as) seus/ suas orixás, depois entidades, para estreitar as relações de contato. Posterior a isso é necessário aprender a cozinha do(a) seu/ sua Pai/ Mãe de Santo, mais adiante do(a) seu/ sua Padrinho/ Madrinha até chegar nos irmãos(ãs) com mesma filiação de orixá e guias espirituais e culminar com a sabedoria da casa como um todo. Para tanto a demanda de aprendizagens exige tempo, dedicação e estada dentro dos terreiros.

Por fim, a aprendizagem dentro da aruanda/ tronqueira refere-se à individualização. É nela que depositamos nossas energias, para Quimbanda, pois, ao acessarmos a arquitetura que comporta as imagens de pomba-giras e exus temos a certeza que a casa está aberta para nossa entrada e, também, permanência. Nesse espaço recebemos o nome de segredo dos nossos guias, bem como, conhecemos o guia de segredo, aquele que não chegará na sessão aberta ao público, que só virá quando for chamado(a). Temos sempre um par (pomba-gira e exu), o(a) guia de segredo somente nós e os pais ou mães de santo sabem, são a nossa proteção maior, nossa arma secreta. Essa tríade precisa ser zelada por nós, razão pela qual temos que conhecer as histórias, feitura de axés, pontos para chamá-los(as). A aruanda/ tronqueira guarda nossos segredos indizíveis, as coisas feitas lá dentro nunca devem ser publicizadas sob o risco de perdermos a proteção do guia de segredo. Tudo que é ensinado lá é acortinado e, sempre, a educação é realizada entre sacerdote e filho(a) de santo, porque, os saberes passados nesse ambiente dizem respeito aos modos como cada um(a) arquitetar sua defesa e desenvolverá sua dinâmica religiosa particular.

Precisei retomar a obrigação inicial, ao ser iniciado na Quimbanda, isto é, dar luz, doçura, força (no cruzamento com o dendê) água e marafo para Alteza das Almas e Pantera Negra, no intuito de me reconectar e não desistir do curso de doutorado e receber a graça de sentir suas presenças nos meus dias. Para não sucumbir diante da minha fragilidade busquei na vó Santinha e

no vô João a base para descrever que potência do feitiço, do mal olhado, do mal agora, das coisas-feitas e encorajar-me na lembrança de que meu propósito é mais forte do que qualquer queda, lágrima e desânimo. Encontrei na pomba-gira e no exu, a heterogeneidade produzida por inúmeros movimentos, muitas vezes, contraditórios, os quais são somatizados e reverberados no corpo.

Esses movimentos são de origem dionisiaca, pluricriativa e sedutora, desdobram-se em muitas possibilidades e assentam-se em heterotopias, em comunidades terreiros que assumem funções para além daquelas apresentadas pelas narrativas dos(as) colaboradores(as). Nessa lógica de pensamento, o ilê assumiu função de encruzilhada, a qual significou a materialização corporal da pomba-gira e do exu, para que uma incorporação fosse possível, a fim de acalmar minhas perdições e incompreensões acerca do corpus imaginativo, contraditório, dinâmico, sob o qual assentei minhas leituras e observações que oportunizaram a feitura do ebó, agora transformado em mitologia do padê quimbandeiro, que enquanto um saber dos terreiros está implicado no reconhecimento de que sem uma base estrutural não chegaremos a lugar algum. Quando estava perdido foi esse axé, que me possibilitou compreender que as condições de possibilidade de escrita dessa tese, garantem que ela jamais seja narrada do mesmo modo. Com todos os percalços ela é resultante de emoções opostas e antagônicas, de muitas danças em terreiros, de gingas oportunizadas por diferentes toques e convocações corporais complementares a sonoridade dos atabaques, a qual, conduzida pelas pomba-giras e exu vibram o axé.

O sistema sonoro está traduzido na sincopa, em processos de comunicação e transporte de sentidos, traduzidos por ferramentas educacionais, as quais são acionadas de diferentes formas pelos(as) dirigentes dos terreiros estudados. “[...] Entre o tempo fraco e o tempo forte, irrompe a mobilização do corpo, mas também o apelo a uma volta impossível, ao que de essencial se perdeu com a diáspora negra [...]” (SODRÉ, 1998, p. 67). É na busca incessante pela comunidade imaginada, oriunda de uma África a qual não identifiquei nem sua orientação geográfica comunico-me com as pomba-giras e os exus como uma performatividade iniciática, um porvir, um fetiche do encontro com algo que hoje não é mais cultuado, como o Terreiro da Vó

Santinha e do Vô João. Sigo na certeza de que será pelas memórias que encontrarei respostas aos questionamentos, ainda suspensos e, envolvidos por mitos, ritos, rituais e discursos de subjetivação das práticas religiosas.

Como resultado dessa inquietude, incompletude e fetichização produzi a ideia de escritura da tese focado na apresentação das narrativas, de modo a priorizar os conhecimentos que fundamentam a Quimbanda. Sob muitos ruídos e ecos, aproximei de uma disciplina do desejo que me conduziu ao encontro de uma pomba-gira e exu mitológicos, forjados por muitos signos, histórias e modos de operacionalização. Deste modo, a Educação quimbandeira pelas suas historicidades, distanciou-se de um suposto marco heterogêneo, isso porque, as mitologias destacadas se entrelaçam a outros mitos, e seguem reverberando práticas educativas enoveladas, espiraladas, por vezes, sem linearidade.

Na escrita da tese as pomba-giras representam a efemeridade, a ficção e inúmeros contextos, ante as infinitas possibilidades de descrever modos de entender a Educação. Elas estão no espelho, refletem o sorrateiro, sorriso, entre corporalidades que envolvem e seduzem a quem ousa sobre elas escrever, falar. Elas representam o caos universal, porque confundem as certezas, corporificam os prazeres e desejos e impossibilitam que nos coloquemos inertes. Elas são o bailado, o vento, a pulsação, a liberdade e autoestima elevada, o imaginário e livre interpretação do que significa o ato de educar, com toda sua potência de suscetibilidade. Elas escapam ao apego, possuem a liquidez necessária para preencher lacunas, sanar a falta de Amor e esperança derivados dos nossos sonhos. Elas são o movimento educativo que possibilita a resistência, o questionamento, porque colocam em xeque as posições de sujeito que são definidas de forma autoritária, de modo a desconsiderar as possibilidades individuais e, por isso, subjulgam sujeitos ao determinismo. As pomba-giras, ensinam que o poder está e precisa ser acionado de modo rizomático, para que nenhuma fala seja silenciada, neutralizada, desprezada. É no gargalhar em tom altivo que ela avisa e corporifica sua presença e reitera sua existência.

Sobre o Exu? Ele é um ludibriador e sabe disso, razão pela qual possui garantias de sua força. É um boêmio que desconsidera as verdades, isso

porque, elas vacilam, ele não. Na lógica quimbandeira quem se acha possuidor(a) da verdade está assentado(a) em um atoleiro, ambiente no qual perderá suas forças, pois, para o exu é sempre dado um passo de cada vez, porque um aprendizado modifica-se conforme o tempo, momento e razão da sua utilidade. Assim, o exu educa pela reiteração da memória, pois, o conhecimento ensinado hoje, para um(a) religioso(a), é único e contextualizado pelo adjunto do sujeito. O exu educador reivindica e aniquila a verdade absoluta e, por essa razão, ameaça sua possibilidade homogênea. Exu é ludibriador e não anuncia completude alguma, ele sabe de sua condição e não guarda inseguranças no seu caráter identitário dinâmico e multifacetado, pelo contrário, ele brinca com esse movimento, ao guardar encruzilhadas que são sempre compreendidas e representadas pela imperfeição, tal como nós, seus protegidos(as) somos.

Por essas razões o exu e pomba-gira, educam-nos para experiências diversas de vida. Ao agirem desse modo se apresentam como ferramentas pedagógicas que ao girarem se travestem, mostram-nos que precisamos ser flexíveis, porém sem perder o caráter ético que nos fundamenta enquanto religiosos(as). A representação educativa que fica nessa tese é a de ambos precisam ser entendidos como um continuum religioso-mítico. Não existe sincronia, tampouco linearidade, para suas presenças em nossas vidas, o que significa dizer que ambos são, também, compreendidos por atos digressivos. São plurais, porque, vivem em cada corpo com unicidade, ainda que contenham a mesma nomeação. Podem ser entendidos pela lógica de arranjos forjados, como resultantes de múltiplas forças contraditórias, repletas de intervalos históricos, os quais, são manipulados para suplementar as existências das pomba-giras e exus, que foram possíveis de escrever nesse texto.

Compreendo que, ainda, não sei tudo sobre esses seres, contudo lhes entrego este ebó, como manifestação resultante do meu empreendimento de pesquisa. Além disso, estou certo de que a originalidade está assentada na rede de colaboradores(as), na ordem discursiva que organizei. Na pomba-gira figurei a força do feminino, da representatividade do ser mulher contestadora na prática religiosa, aquela que projeta uma reiteração dos valores individuais

subjetivos, os quais, estão sempre em relação com o(a) outro(a), porque dependem da irmandade comunitária, presente nos terreiros. No exu busquei a restituição de uma educação pela sua potencial função comunicativa entre ayé (terra) e orum (céu). Exu é um conjunto de signos e imagens, é múltiplo, controverso, bagunceiro, é homem, mulher, ambos e, assim, nos ensina que precisamos aprender a capacidade adaptativa de circular em diferentes ambientes e assumir que praticamos posturas distintas e, mesmo assim, a vida segue. Esses movimentos reiteram, ao mesmo tempo em que, permitem invenções sobre a existência das pomba-giras e dos exus, sob tramas multireferenciais e simultâneas.

Eis uma Educação quimbandeira, a correr no corpo, manifestada pelos batimentos cardíacos, que pulsam paradoxalmente entre os saberes e as ironias que nos convidam a adorar as pomba-giras e os exus e, simultaneamente, detestá-los(as), porque nos ensinam que nunca teremos certeza de nada, isto é, vão na contramão de tudo que aprendemos nos nossos processos de escolarização. Eles travestem-se em tantos corpos, quanto a humanidade possa lhes conferir e, para além disso, propõem-nos o hibridismo com o mundo animal para confundir nossa crença assertiva de que somos humanos puros, isso porque, eles nos educam a escapar da falta de imaginação. Nossos corpos, entendidos pela lógica quimbandeira serão sempre repartidos, inconscientes e subjetivos, razão pela qual ocupam um entre-lugar, que vacila ante ao monolingüismo e uma pomba-gira e exu-genia do poder que desconsidera a centralidade do humano.

Assim, ofereço um texto limitado, um texto-dança, um texto-ensaístico com interstícios, com espaços de fugas, com passagens narrativas que possibilitam trocas e, também, o continuum, além de recorrências e escapes, influenciados pelo consentimento e apropriação de inúmeras narrativas. E, por que este texto, dessa forma e não de outra? Porque ele tem na minha compreensão o assentamento de entre-lugar, aquele conduzido pela dúvida, repleto de incertezas, no qual as pomba-giras e os exus habitam e se movimentam. Esse texto não carrega uma pureza original, tampouco o domínio exclusivo, mas antes disso, foi produzido na clandestinidade e indeterminação daquilo que a Quimbanda propõe: o aprender pela feitura, pela convivência,

pela prática ritualística que varia de um sujeito para o outro. Ela e seus personagens espirituais não são restritos às religiões de matriz africana, antes disso, abarcam todo um aparato religioso afro-brasileiro, que por constituição é Diaspórico e ocupante de muitas significações sociais simultâneas, contudo sem autorização qualquer para dizer que uma esteja mais correta que outra.

Este é o término, a pausa do trabalho leitor(a), o Axé está feito e entregue. Uma Educação quimbandeira não se insurge contra restrições, não teme tabus, propõe ordem e desordem, pelo movimento e performatividade. Nela a vida é linguagem, porque é contingente, ao passo que compreende o argumento outro, assim como desdobra os saberes. Nesse momento, na hora de fechar a tese, sinto-me assaltado pela indeterminação discursiva, mas me sinto amparado pela Alteza e Pantera Negra, os quais me ensinaram que minhas limitações são essas. Daqui sigo um sujeito fortalecido, ainda com carências, alguns ressentimentos, remorsos, nostálgico, mas, acima de tudo pronto para seguir, certo de que ainda aprenderei, mas em outras temporalidades discursivas. Eis uma visão de pomba-gira e exu foucaultianos.

De repente o Mal de Amor, o sagrado, pairam sobre a pausa do texto, tento encontrar outras palavras que revelem minhas aprendizagens, porém, sem sucesso e então o Amor vira lágrima e ao olhar para o lado e para o texto percebo que minha comunidade imaginada estará sempre viva em mim, quando falar sobre o terreiro da Vó Santinha e do Vô João o sagrado restituído, apenas nas minhas memórias, algo violento ao dizer: trabalho feito. Clamo a pomba-gira e ao exu para romperem, sempre, com o interdito, mesmo que este seja a ausência, pela falta de um Amor, como diria Maria Bethania: “[...] onde andaré o meu Amor? [...]”. Eles (Santinha, João e os(as) outros(as)) estão em mim, tal como a Alteza das Almas, a Pantera Negra e a Tata Mulambo incitando à interdição e à transgressão, isso porque, é delas que emana o meu sagrado. Não-transgredir significa inércia, algo contraditório às dinâmicas da Quimbanda, por isso, seja feita a existência das pomba-giras e dos exus em suas interdições-transgressões. A Quimbanda ordena: “[...] arreda homem que aí vem mulher [...]”, por isso, vá além, gire, vibre, sinta pelo corpo a vibração da vida.

A atitude educacional quimbandeira é transgressora e, por essa razão, faz circular o axé. Não tem acidente, que não seja para movimentar um fundamento, assentar os saberes e firmar uma lei da Quimbanda. Por isso, o trabalho feito, significa o recomeço. Reitero a não conclusão dessa tese pela afirmação de que esse não é o fim, mas a abertura de outras encruzilhadas educativas. Escrever esse texto foi um exercício cuja intenção é a de produzir interlocuções entre territórios, aparentemente, distantes, mas que dialogam e se aproximam por suas presenças e funções sociais. Ao finalizar desejo que o mal de amor extrapole os muros que dificultam e/ ou proíbem o acesso de saberes e coletivos socialmente subalternizados e alijados de recursos (simbólicos e materiais), bem como de suas historicidades, principalmente dentro de espaços formais de ensino, mais especificamente, de seus currículos. Que as rotinas religiosas Quimbandeiras estabeleçam muitas possibilidades para mantermos pulsantes nossos mitos, ritos, rituais e ritualísticas, isso porque,

[...] há muito tempo temos falado e produzido conhecimento independente, mas quando há assimetria de grupos no poder, há também assimetria no acesso que os grupos têm a recursos necessários para implementar suas próprias vozes. Porque nos falta controle sobre tais estruturas, a articulação de nossas perspectivas fora de nossos grupos torna-se extremamente difícil, se não irrealizável [...] (KILOMBA, 2019, p. 52).

“[...] todo lugar tem uma Rainha [...] Lá no lixo tem também [...]” “Maria Mulambo ela é fiel [...] é ouro que cai do céu [...] Amor, Amor, Amor é uma palavra pra quem sabe dar valor [...]”. E sobre o Amor, caro(a) leitor(a), cada um tem e cuida do seu, dentro de suas condições, interdições, frustrações e transgressões, mantenha seu mal de amor para que nada, nem ninguém borre suas escolhas, locais de pertença e de fala, para que suas práticas culturais sejam sempre anunciadas e nunca retiradas da ordem discursiva.

Laroiê Pomba-gira! Alupandê Exu!

Guias teóricos(as)

ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, v. 36, pp. 273 - 290, 2011.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. [Trad.] BOTTMAN, D. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDERSON, Leon. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, pp. 373 - 395, 2006.

AQUINORD, Eliane Cristina Gallo; ARAÚJO, Elisabeth Adorno de. Lugar-Escola: Espaços Educativos. **Revista Mal-Estar e subjetividade** - Fortaleza - vol. XIII - Nº 1-2 - pp. 221 - 248 – Mar./ Jun. 2013.

BARBOSA, Maria José Somerlate. Exu: “Verbo Devoluto”. In: FONSECA, M. N. S. [Org.]. **Brasil Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BARROS, Sullivan Charles. A simbólica da violência e da transgressão no universo da Quimbanda. **Caminhos**, Goiânia, vol. 5, nº. 1, pp. 107-127, jan./jun. 2007.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BENISTE, José. **As águas de Oxalá**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. “Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity.” In: Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna [Orgs.]. **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks: Sage, 2000, pp. 733 - 768.

BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. **Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing**. Walnut Creek: AltaMira Press, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. [Trad.] TOMÁZ, F. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 11ª ed. 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

BRASIL, Gabriel de Paula. Pensando o saber ancestral na umbanda: uma experiência de estágio em espaço não formal no centro de umbanda Reino da Mãe Oxum e do Pai Ogum. **Cadernos do CEOM – UNOCHAPECÓ – Dossiê – Identidades**. Ano 24, nº. 35. 2012.

BRITES, Jurema. Tudo em família: religião e parentesco na umbanda gaúcha. In: ORO, A. P. [Org.]. **As religiões afro-brasileira no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1994. pp. 62 – 89.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996. pp. 71-96.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. [Org.]. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 151 – 172.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2006.

CAPONE, Stefania. **A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Livia Marques. O impacto do ensino de arte nas ONGs. In: **Diálogos entre arte e público**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008. pp. 129-133.

CASCUDO Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro - Edição Revista, Atualizada e Ilustrada**. 12a ed. São Paulo: Global, 2012.

CASSIRER, Ernest. **O Mito do Estado**. [Trad.] CABRAL, A. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1**. Artes de fazer. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **The capture of speech and other political writings**. 1 ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

CERTEAU, Michel de. **The Practice of Everyday Life**. 1 ed. Berkeley: University Of California Press, 1984.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1997.

CONCONE, Maria Helena Villas Boas. A Umbanda nos romances espíritas Kardecistas. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**. Rio de Janeiro, vol.4, nº.3, pp.51 - 62, Set., 2010.

COSTA, José. Para uma auto-etnografia dos estados de vulnerabilidade: ensaio num caso de disfunção da tireoide. In: **Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, 5., 2016, Porto. Atas do... Porto: Ludomedia, 2016. v. 3, n. 1, pp. 256 - 265.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COSTA, Rosane de Albuquerque. **Disciplina na Escola e Constituição da Subjetividade**. Rio de Janeiro: Epapers, 2002.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras: 2002.

CRAWFORD, Lyall. **Personal Ethnography. Communication Monographs**, London, v. 63, n. 2, pp. 158 - 170, jun. 1996.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 2012.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DELEUZE, Giles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**/ [Trad.] FRAGOSO, E. A. da R.; CASTRO, F. E. B. de; JÚNIOR, H. R. C.; AQUINO, J. A. de. – 3. ed. – Fortaleza: EdUECE, 2019. 304 p. (Coleção Argentum Nostrum).

DELEUZE, Giles. **Espinoza: filosofia prática**/ [Trad.] LINS, D. S.; LINS, F. P. [Rev. Téc.] MENEZES, E. D. B. de. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Giles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo: Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb. 1993.

DELORS, Jacques [Coord.]. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. [Trad.] EUFRÁSIO, J. C. São Paulo: Cortez Editora. 1998.

DOGANTAN-DACK, Mine. The Art of Research in Live Music Performance. DURKHEIM, Émile. **As Formas elementares da Vida Religiosa**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. [Trad.] Póla Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. da [Org.]. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENRIQUEZ, Eugène. **A organização em análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**/ Frantz Fanon; [Trad.] SILVEIRA, R. – Salvador: EDUFBA, 2008. p.194.

FARFUS, Daniele. **Espaços educativos: um olhar pedagógico**. Curitiba. Ibpex, 2011.

FAVERO, Ivie. **A Religião e as religiões africanas no Brasil**, 2010. Texto utilizado no curso Presença Africana nas Matrizes Culturais Brasileiras, Secretaria Municipal de Educação de Santos.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. [Orgs.]. **Infâncias, gêneros e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Ronei Polato de. Pensando a diversidade sexual nas escolas. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 4, jul./dez., 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: arte de assinar que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. pp. 197-223.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. [Org.; Introd. e Ver. Téc.] MACHDO, R. 3ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos X: Filosofia, Diagnóstico do Presente e verdade**. [Trad.] CHIQUIERI, A.; [Org.] MOTTA, M. B. da. Rio de Janeiro: editora Forense universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. [Trad.] SAMPAIO, L. F. de A. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. In: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. [Trad.] RAMALHETE, R. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. [Trad.] NEVES, L. F. B. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. [Trad.] FONSECA, M. A. da; MUCHAIL, S. T. [Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana]. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV: Estratégia poder-saber**. [Trad.] Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. pp. 203-222.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista: sexo, poder e a política de identidade. **Verve**, 5: pp. 260-277, 2004a.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. pp. 294 - 300.

FOUCAULT, Michel. **Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France**. Paris: Gallimard, Seuil, 2003.

FOUCAULT, Michel. Sobre as maneiras de escrever história: entrevista a R. Bellour. In: MOTTA, M. da [Org.]. **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, pp. 62-77. 1. ed., 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro, Graal. 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREITAS, Gustavo da Silva. **Práticas de divertimento no Cassino/RS em meados do século XX: a produção de um outro espaço no encontro com os infames/ Gustavo da Silva Freitas**. – 2014. 141 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GASTALDO, Édison Luis. “Os Campeões do Século”: notas sobre a definição da realidade no futebol-espetáculo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 1. pp. 105 - 124, set. 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC; 2008.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. da [Org.]. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 132- 158.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L. [Org.]. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. pp. 28 - 40.

GRAY, Carole; MALINS, Julian. **Visualizing research. A Guide to the Research Process in Art and Design**. 1. ed. Aldershot: Ashgate, 2004.

GUERRA, Judite. **Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no contexto de uma escola infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya. **Negros, charqueadas e olarias: um estudo sobre o espaço pelotense**. 2.ed. - Pelotas: Ed. Univ./UFPEL, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [Trad.] SILVA, T. T. da; LOURO, G. L. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, vol. 22, nº 2, 1997. pp. 15 - 46.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. [Org.]. **História Geral da África** – vol 1. São Paulo: Ática/UNESCO, 2010.

HENNING, Clarissa Corrêa; HENNING, Paula Corrêa. Sobre verdades inventadas e mentiras potentes: práticas de si como espaço de resistência. In.: HENNING, P. C. [Org.]. **Cultura, ambiente e sociedade**. Rio Grande: Universidade Federal de Rio Grande, 2012. pp. 9-32.

hooks, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

ISAIA, Artur César; MANOEL, Ivan Aparecido. [Orgs.]. **Espiritismo e religiões afro-brasileiras: história e ciências sociais**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

JUNIOR, Edinaldo Enoque Silva; EIDT, Paulino. A Umbanda no Extremo Oeste Catarinense: Olhares Sobre a Religiosidade Regional. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí Ano 26 nº 85 Jan./Jun. 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio** / LIONÇO, T.; DINIZ, D. [Org.]. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009.196 p.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. [Trad.] FONTANELLA, F. C. Piracicaba: UNIMEP. 1996.

KAWAHALA, Edelu. **A encruzilhada tem muitos caminhos... Teoria descolonial e epistemologia de exu na canção de Martinho da Vila**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Literatura - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. [Trad.] OLIVEIRA, J. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 19. São Paulo, pp. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da [Org.]. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 35-86.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17., pp.153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; PETRATIS, Rosa Artini; REGINA, Laima Irene Liblik. **Contextos Educacionais: por uma educação integradora de saberes**. Curitiba, Ibpex, 2011.

LODY, Raul. **Joias de axé**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

LOPES, Nei. **Novo dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In. LOURO, G. L. [Org.]. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed., 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, pp. 541-553, 2001.

MAGGIE, Yvonne. **Guerra de orixá: um estudo de ritual e conflito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MAIA, Mario de Souza. **O Sopapo e o Cabobu: etnografia de uma tradição percursiva no extremo sul do Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. 2008. 278p.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia - Uma introdução**. São Paulo: Atlas, 2006, 6ª edição.

MBITI, John S. **African Religions and Philosophy**. Nova Iorque: Anchor Books, 1970.

MEYER, Marlyse. **Maria Padilha e toda a sua quadrilha: De amante de um rei de Castela a Pomba-Gira de Umbanda**. São Paulo: Duas Cidades. 1993.

MORAES, Marcia. **Ser humana: quando a mulher está em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. In: **1º Seminário de formação teórico-metodológico**, 1, 2012, São Paulo. Cadernos ANPED, São Paulo, 2003, pp. 01-13.

NEGRÃO, Lisias Nogueira. **Entre a cruz e a encruzilhada: Formação do Campo Umbandista em São Paulo**. São Paulo: EDUSP. 1996.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. [Org.]. **Alienígenas em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. pp. 07 – 38.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Leila Teixeira; GOMES, Eunice Carvalho; TERÁN, Augusto Fachín. Espaços educativos: oportunidade de uma prática educativa problematizadora. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 1, pp. 59-73, 2019.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda e Sociedade Brasileira**. (2ª ed.) São Paulo: Brasiliense.1999.

PANOFF, Michel; PERRIN, Michel. **Dicionário de etnologia**. Lisboa: Edições 70, 1973.

PANZINI, Raquel Gehrke; ROCHA, Neusa Sicca da; BANDEIRA, Denise Ruschel; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Qualidade de vida e espiritualidade. **Revista de psiquiatria clínica**, vol.34 supl.1, pp. 105 – 115. 2007.

PORTELLI, Alessandro. Tentando Aprender um Pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História, nº 15, **Ética e História Oral**. PUC–SP, abril, 1997.

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

PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do Axé: Sociologia das religiões afrobrasileiras**. São Paulo: Hucitec. 1996.

RAGO, Margareth. Libertar a história. In.: RAGO, M.; ORLANDI, L. L.; VEIGANETO, A. [Orgs]. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RODOLPHO, Adriane Luísa. **Entre a hóstia e o almoço. Um estudo sobre o sacrifício na Quimbanda**. Dissertação de Mestrado, PPGAS, UFRGS, 1994.

RORTY, Richard. **Contingência, Ironia e Solidariedade**. Lisboa, Editorial presença, 1992.

ROTH, Paul. Ethnography Without Tears. **Current Anthropology**, Chicago, v. 30, n. 5, pp. 555 - 569, dec. 1989.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Denise Preussler dos. **Revistas institucionais também ensinam: o caso da Revista Indústria Brasileira**. Canoas. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, 2011.

SANTOS, Josiclei Souza. O sagrado e a diferença negra em oração da cabra preta, de Bruno de Menezes. **Revista Ecos**, vol.18, Ano XII, nº 01. 2015. pp. 146 – 165.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagôs e a morte**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHIAVO, Luigi. Religião e diversidade sociocultural. **Caminhos**, Goiânia, vol. 5, nº. 1, pp. 07-12, jan./jun. 2007.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCRIBANO, Adrián; DE SENA, Angelica. **Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estratégia de investigación**. Cinta Moebio, v.34, pp. 01 - 15, 2009.

SEGALEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio Janeiro: FGV, 2002.

SÉVÉRAC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MARTINS, A. [Org.]. **O mais potente dos afetos: Spinoza & Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. pp. 17-31.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As Práticas Corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção

social. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. D. [Org.]. **Coleção Práticas Corporais Vol 1: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte. 2005. p 17-27.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. In: SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. [Org.]. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, pp. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu: o guardião da casa do futuro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**. 5. Ed. São Paulo: Selo negro, 2005.

SIMAS, Luiz Antônio. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença – Esse o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. [Org.]. **Figuras de Foucault**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 75-86.

SOARES, Rodrigo Lemos. Pedagogias dos terreiros: ensino educativo-social. 2019. **ANAIS – 39ª Reunião Nacional**. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/anais-de-trabalhos-da-39a-reuniao-nacional-da-anped-2019>> Acesso em: 30 de set. de 2020.

SOARES, Rodrigo Lemos. **“Quero ver balanciar!” o ensino de danças de exus e pombagiras em terreiros de Quimbanda do Rio Grande/RS** / Rodrigo Lemos Soares. – 2018. 200p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande/RS, 2018.

SOARES, Rodrigo Lemos. **Entre prazeres, desprazeres e ambivalências: discussões sobre violências em relações afetivo-sexuais entre homens**/ Rodrigo Lemos Soares. – 2016. 220f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/ RS, 2016.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade - a forma social negro-brasileira**. Editora: VOZES. 1998.

SPINOZA, Baruch. **Ética/Spinoza**. [Trad.] SILVA, T. T. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

STEINBERG, Shirley. **Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações**. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos. [Orgs.]. **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre, PMPA, 1997.

TERRIN, Aldo Natale. **Antropologia e horizontes do sagrado. Culturas e religiões**. São Paulo: Paulus, 2004.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e anti estrutura**. [Trad.] Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Por que governar a infância?** In.: RESENDE, H. [Org.]. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** In: COSTA, M. V. [Org.]. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. **Colóquio Foucault**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, novembro de 1999.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África**. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás. Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo**. [Trad.] Maria Aparecida da Nóbrega. Corrupio, 1981.

VIANNA, Hermano. **O mistério do Samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. [Trad.] GLASER, A. São Paulo: Nacional, 1969. [Publicado originalmente em 1958].

WILLIS, Susan. **Cotidiano: Para começo de conversa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica. 2001.

XAVIER FILHA, Constantina; BACARIN, Telma Iara. **O mundo da Barbie em "Escola de princesas" e em "As três mosqueteiras"**. In: XAVIER FILHA, C.

[Org.]. **Sexualidade, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande: UFMS, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. [Trad.] ROSA, E. F. da F. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS, José Jorge Morais. **Ori axé: A dimensão arquetípica dos orixás**. São Paulo: Vetor. 1998.