



OLHARES PARA EDUCAÇÃO EM TERREIROS DE QUIMBANDA

Rodrigo Lemos Soares
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas
rodrigosoaresfurg@gmail.com

Mauro Dillmann Tavares
Instituto de Ciências Humanas - Universidade Federal de Pelotas
maurodillmann@hotmail.com

RESUMO

Este texto discute formas de educação em terreiros de Quimbanda, enquanto pedagogias culturais, que incidem na produção de corporeidades. Está orientado pelo campo dos Estudos Culturais, recorrendo ao fazer metodológico da Análise Cultural alicerçado na ideia de que os corpos são produzidos em meio à pedagogizações. Os terreiros são compreendidos como espaços educacionais que possuem, dentre seus propósitos, manter memórias, sinalizar a existência de culturas específicas, por meio da demarcação de identidades. Ao tornarmo-nos parte do terreiro os saberes que carregamos são compartilhados, tangenciando uma corresponsabilidade na educação de todos (as) envolvidos (as), tanto na prática religiosa, quanto nas relações que extrapolam estes espaços.

Palavras-chave: Memórias. Narrativas. Educação.

LOOKS FOR EDUCATION IN QUIMBANDA TERREIROS

ABSTRACT

This text discusses forms of education in Quimbanda terreiros, as cultural pedagogies, that affect the production of corporeities. It is guided by the field of Cultural Studies, using the methodological approach of Cultural Analysis, based on the idea that bodies are produced in the midst of pedagogies. The terreiros are understood as educational spaces that have, among their purposes, to maintain memories, to signal the existence of specific cultures, through the demarcation of identities. When we become part of the terreiro, the knowledge we carry is shared, involving a co-responsibility in the education of all involved, both in religious practice and in the relationships that extrapolate these spaces.

Keywords: Memories. Narratives. Education.



MIRADAS PARA LA EDUCACIÓN EN LOS TERREROS DE QUIMBANDA

RESUMEN

Este texto discute formas de educación en terreiros de Quimbanda, como pedagogías culturales, que inciden en la producción de corporeidades. Está orientado por el campo de los Estudios Culturales, recurriendo al hacer metodológico de la Análisis Cultural, basado en la idea de que los cuerpos son producidos en medio de la pedagogización. Los terreiros son comprendidos como espacios educativos que poseen, entre sus propósitos, mantener memorias, señalar la existencia de culturas específicas, por medio de la demarcación de identidades. Al llegar a ser parte del terreiro los saberes que cargamos son compartidos, tangenciando una corresponsabilidad en la educación de todos (as) involucrados, tanto en la práctica religiosa, como en las relaciones que extrapolan estos espacios.

Palabras clave: Memorias. Narrativas. Educación.

CHERCHE L'ÉDUCATION À TERRE DE QUIMBANDA

RÉSUMÉ

Ce texte examine les formes d'éducation dans les Quimbanda terreiros, en tant que pédagogies culturelles, qui affectent la production de corporeités. Elle est guidée par le domaine des études culturelles, en utilisant l'approche méthodologique de Analyse culturelle, basée sur l'idée que les corps sont produits au milieu des pédagogies. Les terreiros sont considérés comme des espaces éducatifs qui ont, parmi leurs objectifs, de conserver des souvenirs, de signaler l'existence de cultures spécifiques, par la démarcation des identités. Lorsque nous faisons partie du terreiro, les connaissances que nous portons sont partagées, impliquant une coresponsabilité dans l'éducation de toutes les personnes impliquées, tant dans la pratique religieuse que dans les relations qui extrapolent ces espaces.

Mots-clés: Mémoires. Récits L'éducation

DELINEANDO GIRAS...

[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas. (FOUCAULT, 1999).

Início a escrita deste texto tomando por base a noção de sujeito, poder e discurso embasado em Michel Foucault (1999). Esta escolha, deve-se ao fato de que estas leituras me permitem manter um foco em práticas culturais implicadas na produção de significados, ao criarem os modos de nomear, ordenar uma “realidade” social. Ao fazerem isso, direcionam e delimitam campos de



percepções e ações possíveis dos sujeitos no mundo, dentre elas o ensino e ações pedagógicas em terreiros de Quimbanda, auxiliando-me a pensar relações entre educação e religiosidade, a fim de que possa conhecer algumas condições de possibilidade, instituindo formas de se pensar e produzindo saberes. Outro aporte que sustenta as arguições do texto são da ordem do poder, também descrito em Foucault (1999) ao descrever que as relações de poder são capilarizadas, horizontalizadas e presentes em todos os espaços e sujeitos.

Os diálogos propostos, neste texto, são resultantes de uma ação metodológica de Análise Cultural (WORTMANN, 2007) das narrativas dos (as) participantes do meu projeto de tese, mais os textos, aqui destacados. Eles estão imbricados na produção e intercâmbio de significados, a partir de saberes populares (CASCUDO, 2012) por vezes sujeitados (FOUCAULT, 2005), mas que são oriundos de pedagogias culturais (STEINBERG; KINCHELOE, 2001) forjando identidades, modos de ser e estar presente na contemporaneidade. Parto então dessa premissa para afirmar, desde já, minha inclinação ao dizer que sim, existe Educação em Terreiros e elas são o foco deste texto que parte de uma revisão do site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), das reuniões nacionais, fator que me propicia fundamentar e justificar a pertinência do mesmo na inexistência, pelo menos neste repositório, de discussões relacionadas às educações em terreiros de Quimbanda. Destaco que organizei esse escrito motivado pela temática do meu projeto de tese, a saber, pesquisar pedagogias dos terreiros que incidem sobre os corpos, para os rituais de sangue.

Desse modo, busquei no site da ANPED pelo termo Quimbanda, visto que, se buscasse por pedagogias, ensino e/ ou educação, obteria outros dados e olhares, os quais fugiriam da minha temática central da tese, contudo, afirmo isso, destacando que brinquei com este jogo de palavras, para poder realizar tal afirmação, propondo as seguintes combinações: Quimbanda e Educação; Educação quimbandeira e Ensino; Terreiro de Quimbanda e processos educacionais. Assim, primeiro preocupei-me em explicar o que pode ser a Quimbanda, para posterior abordar o foco da escrita, isto é, olhares para educação nos terreiros que possuem essa prática religiosa como uma de suas ações ritualísticas.



O QUE PODE SER A QUIMBANDA?

O homem é incapaz de se aproximar intimamente de seu deus quando traz ainda em si marcas da vida profana; inversamente, ele só pode retornar às suas ocupações usuais depois de santificado pelo rito. (DURKHEIM, 1996, p. 326).

Recorro ao que descreveu Durkheim (1996) para iniciar um meio de contextualizar a Quimbanda, vertente dos cultos religiosos afro-brasileiros, entendendo este como um ponto no qual as corporeidades e as práticas sociais requerem certo grau de afastamento do mundo dito material, seguindo as expressões utilizadas nos terreiros. Esta afirmação está na esteira de estudos antropológicos, como o de Concone (2010) para quem “[...] a religião pode ser vista como um sistema cultural que engloba todo um conjunto de símbolos e significados, onde são construídas relações de sentido para a vida” (CONCONE, 2010, p. 51).

Contudo, minha preocupação não é a de definir o que é religião, tampouco arriscar-me-ia, ainda que perceba este exercício ao longo deste ensaio. Saliento, porém, que este movimento de escrita ocorreu como uma forma de orientar a sua leitura, tendo em vista o exposto por Silva Júnior e Eidt (2011) e Favero (2010), ao afirmar 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. Contudo, reitero que a Quimbanda é parte do campo religioso afro-brasileiro, logo está no hall de culturas e saberes desembarcados no Brasil junto ao processo violento de escravização de sujeitos oriundos de mais de trezentas tribos africanas (SOARES, 2018). Tal afirmação deriva da noção de que:

[...] as concepções religiosas interagem com os meios sociais onde foram gestadas, contudo, são vivas, não estáticas, podendo ser inúmeras em uma mesma sociedade, portanto, uma religião também expressa uma estrutura em seu dinamismo e as tendências de um contexto particular. 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).

Seja por Favero (2010) ou Soares (2018) as concepções que forjam os saberes religiosos são da ordem da dinamicidade, especificamente falando das de matriz afro-brasileiras. Além disso, as práticas que fundamentam os saberes e fazeres religiosos dessas matrizes são contingenciais, ou seja, estão implicadas com o meio cultural em que estão sendo desenvolvidas, logo, não existe



modo único, caráter sincrético que se equipare, em execução, em todos os terreiros. As práticas religiosas africanas, ao desembarcarem em solo brasileiro sofreram alterações, seja por necessidade de assimilação sincrética, para que pudessem ser praticadas ou, também, pela falta de materiais para realização tal e qual eram os ritos e rituais em terras africanas. Dito isso, passo às narrativas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa para apresentar o que pode vir a ser a Quimbanda, a partir dos olhares deles(as).

[...] Quimbanda é uma vertente da umbanda que faz culto aos exus é pombagiras, que procura desenvolvimento pessoal e espiritual e busca por luz. Ela cultua, no meu entendimento, liberdade mostrando aos fieis que eles são responsáveis pelas suas escolhas, mas que podem e, acredito, que devem escutar os mais velhos do terreiro, ela – a Quimbanda, é antes de nada ancestralidade, cultura, vida, movimento, alegria, motivação, sabedoria. Junto da Umbanda ela é equilíbrio, tanto para os filhos, quanto para os pais e mães de santo e, também, para o terreiro (MARCELO do Tranca Ruas das Almas, 14 de jun. de 2018¹).

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. Vivenciando alguns cotidianos da Quimbanda, percebi que os pontos,² rezas e passes³ são mantidos, por meio de uma tradição oral. Essa ação é percebida e, também, debatida por Meihy (1996) ao dizer que “[...] quer seja para arquivamento de experiências, ou para promover entendimento ou explicação de determinadas situações, a história oral deve obedecer a um sentido prático, utilitário e dialogar com a comunicação pública” (MEIHY, 1996, p. 17). A oralidade, as narrativas passadas entre gerações, além de fortalecer relações entre pessoas e comunidades, permite criar uma rede de transmissão de tipos distintos de conhecimento e de modos de vida (MEIHY, 1996).

Brasil (2012) afirma que essa relação de aprendizagem informal é importante na estruturação e consolidação da cultura do grupo, pois, estimula os laços de solidariedade e integração social que

¹ As narrativas dos(as) colaboradores(as) foram colocadas dentro de quadros para uma melhor separação e destaque no texto. Além disso, o grifo em itálico sugere a necessidade percebida por mim, de conferir diferenciação na forma de apresentação das narrativas, tendo em vista, a consideração pelos saberes advindos dos campos, da construção coletiva entre a falas deles(as) e minhas articulações, sem tirar o protagonismo dos(as) participantes.

² Pontos é o conjunto de músicas utilizadas em rituais, são os cânticos. Servem para os mais diversos fins, como por exemplo, receber uma visita, homenagear uma entidade etc. são as preces e as invocação das falanges, chamando-as ao ritual. Estes representam as forças que se aproximam dos centros, para os trabalhos, sejam de magia, de descarrego ou de desenvolvimento de médiuns (NASCIMENTO, SOUZA, TRINDADE, 2001; DUTRA, 2011).

³ Passe ou assistência é um dos nomes dados ao atendimento ao público que frequenta um terreiro (NASCIMENTO, SOUZA, TRINDADE, 2001; DUTRA, 2011).



são basilares à memória coletiva. Abro um espaço para expor os entendimentos da solidariedade, questão cara, pelo menos a esta vertente religiosa. Para tanto recorro a Richard Rorty (1992) ao escrever que, “[...] o que entendemos por solidariedade humana é dizer que há algo dentro de cada um de nós que ressoa como a presença dessa mesma coisa em outros seres humanos” (RORTY, 1992, p. 235). Esta noção de ser solidário, para este autor, pode ser explicada como:

[...] reconhecimento de um Eu Central. É antes pensada como sendo a capacidade de ver cada vez mais diferenças tradicionais (de tribo, religião, raça, costumes, etc.) como não importantes, em comparação com semelhanças no que respeita à dor e à humilhação – a capacidade de pensar em pessoas muito diferentes de nós como estando incluídas na esfera do nós. (RORTY, 1992, p. 239).

Nesse sentido, entender Religião e religiosidade, antes de demarcar campo, perpassa, por estes entendimentos, de modo, a reiterar práticas culturais de grupos com múltiplas particularidades, nesse caso específico, suas crenças. Implica em compreender no(a) outro(a) a possibilidade de que as histórias dele(a) sejam parte das minhas. Seria não desrespeitar suas histórias, mas compreendê-las como parte de um todo, no qual estou inserido(a). Estes pontos podem ser observados na narrativa abaixo.

[...] A Quimbanda significa trabalhar com forças espirituais conduzidas pelo povo de exu, ela é a segurança nos caminhos, que trabalha para desmanchar o mal, pelo povo de exu e dar o direito de ir e vir. São forças ocultas e suas magias e suas incógnitas é, também, humildade, fé e caridade, e um médium preparado para ajudar em trabalhos é disciplina, doutrina e seguir as regras com respeito a casa e aos irmãos (DIONE da Maria Padilha das Almas, 16 de jun. de 2018).

Para colaboradora Dione da Maria Padilha das Almas a Quimbanda traz em suas especificidades a busca pelo trabalho dos Exús. Segunda ela, é a falange de exus de permite a movimentação em nossas vidas. Ainda afirma a noção de segurança promovida por estes seres. Oliveira (2009) expõe que “[...] quando o assunto é religião afro-brasileira, o caráter folclórico ocupa espaço significativo no imaginário popular” (OLIVEIRA, 2009, p. 34). O cotidiano dessas religiões assumiu o lugar do imaginário na sociedade, pois as propagações das práticas “[...] giravam em torno da fofoca” (*Idem.*, p. 35), sem que o dia a dia dos cultos afro se aproximasse ou dialogasse com o outro, ou seja, falava-se sobre, mas não se investigavam as práticas. Somam-se a essas ocorrências os receios de estigmas, por parte de alguns praticantes que por vezes silenciavam essa prática religiosa. O caráter folclórico, também pode ser justificado pela utilização de artefatos



e vestuários⁴ pouco comuns ao cotidiano cristianizado dos(as) brasileiros(as), e ao fato de estarmos diante de um imenso espectro de religiões entendidas como tal: Candomblé, Jurema, Macumba, Tambor de mina, Umbanda, Xangô do Nordeste etc., manifestações ligadas à prática da possessão e do politeísmo (OLIVEIRA, 2009). Veja na narrativa abaixo, de Roberto do Pantera Negra, como estes pontos podem ser perpetuar no imaginário popular:

[...] A Quimbanda gera muito medo nas pessoas, porque as pessoas não conhecem de fato o que é. O que se tem por aí, todo mundo falando, é que, a Quimbanda é do mal, faz o mal e não é nada disso. Quem faz mal são as pessoas, que não entendem o que é religião, que não sabem usar sua fé. Quando eu paro para escutar, é cada bobagem, que no próximo dia de trabalho sento e explico tudo para os filhos da casa. Quimbanda é luz, energia, movimento. Nossa vida, nos passos da Quimbanda é linda, tem colorido, risos, festas, dança, assim como nas outras, mas aqui em casa, pelo menos é visível o terreiro mais cheio e festivo, quando tem Quimbanda. Veja bem, não estou me desfazendo de nada, nem ninguém, apenas destacando o movimento gerado na casa nesses dias. As pessoas, ao mesmo tempo que tem medo, tem encanto, pelas capas, saias, danças, abraços é tudo mais próximo da vida de quem vem aqui (ROBERTO do PANTERA NEGRA, 24 abr. 2018).

Para o colaborador Roberto do Pantera Negra, o senso comum tende a falar a da Quimbanda, sem de fato conhecer as práticas que forjam essa manifestação religiosa. Contudo, reitera o encantamento causado pelo desconhecimento, exemplificando a quantidade de pessoas que visitam seu terreiro em dia de cultos. Especificamente sobre a Quimbanda, na pesquisa de Barros (2007), por exemplo, 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 (AMOROSO, 2004) e assim seria oposta à Umbanda - que estaria à direita. Porém, estudos, como os de Amoroso (2004) e Prandi (1996) caracterizam estas duas vertentes como complementares. Para Prandi (1996):

A umbanda se divide numa linha da direita, voltada para a prática do bem e que trata com entidades "desenvolvidas", e numa linha da "esquerda", a parte que pode trabalhar para o "mal", também chamada Quimbanda, e cujas divindades, "atrasadas" ou demoníacas, sincretizam-se com aquelas do inferno católico ou delas são tributárias. Esta divisão, contudo, pode ser meramente formal, como uma orientação classificatória estritamente ritual e com frouxa importância ética.

⁴ Essas discussões estão expostas, de forma ampliada, nas pesquisas de (NASCIMENTO, SOUZA, TRINDADE, 2001; DUTRA, 2011).



Na prática, não há Quimbanda sem Umbanda nem quimbandeiro sem umbandista, pois são duas faces de uma mesma concepção religiosa (PRANDI, 1996, p. 03)⁵.

Isso porque, para Lopes (2003) ela é, de fato, uma ramificação ritualística da Umbanda. Ademais, a Quimbanda é estudada com relações ao africanismo religioso, como mais uma ramificação das disseminações religiosas brasileiras (BARROS, 2007), sendo igualmente denominada de Macumba, ou Linha Cruzada (AMOROSO, 2004) - pelos desdobramentos e fusões com a Umbanda (CANCLINI, 2006), porém tem suas falanges específicas. 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 (BRITES, 1994). 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). Adentrar essas searas culturais pode auxiliar na compreensão das religiões afro-brasileiras, além de nos proporcionar diferentes olhares para história.

[...] A Quimbanda é um conjunto da religião e da religiosidade, muito específico. As coisas que se fazem na Quimbanda, tu não ve fazer na Umbanda, porque cada uma tem sua função. A Quimbanda é histórica, tem histórias, tem vidas das entidades que chegam no terreiro. Tens que ver que lindo, quando os exus e as pombagiras começam a contar a vida deles, as pessoas se identificam, Quimbanda é isso, fala e escuta, pergunta e resposta” (DAIANE da Maria Quitéria, 23 abr. 2018).

Além disso, esta vertente religiosa aparece vinculada, algumas vezes, como já destaquei, ao folclore, embasadas pela cultura popular (CASCUDO, 2012). A visão folclorizada dessa manifestação está calcada por um imaginário popular, que foi produzido em prol de outras religiosidades, ditas hegemônicas (BARROS, 2007). Ao se discutir a Quimbanda, pode-se abarcar diferentes práticas sociais que envolvem choques culturais, que escapam à ordem religiosa, pois o

⁵ 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 neste ensaio.



termo advém de uma cultura específica do povo Banto⁶ (SCHIAVO, 2007). Destaco, porém, que tal religiosidade, sofre resistências sociais de diferentes setores, incluindo nestes, a educação, lembrando que “[...] não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie” (BENJAMIN, 2013, p. 13). Tal fato se deve a um pensamento, de alguns segmentos sociais cristãos, que amparados em lógicas políticas do Estado, passaram a perseguir/recriminar/barbarizar esta vertente, fator que se desenvolveu e, ainda, se propaga, em prol do mal (LOPES, 2003).

[...] a Quimbanda é luz, mas uma luz que as pessoas não sabem usar, pelo contrário elas apagam, por não saber o que estão pedindo ou usando. Ela tem uma gama de possibilidades que a gente mal dá conta, tanto que, eu passo a vida toda, todos os dias aprendendo algo sobre a Quimbanda e é claro, procuro passar isso adiante. Fico triste quando vejo as pessoas enfraquecendo a história da Quimbanda, fazendo dela algo menor, com menos valor que as outras práticas, isso porque, as pessoas não tem noção do que estão deixando de lado” (DANIEL da Padilhinha, 27 abr. 2018).

Dentre as características acima expostas, pelos estudos pesquisados referentes à Quimbanda, ainda estão: a evidenciação aos Exus e Pombagiras, os tratos com sacrifício de animais⁷ (SCHIAVO, 2007), fatores que a colocam em alguns estudos, como espaço do profano (SANTOS, 2015) e do infame (FOUCAULT, 2006) chegando a ser postulada em um terceiro subplano, em uma pretensa hierarquia religiosa. 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 é corruptela do termo "Bombogira" que significa em Nagô, Exu. A Pombo-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 Pombagiras, em algumas casas essa denominação estende-se ao povo Cigano (BRITES, 1994). Somado a isso, tem-se o pleiteamento de extinção da mesma

⁶ O povo banto ou bantú é a denominação de um coletivo de grupos da África Centro-Occidental. Dentre suas características estão: a organização em aldeias; cultura oralizada (o que dificulta a realização de estudos sobre estes, uma vez que, eles possuem poucos materiais escritos). Uma de suas marcas é o extenso número de sujeitos escravizados. A totalidade de grupos que constituem os bantos é difícil de ser reconstruída, também, devido constante mistura entre aqueles povos. Banto, não é nenhuma língua ou povo específico, mas um macrogrupo com características linguísticas e culturais semelhantes (SOARES, 2018).

⁷ Os rituais de imolação não serão desenvolvidos neste texto, porém destaco sua importância para o campo cultural e simbólico das religiões de matriz africana.



em prol de um ideal de moralidade religiosa (ORTIZ, 1999) colocando-a em um entrelugar, mais especificamente em um sublugar. Contudo, não se pode deixar de mencionar que somos sujeitos provisórios, afetados por diferentes saberes e culturas, que ocupamos espaços nem sempre divisíveis, estamos todos, desse modo, assentados em entrelugares (BHABHA, 2013).

[...] A Quimbanda é o equilíbrio junto a Umbanda. Sendo que, um é ativo e o outro é passivo. É o equilíbrio positivo e negativo, não negativo pensando pejorativamente. A Quimbanda tras espíritos estes que trabalham diretamente contra espíritos trevosos, desmanchando feitiços, tirando determinadas sarnas, ou miasmas de ambientes, quando se vai fazer uma limpeza, então são espíritos realmente que em outras encarnações puderam ter sido bruxos, magos, feitiçeiros e que erraram, foram banidos tiveram no umbral inferior e hoje vem resgatar, juntamente com a Umbanda, o equilíbrio de nós, aqui na terra e quando eles fizerem mais caridade e poderem lutar contra os males, vai ter sua evolução” (JOSÉ CARLOS do Maioral, 16 de jun. de 2018).

Ao estudar a Quimbanda, sinto que enfrento um tipo de pedagogia da gira⁸, conforme proposto por Barbosa Jr., Haerter e Bussoletti (2013) com foco no ensino, nas pedagogizações⁹, pelos usos do passado, nas memórias dos terreiros e processos educativos a partir das relações com os corpos. Para me aproximar dos saberes religiosos, encontro a oralidade como possibilidade de resistência das culturas populares¹⁰ de matriz africana (PINHEIRO, 2013; BUSSOLETTI, VARGAS, 2014; BUSSOLETTI, VARGAS, PINHEIRO, 2014, 2015).

Considero o espaço das religiosidades afro como uma possibilidade de investigação, retomando Foucault (1997) ao escrever que “[...] lá onde há poder há resistência [...]” (FOUCAULT, 1997, p.91). A qual poderá permitir encontrar elementos acerca das relações de poder, resistência e de verdade na educação”. Compreendo que os estudos “ditos” foucaultianos permitem não reproduzir e naturalizar os acontecimentos referentes às religiões que possuam matriz africana, mas evidenciar as articulações e jogos de poder para chegarmos a sermos aquilo que somos. Os significados que temos de nós mesmos, enquanto sujeitos religiosos estão afetados

⁸ A gira é compreendida como os encontros religiosos seja os cultos abertos (aqueles que tem atendimento ao público) ou nos cultos fechados (nos quais os sujeitos pertencentes aos terreiros aprendem sobre a liturgia religiosa, ou como se diz na linguagem religiosa, desenvolvem-se).

⁹ As pedagogizações são, para este texto, o conjuntos de estratégias educacionais, saberes e fundamentos presentes nos terreiros. São os modos pelos quais os sujeitos são educados.

¹⁰ Em Pinheiro (2013); Bussoletti; Vargas (2014) e Bussoletti, Vargas e Pinheiro. (2014 e 2015) é possível compreender que a cultura popular é aquela que escapa a uma ordem hierarquizadora. Ela escapa aos cânones legitimadores de um saber, ela se dá nas margens, nas periferias. Usando palavras foucaultianas ela ocorre na ordem do indizível é um exemplo de saber sujeito.



pelos signos que foram forjados no campo cultural e social. É nesse palco, jogo, pelas presenças ou ausências, que constituímos nossas posições de sujeito e identidades.

Com estes argumentos indico um posicionamento, no sentido de pensar as religiosidades de modo complexo, situadas em um contexto de inter-relações (BUSSOLETTI; VARGAS; PINHEIRO, 2015). É apoiado nessas inter-relações que se torna possível propor esta pesquisa, com essa vertente religiosa, como um saber sujeito, que desloca certezas e verdades no pensar a religiosidade, destacando facetas¹¹ que ainda insistem em ser silenciadas, não entrando na ordem discursiva do que se entende por verdadeiro na contemporaneidade. Considero então que os espaços da pesquisa, enquanto uma possibilidade de investigação poderão permitir encontrar elementos acerca das relações de poder e resistências às quais se colocam quando recorremos a pedagogias específicas, para educar sujeitos religiosos.

Em meio a estes apontamentos outro ponto que me incita a propor as indagações acima é o fato de que a Quimbanda se faz presente na comunidade riograndina (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). No ano de 2016 foi organizada uma Liga de terreiros de matriz africana, com 24 dirigentes e destes(as), 7 cultuam a Quimbanda em seus terreiros ou Centro Espíritas de Umbanda (CEU). Além disso, destaco a ocorrência do evento Quimbandaço¹², em duas edições realizadas neste município.

ENSINO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIZAÇÃO DOS SUJEITOS NOS/ DOS TERREIROS...

Focar em uma noção de ensino, voltado a uma concepção de Educação em terreiros, que dialogue com a expressão religiosa Quimbanda, implica de partida em colocar-me diante de uma noção de importância que a temática possui (ao menos para quem a propõe) frente a esta escrita. Isso porque, “[...] o que se encontra no começo da história não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 2004, p. 18). São os incômodos com o já sabido, que me conduziram até aqui e que espero colocaram-me em xeque, nos devires dos campos explorados. Entrei no jogo com alguns rastros identitários e “saio” dele, com cicatrizes

¹¹ Dentre as facetas da Quimbanda que são mantidas em segredo cito os rituais de sangue, os sacrifícios de animais, suas relações com a magia liberal e ou “magia negra”, embasados no senso comum e, por isso, presentes no imaginário popular (OLIVEIRA, 2009).

¹² O Quimbandaço é um encontro voltado aos praticantes da Quimbanda, mas é também, aberto ao público em geral, ditos simpatizantes. Ele teve, pelo menos quando ocorrido em Rio Grande, diferentes toques para exus e pombagiras, tocados pelos terreiros participantes, no qual além da incorporação teve assistência, fala de dirigentes, a fim de que se divulgasse a vertente e ocorresse um intercâmbio entre seus/ suas praticantes.



de experiências, que me foram propiciadas, ensinadas, por um viés, antes de nada, histórico, ou melhor, dizendo, ancestralizado.

Para tanto, este item está embasado em recortes temáticos, que possibilitaram conexões entre o passado e o presente, a fim de pensar o ensino voltado para Educação em terreiros de Quimbanda, entendendo estes lugares enquanto espaços que produzem os sujeitos religiosos, ao mesmo tempo em que históricos ou, mais ainda, que se percebam como utilizadores e produtores de saberes¹³ e fazeres que se reconheçam, em algum momento historicizados. Escrever este texto orientou-me em um sentido de pensar histórias que foram concebidas “[...] atrás da verdade sempre recente, avara e comedida [...]” (FOUCAULT, 2004, p.19) sob a qual, “[...] existe a proliferação milenar dos erros” (FOUCAULT, 2004, p.19).

A história ‘efetiva’ se distingue daquela dos historiadores pelo facto de que ela não se apoia em nenhuma constância: nada no homem – nem mesmo o seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles. Tudo em que o homem se apoia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retrazá-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo constante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica não significa ‘reencontrar’ e, sobretudo não significa ‘reencontrar-nos’. A história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduziu o descontínuo em nosso próprio ser. (FOUCAULT, 2004, p. 27).

As histórias tal como foram escritas, imaginadas e historiadas sofrem transformações a cada olhar projetado às temáticas, eventos e sujeitos, elas são dependentes das leituras lançadas, bem como dos contextos sociais, culturais e temporais de cada pesquisador(a). A afirmativa expressa parte de leituras de Marc Bloch (2001) ao expor que a história não pode ficar presa aos fatos históricos, ao sujeito herói, aos acontecimentos, à datação, ao dogma da verdade, etc. Assim, especificamente neste texto, produzo outras vontades de verdades, sem que com isso estabeleça hierarquias entre as ocorrências. Busco relações com ensino, educação e, mais especificamente,

¹³ A noção de saberes, que perpassa o capítulo, está embasada em Michel Foucault (2013). Segundo o autor: “Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (FOUCAULT, 2013, p. 219-220).



com as pedagogizações que ocorrem fora do espaço escolar, embora as referências usadas tenham sido pensadas para dentro deste.

É no jogo da escrita, no diálogo entre saberes que produzo e assento este texto. Penso sobre o ensino incitado de alguma forma, a compreender os acontecimentos dos terreiros de Quimbanda, ao invés de reproduzi-los. Esse movimento está implicado em narrar sobre um tipo de pedagogizações que não ocorram de modo verticalizado ou centrados em saberes dogmatizados e dogmatizantes, embora eles também estejam nos terreiros. Ao contrário, que prime por análises de determinados fatos sob múltiplos olhares e possibilidades procurando aprender e apreender o maior número de histórias possíveis para cada saber, inclusive aqueles que não entraram na ordem discursiva (FOUCAULT, 2000).

Desse modo, transformar o “dito” insignificante em algo histórico, produzindo sentido através de olhares ampliados e desnaturalizantes, conectado a outras ciências como a Antropologia e a Sociologia, percebendo desta forma os acontecimentos sob diferentes aspectos, dos quais teria uma possibilidade de compreender que tudo é objeto histórico, assim como escrito por Peter Burke (1992). Segundo este autor “[...] tanto na vida cotidiana, quanto nos momentos de crise, o que conta é a cultura” (BURKE, 1992, p. 35). É envolto por este pensamento que estudar as culturas dos terreiros, seus ensinamentos e pedagogias é o foco desta pesquisa. Recorro então a Burke (1992, p. 37) quando escreve que “[...] a sociedade e a cultura são agora encaradas como arenas para a tomada de decisões, e os historiadores discutem ‘a política da família’, ‘a política da linguagem’ ou as maneiras como o ritual pode expressar-se até, em certo sentido, criar poder”.

Assim, afirmo que o estandarte desse artigo o modo de conceber, produzir e entender formas de pedagogizar, dentro dos terreiros. Definida a direção de olhares, expressei que a noção sobre ensino de história então foi o fator que me conduziu a uma “visita” aos conceitos, pedagogias e metodologias a fim de fazer usos dos modos de ensino/ educação dos sujeitos para ter um meio de compreendê-los, como elementos pertencentes aos campos da História e da Educação. Buscar nossas memórias a ponto de colocá-las em xeque, visto que:

[...] a história tem hoje a missão de fazer defeitos nas memórias, de fazer as memórias errarem, já que a história tem uma relação diferencial e conflituosa em relação às memórias notadamente aquelas memórias que se tornam oficiais, monumentalizadas, cristalizadas, motivo de comemorações e efemérides. A pesquisa histórica visa, por meio da crítica, afastar-se das versões consagradas do passado, fazendo aparecer seus defeitos, seus pontos de sutura, fazendo aparecer



às costuras malfeitas, os nós forçados, os pontos de esgarçamento das tessituras do passado (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 37).

Ressalto, desse modo, a ideia de saberes historiográficos que possibilitem a abertura de ranhuras em saberes totalizantes e excludentes, que esteja descentrado e ocorrendo, também, fora dos muros escolares, no caso desta pesquisa olhando para os usos do passado voltado aos ensinamentos que ocorrem em terreiros de Quimbanda. Dirigir a escrita para este olhar implica na produção de Histórias que não busquem apenas as recorrências, mas percebam nos escapes, elementos que legitimem a existência de outros saberes, que visem não ao fortalecimento, domínio ou supremacia de classes, etnias, nações e, neste caso, algumas culturas sobre outras. Antes disso, uma produção aberta, que dialogue com outras formas de posicionamento, embora ao longo da escrita esteja explícito o meu posicionamento, que possibilite ensinamentos que coloquem em pauta os saberes produzidos nos terreiros, trazendo para os diálogos diferentes saberes e fazeres.

Um dos cuidados com a escrita é o de não preconizar uma produção de hierarquia às avessas, as quais se propagam através dos jogos de poder (FOUCAULT, 2004) um tipo específico de educação, que ocorre em âmbito público, privado, ou mesmo, informal ou não escolarizado. Tenho me aventurado a pensar que, enquanto educador o que me resta é ensinar na contramão de conteúdos cristalizados e lançar-me em sentido de encontro a estes para desajustar-me de estruturas e não retroalimentá-las.

Porém, sendo o foco deste estudo o ensino fora dos muros escolares, cabe a reflexão de que nos terreiros o ensino também busque estas compreensões. Uma aprendizagem significativa nestes espaços seguindo a lógica de Seffner (2013) perpassa pela noção de nos reconhecermos enquanto sujeitos-cidadãos do mundo em que vivemos. Ainda nesse caminho, o ensino, ao ser pensado deste mesmo modo, preconiza tanto as produções identitárias, como posiciona os sujeitos de acordo com os fundamentos dos terreiros. As relações entre esses dois ensinamentos, contemplam saberes de memória e os colocam em circulação. Porém, percebo que tal fato seja possível, a partir do momento em que os saberes, neste caso em específico, os que são utilizados nos rituais dos terreiros de Quimbanda, sejam coletivos e horizontalizados. Assim, que se possa perceber “[...] unidade sobre as discontinuidades, oferecendo uma ‘linha do tempo’ consolidada entre seus nós e desenlaces” (SARLO, 2007, p. 14).

Articular os tempos – passado, presente e futuro – seria um modo de evitarmos um presentismo que desconsidera toda ação cultural que nos trouxe até aqui e que também aponta



caminhos, ou pelo menos, concede pistas de possíveis locais de chegada. Engendrar tempos nos auxílios, no sentido de não propagarmos um ensino de história que se baseie em pontos específicos, mas que antes disso, considere os acontecimentos e suas reverberações, como produção de noções de identidades e alteridades, não neutras (SILVA, 2000), com vieses que oscilam das formas individuais até as coletivas. Para Cruz (2003), é preciso otimizarmos conceitos como: fato histórico - propondo reflexões sobre os cotidianos; o tempo histórico – enquanto um suporte para avaliarmos os tempos e, por último - observações e avaliações acerca dos cotidianos, pois é assim que identificaremos os sujeitos históricos, partindo da premissa dos contextos das pessoas.

Pelo exposto, pensar o ensino implica na produção de práticas pedagógicas que dialoguem com as diversidades. Assim, a construção de saberes é possível através das inter-relações preconizadas entre os(as) aprendentes, o que tende a caracterizar o ensino destes como atos políticos, que permitem transformações dos fazeres históricos, produzindo efeitos de sentido e pertencimento para os(as) envolvidos(as). Ensinar, para além de um ato político, implica em educar sob orientações que pressupõem romper com as naturalizações dos fatos históricos, guiados por bases reflexivas, desnaturalizando saberes edificantes. Ensinar para diferença, embora seja um ato cerceado por empreitadas sociais e por constantes questionamentos aos processos e conteúdos de ensino, presentes nas pedagogias utilizadas.

Neste sentido o ensino estabelece um diálogo com a construção da cidadania implicada no reconhecimento das individualidades, enquanto constituintes dos seres históricos, aliada a elementos que permitam compreender a contemporaneidade, seus movimentos de cisão que entram em seus jogos discursivos (TERRA; FREITAS, 2004). Para tanto, os sujeitos precisam se reconhecerem em meio aos processos de apreensão da história, enquanto constituintes e promotores de saberes e modos de ensino, sabendo-se capazes de intervir em seus modos de operação. Que construam seus conhecimentos, como sujeitos históricos que são. O ensino ao promover reflexões críticas, propicia um auto reconhecimento do papel social de agentes históricos, além de que não nos esqueçamos que a História é produto da interação entre grupos sociais. Ela precisa ser compreendida como produção de todos(as) e não somente enquanto resultado da ação ou das ideias de poucos(as), isso porque, conhecer a sua história permite ao sujeito compreender o que acontece em seu lugar e nos demais contextos.

Operar com essas proposições do ensino implica que se considere possibilidades de ações pedagógicas, em que os(as) “aprendentes” e “ensinantes”, sintam-se convidados(as) a



problematizar conceitos, experienciando momentos em que possam pesquisar, produzir dados, a partir de diferentes fontes, debatendo tais produções, interagindo e refletindo com os materiais produzidos, de forma a contribuir para conscientização de suas funções sociais e conseqüentemente, sintam-se responsáveis pelo meio em que vivem. Instigar os(as) envolvidos(as) a perceberem que nossas identidades estão fundamentadas em referenciais de tempo e de espaço e após discussões coletivas e a apresentação das considerações, retomar as reflexões sobre a importância do estudo da história para o conhecimento de si e do(a) outro(a), saberes que ajudariam a responder indagações como quem somos e de onde viemos, possibilitando um sentido de pertencimento. Um estudo dessa natureza precisa considerar as experiências e entendimentos, acerca de modos de vida e referenciais culturais individuais, bem como, considerar as formações dos grupos, de seus saberes e o uso de ferramentas específicas para produção de informações, especificamente, os referentes às histórias.

Para tanto, recorro a Bezerra (2003) ao expor que "[...] o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos [...] das relações que se estabelecem [...] em diferentes tempos e espaços" (BEZERRA, 2003, p. 42). Além disso, Bezerra (2003) afirma que "[...] a trama da história não é resultado apenas da ação de figuras de destaque, mas sim a construção consciente/ inconsciente, paulatina e imperceptível de todos" (BEZERRA, 2003, p. 45).

Destaco dessa forma, uma relação de alteridade, na qual as buscas das histórias de si estariam imbricadas e seriam reconhecidas nas dos outros, tendo em vista que, nossas vidas são relatadas e possuem sentido nas relações que estabelecemos (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Pereira (2013) indica como caminho para o ensino, encontros com os passados.

Ao invés de contemplá-lo como conjunto morto de acontecimentos, como verdades estabilizadas produzidas pelo rigoroso método científico, ele se torna um misto de imaginação e realidade, de onde só se pode experimentar, levando-o a se tornar fonte de uma aprendizagem, matéria de esquecimento. Ter experiência com o passado é esquecer os fatos, é suspender os ciclos cronológicos do tempo, é reconhecer que na memória dos infantis e dos pouco afetados pelo sentido histórico, não há cronologia, não há espaço, o que é a duração da experiência. É com ela que se aprende e se pode permitir criar. (PEREIRA, 2013, p. 242).

Tal fato deve-se a compreensão de Larrosa (2002) ao apresentar que a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 19) e, além disso, elas – as experiências - são algo cada vez mais raro (BENJAMIM, 1994). Para os autores os saberes



preconizados pelas experiências se diferenciam dos oriundos da informação, pois, o ato informativo está para o campo do alheio, ele não preconiza a sensação na pele, o arrepio poético (BENJAMIN, 1994). Assim, o primeiro grupo de saberes, tem se aliado de todo e qualquer espaço educacional, pois estes, como salienta Benjamin (1994, p. 23).

[...] funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Aquele que vivencia a experiência, o sujeito dela, desenhado por Jorge Larrosa (2002) é alguém que está “ex-posto” a ela. Segundo o autor, não é função que se assume diante dela que deve ser considerado, mas sim, a exposição, a condição de “vulnerabilidade” e “risco”, o porvir-devir das hipóteses, responsabilizando-se por estes porvires que não estão calculados, mas que podem mudar as sensações, os rumos, as leituras.

Lidar com os ensinamentos, requer desse modo, que aqueles “ensinantes” e “aprendentes” saiam dos campos das padronizações, das certezas fugidias e, além disso, das suas metanarrativas (SILVA, 1996). É preciso adentrar aos espaços de confronto, ao passo das necessidades de abandonar as áreas de conforto, sabendo-se desprovidos, vulneráveis ao devir, que por vezes, poderá ser, de fato, conflitivo.

Porém, grifo que a possibilidade de ler o passado sempre partirá de um presente. Qualquer leitura será realizada no tempo presente e estará condicionada aos modos de interpretação deste tempo. Desse modo, o ensino tende a ser abordado, sob o viés das diferenças (SILVA, 2000), propondo aos(as) envolvidos(as) nesse jogo que se contrarie normativas que apontem às padronizações, nas quais os escapes passam a ser concebidos sob a égide de anormalidade, de erro, de modo a não preconizar saberes que reforcem estereótipos discursivos, que visam à padronizações, forçando hierarquizações.

Refiro-me aqui aos diferentes usos do passado possíveis na contemporaneidade. Destaco



que esses usos não são neutros, ao invés disso, são marcados por interesses políticos de quem produz narrativas sobre esse passado. Aquele(a) que educa é, sobretudo, apenas mais uma referência, entre tantas outras possibilidades, de como analisar e interpretar o passado. Contudo, sem romantizar a contemporaneidade, esta proposição aproxima-se da verossimilhança, pois, ela é fruto de produções discursivas históricas que tendem a destacar o que chegou à atualidade.

As representações de passado, de modo romantizado enraízam, ainda mais, desigualdades, reforçando aspectos, por vezes descontextualizados, que pouco auxiliam os campos educacionais das diferenças (PEREIRA; SEFFNER, 2008). Utilizo Popkewitz (1994) ao expressar que “[...] Não estou preocupado apenas com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar” (p. 208). Os textos, acontecimentos, imagens e narrativas observadas deste trabalho, em diante, serão considerados como discursos que se relacionam diretamente com as posições de sujeito daqueles que os produzem, reproduzem e proliferam, nesta pesquisa. A base para este entendimento advém de Michel Foucault (2000) ao apontar que os discursos nada mais são que acontecimentos discursivos. Segundo ele:

Se os discursos devem ser tratados, antes, como conjuntos de acontecimentos discursivos, que estatuto convém dar a esta noção de acontecimentos que foi tão raramente levada em consideração pelos filósofos? Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de um e em uma dispersão material. (FOUCAULT, 2000, p. 57).

Partindo desse pensamento, evidencia-se que os objetos não são anteriores, de forma fixa, mas colocam-se, enquanto resultados de encontros e, por vezes, desencontros. Se em algum momento, os objetivos se colocaram como pontos de partida, os caminhos apontam que eles mostram-se implicativos de uma possível chegada. Isso porque, nossas ações ocorrem em instantes de passado, ou mais precisamente, no passado. Elas – as ações - deixam rastros, restos, poeiras por assentar, que até serem capturadas como objeto de conhecimento estão soltas, até que algum olhar, ou olhares, voltem-se a elas e as transformem em objetos de conhecimento.

Por princípio, as ações tendem a ser do campo da empiria, assumindo estatuto de saber, quando das suas capturas por pesquisadores, incontroláveis e desconfortáveis, com diferentes razões que os conduzem a buscar e assim, forçam encontros com poeiras soltas no ar, que destes encontros,



passam a categoria de objetos de pesquisa, sob as quais se aplicam noções de saber e poder. Neste momento, são estas poeiras, objetos alçadas a modalidade de construção histórica.

O papel/ função de sujeito é entendida neste trabalho, enquanto, um lugar social que possui normas, que contém culturas específicas. Nesse entendimento, encontra-se o pesquisador, que em um primeiro momento, irá trabalhar com sujeitos que, antes de nada, possuem identidades múltiplas, produzidas em encontros e desencontros, que tendem ao contraditório. A este papel é preciso operar com recortes de identidades, com porções dos sujeitos, a fim de que, consiga captar diferentes fragmentos de poeira, para construir seus saberes. Recorro então a Michel Foucault (2004) quando o autor expressa o quanto este saber-se sujeito, dentro de sua posição fundante deve ser desassossegada para que se pense de outras formas:

Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos [...]. (FOUCAULT, 2004, p. 7).

Michel Foucault não apenas escreve sobre estes conceitos, como também opera com as produções de diferentes lugares e posições de sujeito. O(A) pesquisador(a), em seu papel de poder, ao narrar experiências, aponta a seu modo e olhares as condições de possibilidade para que se dance de um modo e não de outro, que se eduque sujeitos e entidades a movimentarem-se nos terreiros. Os modos e olhares nas quais, esses lugares e posições de sujeitos são instituídos (VEIGA-NETO, 1994) são ações éticas de pesquisa. Assim, os sujeitos são entendidos, como construções sociais que não são inertes aos processos de suas construções, não são neutros, e desses mecanismos o historiador, o pesquisador fazem uso (VEIGA-NETO, 1994), uma vez que, “[...] o ensino e a escrita da história implicam sempre a tomada de posição política e a defesa de valores [...]” (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 33).

Em Foucault (2004), os sujeitos de saberes são construções resultantes dos saberes instituídos, eles são produções sócio históricas, de seus tempos e contextos. São produtos de múltiplas e inconstantes identidades, por vezes dicotomizadas, paradoxais. Eles necessitam aprender e apreender suas interferências, a fim de que, reconheçam-se como sujeitos do seu tempo. Este exercício requer consciência de suas possibilidades, assim como ocorre com a história. Desse



modo, sigo escrevendo, em trilhas que me auxiliem a compreender de quais modos o passado foi “trazido para o presente” (POPKEWITZ, 1994) como ele é operado no ensino em terreiros de Quimbanda.

EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLARIZADA EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO EM TERREIROS...

Os terreiros são entendidos, nesta pesquisa, como instituições culturais. Neles ocorrem inúmeras práticas ritualísticas que influenciam nos modos como os sujeitos se colocam no mundo (CAPUTO, 2012). Eles são fruto de uma diversidade cultural (FAVERO, 2010) que me possibilita colocá-los como campo desta pesquisa. A educação nestes espaços ou campo desta pesquisa está assentada em uma premissa de que: “[...] as cosmologias das religiões de matriz africana são concebidas num princípio tridimensional simbiótico entre homem-natureza-fé” (SANTOS; GONÇALVES, 2011, p. 14). Nesse sentido, os saberes que são repassados nestes locais perpassam essa trilogia, uma vez que é ela que orienta os caminhos a serem seguidos nos terreiros (SANTOS; GONÇALVES, 2011).

Sociologicamente, as religiões são da ordem da cultura, portanto, conhecimento adquirido, aprendido, transmitido e, assim, são condicionadas pelas relações existentes entre os homens em seus grupos sociais, de acordo com interesses dominantes, políticos, econômicos e biológicos. (FAVERO, 2010, p. 02).

O fato de compreendê-los, enquanto instituições culturais deve-se ao fato de que eles preconizam mediações entre culturas e conhecimentos e, assim, possibilitam a pedagogização dos sujeitos, a partir de diferentes formas de expressarmos as culturas que nos educam, especificamente, neste caso, ambientes não formais de educação ou não escolarizados. Assim, os terreiros, estão sendo entendidos como espaços profícuos às investigações sobre o ensino de história, sem com isso pensar que eles substituem as escolas, porém estão alocados de modo paralelo a estas. Trato-os, então, como campos possíveis para atuação de educadores(as), em diálogo com os saberes destes locais, por compreender que os espaços não-formais de educação possuem planejamentos, conduzidos por intencionalidades “[...] implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 1998, p. 81).



[...] 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).

Na educação não formal existe a intencionalidade de educar, a partir de planejamentos que seguem conteúdos específicos que buscam cumprir com alguma lógica organizacional, respondendo a alguma lógica de ensinamento, fator que implica em reconhecer objetivos diferentes para cada ensinamento (LIBÂNEO, 1998). A educação não formal tem por característica noções flexíveis tanto de espaços, quanto de tempo. Nela, o processo de ensinar é múltiplo e flexível, não tendo como característica a adoção de uma sequência, tampouco está preocupada em seguir um sistema com referências abrangentes, generalistas (LIBÂNEO, 1998). Seus conteúdos são abordados de acordo com as necessidades e desenvolvimento dos sujeitos partícipes dos processos educativos. Porém, é preciso destacar, que alguns modelos de educação não formal, podem se assemelhar a formalidade da escola, contudo, ocorrendo em ambientes que não sejam os escolares.

[...] aqui não é um colégio, mas tudo tem sua hora e momento certos. Tu nunca pula um fundamento, cada aprendizagem tem sua fase e momento de ritual para acontecer, tuas entidades não ganharão fala se tu não estiveres pronto para isso e estar pronto implica em ter aprendido sobre as histórias deles, da religião, das coisas que fazemos no terreiro. Nada é de qualquer jeito, um aprendizado puxa e depende de outro (MARCELO do Tranca Ruas das Almas, 14 de jun. de 2018).

A educação não formal compreende dentro de suas características uma noção de educação global, que inclua todas as possibilidades de experiência dos sujeitos, reconhecendo que “[...] tais elementos impregnam a própria natureza dos conteúdos e métodos de ensino” (LIBÂNEO, 1998, p. 85). Libâneo (1998) destaca que existem três modalidades de educação (formal, não formal e informal) e educar de modo global seria uma forma de colocar estas concepções em diálogo. Segundo ele:

A educação formal e 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 provindas 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 considerar essa interpenetração mais as experiências dos sujeitos é que se torna possível pensar nos terreiros enquanto espaços educacionais. Compreendendo neles, possibilidades de articulação de saberes, sem sobreposição de um, em relação ao outro. Desse modo, percebo que o ensino ultrapassa os muros da escola, ele escapa às lógicas e metanarrativas (SILVA, 1996) que colocam a escola como centro da aprendizagem. Os terreiros então assumem a função de educar grupos específicos, a partir de saberes que orientam não só práticas religiosas, mas modos de ser e estar no mundo e que são marcados por referências a variadas temporalidades, são saberes construídos a partir de referências ao passado, ao histórico, ao mitológico, às explicações cosmológicas.

Os terreiros, instituições culturais, são conduzidos por pessoas, nessa lógica, denominadas de mediadores(as) culturais. O que não implica dizer que os(as) dirigentes dos mesmos não possuam formação acadêmica, mas implica em grifar que de primeiro momento não são chamados(as) de professores(as). Enquanto ambientes educativos são também entendidos como locais para experimentação cultural, por um viés de educação não formal, destinados a ensinar o que muitas vezes não se repassa nas escolas, isto é, na educação formal (LIBÂNEO, 1998).

[...] no terreiro tu aprende muita coisa. Ele é uma extensão da tua casa e, por isso, tens que saber conviver com o que todos sabem, todo mundo aqui aprende e ensina alguma coisa. Aqui em casa, por exemplo, começa pela cozinha, porque tu precisa saber servir as entidades, depois tem os pontos, as rezas, as dinâmicas da casa, além dos rituais de chegada e saída, as danças, as vidas das entidades, isso fala muito da casa, tem mais é claro, mas isso é básico (DANIEL da Padilhinha, 27 de mai. de 2018).

Além disso, os terreiros são espaços que podem ser compreendidos como patrimônios¹⁴ culturais que possuem, dentre seus propósitos, manter memórias, sinalizar a existência de culturas

¹⁴ Afirmar os terreiros como patrimônios é algo advindo de pesquisas realizadas nas páginas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Os textos são os seguintes: **Terreiros tombados**, disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1312/>. **Grupo de Trabalho Interdepartamental para Preservação do Patrimônio Cultural de Terreiros (GTIT)**, disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1311>. **Quando os deuses se materializam**, disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=44> e **Tombamento de terreiros protege práticas religiosas**, disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Contudo, saliento que não me deterei às discussões relacionadas a temática, tampouco busco aprofundar-me na conceituação acerca de patrimônios e processos de patrimonialização. Logo, o que fiz foi apresentar que este debate já existe e, neste caso, se faz presente para esta pesquisa.



específicas, acolhendo todos(as) aqueles(as) que deles queiram fazer parte ou por eles aprender. Isso porque, dialogo com Gohn (2005), ao expor que a educação não-formal preconiza processos em três extensões, primeiro porque envolve uma aprendizagem de cunho político dos sujeitos visando a uma educação para cidadania; segundo porque, auxilia na formação para organização em comunidade, uma vez que a aprendizagem parte das práticas de um coletivo específico; terceiro por não desprezar os conteúdos da educação formal, porém, opera com eles em diálogo, a partir de espaços e tempos que compreendam as necessidades dos sujeitos em saber tal conhecimento.

Gohn (2005, p. 101-102) separa a educação não formal em dois grupos, o primeiro é o da “educação popular”, com destaque para educação de jovens e adultos, aquela ocorrida fora do contexto escolar. O segundo grupo é o educação propiciada pela “participação social”, baseado na coletividade, em prol da aprendizagem de conteúdos de uma cultura específica, como é o caso dos terreiros, embora não despreze os saberes ensinados nas escolas. Para a autora, estes grupos demarcam que a educação não formal, não é algo do nosso tempo, específico da contemporaneidade. Ela, a educação não formal, possui discursos pedagógicos que contemplam desde as culturas iniciais, até as produzidas atualmente, sem que uma anule a outra. Para Garcia (2005) a educação não formal.

Pode ser a busca de uma outra dimensão educacional, que se diferencia sem a preocupação de negar a educação formal. A educação não formal não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que tem origem em diferentes preocupações e busca considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal. (GARCIA, 2005, p. 27).

Essa dimensão educacional, por sua vez, pode ser pensada por uma característica, que é a de ser difusa, um tanto quanto, menos burocrática, em relação a educação formal e o principal, não ser tão verticalizada (GARCIA, 2005). Isso porque, ela preconiza interações de diferentes ordens, nas quais os ensinamentos ocorrem em múltiplos vetores e, mais que isso, em um sistema onde todos(as) ensinam todos(as). Para Coombs (1990), outra característica está no campo da possibilidade de liberdade em escolher os conteúdos a serem ensinados, além das metodologias de ensino ocorrerem de acordo com as dinâmicas e práticas específicas dos grupos (COOMBS, 1990). Nesse caso, existe outro motivo para alocar os terreiros tanto como espaços educativos, quanto como instituições culturais que pedagogizam sujeitos.



Expostas estas considerações, afirmo que nos terreiros, os ensinamentos, as pedagogias e metodologias, são da ordem da não formalidade, ou como exposto pelos(as) dirigentes dos mesmos, da não escolaridade. Desse modo, entendo que a educação não formal está para os terreiros, como os ensinamentos estão para educação dos corpos, através de pedagogias que partem de conhecimentos específicos destes locais. A educação nestes espaços é inerente ao papel de sujeito que se assume ao tornar-se parte do terreiro, assim como, será inerente a responsabilidade deste(a) na educação de todos(as) envolvidos(as) na prática religiosa. De qualquer modo, esta modalidade de educação ocorre diretamente nos corpos, ela atua sobre eles preconizando certa docilidade (FOUCAULT, 2000). A educação não formal interage com a produção de memórias, advindas das regras que orientam culturas e, desse modo, os corpos não param de ser produzidos, a partir de influências específicas de cada tempo (SANT'ANNA, 1996). Eles – os corpos são, por assim dizer, pedagogizados o tempo todo.

ENTREGANDO AS OFERENDAS: NARRATIVAS DANÇADAS NAS ENCRUZILHADAS...

Entregar as oferendas, expor considerações a tudo que ocorreu nesse percurso é algo quase que impossível, mas é chegada a hora de fechar as giras, “cantar para subir”, nas palavras dos sujeitos da pesquisa. É necessário amarrar pontos de conexão entre os caminhos e deixar vestígios, energias, para outros momentos, assentar escolhas e recortes, do sujeito pesquisador de modo a articular objetivo, campos de pesquisa e narrativas. Montar uma bandeja para oferecer a você leitor(a) é um exercício que exige mais do que expor justificativas, pois coloca em xeque os porquês de umas escolhas em detrimento de outras, pois considero que exatamente tudo, compõe este trabalho em seu sentido acadêmico-religioso.

Fui interpelado e subjetivado pelas respostas dos sujeitos, por narrativas que moveram os meus sentidos e produziram efeitos de verdades que me colocaram em xeque e, em muitos momentos, me assujeitaram. Ao discorrerem sobre suas histórias, permitiram-me perceber e compreender os métodos que me auxiliaram naquilo que propus pesquisar, isto é, investigar de que maneira ocorrem as relações entre pedagogias e ensino em terreiros de Quimbanda. Fui movido por um otimismo que implica em pensar que antes de nada, este estudo é fruto de olhares possíveis, a este tempo. No entanto, ele – o otimismo – trata de perceber que tudo pode ser mudado, feito



diferente, devido a fragilidade que me conecta a mais reservas do que precisões, a mais arbitrariedades do que ênfases, mais a processos histórico-culturais do que evidências engessadas. Os saberes que giram em torno desse estudo são, em primeira instância, transitórios.

Os dados me permitiram compreender que o ensino relacionado aos terreiros, é algo de caráter subjetivo e também, de algum modo, condicionado pela própria historicidade das vivências religiosas quimbandeiras na cidade do Rio Grande. Além disso, varia de um terreiro para outro, sendo produzidos, no presente, em meio a saberes específicos, os fundamentos das casas. É entendido na seriedade do jogo das relações de poder e educação dos corpos, formatado em ensinamentos que produzem identidades. Com isso, afirmo que não existe um modelo, mas, pelas narrativas, o que percebi são diferentes *status* de verdade, para alguns sujeitos que guardam para si o direito de falar, permitindo-se o princípio do segredo.

Fui inquietado por um motivo que aos meus olhos é simples, sem saber se ele basta. Parti de uma curiosidade que para mim, de qualquer forma, vale a pena ser praticada com obstinação, mas despreziosamente visto que ela permitiu-me um desprender-me de um “eu” (autocentrado) para investigar relações possíveis, de outros sujeitos. A curiosidade que me conduziu se vale de uma obstinação por saberes relativos a Educação, bem como de suas corporeidades que me auxiliaram na produção de conhecimentos, me extraviando daqueles já sabidos. Demarco isto porque, dessa forma, registro um momento da minha vida, no qual as questões relacionadas aos saberes, acima descritos, foram possíveis, a partir de olhares diferentes, àqueles “naturalizados”, de percepções outras, que alimentados pela curiosidade foram indispensáveis para eu ver e refletir sobre a Quimbanda.

Desse modo, compreendo que as relações acerca do ensino em terreiros, por um viés que dialoga, a partir de narrativas históricas é uma premissa que saltou no tratamento dos dados durante as análises. Ainda que nas narrativas dos(as) participantes tenham distanciamentos, é possível perceber referências a experiências históricas, ao passado, pelo acionamento das memórias ao falarem sobre os terreiros.

Tendo a Quimbanda como um espaço para o desenvolvimento deste estudo, penso que por meio dela e de seus saberes, analisar e compreender as pedagogias é algo possível por diferentes razões. A primeira, por perceber nesse campo a inserção das expressões das corporeidades. Segundo porque, no jogo das simbologias, as pedagogias nos terreiros representam relação direta com a noção de identidades. E, por fim, o terceiro ponto diz respeito ao fato de que, por meio das



ancestralidades dos terreiros (engendrada nas mitologias das entidades e na oralização) pedagogizam-se os sujeitos, pertencentes a estes espaços, algo possível por diferentes vieses, porém, no caso deste estudo, foi focalizada e percebida, especificamente, pela educação dos corpos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Fazer defeitos na memória: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

BARBOSA JR., Hécio Fernandes; HAERTER, Leandro; BUSSOLETTI, Denise Marcos. A representatividade negra nos tambores da Umbanda. **Identidade!** São Leopoldo, v.18 n. 2, p. 152-159 | jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade>. Acesso em: 08 de dez. de 2017.

BARROS, Sullivan Charles. A simbólica da violência e da transgressão no universo da quimbanda. **Caminhos**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2007.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. *In*: **Obras escolhidas**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. V. I.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-48.

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

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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 – UNOCHAPECO – Dossiê – Identidades**, ano 24, n. 35. 2012. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/1125/582>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRITES, Jurema. Tudo em família: religião e parentesco na umbanda gaúcha. *In*: ORO, Ari Pedro (Org.). **As religiões afro-brasileira no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1994. p. 62-89.



BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 07-38.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza; PINHEIRO, Cristiano Guedes. A Resistência da Oralidade pela Cultura: Experiências e Práticas de Uma Griô. **Prâxis (FEEVALE)**, v. 1, p. 79-86, 2015.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza. History Tellers: The Griots Keeping Popular Narratives Alive. **Portuguese Studies Review**, v. 22, p. 175-192, 2014.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza; PINHEIRO, Cristiano Guedes. Narrativas Populares: O Griô e a Arte de Contar Histórias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, p. 01-14, 2014.

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

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 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. p. 129-133.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. rev., atualizada e ilustrada. São Paulo: Global, 2012.

CONCONE, Maria Helena Villas Boas. A Umbanda nos romances espíritas kardecistas **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 51-62, set. 2010. Disponível em: www.reciis.cict.fiocruz.br. Acesso em: 20 jan. 2018.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. In: LARROSA, Jorge Bondía. *et al.* **Déjame que te Cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COOMBS, Philip Hall. El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante: La educación no formal, una prioridad de futuro. **Enseñanza de la ciências**, Madrid, Fundación Santillana, 1990.

CRUZ, Gisele Thiel Della. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.

DAIANE da Maria Quitéria. Entrevista concedida a Rodrigo Lemos Soares. Rio Grande, 23 abr. 2018.

DANIEL da Padilha. Entrevista concedida a Rodrigo Lemos Soares. Rio Grande, 27 abr. 2018.



DIONE da Maria Padilha das Almas. Entrevista concedida a Rodrigo Lemos Soares. Rio Grande, 16 jun. 2018.

DURKHEIM, Émile. **As Formas elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUTRA, Bruno Rodrigo. "**São muitas bandas em uma só**". Identidade religiosa na Umbanda – Estudo de caso na casa "O Além dos Orixás": Contagem-MG. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20111122161752.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

FAVERO, Ivie. **A Religião e as religiões africanas no Brasil**. Texto utilizado no curso Presença Africano nas Matrizes Culturais Brasileiras, Secretaria Municipal de Educação de Santos. 2010. Disponível em: https://www.egov.santos.sp.gov.br/ead/cursos/aplic/index.php?cod_curso=7. Acesso em: 22 jan. 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. GALVÃO, M. E. A. P. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche a genealogia e a História. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

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

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação Não-Formal**: Contextos, Percursos e Sujeitos. Campinas, SP: Unicamp CMU; Holambra, SP: Setembro, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Boletim CENSO**. IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 01 dez. 2017.



JOSÉ CARLOS do Maioral. Entrevista concedida a Rodrigo Lemos Soares. Rio Grande, 16 jun. 2018.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. São Paulo, p. 20-28, jan/abr, 2002.

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

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

MARCELO do Tranca Ruas das Almas. Entrevista concedida a Rodrigo Lemos Soares. Rio Grande, 14 jun. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; SOUZA, Lídio de; TRINDADE, Zeidi Araújo. Exus e pombas-giras: o masculino e o feminino nos pontos cantados da umbanda. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 107-113, jul./dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722001000200015. Acesso em: 20 jan. 2018.

OLIVEIRA, José Henrique Motta de. Entre a Macumba e o Espiritismo: uma análise do discurso dos intelectuais de umbanda durante o Estado Novo. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 14, p. 60-85, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/caos/n14/3Entre%20a%20macumba%20e%20o%20espiritismo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

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

PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o valor do ensino de história para a vida. **Revista Latino-Americana de História**, PPGH, Unisinos, v. 2, n. 6, p. 235-248, ago. 2013. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/192/146>. Acesso em: 07 abr. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes no ensino de História. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em: 15 abr. 2018.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Narrativas de educação e resistência: a prática popular griô**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, RS.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O Sujeito da educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994.



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

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Corpo e história. **Cadernos de subjetividade**, v. 3, n.2, São Paulo: PUC, 1996.

SANTOS, Josiclei Souza. O sagrado e a diferença negra em oração da cabra preta, de Bruno de Menezes. **Revista Ecos**, v.18, ano XII, n. 01, p. 146-165, 2015.

SANTOS, Rosalira Oliveira dos; GONÇALVES, Antonio Giovanni Boaes. A natureza e seus significados entre adeptos das religiões afro-brasileiras. Anais do III Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. In: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR), v. III, n. 9, jan. 2011. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHIAVO, Luigi. Religião e diversidade sociocultural. **Caminhos**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 07-12, jan./jun. 2007.

SEFFNER, Fernando. Aprender e Ensinar História: como jogar com isso. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Milton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: UFRGS/Evangraf, 2013. p. 25-46.

SILVA JUNIOR, Edinaldo Enoque Silva; EIDT, Paulino. A Umbanda no Extremo Oeste Catarinense: Olhares Sobre a Religiosidade Regional. **Contexto & Educação**, Unijuí, ano 26, n. 85, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/457/266>. Acesso em: 15 de set. de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 236-258.

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



STEINBERG, Suzan; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TERRA, Antonia; FREITAS, Denise. **Referencial curricular de história da Fundação Bradesco**. São Paulo, dez. 2004. p. 02-12.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: Outros Estudos Foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da educação**: Estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.

VIANNA, Hermano. **O mistério do Samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência**. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia - instâncias e práticas contemporâneas. 1. ed. Porto Alegre: EDUFRGS. 352p. 2007.

Recebido em: 02 de outubro de 2018

Aceito em: 13 de novembro de 2019