



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ UFPA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS - CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
PPGEDUC

DANIEL SENA LOPES

**SABERES TRADICIONAIS A PARTIR DO JOGO DE BÚZIOS NO  
CANDOMBLÉ**

Cametá/PA  
2022



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ UFPA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS - CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
PPGEDUC

DANIEL SENA LOPES

**SABERES TRADICIONAIS A PARTIR DO JOGO DE BÚZIOS NO  
CANDOMBLÉ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Francilene de Aguiar Parente

CAMETÁ  
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L864s Lopes, Daniel Sena.  
Saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no candomblé /Daniel Sena Lopes. — 2022.  
141 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francilene de Aguiar ParenteDissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2022.

1. Saberes tradicionais, jogo de búzios, candomblé. I.  
Título.

---

CDD 370

DANIEL SENA LOPES

**SABERES TRADICIONAIS A PARTIR DO JOGO DE BÚZIOS NO  
CANDOMBLÉ**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Francilene de Aguiar Parente  
Orientadora (PPGEDUC/UFPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Auxiliadora Maués de L. Araújo  
Examinadora Externa (DEDG-GEPGTEC/UEPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vilma Aparecida de Pinho  
Examinadora Interna (PPGEDUC/UFPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marilu Márcia Campelo  
Examinadora Externa (FCS-IFCH/UFPA)

## Dedicatória

Dedico este trabalho ao Povo de Santo.

## AGRADECIMENTOS

A Olorum, criador do universo, por me dar vida e saúde.

A todos os Orixás, em especial ao Orixá Oshalufã, dono do meu Ori e ao Orixá Yemanjá, meu Juntó, que me ajudaram a enfrentar os obstáculos do caminho e chegar ao término deste trabalho, no campo temático de pesquisa sobre afro-religiosidade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Francilene de Aguiar Parente, por ter me mostrado o caminho da autonomia intelectual e por não faltar com seu apoio nas orientações que se fizeram necessárias; por todo o aprendizado que requereu de ambos compreensão, aceitação, mudanças e coragem na realização deste trabalho de pesquisa.

À Banca Examinadora, composta pelas Profas. Dras. Francilene de Aguiar Parente, Maria Auxiliadora Maués de L. Araújo, Vilma Aparecida de Pinho e Marilu Márcia Campelo, profissionais que me acompanharam desde a qualificação e que tanto contribuíram com as questões metodológicas e epistemológicas para que este trabalho pudesse tomar o formato atual.

Aos meus ancestrais (in memorian), Julieta dos Santos Carvalho (mãe Giloca), Cleonice Carvalho (mãe Cleonice) e Maria Emília Miranda da Cruz (mãe Emília), grandes mulheres que fizeram parte do meu desenvolvimento mediúnico, contribuindo na minha formação afro-religiosa.

Aos meus pais de santo, José Itaparandi Amorin, no Jeje-Mina-Nagô (São Luís/MA) e Brenio Oliveira da Costa, no Candomblé Ketu (Fortaleza/CE), pela maneira especial com que ambos me tratam como filho de santo e por tudo que têm me ensinado, como grandes exemplos de babalorixás.

Ao meu companheiro Antônio Júnior, que, por mais de 4 (quatro) décadas, sempre esteve me apoiando na vida acadêmica, profissional e afro-religiosa.

E, finalmente, a Orcírio Diniz, meu filho do coração, que sempre esteve ao meu lado, contribuindo para esta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa está inserida no âmbito do estudo sobre afro-religiosidade com praticantes e participantes do Candomblé em Abaetetuba/Pará. Tem como propósito analisar de que modo acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé. Metodologicamente, trata-se de uma autoetnografia, um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (ELLIS, 2004), sendo realizados levantamentos bibliográficos das temáticas educação, cultura, resistência, oralidade, memória, identidade e saberes tradicionais nas religiões afro-brasileiras, com suporte teórico em: Little (2001); Cunha (2007); Brandão (2002); Freire (1987); Libâneo (2004); Lody (2007); Braga (1988); Beniste (2008) e outros. Os dados foram coletados por meio de entrevistas online por intermédio da plataforma Google Meet com os integrantes da pesquisa. O trabalho de campo buscou amparo nas vivências da comunidade afro-religiosa Igbá Asé Ibin Layé, popularmente conhecida como Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã – CEMMO, no qual o pesquisador participante observante é pai de santo, termo que sugere a preponderância da participação sobre a observação. Foram entrevistados 10 (dez) sujeitos, sendo que 4 (quatro) declararam ser praticantes da religião Afro-brasileira e 6 (seis) participantes. Dos 10 (dez) interlocutores, foram selecionadas 4 (quatro), sendo 2 (dois) praticantes e 2 (dois) participantes para o aprofundamento da pesquisa, tendo em vista a maior aproximação com o objeto da investigação. Efetivou-se a tabulação de consultas processadas no período de 2010 a 2019, analisou-se gênero, motivo da consulta e posicionamento religioso, para identificarmos nessa troca de saberes como se desenvolvem o processo pedagógico a partir do ritual do jogo de búzios. Como resultado desta pesquisa constatou-se que: o objeto de estudo não foi o terreiro, mas o que ocorre no terreiro; os terreiros não estão congelados no passado; o processo pedagógico dentro do terreiro é dinâmico e transformador; as pedagogias nos terreiros de Candomblé configuram-se em atos de resistir.

**Palavras-chave: Saberes Tradicionais. Jogo de Búzios. Candomblé**

## ABSTRACT

This research is part of the study on Afro-religiosity with practitioners and participants of Candomblé in Abaetetuba/Pará. Its purpose is to analyze how the exchange of traditional knowledge takes place from the game of cowries in Candomblé. Methodologically, it is an autoethnography, a method that can be used in research and writing, as it proposes to systematically describe and analyze the personal experience, in order to understand the cultural experience (ELLIS, 2004). bibliographies on education, culture, resistance, orality, memory, identity and traditional knowledge in Afro-Brazilian religions, with theoretical support in: Little (2001); Cunha (2007); Brandão (2002); Freire (1987); Libâneo (2004); Lody (2007); Braga (1988); Beniste (2008) and others. Data were collected through online interviews through the Google Meet platform with research participants. The fieldwork sought support in the experiences of the Afro-religious community Igbá Asé Ibin Layé, popularly known as the Oshalufã Center for Mediumship Manifestations - CEMMO, in which the observant participant researcher is pai de santo, a term that suggests the preponderance of participation over observation. 10 (ten) subjects were interviewed, 4 (four) declared to be practitioners of the Afro-Brazilian religion and 6 (six) participants. Of the 10 (ten) interlocutors, 4 (four) were selected, 2 (two) practitioners and 2 (two) participants for the deepening of the research, with a view to greater approximation with the object of investigation. The tabulation of queries processed in the period from 2010 to 2019 was carried out, gender, reason for the query and religious positioning were analyzed, to identify in this exchange of knowledge how the pedagogical process is developed from the ritual of the game of whelks. As a result of this research, it was found that: the object of study was not the terreiro, but what happens in the terreiro; terreiros are not frozen in the past; the pedagogical process within the terreiro is dynamic and transformative; the pedagogies in the Candomblé terreiros are configured in acts of resistance.

**Keywords:** Traditional knowledge. Casting of Conch Shells. Candomblé.



## **LISTA DE IMAGENS**

Figura 1 – Saberes tradicionais no Candomblé – pintura do iaô.

Figura 2 – Mesa onde se realiza o ritual do jogo de búzios.

Figura 3 – Aberto para a Yalorixá; fechado para o Babalorixá.

Figura 4 – Aberto para o Babalorixá; fechado para a Yalorixá.

Figura 5 – O olhador (babalorixá) já paramentado para o ritual do jogo de búzios.

Quadro 1 – Demonstrativo de Consultas de Jogos de Búzios 2010/2019 – Quanto ao Gênero.

Quadro 2 – Demonstrativo de Consultas de Jogos de Búzios 2010/2019 – Quanto as questões da consulta.

Quadro 3 – Demonstrativo de Consultas de Jogos de Búzios 2010/2019 – Quanto ao Posicionamento Religioso.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1. O TERREIRO DE CANDOMBLÉ</b> .....	20
1.1. O candomblé como espaço de resistência .....	20
1.2. A oralidade como relevância da palavra no Candomblé .....	26
1.3. O candomblé como espaço de memória .....	35
<b>CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO, CULTURA E SABERES NO CANDOMBLÉ</b> .....	41
2.1. Concepções de Educação no Candomblé .....	41
2.2. Educação e Cultura no Cotidiano do Candomblé .....	48
2.3. Os Saberes Tradicionais no Candomblé .....	55
<b>CAPÍTULO 3. O ORÁCULO DIVINATÓRIO DO JOGO DE BÚZIOS</b> .....	61
3.1. A Ritualística do Jogo de Búzios .....	61
3.2. A Função Pedagógica do Jogo de Búzios .....	72
3.3. O Jogo de Búzios no Candomblé .....	81
<b>CAPÍTULO 4. AS PEDAGOGIAS E O JOGO DE BÚZIOS</b> .....	88
4.1. A Pedagogia da tradição .....	88
4.2. A Pedagogia do Terreiro .....	95
4.3. A Pedagogia do Jogo de Búzios .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>APÊNDICE A – Projeto de Pesquisa</b> .....	125
<b>APÊNDICE B – Instrumento de Entrevista Objetiva</b> .....	137
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido</b> .....	140
<b>APÊNDICE D – Listas dos Entrevistados</b> .....	141

## INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de minha vida, da trajetória que persegui até aqui. Tudo iniciou quando eu fiz minha primeira consulta ao jogo de búzios com a saudosa mãe de Santo Cleonice Carvalho, no ano de 1984, no seu terreiro em Belém do Pará. Confesso que foi uma das experiências mais fascinantes de minha vida.

Ao me embrenhar naquele cenário afro-religioso rico em simbologias, tive a sensação de estar me transportando para um outro plano, isto é, para uma esfera divina, na qual eu poderia me encontrar com a minha ancestralidade. Quando tomei consciência, estava diante de um oráculo – o jogo de búzios –, capaz de me proporcionar uma comunicação com as divindades (orixás), e, naquele momento, a mãe de santo começa a interpretar as caídas dos búzios, orientando-me sobre o que eu precisava fazer na minha vida, no plano material e espiritual, para alcançar a plenitude de uma missão afro-religiosa, ou seja, tornar-me um pai de santo.

Daquele momento em diante, o jogo de búzios passou a fazer parte da minha existência, e não tive dúvidas de que, ao cumprir religiosamente as recomendações dadas, eu poderia estar futuramente manuseando aquele oráculo e ajudando pessoas que necessitassem fazer consultas por meio de tal metodologia. Nas suas interpretações, a mãe de santo falou do meu passado, presente e futuro; fez previsões do meu sucesso profissional, amoroso e religioso. Ressaltou que antes eu teria uma estabilidade financeira para que pudesse, posteriormente, desempenhar a função de pai de santo afro-religioso. Tenho, até hoje, guardadas as anotações sobre as premissões feitas pelo jogo de búzios. Na época, eu era um jovem de 20 (vinte) anos, portanto, faz exatamente 37 (trinta e sete) anos que realizei a primeira consulta ao mencionado oráculo.

Em janeiro de 1996, recebi de meu Pai de Santo de Candomblé, Brenio T'Yansã, a mão de jogo de búzios, justamente após 12 (doze) anos desse meu primeiro contato com o oráculo. Nesses 37 (trinta e sete) anos dedicados à afro-religiosidade, tenho procurado me empenhar no estudo de profecias, porque percebi que tudo no Candomblé começa e termina com o ritual do jogo de búzios. Durante todo esse tempo, comecei a pensar como poderia associar minha vida religiosa, profissional e acadêmica a um ponto comum. De repente, nasce a ideia de trabalhar como objeto de pesquisa acadêmica o jogo de búzios. Então, resolvi concorrer a uma vaga no Mestrado em Ciências da Religião na Universidade do Estado do Pará – UEPA, em 2012, sem obter aprovação nessa época. Após 7 (sete) anos, renasce o desejo de pleitear novamente um espaço no Mestrado em Educação e Cultura/PPGEDUC – Campus/Cametá-PA, sendo,

felizmente, classificado no curso com o projeto de pesquisa: Saberes Tradicionais a partir do Jogo de Búzios no Candomblé.

As discussões e estudos sobre saberes tradicionais que se desenvolvem em diferentes espaços e segmentos sociais, como nas religiões afro-brasileiras, têm proporcionado o aprimoramento de um movimento reflexivo e crítico a respeito da produção de conhecimento científico, que, muitas vezes, contribui para subalternizar os saberes elaborados por comunidades tradicionais, os quais ocorrem nos terreiros de Candomblé.

Os saberes tradicionais são elaborados no seio de comunidades tradicionais e são ricos em culturas. Estudá-las permite compreender como determinado grupo se relaciona com os conhecimentos elaborados e transmitidos ao longo das gerações. Ao conceber a existência de um tipo particular de saber dito “tradicional” e associá-lo a uma coletividade, não se pode deixar de esclarecer o que se compreende por “tradicional” e por “saberes tradicionais”, uma vez que não há definições universais para ambos os termos.

A palavra “tradição” é frequentemente vinculada às ideias de antiguidade e de imutabilidade. Analogicamente, o termo “tradicional”, quando referido a um tipo de saber, vem revestido de uma conotação de imobilidade histórica ou de atraso em relação a outros conhecimentos, segundo Little (2002). Quando essa expressão é associada a uma determinada comunidade, também passa a ser vista como atrasada, ou seja, como um grupo de pessoas que rejeita qualquer compromisso com a reelaboração, reconstrução ou inovação.

Para o senso comum, o conhecimento tradicional é um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado, transmitido por antepassados, e que não vem ao caso acrescentar mais nada (CUNHA, 2007, p.78). No contexto das discussões antropológicas, as tradições se mantêm e se atualizam mediante uma constante dinâmica de transformação. E é essa forma de ver a cultura – como dinâmica e processual – que, de acordo com Cunha (1999), favorece a compreensão de que a riqueza e a força do “tradicional” residem, justamente, na constante capacidade de renovação, produção e reprodução, isto é, na sua possibilidade de desaparecimento, de descoberta e redescoberta, e não na pretensa pureza, autenticidade decorrente da ficção da imutabilidade.

Com base nessas posições teóricas, entendo que os saberes tradicionais são adquiridos em consequência de engajamento prático e cotidiano. Os canais ou mecanismos de transmissão/aquisição são diversos. Podemos citar como instrumentos desse processo de comunicação de saberes tradicionais a troca, a compra e a conquista por meio de disputas. Contudo, possuem forças suficientes para legitimar e identificar comunidades que as adquirem,

como as religiões afro-brasileiras, em especial o Candomblé.

Em meio a essas questões é que procurei investigar sobre “Saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé”. Nessa perspectiva de transmissão/aquisição de saberes tradicionais, utilizei o termo “troca” a partir da definição da expressão “dádiva”, por Marcel Mauss (2003), quando discorre sobre a tripla obrigação do dom de dar, receber e retribuir. Nas religiões afro-brasileiras, costuma-se substituir a palavra “dádiva”, dom, por “missão”, ou seja, mediante a prática mediúcnica determinada pela divindade suprema – Olodumarê<sup>1</sup>.

O interesse da pesquisa sobre o tema deste trabalho, “Saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé”, surgiu a partir de minha relação com a temática educacional e em especial pela trajetória profissional, acadêmica e religiosa que desenvolvi ao longo de minha vida. Vale ressaltar que meu caminho na educação se aprimora há mais de 40 (quarenta) anos, em dedicação às atividades que envolvem a docência e a gestão no âmbito da Educação Básica, iniciando com a fundação do Centro Escolar “Caminheiro do Bem”, em 14 de abril de 1979, no Município de Abaetetuba, Estado do Pará, que funcionou com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, até sua extinção em dezembro de 2015.

Destaco ainda que, em 1985, ingressei como professor efetivo na Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEDUC/PA, em que exerci o trabalho de docência em classe especial, na área de deficiência visual, na qual tive a oportunidade de participar de inúmeros cursos de aperfeiçoamento profissional, assim como, também, desempenhei o papel de educador na formação de professores do magistério no Ensino Médio, extinto em 2001, em Abaetetuba, Estado do Pará.

Em atividades de administração, atuei como gestor escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Bernardino Pereira de Barros e do Complexo Educacional Terapêutico Casa Bem-te-vi, APAE de Abaetetuba, no período de 1994 a 2003. Esses desempenhos na área educacional me proporcionaram um reconhecimento, no Estado do Pará e no Município de Abaetetuba, levando-me a receber o título de “Cidadão Abaetetubense” pelos serviços educacionais prestados à comunidade.

Além disso, a minha formação acadêmica em Bacharel e Licenciado em Geografia (UFPA, 1997) e as especializações em Metodologia do Ensino (UEPA, 1998), Gestão Escolar no Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA, 2005) e Gestão Empresarial na

---

<sup>1</sup> Na religião iorubá e nas afro-brasileiras é o ser supremo.

Universidade Corporativa (2009), me propiciaram o envolvimento e o despertar para a investigação sobre as religiões afro-brasileiras.

Assim, o comprometimento pela temática se traduz, principalmente, por eu ser um estudioso e sacerdote da religião afro-brasileira, dirigindo o Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã, localizado na cidade de Abaetetuba, no Estado do Pará. Nesse aspecto, destaco que a religião afro-brasileira se inseriu na minha vida quando me tornei praticante da Umbanda, em 1979, na Tenda Santo Expedito, à época, localizada no centro de Abaetetuba.

Em 1996, ingressei no Candomblé Ketu, aos cuidados do Babalorixá Brenio Oliveira da Costa – Babalorixá Oyá Delejan –, sendo, em 2004, iniciado no Tambor de Mina pela saudosa Yalorixá Maria Emília Miranda da Cruz, no Terreiro de Mina Toya Jarina, na cidade de Belém/PA. Nessa direção, já em 2008, fui instituído no Candomblé Ketu, no Ilê Oya Obirin Gbadagan, localizado na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. Hoje, é denominado Igbá Asé Oyá Dayó, estabelecido na cidade de Maracanaú, também no mesmo Estado.

Portanto, diante desse itinerário que envolve educação e religião afro-brasileira, resolvi investigar sobre Saberes Tradicionais a partir do Jogo de Búzios no Candomblé, no Município de Abaetetuba-Pará, pois, ao me propor estudar esta temática na linha de pesquisa Culturas e Linguagens no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC da Universidade Federal do Pará<sup>2</sup>, acredito poder contribuir no campo da pesquisa afro-religiosa no sentido do enfrentamento à invisibilidade imposta às religiões afro-brasileiras, bem como para o reconhecimento dos saberes tradicionais que envolvem comunidades de terreiros.

Com esta pesquisa, busquei compreender como o ambiente destinado ao ritual do jogo de búzios no contexto do terreiro de Candomblé se configura como local onde os sujeitos que lá convivem geram cultura, considerando que esta pode ser concebida como tudo que o homem produz (OLIVEIRA, 2011), fazendo circular saberes tradicionais que se ancoram nas suas próprias vivências e valores de pertencimento cotidianos. Dessa maneira, estudar saberes tradicionais a partir desse cerimonial se tornou relevante por se caracterizar como forma de resistência para que ocorra, de fato, a liberdade de culto e se combata os preconceitos que atingem os espaços das religiões afro-brasileiras.

Para Mota Neto (2008), os saberes tradicionais desenvolvidos no cotidiano de terreiros constroem processos de troca de conhecimentos por meio da própria prática religiosa, a qual

---

<sup>2</sup> Sediado na cidade de Cametá, Região Nordeste do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, com inserção da Pós-graduação Stricto Sensu da interiorização da Região Norte, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação existente fora da sede da UFPA/Belém.

acontece a partir da vivência cotidiana do praticante afro-religioso com os saberes tradicionais do terreiro, em que, por intermédio dos rituais religiosos, otimizam o processo de partilha de culturas pela prática pedagógica de ensinar e aprender.

Assim, pesquisar esta temática se tornou um desafio, uma vez que, por muito tempo, os conhecimentos e práticas vivenciados dentro das casas de candomblé foram vistos como ilegítimos, incoerentes e, por isso, inexistentes, em virtude de uma concepção preconceituosa de sociedade que ainda persiste. Nesse sentido é que compartilho do pensamento de Boaventura Santos (2010), que classificou como “pensamento abissal” as ações que “dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2010, p.32).

Nesse aspecto, propôs uma reflexão problematizadora e crítica sobre a concepção de conhecimento científico que nega a existência de outros saberes, como os praticados nas religiões afro-brasileiras, tal qual o Candomblé. A partir do contexto exposto da relação educação e religião afro-brasileira, esta pesquisa teve como problema investigar: Como acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé no município de Abaetetuba-Pará? Com a finalidade de aprofundar a análise dessa questão-problema, levantamos as seguintes questões norteadoras: Como se constitui a organização ritualística no jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé?; Qual a função pedagógica na ritualística do jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé?; e, Qual a importância do jogo de búzios no fortalecimento das tradições da religião afro-brasileira Candomblé?

Diante da questão-problema e questões norteadoras formuladas, apontamos como objetivo geral: Analisar como acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé no Município de Abaetetuba-Pa. E como objetivos específicos: Explicar como se constitui a organização ritualística no jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé; Mostrar a função pedagógica na ritualística do jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé; e, Justificar qual a importância do jogo de búzios no fortalecimento das tradições da religião afro-brasileira Candomblé.

As religiões afro-brasileiras possuem uma trajetória histórica que envolve resistência e identidade étnica, pois considera-se que esses sujeitos vieram para o nosso país na condição de escravizados, em torno de quatro milhões de africanos, no período da colonização, e trouxeram a religião de culto aos orixás, que se distribuiu por todo o território nacional (SALLES, 2005).

Segundo Rolim (1978), a colonização que separou os africanos de sua sociedade não o

fez em relação à sua religião, embora essa fosse, aqui, legalmente proibida, constituindo-se para os negros escravizados como uma forma de resistência. Nesse rumo, o Candomblé se estabelece como uma religião afro-brasileira que destaca a função do culto às divindades por meio das relações representadas pelas forças e pelo poder da natureza, em que, de acordo com Rodrigues (2016):

A religião é repleta de simbolismos e representações que explicam o passado africano com seus mitos, cânticos, danças e rituais ancestrais. Seu aprendizado se dá por meio da transmissão oral e pela participação nos rituais, assim, conseqüentemente, os conhecimentos religiosos são passados de geração em geração. O ingresso na religião acontece em cerimônias fechadas, as quais somente os iniciados no culto participam e depois desses rituais são apresentados aos demais membros como um novo ser, tendo nomes e funções para prosseguir seu aprendizado até atingir a maturidade do conhecimento necessário (RODRIGUES JARDIM, 2016, p. 3).

Segundo Fonseca (2006), no Candomblé a transmissão oral de saberes tradicionais sobrevive desde o período do escravismo no Brasil, desenvolvendo-se a partir de diversos elementos e práticas características de seu cotidiano religioso, como a explicação mítica da realidade, a linguagem metafórica, o valor da palavra e das tradições, o profundo respeito aos mais velhos e ancestrais, a importância da mãe, a representação da história do grupo e os cânticos como conhecimento. Não restam dúvidas de que as construções históricas das religiões afro-brasileiras possuem suas especificidades e tradições que caracterizam o sentimento de pertença de cada um, produzindo no seu interior saberes tradicionais que se traduzem em religiosidade. Nesse segmento, quando se aponta a perspectiva de saberes tradicionais no interior das religiões afro-brasileiras, vamos ao encontro do pensamento de Brandão (2002), ao registrar que:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 2002, p. 13).

Dessa forma, ao realizar o estudo sobre o jogo de búzios no Candomblé, como saberes tradicionais, executei reflexões sobre vivências cotidianas que podem possibilitar a preservação da identidade cultural das religiões afro-brasileiras. Em razão disso, me apoiei na concepção defendida por Brandão (2002) sobre a existência da circulação de saberes em diferentes espaços, mediante a produção de conhecimentos e do desenvolvimento de saberes tradicionais. Logo,



essa compreensão se contrapõe às formas de produção do conhecimento que se fundamenta no que Munanga (2008) chama de monoculturalismo ocidental, em que:

Essa falsa imagem do monoculturalismo ocidental é cada vez mais confirmada pelas novas correntes migratórias vindas dos países ditos do Terceiro Mundo, da África, Ásia, América do Sul e do Oriente Médio, que trouxeram desses países outras culturas, construíram novas diásporas e reivindicam o reconhecimento público de suas identidades, de suas religiões e visões de mundo. Essas reivindicações geram problemas de convivência decorrentes dos preconceitos e dos mecanismos de discriminação cultural ou étnico-raciais dos quais são vítimas (MUNANGA, 2008, p. 2).

Nesse sentido, de acordo com Guedes (2005), saberes tradicionais em terreiros de Candomblé são espaços de troca de conhecimentos, podendo contribuir, com suas práticas, para superar discriminações e construir relações dialógicas entre sujeitos e grupos praticantes de diferentes religiões, com a capacidade, inclusive, de favorecer os processos educativos formais, como a escola. Nessa ótica, esta pesquisa se desenvolveu com sujeitos praticantes<sup>3</sup> e participantes<sup>4</sup> da religião afro-brasileira Candomblé, os quais foram investigados por meio de uma abordagem qualitativa com foco interpretativo nas narrativas dos sujeitos integrantes do estudo, pertinente ao jogo de búzios, procurando analisar como acontece a troca de saberes tradicionais.

Inicialmente, foi processada uma revisão bibliográfica das temáticas sobre educação, cultura, candomblé, resistência, oralidade, memória, identidade e saberes tradicionais nas religiões afro-brasileiras, com o intuito de buscar aportes para um domínio teórico e crítico, contextualizado sobre o objeto da pesquisa. Foi realizado fichamento de textos de autores que desenvolvem estudos sobre o tema, assim como também de escritores das áreas metodológicas e demais esferas do PPGEDUC.

A partir disso, buscou-se informações basilares para o presente estudo. Os dados foram coletados por meio de roteiro de entrevista previamente elaborado, aplicado de forma online através da plataforma Google Meet, contendo perguntas diretas sobre o jogo de búzios, função pedagógica do jogo de búzios, a importância do jogo de búzios e a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé<sup>5</sup>, mantendo sempre um diálogo semiestruturado, ou seja, um modelo de conversa que possui um esquema prévio, mas abre espaço para que o sujeito-narrador e o sujeito-pesquisador façam perguntas fora do que havia

---

<sup>3</sup> Uso esse termo para identificar os sujeitos que praticam o Candomblé.

<sup>4</sup> Uso esse termo para identificar os sujeitos que participam do Candomblé.

<sup>5</sup> O termo usado é para fixar a ideia de que as religiões afro-brasileiras foram criadas e desenvolvidas em terras brasileiras, tal qual o Candomblé.

sido planejado. Dessa forma, o contato de maneira remota se tornou mais produtivo e dinâmico com os sujeitos praticantes e participantes da religião afro-brasileira Candomblé em Abaetetuba.

A Observação em campo passa a ter um outro formato por conta da pandemia da covid-19, impossibilitando o contato presencial com os sujeitos em campo – nesse caso, o terreiro em lócus começou a ter suas funções muito limitadas, os rituais públicos foram parcialmente suspensos, dificultando a comunicação com praticantes e participantes do processo, levando-nos a reprogramar nossas atividades de maneira remota. Após a coleta e sistematização das informações, essas foram analisadas à luz do referencial teórico escolhido para a produção final desta pesquisa.

Em relação ao perfil dos sujeitos entrevistados, 5 (cinco) são do sexo masculino e 5 (cinco) do sexo feminino, compreendidos na faixa etária de 26 (vinte e seis) a 58 (cinquenta e oito) anos. O local de domicílio é diverso: 1 (um) reside em Belém/Pa e 9 (nove) em Abaetetuba/Pa. Quanto à escolaridade, 7 (sete) possuem nível superior e pós-graduação, 1 (um) está cursando nível superior em enfermagem e 2 (dois) possuem ensino médio completo. No que se refere à atividade profissional, 4 (quatro) exercem docência, 1 (um) engenharia química, 2 (dois) são empresários, 1 (um) é gerente de vendas e 1 (um) é funcionário público.

Dos 10 (dez) sujeitos entrevistados, 4 (quatro) declaram ser praticantes da religião afro-brasileira e 6 (seis) mencionam ser apenas participantes. Além das entrevistas semi-estruturadas, realizei também uma série de conversas cordiais por telefone, realizou-se a tabulação de consultas realizadas no período de 2010 a 2019, analisou-se gênero, motivo da consulta e vínculo religioso, nas quais, como pesquisador e pai de santo, introduzi novos elementos para complementar os depoimentos, ajudando-nos a identificar os sentidos atribuídos pelos praticantes e participantes sobre os saberes tradicionais afro-religiosos, como a consulta do jogo de búzios e situações do cotidiano do terreiro. Esse procedimento dimensionou-se como uma rica estratégia de produção de dados, possibilitando uma maior “imersão” nas práticas regulares do terreiro vivenciadas pelos sujeitos narradores. Dos 10 (dez) sujeitos entrevistados, foram selecionados apenas 4 (quatro) para citar suas narrativas no texto; 2 (dois) praticantes e 2 (dois) participantes da religião afro-brasileira Candomblé. A escolha dessas 4 (quatro) narrativas deveu-se ao fato de serem pessoas com maior inserção e compreensão sobre o jogo de búzios levando-se em consideração as suas narrativas serem mais coerentes com o objeto de estudo.

Os dados foram coletados a partir de questionário de entrevistas online, sobre o objeto

de investigação, com registro crítico e reflexivo das narrativas dos sujeitos, sendo solicitada assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TECLE), que é um requerimento de participação e autorização dos indivíduos participantes, tomando-se os devidos cuidados éticos, que foi uma constante no processo de pesquisa de campo, durante a realização das entrevistas semiestruturadas, pois, conforme Triviños (1987):

Podemos entender por entrevista semiestruturada em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A pesquisa dos dados foi realizada tomando como princípio a análise de conteúdo das narrativas propostas por Minayo (2002), a fim de garantir uma interpretação crítica acerca do objeto de estudo e dos resultados obtidos, de maneira que:

Através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação, à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2002, p. 74).

A investigação com trabalho de campo buscou amparo nas vivências da comunidade afro-religiosa Igbá Asé Ibin Layé<sup>6</sup>, popularmente conhecida como Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã – CEMMO, no qual sou pai de santo, a fim de alcançar a materialização das relações sociais da comunidade com análises de situações concretas em seus contextos. Foram utilizados registros fotográficos do meu arquivo particular do terreiro, com o intuito de documentar e desenvolver o itinerário espacial, social e situacional do espaço e os saberes tradicionais, respeitando os princípios normativos da investigação. O material serviu como um aporte visual para compor o estudo, bem como para posterior retorno, divulgação e socialização à comunidade local e à científica, baseado no fato de que, segundo Brandão (2009):

O trabalho de campo é uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam, por exemplo, antropólogos, educadores e pessoas moradoras de uma comunidade rural, lavradores, mulheres de lavradores, pequenos artesões, professores das escolas e assim por diante (BRANDÃO, 2009, p. 12).

---

<sup>6</sup> Tradução do iorubá para o português: Assentamento das forças que passaram na terra e as encheu de alegria.

Quanto à estrutura do trabalho, além desta introdução, há mais quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo discorro sobre o Terreiro de Candomblé, buscando revisitar aspectos históricos da religião, atentando para a ampliação desse espaço de luta. Trato, ainda, das três categorias: Resistência, Oralidade e Memória, imprescindíveis para a construção, reconstrução e inovação de práticas religiosas e culturais de origem africana.

No segundo capítulo descrevo a respeito de Educação, Cultura e Saberes no Candomblé, procurando abordar as concepções de educação presentes no Terreiro de Candomblé – educação não-formal e educação informal –, em que práticas religiosas se desenvolvem por meio de processos educativos vivenciados em espaços não escolares. Apresento, também, a educação e a cultura do cotidiano do Candomblé, mostrando as possibilidades de vivências interculturais entre os tipos de educação presentes na religião, propiciando o encontro com os saberes tradicionais afro-religiosos.

No terceiro capítulo desenvolvi uma narrativa sobre o Oráculo Divinatório do Jogo de Búzios, na qual procuro explicar a Organização Ritualística de tal metodologia, tendo como base a minha vivência como babalorixá há mais de 20 (vinte) anos no Candomblé Ketu. Com a contribuição teórica e as narrativas dos sujeitos entrevistados, construí o texto que versa sobre a Função Pedagógica do Jogo de Búzios, na qual venho mostrar a função desse procedimento e finalizo falando do Jogo de Búzios no Candomblé para justificar sua importância no fortalecimento das tradições na religião afro-brasileira Candomblé.

No quarto capítulo apresento minhas reflexões sobre como acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios, constituindo aquilo que eu procuro denominar de As Pedagogias e o Jogo de Búzios, desenvolvido em três tópicos – A Pedagogia da Tradição; A Pedagogia de Terreiro e A Pedagogia do Jogo de Búzios. Reflexões estas baseadas no trabalho de campo realizado por ocasião de minha pesquisa.

## **CAPÍTULO 1. O TERREIRO DE CANDOMBLÉ**

Neste primeiro capítulo, discorro sobre o Terreiro de Candomblé e busco revisitar aspectos históricos da religião afro-brasileira Candomblé, atentando para a ampliação desse espaço de luta. Trato ainda das três categorias, Resistência, Oralidade e Memória, imprescindíveis para a construção, reconstrução e inovação de práticas religiosas e culturais de origem africana.

### **1.1. O candomblé como espaço de resistência**

O candomblé é, então, o veículo de sobrevivência, referência e resistência de uma cultura étnica produzida pela presença escrava no Brasil e é, também, a possibilidade de manutenção de uma identidade e solidariedade que o violento processo escravocrata não conseguiu extinguir (SODRÉ, 2006, p.131).

Sob os olhares de Ligiéro (1993) e Oliveira (2007), o Candomblé é espaço de resistência da cultura e história africana e afrodescendente, é lugar de permanência de ensinamentos, é relação direta com a natureza, é vida comunitária. Nesse território sacro, desempenha-se atividade comunitária, divide-se e repassa-se conhecimentos ancestrais, busca-se o bem-estar de toda a comunidade. Ao se cultuar os Orixás, nesse ambiente, visa-se harmonia social e espiritual, satisfação das necessidades imanentes e transcendentais da população de uma localidade. Faz-nos notar que é na realização dos ritos que se conquista o júbilo na esfera do sagrado e do social. Sobre isso, Sodré (2006) complementa, ainda, que:

Aos conflitos impostos pela sociedade, cada orientação religiosa responde de maneira especial. Quanto ao candomblé, através de procedimentos que veiculam uma tradição africana de manipulação das forças da natureza, busca equacioná-los intervindo no social, explicando-os e transformando-os. Em resumo, o Candomblé, diante da realidade e do indivíduo, interfere, do ponto de vista espiritual, e até mesmo material, no destino do homem, na tentativa de otimizá-lo, tratando-o, nos mais amplos aspectos, com toda sua capacidade simbólica, inscrevendo-o numa ordem metafísica (SODRÉ, 2006, p.130).

Como praticante do Candomblé, posso afirmar o quanto a religião interfere positivamente na vida espiritual e material do indivíduo. Tudo começa a ter sentido a partir da religião. A vida social passa a acontecer sempre em sintonia com a prática religiosa. Quando fui iniciado, passei por um longo processo de adaptação para que eu pudesse realmente vivenciar o cotidiano do terreiro. Precisei compartilhar esse espaço dedicado às divindades de forma coletiva, participando de inúmeras atividades que me levaram a um crescimento espiritual e social, e quando cheguei ao final dos meus sete anos de aprendizado, encontrei-me

preparado para dirigir o meu terreiro. Na Figura 1, é possível contemplar um conjunto de saberes tradicionais perpetuado ao longo da origem do Candomblé.

Figura 1 – Saberes tradicionais no Candomblé – Pintura do iaô.



Fonte: Arquivo particular de Pai Daniel Ty'Oshalufã (2008).

Na pintura do Iaô (Daniel Ty'Oshalufã), pode-se perceber um conjunto de elementos simbólicos. A liturgia da pintura corporal faz parte dos rituais da iniciação, que precisa ser feita com meticulosidade, como qualquer outra que é feita no iaô. Não é um ato artístico ou estético, é uma obrigação sacramental, e só deve ser realizada por quem foi preparado para essa função. Geralmente é efetuada por pessoas iniciadas para Oxalá, que recebem o nome de babá efum ou iyá efum<sup>7</sup>. Pintar um iaô não pode ser uma tarefa indiscriminada, existem padrões determinados que caracterizam o orixá e sua nação. Ela serve para que a divindade reviva as marcas identificatorias de seu passado. Perpetuar esses saberes tradicionais no Candomblé Ketu é uma forma de resistência.

O Candomblé, como uma força expressiva no âmbito religioso, atingirá os mais diversos campos sociais, pois as raízes africanas se mantêm, no Brasil, como um espaço de luta e

---

<sup>7</sup> É o pai ou a mãe que pinta os iniciados com efum. Geralmente é um cargo dado aos filhos de oxalá por ser o efum intimamente ligado ao culto de oxalá. Efum (pó branco sagrado).

continuidade da cultura africana (LIGIÉRO, 1993; OLIVEIRA, 2007; SODRÉ, 2006). No Brasil, convencionou-se chamar as casas de Candomblé de terreiro, um termo de utilização histórica, uma vez que os cultos africanos no período da escravidão brasileira aconteciam nesses locais, espaços ao ar livre, que ficavam nos fundos da casa grande (casa residencial de engenho ou fazenda construída pelo colonizador português, a partir do séc. XVI).

Simbolicamente, os terreiros de Candomblé buscaram ou buscam reproduzir a flora, a fauna, os símbolos e as relações míticas com a África, alicerçados em mecanismos e processos sociais, evocando e cultuando as divindades por intermédio de rituais privados e públicos. Delimitar esse espaço foi/é uma ação estratégica para a preservação e reprodução da cosmovisão do grupo com formatos tradicionais e modernos, manifestada e afirmada a primazia do sagrado frente à sociedade mais ampla.

A percepção de espaço nos terreiros, na atualidade, como reprodutor da África mítica, necessário para as práticas litúrgicas, foi se tornando escasso ao longo do processo de urbanização das cidades e aqueles que conseguiram resistir a essa expansão foram sendo apropriados e ressemantizados com finalidades litúrgicas. E os que não foram capazes de se manter nos centros urbanos, em consequência do desenvolvimento de urbanização, com o tempo foram sendo deslocados para as áreas periféricas, onde procuravam ou procuram aprimorar minimamente um espaço afro-privado para a realização dos rituais.

Para Bastide (1989), “as religiões afro-brasileiras foram obrigadas a procurar, nas estruturas sociais que lhe eram impostas, ‘nichos’, por assim dizer, onde pudessem se integrar e se desenvolver”. O autor afirma, ainda, que “deviam se adaptar a novos meios humanos, e esta adaptação não iria se processar sem profundas transformações da própria vida religiosa” (BASTIDE, 1989, p. 85).

Nesse sentido, a estrutura dos Candomblés na diáspora significou, entre outras coisas, a construção do lugar de resistência para o negro, frente a uma lógica social que o desumanizava cotidianamente. Era preciso pensar estratégias de preservação de suas referências culturais, ainda que agregando elementos novos de acordo com as diversas realidades sociais existentes.

Conservar seus legados e formar novas religiões não foi uma tarefa fácil, pois tiveram que enfrentar as pressões e imposições coloniais, inerentes aos processos culturais. Mesmo assim, essas culturas, por intermédio de suas formas de resistência, conseguem sobreviver,

mantendo as tradições africanas e, principalmente, a sua herança religiosa na formação cultural do povo brasileiro. Sobre a determinação cultural, opressão e resistência, Verger (2002) nos diz que:

As convicções religiosas dos escravos eram, entretanto, colocadas a duras provas quando da chegada ao Novo Mundo, onde eram batizados obrigatoriamente 'para a salvação de sua alma' e deviam curvar-se às doutrinas religiosas de seus mestres (VERGER, 2002, p. 23).

Isso foi acontecendo permeado pelo processo de socialização, cujos grupos, por meio das trocas culturais, vão incorporando o costume um do outro, no momento em que vários orixás são cultuados dentro do mesmo espaço físico, estratégias não confortáveis, mas a única viável dentro do contexto da escravização. Não se deve deixar de considerar que a crença no sagrado e no universo mítico Iorubá era um fator de agregação dessas identidades culturais que estavam esfaceladas. Assim, o culto aos orixás passou a ser o reencontro com a liberdade, mesmo que momentâneo, pois, por intermédio do ritual, recuperam a subjetividade do homem e da mulher africana, antes da escravização, reforçando a memória da liberdade.

Construíram, assim, um sistema religioso próprio, fundamentado, contudo, nos princípios da sua religião na África. São grupos que contêm um vasto conhecimento, amor e cuidados com a natureza; transportaram-se do culto familiar e particular, de uma determinada divindade (inquire, orixá ou vodum) que era cultuada em sua terra natal, para um culto mais generalizado e global no Brasil, dando origem ao Candomblé. De acordo com Silva (2005):

O desenvolvimento do candomblé, por exemplo, foi marcado, entre outros fatores, pela necessidade por parte dos grupos negros de reelaborarem sua identidade social e religiosa sob as condições adversas da escravidão e posteriormente do desamparo social, tendo como referência as matrizes religiosas de origem africana. Daí a organização social e religiosa dos terreiros em certa medida enfatizarem a 'reinvenção' da África no Brasil (SILVA, 2005, p. 15).

As principais nações africanas que aqui chegaram foram: a bantu, a iorubá e a fon. A primeira trouxe os seus inquires, a segunda chegou com seus orixás e a terceira com seus voduns. Embora essas divindades possam ter algumas semelhanças, existem entre todas elas grandes diferenças de comportamento, de personalidade, de dança, de vestimenta, de alimentação, de comunicação etc.

Enfim, são divindades distintas, de locais diferenciados, porém com o mesmo ideal: ajudar o ser humano. Essa reelaboração deu origem ao que hoje chamamos cultos de nação, que



são os candomblés de Angola (de origem bantu), Ketu (de origem ioruba) e Jeje (de origem fon) (Silva, 2005). No terreiro de Candomblé, os negros reproduziram, a nível mítico, padrões de moradia e de culto. A forma de venerar os deuses (inquices, orixás e voduns) foi distinguida pelos negros segundo modelos de ritos chamados de nação, de acordo com o que diz Silva, “numa alusão significativa de que terreiros, além de tentarem reproduzir os padrões africanos de culto, possuíam uma identidade grupal (étnica) como nos reinos da África” (2005, p. 65).

O Candomblé é uma religião hierárquica. No topo da ordenação religiosa se encontram os sacerdotes e sacerdotisas (pais e mães-de-santo); em seguida, os ogans (homens que não entram em transe, responsáveis, principalmente, por tocar durante as cerimônias); as ekedés (mulheres que não entram em transe, incumbidas de cuidar dos filhos que entram em transe com o orixá); os ebomis (filhos e filhas-de-santo que possuem mais de sete anos de iniciação e que já realizam os rituais de obrigação religiosa); os iaôs (filhos e filhas-de-santo que possuem menos de sete anos de iniciação); e, na base, os abians (filho de santo que está conhecendo a religião de Candomblé antes da iniciação).

O Candomblé brasileiro veio da África trazendo fé, tradição e modos de fazer e ensinar a religiosidade que cultuam as divindades de inquices, orixás e voduns. Não transportaram livros, manuais ou escrituras sagradas, mas a memória ancestral e a tradição oral que se fundamentaram como sendo a base do sistema religioso ioruba. Dessa forma, é importante pesquisar, observar, ouvir as histórias orais, buscar fontes, origens, para representar mais que uma inserção ao “objeto de estudo”.

Os terreiros onde prevalecem o culto aos orixás são popularmente conhecidos como Candomblé Ketu. E os rituais dedicados aos voduns são chamados de Candomblé Jeje. Nos espaços onde se cultuam os inquices (divindades bantus), as cerimônias religiosas são chamadas de Candomblé de Angola. Entre os vários fatores que ajudaram para essa relação estão as semelhanças existentes entre essas divindades.

Seguindo esse entendimento, pode-se considerar o que diz Silva, ao proferir que “todas essas divindades eram vistas como forças espirituais humanizadas, com personalidades próprias, características físicas, domínios naturais, e algumas viveram na terra antes de se tornarem espíritos divinizados” (SILVA, 2005, p. 69).

Para Reis (2005), embora se tenha notícias de cultos africanos desde o século XVII, pouco se sabe sobre eles. São escassos os conhecimentos a respeito da trajetória dos líderes e devotos do Candomblé do século XIX e quanto à história das religiões afro-brasileiras como um todo. Além da narrativa oral, os documentos que tangem à religiosidade dos negros africanos e de seus descendentes no Brasil são constituídos basicamente de duas fontes: os registros policiais e as notícias de jornais.

A história das religiões afro-brasileiras foi escrita, em grande parte, por seus perseguidores. Isso explica o grande volume de informações incompletas, distorcidas e/ou equivocadas. Mesmo assim, esse material, como aponta Reis (2005), revela dados relevantes sobre suas práticas e praticantes ao longo do século XIX.

Dentro da trajetória da constituição da religião afro-brasileira, podemos apontar como um marco importante a organização do culto na cidade e a conseqüente transição de ritual doméstico para a consolidação da sistematização político-social-religiosa. Como podemos perceber, o relato do percurso do Candomblé de culto doméstico para uma organização político-social-religiosa assinala a história não só de uma população negra em busca de um “assentamento” de deuses (inquices, orixás e voduns) na diáspora, mas, também, um caminho determinado pela inversão, por novos reordenamentos sociais, diferentes modos de “resistência”, por outras maneiras de fazer política, novas formas de liberdade.

O Candomblé é uma religião que reorganiza seus valores e também reveste de estima muitos episódios que outras religiões desconsideram. Seus seguidores buscam nos deuses o equilíbrio possível (ainda que temporário) entre aquilo que ele é e o que ele gostaria de ser e ter. Essa pode ser uma das grandes lições deixadas pelos nossos ancestrais, presente no espaço do terreiro de Candomblé.

Considerar o terreiro de Candomblé como espaço de resistência é fundamental para quem é praticante da religião. Como pai de santo, vivencio essa experiência à frente do Igbá Asé Ibin Layé, por ser o primeiro terreiro de Candomblé Ketu em Abaetetuba, pois o município tem uma tradição de terreiros de Umbanda e Mina-Nagô. Historicamente, iniciei minhas práticas afro-religiosas em 15 de setembro de 1990, com o terreiro denominado de Seara de Umbanda Toya Jarina, por meio de alvará de funcionamento expedido pela Associação das Religiões Afro da Religião das Ilhas – ARARI –, na época, filiada à Federação Umbandística dos Cultos Afro-brasileiros do Estado do Pará – FEUCABEP. A partir de 2004, com a

ampliação do espaço, a denominação “Seara” foi substituída por Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã – CEMMO. Em 2008, instalou-se no mesmo prédio o Igbá Asé Ibin Layé. Mas a realização do primeiro ritual público de Candomblé no Município de Abaetetuba ocorreu somente em 7 de janeiro de 2017, na ocasião em que recebi o cargo de babalorixá – deká<sup>8</sup>.

Buscando revisitar aspectos históricos das religiões afro-brasileiras, no caso mais específico o segmento do Candomblé, percebo a ampliação do local de resistência que seria o terreiro de Candomblé. Os afro-religiosos vêm se estruturando politicamente para conquistar novos lugares, com o objetivo de garantir a sua liberdade de culto. Para que isso seja possível, faz-se necessário adotar diferentes estratégias como forma de reação – portanto, o Candomblé historicamente continua sendo um espaço de resistência.

A presença das religiões afro-brasileiras no espaço público, desde a virada do século XIX para o XX, se fundou no interstício que surge das travessias afro-religiosas de “cultura” à “religião” e vice-versa. Acontecimentos que nas primeiras décadas do século XXI ainda se fazem necessários, para que orixás, inquices e voduns possam continuar a dançar nos corpos de seus devotos, juntamente a encantados e toda a sorte de entidades que compõem o vasto e misto universo afro-brasileiro, onde o Candomblé continua sendo espaço de resistência.

## **1.2. A oralidade como relevância da palavra no Candomblé**

A tradição oral afro-brasileira, longe de se enfraquecer em razão do dilaceramento operado pela escravidão e pelas condições particularmente desconfortáveis para sua manutenção, soube guardar uma vitalidade extraordinária. Ela guarda essa vitalidade, por um lado, pela determinação dos negros que escolheram como um dos meios mais eficazes de guardar a sua própria identidade e firmar sua dignidade de homens, e, por outro lado, por sua dupla coragem; a nação africana da palavra e sua inserção no universo religioso afro-brasileiro (BONVINI, 2001, p. 47).

Nessa mesma trajetória, nos são oportunas as ponderações de Cunha Jr. (2009), quando trata da relevância da palavra no que tange às relações das comunidades afro-brasileiras, sejam dentro ou fora do terreiro. A oralidade reforça a interação dos atores sociais, edifica e preserva identidades, refaz a história de ancestrais e garante sua atuação pela pronúncia. A palavra e a essência nessas comunidades se confundem; sendo que a segunda, também denominada, na literatura, de energia vital ou força vital, é elemento pertencente a todo ser existente. Isto é, “dentro do universo africano a palavra emerge como fator ligado à noção de essência ou força vital pela palavra [...] A palavra pode aparecer como substância, ou parte dos dons da força

---

<sup>8</sup> É a autorização dada por um sacerdote do Candomblé para conduzir sua própria casa de Candomblé.

divina utilizada para a criação do mundo” (CUNHA Jr., 2009, p.8).

A utilização da palavra, na cultura de base africana, não está presa ou limitada somente à projeção da imaginação humana, não é apenas reprodução vazia do passado, da história ou da ancestralidade, ela é mais do que simples convenção do pensamento e da consciência sobre os objetos materiais do mundo. A palavra-oralidade é sagrada, é ritualizada, garante a fertilidade, a essência das mulheres, dos homens e da natureza (CUNHA Jr, 2009).

A palavra permite e garante a vivência ontológica de todos os seres que se encontram no mundo material e espiritual, regula a estrutura, consagra a vida dos seres no mundo. A força da palavra ritualizada é garantidora de atuações divinas no cosmo. Os africanos, sendo essencialmente orais, consideram de fundamental importância conhecer as sociedades para compreender a relevância da palavra. A fala é um artefato de concepção da existência das comunidades, por meio dela os seres recebem o significado da existência. “A palavra é um ser sagrado, de importância primordial em tudo, portanto, a palavra é quase que cultuada, sendo respeitada em toda a África” (CUNHA Jr., 2009, p.8). No cotidiano do terreiro, a palavra sacraliza os símbolos que representam nossas divindades, assim como, por intermédio dela, se manifesta o ânimo, o asé que acreditamos que seja a energia vital para os praticantes da religião Candomblé.

Ao nos empenharmos na investigação da oralidade e da memória, é preciso situá-las no seu contexto sócio-histórico para que sejam melhor compreendidas, pois, de acordo com Sodré (2006) e Cunha Jr. (2007), a relação tempo-espço, ou seja, territorialidade de onde as sociedades africanas fazem parte, é o fator garantidor da existência de todos os seres que conseqüentemente intervêm sobre a ação da oralidade e da memória, numa relação de reciprocidade que se constrói da seguinte forma: a palavra interfere no território e esse sobre aquela. O que, em termos freireanos, é denominado de relação dialógica-dialética.

Dessa forma, de acordo com Freire (1987), faz-se indubitavelmente importante o cultivo dos diálogos e das relações práticas da ordem social, de maneira justaposta, no intuito de transformarem, mutuamente, a realidade díspare existente. A práxis, relação dialógica e dialética, interação entre sujeito e mundo, tão defendida por Paulo Freire, portanto, é o fundamento primeiro no que tange a um mundo mais justo e igual. Brandão afirma que “a palavra é um ato de poder” (1984, p. 7), em que se torna possível construir um mundo mais digno e cidadão. A democracia só é realizada pela concretização da política, que, por sua vez,

está intimamente ligada à capacidade de dominar a palavra, que, de acordo com Freire (1987), abre a consciência para o mundo.

Silenciar ou não conhecer o verdadeiro poder da palavra é ser controlado, subalternizado, é perder o senso crítico da realidade, é não compreender a força de efetivação e de transformação da fala nas relações sócio-político-culturais. É, ainda, não notar que o proferir é validar identidade a um indivíduo ou a um grupo. Como pai de santo fico muito atento ao uso da “palavra” dentro do terreiro. É importante que ao pronunciar uma palavra estejamos conscientes de seu significado, porque ela tem força e provoca reações positivas e negativas dentro da comunidade afro-religiosa. Logo, é uma grande responsabilidade falar algo no interior do terreiro. Os conhecimentos, os saberes tradicionais são ensinados e aprendidos sempre dentro de um coletivo de pessoas que estão ligadas principalmente pela fé na religião, em que, de alguma maneira, qualquer palavra dita tem poder dentro da comunidade religiosa. A oralidade é responsável pela construção, reconstrução e inovação de nossas tradições – dessa maneira, torna-se um instrumento de resistência.

Considero que a oralidade (palavra) é de grande relevância para as sociedades afrodescendentes, o que se reflete, também, nos terreiros de Candomblé. É fator imprescindível na transmissão do conhecimento e da cultura afrodescendente no *lócus* religioso de base africana, pois a palavra garante a existência dos seres, a resistência e, igualmente, a continuidade de práticas religiosas e culturais. O terreiro é o território de agentes sociais responsáveis pela transformação desse espaço; é ambiente de afirmação da identidade; local onde se busca o poder de conduzir a própria palavra e, por conseguinte, configurando-se em lugar de libertação, conscientização política e construção da história de um povo.

Por meio da oralidade, a palavra é o artifício fabricante da história, é o componente que estrutura o cerne do grupo, reorganiza e elabora a trajetória de um povo, que, por sua vez, funciona como base para a formação identitária de uma população. Assim, institui a essência da sociedade e está imbricada no conhecimento e em sua transferência, que são fatores essenciais para a conservação da identidade da comunidade.

É possível perceber na fala dos sujeitos afros religiosos essa relação memória-oralidade-preservação e significação, no que se refere à importância da transmissão dos ensinamentos. Esse conjunto interativo de elementos também dá sentido e identidade ao local e ao grupo,

levando-se em consideração a relevância da ancestralidade que está presente não de forma direta, mas indiretamente.

É notável a função e o valor da oralidade nos terreiros de Candomblé, pois, por meio dela, é possível criar, recriar e reestruturar toda a realidade humana, seja material ou espiritual. A palavra garante os ensinamentos, a continuidade da cultura e a presença dos ancestrais. No terreiro, ela consagra, seja por meio de cânticos ou de simples vocábulos, o ato de evocar os orixás, saudando-os de maneira divina. É pela ação de pronunciar, usar a palavra, ou de falar, que a ritualidade e a sacralidade certificam sua permanência e poder transformador.

Nos espaços religiosos de origem africana, a tradição oral permanece efetivando o sagrado e construindo novas histórias; no entanto, sua forte presença não é sinônimo do desconhecimento de uma escrita<sup>9</sup> ou analfabetismo dos praticantes. A territorialidade e a palavra-oralidade perpassam o tempo de forma mútua, permitindo a continuidade da ancestralidade nos terreiros de Candomblé.

Ao discorrer acerca dos atos concreto-simbólicos na formação da identidade e da conservação, seja da cultura ou das práticas religiosas de base africana, nota-se que o terreiro é um patrimônio cultural material e imaterial, que, com suas formas estratégicas de existência, vai perpassando o tempo e também os espaços. Os ensinamentos desse locus sagrado vão mudando de lugar à medida que seus sacerdotes, por meio de palavras, de gestos e de seus artefatos, levam a outros ambientes suas aprendizagens, suas práticas e seus conhecimentos. Fora do barracão, existe uma miríade de práticas religiosas afrodescendentes, em que pessoas não praticantes da religião executam e não têm a mínima ideia de sua origem.

Observa-se que as práticas religiosas de origem africana, em forma estratégica de resistência, reproduzem a cultura africana e garantem o rompimento das fronteiras do preconceito quando pessoas de outras religiões visitam os cultos, mesmo que neguem sua inserção nas religiões afro-brasileiras. O poder da palavra, concretizada pelo ato de pronunciar e, portanto, resistir, suplanta os limites do ambiente religioso quando os frequentadores levam, pela ação oral ou por atos políticos, práticas e ensinamentos afrodescendentes para além das fronteiras dos cultos e do espaço sagrado. Logo, percebe-se que esses aprendizados religiosos,

---

<sup>9</sup> Para melhor compreensão das escritas africanas, ver: CUNHA, Jr. O Etíope: Uma escrita africana. Revista Educação Gráfica, 2007. Vol. 11, p. 1-10.

por meio dos sacerdotes e de frequentadores, excedem o próprio território religioso, e rompem, mesmo que de maneira incipiente, com algumas visões preconceituosas.

Com essas ponderações, buscou-se entender o funcionamento da oralidade nas sociedades africanas e identificar suas contribuições nos terreiros de Candomblé, quando se trata de resistência, transmissão dos ensinamentos ritualísticos, mitológicos e morais, embora esses atos também determinem rompimento de barreiras limítrofes e “expansão” de identidade afrodescendente para além do lugar religioso.

Ainda, é considerável salientar que o emprego constante da palavra, na tradição africana, é alvo de críticas de pesquisadores “desavisados”, que se utilizam dos saberes de base eurocêntrica ocidental. Produtores do conhecimento fazem uso de conceitos, por eles mesmos consolidados como verídicos, para determinar o que é verdadeiro e o que é falso. E, dessa forma, negam e excluem outras maneiras de elaborar estudos que não estejam dentro de seu padrão europeu e branco, e são classificados como falsos (ZIÉGLER, 1972; CUNHA Jr., 2009). Entretanto, segundo Ziegler (1972), é preciso entender que:

Encaramos agora a outra face desta pretensa antinomia, a sociedade dita sem história. A imensa maioria das sociedades africanas é representada por sociedades de tradição oral. A história – palavra que requer uma definição, dentro deste novo quadro – é transmitida oralmente. Com uma única exceção: algumas cidades africanas conhecem a escrita, há muito tempo. Coexistem uma tradição escrita e uma tradição oral (ZIÉGLER, 1972, p. 182).

A grande importância atribuída à oralidade pelas sociedades africanas e, conseqüentemente, as más interpretações de pesquisadores, equivocadas ou voluntárias, intencionadas ou não, geraram uma falsa ideia de que povos africanos eram, ou melhor, continuam sendo, vistos como ágrafos e analfabetos (ZIÉGLER, 1972; CUNHA Jr., 2009). É um senso que persiste na atualidade, e sua reprodução permanece. Os produtores dessa ideologia consideram analfabetas todas as sociedades que não usam as línguas de origem europeia, criando, portanto, uma imagem negativa dos negros e fortalecendo as ações racistas que tanto segregam africanos e afrodescendentes, colocando-os à margem da sociedade, sem perspectivas de uma vida digna, sem oportunidades. Desse modo, trazendo como consequência a negação de pertencimento de afrodescendentes à sua gênese.

Contudo, precisa-se entender que é mais uma verdade construída e tomada como absoluta, que se cristaliza fortemente no seio social, dissimulando a realidade no intuito de separar e marginalizar povos. A credibilidade de pesquisadores que defenderam tal ideia ainda

é intensa dentro da academia e fora dela. Tais concepções vêm colocando em xeque a produção de conhecimento e a capacidade intelectual dos africanos e afrodescendentes (CUNHA Jr., 2009). Não obstante, o alto valor concedido à palavra-oralidade nas comunidades africanas, e até hoje refletida nas casas de Candomblé, não é sinônimo de falta de escrita, mas sim um excessivo reconhecimento da tradição oral, responsável por gerir a organização social.

É interessante destacar que a oralidade é cultivada como fator essencial na construção da sociedade, manutenção da existência, conservação e continuidade de identidades, preservação da ancestralidade e da história, mesmo em grupos que tinham como fonte de arquivamento a escrita ou outras formas simbólicas gráficas. Isto é, a presença, nessas sociedades, de algum tipo de escrita não é sinônimo de desvalorização ou menosprezo da palavra. Da mesma forma que aquelas sociedades, essencialmente orais, valorizam a oralidade, assim também o fazem os povos africanos fundamentalmente regidos pela escrita. Portanto, a presença da oralidade nas culturas africanas não significa a ausência de escrita. A esse respeito, Cunha Jr. (2007) nos ajuda a refletir que:

Os africanos persistem no imaginário brasileiro como povos ágrafos e de conhecimentos restritos à transmissão oral. Não subestimada a importância do conhecimento oral e dos métodos da sua transmissão desenvolvidos na África, seria importante registrarmos a presença de africanos alfabetizados [...]. Nós conhecemos nas sociedades africanas pelo menos dezesseis formas diferentes de escritas desenvolvidas ao longo da história das sociedades africanas. Destacamos aqui que as formas escritas africanas evoluíram das formas simbólicas, pictóricas, ligadas à vida social, para as formas escritas, silábicas e alfabéticas. Existe uma forte dependência entre a forma gráfica, símbolo e a inscrição deste na sociedade antes da passagem deste para a forma escrita (CUNHA Jr., 2007, p. 1).

Apesar disso, ao contrário do que pensam muitos intelectuais que desconhecem grande parte da história africana, a utilização de forma contínua da oralidade não deve ser confundida com a falta de escrita, pois tem sua importância pelo respeito e pela grandeza que dispensa à palavra. Os alfabetos utilizados, não reconhecidos pela cultura branca eurocêntrica e ocidental, nas sociedades tradicionais africanas foram diversos em todas as partes do continente, nos diferentes períodos históricos (CUNHA Jr., 2009).

Assim, é preciso perceber e, posteriormente, demonstrar que, em resumo, as sociedades tradicionais são comunidades primordialmente orais, em função de utilizar a palavra em sua essência e relevância, enquanto detentora de um potencial em edificar e transformar todos os seres da natureza. Nas africanidades, ela é a base do sujeito, abona a individualidade ou a



singularidade dos humanos, permitindo uma construção de pertencimento em determinada comunidade.

A palavra é parte e faz parte do existente. E quando mal utilizada, causa angústia, demole sonhos e utopias, destrói relações sociais, subjuga grupos, reproduz guerra e conflito, gera “des-sincronismo” e perturbações entre natureza, humano e mundo. Por isso, tem que ser utilizada seriamente e de forma a fazer bom uso. Quando bem aplicada, fecunda boas relações entre os seres existentes e o mundo, concretiza sonhos, estabelece sincronismo na sociedade.

Não podemos dizer, com isso, que a escrita é menos importante que a oralidade, apenas que são saberes orais/tradicionais ou formais/científicos, são formas sociais de ver e conhecer; dessa maneira, o importante é que ambos vivam afinadamente, tendo a grandeza de conhecer e respeitar o universo um do outro. Não se pode afirmar que o conhecimento produzido pela sociedade da escrita seja mais verdadeiro, pela simples razão de que, para as sociedades orais, é a oralidade o sistema de conhecimento central da vida social.

De fato, muitos negros escravizados eram analfabetos, mas a preservação da oralidade das nações Jeje, Nagô (Ketu) ou Bantu foi necessária nos terreiros de Candomblé para que se resguardassem os costumes e os valores civilizatórios. Desse modo, tanto hoje quanto no passado, foram e são capazes de se comunicar com os irmãos africanos do outro lado do oceano.

Neste texto, é importante tratar, ainda que de forma breve, das relações entre a escrita e a oralidade, suas aproximações e diferenças desde o advento da escrita e sua disseminação nos centros colonizadores europeus pelos continentes colonizados, hoje, ex-colônias, com populações que se reorganizaram em busca de dar prosseguimento à preservação e à transmissão de conhecimentos e saberes, objetivados na memória coletiva de povos e grupos sociais e praticados nos terreiros de Candomblé do Brasil.

Considerando o contexto da política colonial, desencadeada a partir do século XVI, no continente latino-americano e africano, observa-se que os estudos dedicados às artes verbais, especialmente para os povos que passaram a acatar a escrita em suas culturas, revelam que oralidade e escrita podem existir simultaneamente, e que são formatos de arte. Entretanto, detêm naturezas, práticas e finalidades diversas. Ambas tratam de valores éticos, morais, políticos e culturais com múltiplos e diferentes significados na vida social, a exemplo das culturas praticadas nos terreiros de Candomblé no Brasil, em suas respectivas tradições Jeje, Nagô

(Ketu) e Bantu, em que a experiência vivida pelos conhecedores se faz no aprendizado do ver, ouvir e falar sem mediações de textos escritos.

Nesse sentido, seria um equívoco argumentar que a oralidade representaria o fruto do analfabetismo, tendo em vista que muitos líderes de diversos segmentos religiosos de religiões não cristãs e intelectuais, que não se encontram obrigatoriamente na academia, não deixaram de lado a transmissão oral do conhecimento cultural. A junção das duas formas de objetivação do pensamento, a oralidade e a escrita, não é excludente, mas complementar.

A modernidade traz em seu bojo o aparecimento da cultura alicerçada nos sistemas de escolarização, gramáticas impressas, manuais de estilo, dicionários, enciclopédias e a disseminação da Bíblia. A literatura passa a ocupar outro espaço, para além do ensino religioso e da formação de intelectuais. Contudo, todo o processo histórico e social, que contextualiza o lugar da escrita e sua propagação na sociedade moderna ocidental, não resultou no desaparecimento das práticas orais de diferentes povos no mundo.

A presença da oralidade, oriunda da diáspora negra, significa a permanência de práticas culturais e simbólicas que procuram preservar tradições, valores e cosmologias que fazem sentido para os vivenciadores do Candomblé. Embora haja um leque de publicações sobre as religiões afro-brasileiras e a leitura dessas obras, fora o fato de os praticantes e experientes do Candomblé serem letrados em vários níveis de escolarização, isso não simboliza o descaso da oralidade, mas implica a existência de modos complementares que contribuem para o desenvolvimento das sociedades.

O respeito à fala está, também, inerente à reverência aos ancestrais e aos anciãos, que são fontes de histórias valorizadas e perpetuadas pelos africanos. Isso indica que os ensinamentos ancestrais são suportes da constituição das sociedades africanas, bem como as palavras proferidas pelos mais velhos, que têm importância e veracidade inquestionáveis para os seus. Por essa razão, é dada indispensável atenção aos ancestrais e aos idosos, de forma a cultivar o conteúdo difundido, guardando-o como um tesouro, porém aberto e podendo ser compartilhado, um legado transmitido entre as gerações. Sobre isso, Bâ (2010, p. 168) ressalta que “essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África”.

A oralidade conduz o homem ao seu passado, segue pelo presente, prepara para o futuro, interligando os sujeitos comunitários e as gerações, continuamente. A tradição oral é intrínseca

à sua natureza humana, é própria da sua vivência e rege suas vidas constituindo seu pertencimento na comunidade e no mundo. Por essa razão, Machado (1999, p. 73) assegura que “a tradição oral, portanto, baseia-se na concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo. Ela envolve uma visão singular do mundo – um mundo concebido como um todo, onde as coisas se religam e interagem”. Dessa maneira, a fala também assegura a atuação do homem à sua historicidade e constrói sua cultura, faz sua interação no espaço-tempo.

A tradição oral percorre as relações humanas e orienta suas vidas. Todo comportamento dos pertencentes ao grupo é conduzido pelos seus companheiros, e os saberes transmitidos e compartilhados são consolidados. As experiências trocadas têm efeito moral e revela o valor que tem a vida em comunhão sob as bases de uma tradição. Com a oralidade, transfere-se reciprocamente os conhecimentos e perpetua-se o grupo, superando a individualidade que assola a humanidade, ultrapassando as fronteiras invisíveis que separam as pessoas. Na tradição oral, a palavra direciona, instrui e é um dos fatores de sobrevivência grupal. Assim, segundo Bonvini:

Ora, em contexto de oralidade, é a troca direta da palavra que permite a transferência da experiência no meio do grupo, e por aí, a sua vida e sobrevivência. Este intercâmbio como fato comunitário, situa-se além do intercâmbio linguístico interindividual. Ele é, além disso, endossado por “palavras organizadas”, estreitamente ligadas à experiência total do grupo, aquela do passado, do presente e do futuro. São palavras ‘comunitárias’, atravessadas de um lado a outro por todo o vivido do grupo, orientadas para este vivido num vai-e-vem dialético, no qual o vivido se reflete nas palavras e no qual estas, uma vez proferidas, repercutem por sua vez no vivido (BONVINI, 2001, p. 39).

Conforme o autor, a tradição oral faz parte dos sujeitos organizados em grupos e desencadeia uma série de ações que interligam suas vidas e constituem suas sobrevivências, um fator que se vale do intercâmbio linguístico e faz a interação comunitária. Por meio da palavra, o conteúdo de uma comunidade e as experiências dos seus participantes são compartilhados, orientando-lhes o comportamento. Ordenadamente e conscientemente proferidas, as palavras disseminam os valores do grupo e efetivam a identidade dos membros envolvidos.

A repercussão que a oralidade toma ultrapassa os limites do próprio grupo, que, em contato com os demais indivíduos das diversas organizações sociais, acaba por transmitir-lhes seus costumes. Um conhecimento não deve estar preso a um determinado sujeito ou grupo, ao contrário, deve ganhar espaços sem fronteiras e agregar o corpo cultural de diferentes povos. A relação com o outro enriquece o desenvolvimento humano, e o compartilhamento dos saberes

faz com que uma proporção maior de pessoas e sociedades interaja. Com isso, uns transferem aos outros seus valores e seus conhecimentos. A tradição oral facilita essa interação social.

### **1.3. O Candomblé como espaço de memória**

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

A memória tem função importante na construção da realidade, seja ela material ou imaterial. Ajuda-nos a compreender os fatos e permite reestruturar a existência; edifica a identidade individual e também coletiva dos grupos. Quando concretizada pelo ato da pronúncia, garante a continuidade da história, de segmentos sociais (POLLAK, 1992; CUNHA Jr., 2009). Para ser mais claro, “cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, de organização” (POLLAK, 1992, p. 206).

Dessa forma, a memória é agente cristizador das identidades de sujeitos singulares e dos grupos; é expressão coletiva das relações sociais. Pode-se entender, ainda, que sua constituição individual ocorre nas conexões com outras memórias individuais, o que quer dizer que ela não é instituída somente pelo sujeito isolado das relações sociais. A alteridade, isto é, a associação com o outro garante a composição da memória; logo, a construção da identidade, que, por sua vez, é solidificada pela memória, é algo edificado coletivamente em relação com a sociedade (CUNHA Jr., 2009).

Pollak (1992), em suas considerações com relação à identidade/alteridade/memória, afirma que caso se faça uma aproximação ou se estabeleça similitude entre a identidade edificada dentro de uma sociedade e a imagem do próprio sujeito-indivíduo, em si mesmo, para si mesmo e para os outros que compõem um grupo, existirá um fator desse conjunto que indubitavelmente foge ao controle do agente e, conseqüentemente, da comunidade; é um componente que não está sob competência do sujeito-indivíduo, é o outro. Isto é, a relação de alteridade é determinante na construção da identidade do ator social. Não se é possível erguer uma imagem de si mesmo que não se tenha em sua base as variações conjunturais, a influência mútua com a situação sócio-histórica, o que só é possível enquanto momentos de adesão, aceitação, rejeição, negociação; isso tudo requer uma interação dialógica e dialética com o(s) outro(s).

Nesse cenário, a memória se entrelaça numa estrutura de mutualidade com a realidade sócio-histórica, que, por sua vez, é composta e construída pelos seus agentes. Mas não significa dizer que ela é imitação das outras memórias que a compõem; absorve individualmente as relações sociais a fim de se auto-estruturar, embora seja preciso entender que essa absorção não é mera cópia das memórias alheias, pois cada uma tem sua peculiaridade, tem em sua concepção a especificidade de cada ser.

A memória reorganiza as ações recebidas e vivenciadas dentro de um segmento social; ela é construída em uma determinada sociedade, experimenta fatos quando se relaciona com o grupo no qual está inserida e mantém sua identidade com ele. É, portanto, dinamismo social; é interação entre o passado e o presente; é diálogo com a realidade do mundo físico e o simbólico (POLLAK, 1992).

Pode-se cogitar que a memória de cada ator é estruturada em um todo, que é a sociedade; então, a memória individual é parte desse todo, e, assim, o compõe na medida em que contribui na rememoração de fatos que a sociedade experienciou. Alguns acontecimentos são lembrados na proporção em que um sujeito está inserido num determinado grupo. Em alguns casos, somente a vivência em comunidade permite ao indivíduo revivenciar episódios que há tempos se passaram ou mesmo foram esquecidos.

Nesse caso, a memória e a identidade se aproximam e estão em sincronismo com a realidade, fazendo-nos perceber que elas são constituintes na e da sociedade, de certo modo, estando em constante movimento, numa cinesia dialética entre o ator social e a sociedade vigente. Desse modo, “a memória é um fenômeno construído social e individualmente [...] podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade [...]” (POLLAK, 1992, p.204).

O ato de existir e permanecer dos grupos na história é fator consequente da memória quando ela é efetivada pelo poder da fala. Ou seja, a memória é condição *sine quo non* para a história de um povo (BONVINI, 2001). E evocada e concretizada pela palavra, é presentificação do tempo passado; é construção de identidade; é salvaguardo das histórias e mitos de segmentos sociais; é a constituição social, cultural, política e religiosa de uma sociedade; é dinamismo entre as personagens da história; é articulação entre esses próprios agentes sociais na tentativa de construir algo o mais comum possível da sua realidade (CUNHA Jr., 2009; OLIVEIRA, 2007).

De acordo com Cunha Jr. (2009); Oliveira (2007), a memória é efetivada na vida social; é lembrança passada “incrustada e misturada” pela ação do presente; é manutenção da ancestralidade viva; é, para as africanidades, reviver e atualizar o poder dos ancestrais. As recordações são fatores que, junto à oralidade, tornam presente e garantem a existência dos seres.

Com base nas análises anteriores, conclui-se que o terreiro tem memória e é lugar dela; é um patrimônio cultural material e imaterial, tem razão de ser, e faz sentido na proposição de existência e identidade de uma comunidade. A memória de terreiro ocorre em seu espaço-tempo. Nas relações existentes dentro desse locus religioso é viável construir histórias, reaver a ancestralidade, reconstruir passados, edificar e reelaborar identidades.

É nesse espaço litúrgico que a memória refaz vidas, legitima a existência de seres materiais e imateriais; transmite conhecimentos e pedagogias capazes de resistir à efemeridade do tempo, que dão continuidade e conservam vivos ensinamentos, ancestralidades, identidades, em suma, preserva a existência de grupos. Melhor esclarecendo, a memória tem a função mantenedora da existência do povo de Candomblé; permite, pela ação da oralidade, manter viva a história desse segmento social.

A memória de terreiro aviva lembranças dos fatos pela prática da ritualização, que, por sua vez, é entendida como repetição dos ensinamentos de cultos e de feitos cotidianos. O ato de repetir os trabalhos religiosos dentro do ritual permite a efetivação da ancestralidade, a manutenção da identidade e o permanecer cultural de um povo. A resistência é ativada pela ação da memória concretizada, tanto pelas atividades cotidianas quanto pelos cultos realizados.

O fato de se efetuar uma festa, uma liturgia, ensinar como fazer rituais para determinado Orixá requer um domínio de conhecimento que foi aprendido por intermédio da memória ou dos lugares de memória<sup>10</sup>. Tais ações dentro do terreiro são provas de que a memória está sendo reativada e, conseqüentemente, repassada para aqueles que compõem o grupo realizador

---

<sup>10</sup> Aqui se toma o conceito de lugares de memória de Ecléa Bosi (1994), a qual conceitua que: “[...] Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade [...] A ordem desse espaço povoado nos une e nos separa da sociedade: é um elo familiar com sociedades do passado, pode nos defender da atual, revivendo-nos outra. Quando mais votados ao uso cotidiano, mais expressivos são os objetivos: os metais votados se arredondam, se ovalam os cabos de madeira, brilha pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e abrandam” (BOSI, 1994, p. 44) . Para maior compreensão, ler: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, 1994; NORA, Pierre. **Entre memória e história: problemática dos lugares**. Projeto Hídórico, São Paulo, vol. 10, 1993.

daquela tarefa. Nessas atividades ritualísticas, novatos ou não participam desse processo de manter a memória viva.

A memória concretizada em espaço sacro de base africana é efetivação das africanidades, é reativação das ancestralidades, é reafirmação da identidade africana. Proporciona construir histórias renegadas pelos colonizadores europeus, ou seja, é resistir à opressão do dominador de origem europeia. As realizações ritualísticas de terreiros é ato de recharçamento dos afro-brasileiros; é manter viva e ativada a cultura e a religião afro-brasileira.

Desse modo, a memória de terreiro consente essa reatualização e reestruturação do que chama religião negra no Brasil. Esse conjunto de práticas realizadas dentro do território de base religiosa africana é fruto da memória-ancestral em interação com os agentes sociais que formam a comunidade.

A identidade<sup>11</sup> do povo de santo é aquilo que a memória traz em seu dinamismo com o mundo; é a relação do não sacro com o sagrado; é tempo passado em interação com o presente; é memória individual em parceria com a coletiva; é permanência e descontinuidade; é esquecimento e lembrança. Enfim, é o agente responsável pela continuação da história e da cultura de terreiro; é um constante vir a ser no mundo que exige interação do sujeito com o meio para poder existir e permanecer. O sentimento de pertença desse povo é construído nessa rede complexa e móvel, em que a tríade ancestralidade-memória-oralidade é fator determinante para a existência do grupo.

A importância do momento presente na memória é pontuada por Sá (2005) no primeiro princípio unificador da memória social: “Memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, e sim uma construção, que se faz a partir daquelas, por certo, mas em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura” (SÁ, 2005, p.291). Defende, ainda, a ideia de que “são as pessoas que se lembram, embora a forma e boa parte do conteúdo das suas memórias sejam socialmente determinadas pelos grupos, pelas instituições, pelos marcos mais amplos da sociedade” (SÁ, 2005, p.291).

---

<sup>11</sup> O conceito de identidade aqui é pensado a partir de: SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo, Expressão Popular, 2010; SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999; JOAQUIM, Maria Salete. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

Todavia, a determinação de seu conteúdo não ocorre sem conflito. Quanto maior a complexidade de uma sociedade e maior o número de grupos competindo para dominá-la, mais o passado é submetido a estratégias de inunção que mais se adequam aos interesses dominantes. Contudo, as memórias divergentes do soberano têm a capacidade de encontrar brechas e sobreviver, sendo um lugar de resistência.

Outro tipo de memória que merece destaque no Candomblé é a coletiva. Como a organização dos terreiros é baseada em uma estrutura social e familiar existente na África, é provável deduzir que essa transposição fora feita por meio das memórias dos africanos aos seus descendentes. Sá (2007) relata que esse tipo de memória é construído a partir de "discursos e práticas coletivas por parte de grupos sociais razoavelmente bem definidos" (SÁ, 2007, p. 293).

Além da utilização dos instrumentos que rememoram a África e os africanos, nas letras do jongo, dança brasileira de origem africana, também é comum perceber uma temática que retoma a terra natal e o sofrimento dos escravos com a violência dos senhores, memória histórica oral que tem relevância na referida música de cultura afro-brasileira. Sá (2005) disserta que o foco dessa memória não é a preservação dos relatos, mas "(...) os processos e as circunstâncias segundo os quais tais memórias são construídas, reconstruídas ou atualizadas por conjuntos sociais mais ou menos amplos e, por diferentes critérios, suficientemente circunscritos" (SÁ, 2005, p. 79).

Um ponto interessante quando se vincula a música ao estudo da memória social é o fato da oralidade ir além da conversação. O jongo se apresenta como um documento de rememoração e transmissão oral da terra de origem e dos sofrimentos dos escravos no Brasil. Esse tipo de memória tem como diferencial o caso de contar com pouco material de apoio, sendo, inicialmente, aplicados a sociedades sem escrita e, posteriormente, associados às populações que foram, durante muito tempo, dominadas, e que, tendo recuperado sua autonomia, buscam a reconstrução de sua memória.

Ao analisar as categorias Resistência, Oralidade e Memória dentro do contexto da religião Candomblé, pode-se perceber sua importância para a manutenção dos saberes tradicionais, os quais venho investigando, no sentido de estudar esse intercâmbio que eles realizam dentro de tal religião afro-brasileira Candomblé. É importante ressaltar que no Igbá Asé Ibin Layé, em que sou pai de santo, essas categorias estão presentes em todo o cotidiano



afro-religioso, sempre interligadas, contribuindo para que o processo de perpetuação das práticas religiosas e culturais de origem africana possa ser construído, reconstruído e inovado.

## **CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO, CULTURA E SABERES NO CANDOMBLÉ**

Neste segundo capítulo, descrevo sobre Educação, Cultura e Saberes no Candomblé, procuro abordar as concepções de educação presente no terreiro de Candomblé – educação não-formal e educação informal, onde práticas religiosas se desenvolvem por meio de processos educativos vivenciados em espaços não-escolares. Apresento a educação e a cultura do cotidiano do Candomblé, mostrando as possibilidades de vivências interculturais entres os tipos de educação presente no Candomblé, possibilitando o encontro com os saberes tradicionais afro-religioso.

### **2.1. As concepções de educação no Candomblé**

Houve uma época em que se convencionou que ser educado era ser europeizado. A sociedade Iorubá era vista Ará Oko, gente da roça, pessoas analfabetas, ignorantes. Cultura e educação eram vistas como primitivas e pagãs. Os princípios de educação são baseados sob a concepção OMOLÚWÀBI, ou seja, um bom caráter em todos os sentidos da vida, e que inclui o respeito aos mais velhos, lealdade para com os pais e a tradição local, honestidade, assistência aos necessitados e um desejo irresistível ao trabalho, e um processo de vida longa, onde a sociedade inteira é a escola (BENISTE, 2005, p. 35).

É nesse sentido que se sustentam os fundamentos religiosos e educacionais em um terreiro de Candomblé, respeito aos ancestrais e aos mais velhos (pessoas que ensinam como ser e agir no terreiro e na sociedade como um todo), à tradição oral (instrumento de perpetuação dos saberes litúrgicos e da memória Iorubá) e à vontade de trabalhar e pôr em prática o que se aprende para ensinar aos mais novos.

A tradição oral na transmissão dos saberes tradicionais religiosos e culturais do Candomblé é o grande patrimônio da religião em si, não havendo outra forma de ensinar e aprender que não seja por meio da oralidade. O termo omolúwàbi, para além de sua designação de tradução etimológica, designa uma forma de viver e proceder na sociedade, seria uma espécie de práxis pedagógica (parte do conhecimento voltada para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais).

Para José Beniste (2005), omolúwàbi é definido como:

Uma combinação de métodos, portanto é empregada para moldar a pessoa num omolúwàbi. A sociedade inteira é sua escola; moralidade não é somente ensinada, é vivida. Coragem não é ensinada, é demonstrada. Persistência e devoção para a obrigação são também exibidas. O número de certificados conquistados mede o sucesso, mas não o seu valor. São marcas de condecoração, mas não revelam uma pessoa como omolúwàbi (BENISTE, 2005, p. 38).

Ou seja, um omolúwàbi começa, então, a ser formado durante a sua gestação. Ainda no ventre de sua mãe, o feto recebe ensinamentos e fundamentos da tradição oral. Nessa oralidade tribal e familiar, os ensinamentos se introduziam na África e se praticavam no terreiro de Candomblé, e, conforme a descrição de Beniste, “essa educação teórica e prática é introduzida através de uma combinação de preceitos e literatura oral, representado por textos de folclore, provérbios, poemas, mitos e canções tradicionais” (2005, p. 38). O autor acrescenta, ainda, que “essa combinação de métodos define o sistema e esclarece, proporcionando uma base para o ritual e crença religiosa” (BENISTE, 2005, p. 39).

Esses conhecimentos não adentraram as terras brasileiras por meio da escrita, mas por intermédio das memórias e sabedorias da tradição Iorubá. Portanto, em um processo histórico, no qual os métodos e maneiras educativas representam as tradições dos povos, os terreiros de Candomblé se configuram enquanto espaços de educação, que transitam entre o ensino informal e não-formal, uma vez que suas relações de ensino-aprendizagem surgem concomitantemente à formação humana e religiosa.

Dessa forma, acabam se configurando em grande fonte para a análise pedagógica dessas práticas de educação múltiplas, sendo de grande importância averiguar sobre tais espaços, suas práticas e meios de ensino e aprendizagens sob a ótica dos saberes tradicionais e interesses pedagógicos. No terreiro de Candomblé, as pessoas aprendem fazendo, executando tarefas na prática. Não há tempo para aulas dogmáticas ou litúrgicas. Existe diariamente uma demanda de ações a serem desempenhadas: limpeza do terreiro, preparo da alimentação das pessoas, das oferendas para os orixás, entre outras. No terreiro Igbá Asé Ibin Layé sobre as minhas orientações como pai de santo, essas tarefas acontecem cotidianamente.

Assim, os fundamentos e aprendizados nas comunidades religiosas de Candomblé são transmitidos tradicionalmente seguindo um modelo histórico de educação e ensinamentos africanos trazidos para o Brasil. A dinâmica de ensino no terreiro de Candomblé acontece por meio das histórias, da tradição oral africana, e, também, principalmente, do trabalho. É um lugar onde sempre há o que fazer. Em nossa comunidade afro-religiosa as atividades são distribuídas e realizadas coletivamente.

Outros aspectos relevantes, acerca do educar e ser educado nas casas de Candomblé, dizem respeito às normas e condutas. A existência de uma liderança espiritual (babalorixá ou yalorixá) faz com que aquela pessoa se encarregue não somente de ensinar, mas também de

zelar, com disciplina e compromisso, por cada fundamento religioso. O Candomblé é também uma religião de fundamentos litúrgicos, que devem ser preservados conforme a tradição. Esses princípios religiosos, juntamente com as questões hierárquicas, fazem com que se exija de cada membro um exemplo de conduta moral e religiosa, capaz de transformar o aprendiz em um mestre, tão logo o tempo e as obrigações religiosas (rituais que reafirmam os votos religiosos a cada sete anos) se firmem perante a confraria (irmandade).

Nesse sistema de ensino religioso de tradição e fundamentos, o Babalorixá/Yalorixá (pai ou mãe de santo) é a pessoa de instância máxima, que tem mais tempo na religião, que acompanha o desenvolvimento de cada filho na crença, é o sujeito responsável por zelar e promover a boa conduta dos membros. É dele(a) que partem as orientações e, em determinados casos, as repreensões, para que assim se aprenda com as consequências do erro. As advertências geralmente são em tom de rumbê (bronca), explicando onde foi a falha e a necessidade de melhorar a conduta.

Além do mais, com o apoio de Brandão (2007, p. 32), tem-se que “o espaço educacional não é escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o tempo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaços que apenas reúnem pessoas e tipos de atividade, é onde o fazer faz o saber”. Logo, o espaço religioso do Candomblé se configura em lugar histórico e tradicionalmente educacional, uma vez que, nele, se reúnem pessoas, num ensinar e aprender como práticas educativas diárias.

Isto posto, no terreiro de Candomblé a prática religiosa é uma atividade educativa empírica; os mais velhos ensinam os mais novos utilizando a oralidade como legitimação da tradição ancestral; e, os mais novos, sob supervisão dos mais velhos, executam na prática os ensinamentos, os rituais. “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido—apreendido a situações existenciais concretas” (FREIRE, 1992, p. 28).

Assim sendo, os processos de ensino e aprendizagem vão existindo simultaneamente à prática religiosa diária. Os filhos mais novos têm a obrigação de aprender e os mais velhos devem ensiná-los; esse é o ciclo de trocas de saberes tradicionais nas religiões afro-brasileiras, especialmente no Candomblé. Em diálogo com Brandão (2002), Freire (2007) e Libâneo (2010), pode-se afirmar que a educação estabelece uma relação processual e de múltiplas faces,

uma vez que não se limita a um fragmento temporal da vida, muito menos a uma área de desempenho; a educação acontece nos mais variados lugares e ocorre nas mais diversas modalidades.

Para Libâneo (2010), a educação é categorizada de três maneiras: a primeira é a formal, que se trata de uma educação escolarizada, aquela que certifica, planeja e avalia. A segunda é a não-formal, que seria uma ação que condiz com um ensino direcionado, com finalidades e até mesmo um estatuto institucional que o legitima; contudo não é escolarizada e não acontece em âmbito escolar. E a terceira é a informal, que, assim, seria aquela que não possui o propósito final de ensinar algo, embora isso ocorra, mas de forma não intencional.

No terreiro de Candomblé, ora se pratica a educação não-formal ora a educação informal. Por ser um espaço religioso possuidor de regras, os rituais acontecem com a participação coletiva de membros da religião, para que haja, além de ajuda mútua, aprendizagem, direcionando o seu fazer prático-litúrgico-religioso ao ensino da tradição. Nesse caso exemplificado, pode-se dizer que há uma prática de educação não-formal, pois, conforme o conceito de Libâneo (2010), acontece no ato litúrgico ritual a prática educativa, nessa situação, o ato de ensinar e aprender foi explicitamente conduzido. Com mais especificidade, o fragmento textual de Libâneo (2010) conceitua e diferencia a educação não-formal e a educação informal.

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, que se desenvolve por meio de relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estrutura (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

A educação informal pode ser constatada em outra situação. No Candomblé, tradicionalmente, os rituais são acompanhados de cânticos, orações e executados da seguinte forma: em língua iorubá, o sacerdote, ou a sacerdotisa, pronuncia os primeiros versos, e os filhos da casa repetem em seguida; e o carácter não intencional de ensinar como se entoa e se expressa cada palavra e termo, bem como seus significados e traduções, configura essa prática enquanto educação informal, uma vez que os filhos, durante a repetição litúrgica religiosa, estarão aprendendo fundamentos sagrados. Então, segundo Brandão (2007), o terreiro é um local consagrado que produz educação.

A educação existe onde não há escola, por toda parte, podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 2007, p.13).

Libâneo (2010) expressa, precisamente, que a educação surge nessa transcendência de espaços, paredes e instituições, e que os processos educativos se manifestam nas ações, nos exemplos e nas relações sociais entre indivíduos. E profere ainda que:

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervém no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações e classes sociais (LIBÂNEO, 2010, p.30).

Nessa perspectiva, são nas interações sociais, nas trocas, no conviver e fazer coisas juntos que muito se aprende. O cotidiano num terreiro de Candomblé e seus aprendizados dialogam com a concepção de Brandão (2007) a respeito das situações que se estabelecem no ensinar e aprender.

Tudo o que se sabe, aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo e a consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe e faz, para quem não sabe e aprende (BRANDÃO, 2007, p.17-18).

Em concordância com Libâneo (2010), a educação se conecta diretamente aos processos de comunicação e interação, e é propriamente nesse sistema livre e espontâneo que os membros de uma sociedade vão assimilando valores, saberes e habilidades técnicas. Da mesma forma ocorre no terreiro de Candomblé, onde a convivência, a observação dos atos, as histórias e mitos da tradição oral, os saberes ancestrais e fundamentos da religião vão sendo absorvidos.

Partimos também de uma compreensão ampliada de educação como prática social de formação cultural humana de indivíduos e grupos sociais, a qual possibilita a sobrevivência e atualização de padrões culturais e a construção de identidades, por meio da transmissão de geração de saberes, valores, normas de comportamento e linguagens culturais. Nessa concepção de educação é que se buscou analisar a troca de saberes tradicionais no terreiro de Candomblé. É nessa relação de troca a partir da prática ritualística do jogo de búzios é que os saberes são mantidos, construídos, reconstruídos e inovados.

Nesse contexto de educação, enquanto prática social, o ensino é compreendido para além dos muros da escola, e a pedagogia amplia seu campo de estudos de modo a considerar práticas educativas desenvolvidas em diferentes âmbitos sociais, como ambientes de trabalho, associações, religiões, entre outros espaços coletivos. Essas reflexões apontam para uma educação com maneiras alternativas de se valorizar saberes tradicionais de comunidades excluídas, como as de terreiros.

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

Ao propor que os terreiros de Candomblé são espaços onde se produzem conhecimentos, estamos nos opondo a essa vertente abissal. Ou seja, estou propondo uma análise que se inscreve em uma linha de pensamento pós-abissal, que, longe de ser limitadora e excludente, pressupõe que seja valorizada uma gama de saberes que vão muito além que ciência moderna e capaz de compor na sua epistemologia excludente. Esse movimento pós-abissal, segundo Santos (2010), seria baseado no princípio da igualdade (não há conhecimentos melhores do que os outros) e no princípio do reconhecimento da diferença (nenhum conhecimento é o padrão, já que todos possuem suas próprias epistemologias).

Ao estudar essas novas concepções educacionais, busca-se romper com práticas tradicionais de ensinar e aprender que não consideram ou não respeitam o conhecimento de mundo, os saberes, valores e modos de vida das diversas comunidades. Essas concepções de educação apresentam currículos alternativos compromissados com as classes populares e preocupados com a emancipação social, se utiliza de instrumentos diferenciados para a formação dos sujeitos. Uma educação comprometida com a conscientização e politização do educando com o meio em que vive como sujeito ativo capaz de refletir e agir sobre ele (FREIRE, 1987).

A educação não-formal é uma dessas compreensões de ensino, em que existe a intencionalidade de criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos em espaços não escolares, atuando em várias dimensões que visam a formação do indivíduo, no sentido de

politizá-lo de seus direitos enquanto cidadão, de capacitá-lo para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e exercícios de práticas que o ajude a se reorganizar em sua comunidade, por intermédio de formações, com características que compõem a educação não-formal.

Para Brandão, a educação “abrange todos os processos de formação do indivíduo” (2004, p.17), que podem ocorrer nos mais variados ambientes sociais, caracterizando como educação, desse modo, não apenas os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem dentro do ambiente escolar, mas, também, aqueles que se realizam fora dele. Nessa ótica, o saber experiencial e a cultura popular são compreendidos como um sistema de significações, organizado segundo uma lógica própria e transmitido ou reelaborado por meio de práticas educativas, responsável pela circulação de sentidos que movem a vida humana. Passa-se a considerar, portanto, o caráter educativo do cotidiano em diferentes espaços.

Numa aceitação ao desafio de Brandão (2002), de passarmos da rotina da escola para a educação do dia a dia, considera-se que seja um grande estímulo epistemológico e metodológico, aos pesquisadores afeiçoados a essa tendência, contribuir para o estudo dos processos de socialização de saberes cotidianos nos diversos espaços sociais, como por exemplo, a troca de saberes tradicionais nos terreiros de Candomblé. Nesta pesquisa busquei identificar como acontece essa troca nos momentos de convivências no cotidiano do terreiro, quando as experiências são socializadas. Essa troca de saberes acontece a partir do ritual do jogo de búzios, assim como em outros momentos de rituais e não rituais.

O debate atual sobre a aprendizagem situa-se num plano de horizontes e perspectivas, envolvendo, necessariamente, a questão do ensino e da cultura. Na educação não-formal, o contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o local de pertencimento dos indivíduos e dos grupos envolvidos. É fazendo que se aprende. A experiência tem função importante. O campo, nesse processo, é o da educação não-formal.

Portanto, a educação não-formal está na ordem do dia e nos auxilia na compreensão dos processos de aprendizagem, ou seja, nas práticas dos saberes tradicionais. O termo “não-informal” também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Mas é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre esses conceitos. A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas; a educação informal é a qual os indivíduos aprendem durante seu



processo de socialização – poderá ter ou não intencionalidades. Na educação não-formal há uma intencionalidade na ação.

Assim, podemos perceber nessas concepções de educação uma identificação com o ensino nos terreiros de Candomblé, onde as práticas religiosas se desenvolvem, na maioria das vezes, a partir de rituais direcionados pelos mais experientes do grupo religioso, em que a sua atividade no dia a dia do terreiro torna-se de fundamental importância na preservação das tradições afro-descendentes. Nesse sentido, a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Vários elementos integram a educação nos terreiros de Candomblé, e todos fazem parte de uma herança, deixada pelos nossos ancestrais africanos, que encontraram na religião um espaço seguro para que essa tradição não morresse em face da imposição colonial. Dessa forma, as novas gerações, que dão continuidade à religião do Candomblé, asseveram, por intermédio dos rituais religiosos, o reencontro com a África que lhes foi roubada, por meio do maior sequestro da história da humanidade.

## **2.2. Educação, Cultura e Rituais no Candomblé**

Ao refletir sobre a relação entre educação e cultura, Brandão (2002) sintetiza que: “somos seres humanos, porque aprendemos na e da cultura de que somos e de que participamos”. Para o autor, toda cultura é fruto direto do trabalho na educação, a qual nos cerca e enreda nossa vida, “vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao sabor, à educação e a nós próprios” (BRANDÃO, 2002, p.141). É preciso reconhecer também que a garantia à educação deve ser vista como direito de conhecer e estudar os saberes historicamente negados.

Se admitirmos que a sociedade humana é formada por um conjunto de diferentes culturas, etnias, religiões, conhecimentos, experiências e aprendizagens diversas, cada vez mais sentiremos necessidade não somente de conhecê-la a fundo, mas, também, valorizá-la em toda sua extensão, considerando que o ser humano possui diferenças sociais, históricas e culturais, e que, exatamente por esse motivo, precisa estabelecer relações e trocas de saberes e experiências.

Brandão (2002) novamente nos auxilia no entendimento da intrínseca relação entre educação e cultura:

Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de inversão de interações de palavras, valores, ideias e de imaginários com que nós ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga. Mas ao falar das relações entre cultura e educação, uma das lembranças porventura mais importante deve ser a de que mais do que seres “morais”, somos seres “aprendentes” (BRANDÃO, 2002, p.25).

E acrescenta: “aprender é participar de vivências culturais, em que, ao participar de tais eventos, cada um se reinventa a si mesmo” (BRANDÃO, 2002, p.25). É nessa perspectiva de aprendizagem na/da vida cotidiana, dos saberes e da tradição oral, que, a partir do ritual de Jogo de Búzios, acontece a troca de saberes tradicionais como manifestação cultural que emerge das práticas e experiências de homens e mulheres, e, assim sendo, pode e deve ser considerada como um patrimônio cultural das religiões afro-brasileiras.

E, ainda, em outro estudo, o autor reflete mediante o olhar da antropologia, e até mesmo de uma história da educação, e conclui que “toda educação é cultura”, numa perspectiva de passagem do “cotidiano da escola para a educação do cotidiano” (BRANDÃO, 2002, p.156). Nesse panorama, começam a surgir temas até então impensáveis no campo da educação e cultura, dentre eles, aqueles referentes a saberes tradicionais e, principalmente, os da educação não escolar, que ainda se apresentam de forma tímida no âmbito da pesquisa. Para Brandão (2002) inclusive, o saber surge e circula, e nessa dimensão da rotatividade do saber, a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. Nesse cenário, consideramos que as experiências do cotidiano e de vida dos afro-religiosos emergem de uma educação e de uma cultura eminentemente popular.

Na concepção de Brandão, cultura é o mundo que criamos para aprendermos a viver. É onde, diz o autor: “Eu me vejo como um ser de natureza, mas me penso como um sujeito de cultura. Como alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver” (BRANDÃO, 2002, p.15-16). Assim, tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas na natureza e as recriamos, representa uma das múltiplas

dimensões daquilo que chamamos de cultura. A educação extra-escolar é o momento, por excelência, que marca esse processo.

É nesse espaço de aprendizagem e de vivência cultural que se inserem os saberes tradicionais mediante o Jogo de Búzios, pois, enquanto manifestação humana, mergulha num ambiente cultural, que conta com o processo de criação e (re)criação realizado pelo homem e pela mulher que desempenham e participam desse ritual religioso. E mais, no ato de fazer e (re)fazer coletivo, contam com as experiências, crenças, valores, símbolos e significados, que, ao longo da história, são vividos, construídos e transmitidos por todos aqueles e aquelas que compõem e fazem parte da prática religiosa.

Isto posto, todos esses elementos formam um grande quadro representativo da identidade cultural da religiosidade afro-brasileira e dos indivíduos pertencentes ao Candomblé, que representam também o aspecto de aprendizagem educativa presentes nessa tradição religiosa que permite a troca dessas experiências para outras gerações. Aprender e viver com esse outro que complementa o meu eu, talvez seja o desafio para uma educação que vá além dos muros da escola, que possa não somente romper, mas superar o modelo educacional predominante nas escolas brasileiras, embasado em um currículo estreitamente formal e abstrato, que tem negado outros saberes e outras aprendizagens que se encontram imersos no cotidiano de homens, mulheres e crianças, em todos os lugares, como, por exemplo, no espaço das comunidades de terreiro de Candomblé, onde os conhecimentos, embora não considerados nem valorizados nos ambientes escolares, estão presentes e fazem parte do movimento complexo da vida.

Em direção a esse entendimento, Brandão (2002), ampliando sua análise acerca da educação como cultura, ressalta que “a educação é obra da cultura dos sujeitos, cercados daquilo que lhes é peculiar: suas tradições e costumes, daquilo que os identifica” (BRANDÃO, 2002, p.116). Dessa afirmação, depreende-se que os parâmetros da ciência moderna excluam de seus aparatos epistemológicos toda e qualquer forma de manifestação e/ou práticas oriundas do senso comum, baseados nos conceitos da ciência positivista, que, por várias gerações, negou os conhecimentos e atividades que ocorriam fora dos espaços formais de educação e de ensino.

Esses conhecimentos ficam circunscritos ao espaço do terreiro, e são, muitas vezes, negados ou subalternizados nos ambientes autorizados e legitimados enquanto espaços de ensino e educação, como as escolas e as universidades. Do mesmo modo, a concepção de

ciência e a academia modernas pressupõem uma universalidade que privilegia determinados saberes em detrimento de outros tantos, como os religiosos ou os vinculados às matrizes afro-religiosas, como é o caso do Candomblé. Reflito, aqui, no sentido de levar a sério o que é produzido por essas pessoas, a riqueza, a potencialidade, do que é mobilizado no espaço do terreiro, numa concepção de que tudo isso são saberes que se desencadeiam dentro dessa lógica academicista, moderna e excludente.

Um conjunto significativo de aprendizagens vivenciadas pelos praticantes no cotidiano do terreiro ocorre durante as práticas rituais. São conhecimentos pouco verbalizados, que acontecem espontaneamente ao longo da experiência ritual de um professante. Essa modalidade de educação, então, acontece na e pela prática do ritual, pois os saberes aprendidos são fruto da observação e atuação do indivíduo nos eventos da religião. É um modelo que conduz os praticantes a aprendizagens de movimentos, atitudes, dizeres, fórmulas que constituem a complexa cerimônia do Candomblé.

Os cultos religiosos, seguindo uma lógica de organização proveniente da tradição, possuem regras, medidas, códigos próprios que ordenam a utilização do espaço e do tempo ritual; os movimentos gestuais dos praticantes, as roupas e acessórios usados, as doutrinas cantadas, as danças executadas, o toque do tambor e a performance dos músicos, a preparação e as formas de manuseio dos ingredientes cerimoniais, as orações apropriadas para cada circunstância, enfim, uma série de procedimentos e detalhes que precisam ser aprendidos pelos médiuns.

Os saberes rituais não estão registrados de forma escrita, e raras vezes são ensinados aos noviços pelos mais experientes, uma vez que sua transmissão acontece de maneira experiencial, ao mesmo tempo em que são vivenciados pela prática litúrgica. Assim, cabe aos iniciantes observar a atitude dos veteranos, e, quando permitido, participar e repetir a performance observada. Justifica-se, por isso, o fato de os noviços contemplarem atentamente as atitudes dos mais experientes, e iniciarem sua jornada mediúnica com pouca participação no ritual, realizando tarefas auxiliares e atuando apenas quando solicitados. Nessa modalidade de educação, a tríade observar-participar-repetir representa o movimento do processo de ensino-aprendizagem, o qual garante o repasse das tradições de uma geração a outra.

No que diz respeito às construções identitárias, é interessante ainda constatar aquilo que Hall (2003, p.29) sinaliza, ou seja, que na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Isso significa dizer que não existe, no que se refere à produção cultural, uma pureza

original, mas, sim, uma rede de empréstimos de referências, de modelos e inclusive de identificações. Prandi (2005, p.42) esclarece que os saberes tradicionais das religiões afro-brasileiras são memorizados pelos seus praticantes, o que inclui mitos, fórmulas rituais, louvações, genealogias, provérbios, receitas medicinais, encantamentos, classificações botânicas e zoológicas. Afirma, ainda, que na religião tudo se aprende por repetição, por meio da convivência cotidiana dos iniciantes com os mais sábios, depositários da cultura ancestral.

Essa educação pela memória corresponde a uma das mais importantes aprendizagens rituais do terreiro, realizada, como já dissemos, de modo processual, na e pela prática religiosa, uma dimensão do conhecimento que não é ignorada pelos praticantes. A instrução pela prática ritual é uma modalidade cotidiana de educação no terreiro, em que a aprendizagem é construída de maneira processual e o saber é circulante. O uso de mnemotécnicas<sup>12</sup>, a dimensão educativa e simbólica da cerimônia, a preponderância de saberes de natureza prática e os valores culturais enraizados nos gestos religiosos são algumas das características dessa educação.

Com efeito, ainda que a educação ritual dos terreiros seja de natureza endógena, as aprendizagens construídas ao longo da vida de um médium, dentro e fora da religião, constituem o seu acervo de conhecimentos, habilidades e concepções, que certamente interferem na sua conduta na Casa. No interior do terreiro, da mesma forma, o relacionamento entre os membros da comunidade, os valores cultuados pelo grupo, a participação direta nas cerimônias são formas educativas que contribuem para a formação dos médiuns.

Dukheim (1978) afirma que toda religião é de cunho eminentemente social. Entretanto, apesar de todas as culturas terem a dimensão da sacralidade, aquilo que é ou não sagrado se modifica de uma para outra, ou seja, se a noção do religioso é universal, os elementos relacionados culturalmente à grandeza do sacro são criados, simbolizados e representados de formas diferentes, dependendo do contexto cultural.

A defesa da educação como cultura orienta este estudo. Construí minhas referências de análise com base em conceitos, categorias e reflexões oriundas das contribuições de Brandão (2002), Freire (2007), Libâneo (2010) e muitos outros autores que se fizeram necessários. Considero que o aprofundamento teórico dessa discussão passou ser fecundo para o campo da Educação, descortinando múltiplas possibilidades de análise a respeito de processos formativos

---

<sup>12</sup> Pode ser definida como uma técnica que utiliza de uma maneira mais fácil palavras, frases, listas, números e outros para fins de memorização.

no cotidiano social. Contribuí, também, para o estudo dos saberes produzidos nas relações sociais e na vida cotidiana, descobrindo-se um manancial de conhecimentos, em muito, ocultados por uma perspectiva obtusa de ciência e verdade.

Para a Educação Popular, compreendo que estudos dessa natureza podem favorecer análises sobre as dimensões interculturais presentes no saber-fazer pedagógico. O estudo da cultura popular, temática característica desse movimento educacional, pode ser enriquecido com investigações sobre a circulação de saberes tradicionais, permitindo-nos entender o hibridismo e a interculturalidade que lhes são peculiares. Memórias, significados sociais, saberes, narrativas, representações, imaginários são teses de investigação que nos proporcionam empreender um olhar dinâmico para a educação e a cultura popular. Assim, considero que o estudo da religião, e mais especificamente da cultura religiosa, representa-se como um importante tema de trabalho pedagógico e investigativo.

Nessa acepção, observo que as noções de sabedoria, tempo, experiência e autoridade são estruturantes da cultura educativa do Candomblé. Os saberes produzidos na religião são transmitidos de uma geração a outra por meio da linguagem oral, nas relações diárias que conformam o aparecimento da experiência e a assimilação da memória coletiva do povo-de-santo.

Se as práticas religiosas estão sempre enredadas na vida social, elas vão – por meio de atos formalizados, que são os rituais – organizar, regular e estabelecer as relações entre os sujeitos. É dessa forma que os mitos – narrativas de representações dos membros de uma sociedade – vão ser difundidos pelos grupos sociais/religiosos/culturais, para a manutenção dos seus valores. Eles têm, assim, como função explicar a existência e garantir a perpetuação das sociedades da maneira como seus sujeitos a desejam e a querem preservar, por intermédio de respostas que eles dão a algumas questões fundamentais do homem (CASSIRER, 1994).

No caso da diáspora africana no Brasil, foram as experiências religiosas recuperadas, atualizadas e transmitidas por intermédio das gerações, que não só restabeleceram muitas das outras práticas culturais desses povos desterritorializados, como também mantiveram as pessoas unidas, compartilhando não somente crenças e identidades. Observo, também, na educação do terreiro, a ausência de estratégias facilitadoras ou didáticas para o ensino-aprendizagem. Isso decorre do fato de o conhecimento ser construído espontaneamente pelo praticante, na vivência diária no terreiro. Ademais, somente com um determinado tempo de prática religiosa é que os fundamentos secretos podem ser aprendidos.

No cotidiano do terreiro, constroem-se imbricadas relações entre saber e poder, que se manifestam de variadas formas: na autoridade exercida pelo pai ou mãe de santo e pelos praticantes em posição hierárquica mais elevada, nos rituais religiosos, nas relações interpessoais e no poder da palavra. As expressões de poder institucionalizado, ritualizado e atitudinal são decorrentes da experiência e sabedoria adquiridas na religião, importantes características da educação no terreiro. As diversas modalidades de educação no terreiro convergem para finalidades fundamentais. Possibilitam a formação de uma “comunidade cultural” e de um ethos identificado no compartilhamento de saberes, valores e práticas religiosas, que favorecem a convivência grupal, a continuidade das tradições e a construção de relações afetivas, religiosas e sociais.

Conforme afirma Oliveira (2011), existe uma cultura em cada povo, em que cada grupo social constrói e recebe outras influências culturais, considerando que desde o seu nascimento, a pessoa é influenciada pelo ambiente social ao qual está incorporada. Assim, entenda-se que não pode existir uma pessoa desprovida de cultura.

Percebe-se que, durante a história, o homem tem desenvolvido habilidades para viver em sociedade, resultante de seu trabalho, isto é, de sua cultura (FREIRE, 1987). Nesse sentido, a valorização da cultura é um meio de estabelecer a continuidade e a sua legitimidade, no ambiente ao qual está adaptado, ou seja, a estruturação do corpo social ocorre na mesma intensidade em que são preservados os princípios culturais dessa comunidade. Realmente, são conhecimentos elaborados a partir da experiência pessoal de cada indivíduo, interagindo com seu contexto, que, assim, darão a base de apoio no momento de construir um pensamento ou um conceito da realidade (FREIRE, 2007).

A cultura exerce dessa maneira, forte influência na educação, e mediante as concepções dos estudiosos da antropologia e dos educadores, mencionados no corpo deste estudo, é possível identificar que ela consiste em um processo de aprendizagens de alta complexidade, conferindo ao homem o potencial de exceder suas limitações a partir de suas vivências, implicando a diversidade cultural, da qual sua assimilação é critério de conhecimentos específicos, de responsabilidade da educação, e que, por conseguinte, é constituída de dialogicidade orientada para o desenvolvimento humano, mediada com ferramentas culturais que tornem possíveis as experiências íntimas prementes à aquisição de tais saberes (FREIRE, 2007).

### 2.3. Saberes tradicionais no Candomblé

Falar de saberes tradicionais produzidos e transmitidos fora do contexto escolar ou do âmbito da ciência, até bem recente, era se referir a conhecimentos não explorados dos estudiosos e instituições de pesquisa que os tratavam como não educativos. Hoje, mesmo com todos os avanços no campo da educação, é evidente ainda a descrença e o descaso por parte de pesquisadores e de áreas de conhecimentos em relação aos saberes e processos educativos realizados externamente ao campo da educação formalmente instituída, entendidos como conhecimentos do senso comum ou práticas cotidianas e/ou saberes populares, como os que decorrem nas atividades educativas nas religiões afro-brasileiras.

Segundo Santos (2010), esses saberes permanecem ausentes por conta do predomínio de uma razão indolente que privilegia o modo monocultural da produção de conhecimentos, desperdiçando as múltiplas experiências produzidas e vividas no cotidiano. Mesmo assim, pesquisas voltadas às áreas das ciências humanas e sociais têm direcionado um olhar aos diversos espaços educativos existentes na sociedade, em especial, às comunidades de terreiro de Candomblé, buscando conhecer a existência de saberes tradicionais e práticas educativas nos locais de vivência coletiva das religiões afro-brasileiras.

Brandão nos alerta que os processos de formação do ensino ocorrem em todos os espaços, e que o importante é a troca de conhecimentos entre as pessoas, pois “tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de troca entre as pessoas, com o corpo, com a consciência, com corpo-e-a-consciência”. Dessa maneira, ocorrendo o contato entre as pessoas, o saber pode fluir “pelos ares de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende” (BRANDÃO, 2007, p.17-18).

Como espaço de uma educação informal e de produção de saberes, o terreiro, com suas práticas educativas religiosas, aflora da própria experiência dos sujeitos envolvidos nessa manifestação cultural, que nos faz acreditar, com base em Brandão (2002), que, de fato, a preservação da cultura de um povo é uma forma de valorização da educação como instrumento de autonomia das pessoas em torno de suas vivências e de suas práticas educativas. E que, diferentemente da cultura que se acredita, na maioria das vezes, ser a verdadeira, a produção de saberes populares ou do senso comum pode ocorrer em infinitos espaços e de diferentes formas.



Assim, busca-se, aqui, um olhar para os saberes tradicionais em espaços afro-religiosos, especificamente o terreiro de Candomblé, de modo a entendê-lo mediante suas próprias características, normas e condições de existência, sem colocá-las, porém, em regime de comparação, como saber escolar, que, se não é descartado das vivências dos sujeitos afro-religiosos, tem um caráter de articulação, não de valor superior perante os outros saberes.

Uma outra tendência na troca de saberes tradicionais em espaços afro-religiosos é a opção metodológica de focar a pesquisa em uma prática específica, dentro do cotidiano religioso, justamente a qual me propôs trabalhar – a troca de saberes tradicionais a partir do Jogo de Búzios no Candomblé.

Brandão (2002 p.152), ao estabelecer uma relação entre religião e educação, nos diz que, “assim como a educação, as religiões são espaços de troca de bens, serviços e significados entre pessoas, que envolvem hierarquias, distribuição desigual de poder, inclusões e exclusões, rotinas programadas de formação seriada de pessoal e diferentes estilos de trabalhos cotidianos”. Essa compreensão sobre educação, religião e cultura é primordial para a interpretação e entendimento dos processos educativos dentro das doutrinas afro-brasileiras, pois somente a partir de uma noção mais ampla de racionalidade podemos romper com a supremacia do modelo educativo tradicional e revelar as potencialidades educativas no cotidiano dessas crenças. Destarte, ao considerar que os terreiros de Candomblé são espaços onde saberes são trocados e aprendidos, estou propondo uma visão ampliada sobre educação, sem restringi-la ao espaço da escola, contemplando as múltiplas formas de educar e as variadas epistemologias existentes no mundo.

Acredita-se que o Candomblé seja uma manifestação religiosa que se insere em um conjunto de práticas não hegemônicas, ligadas à ideia das epistemologias do Sul. São conhecimentos produzidos, no processo histórico, por diversos povos, culturas e contextos socialmente marginalizados pelo sistema dominante, desde a colonização até os dias atuais. Nessa lógica, Santos (2010) nos leva a refletir sobre o pensamento moderno europeu, construído historicamente por meio de contratos sociais, da colonização, do apartheid, em que há a formação de linhas abissais que dividem a realidade social em dois lados. O autor caracteriza o paradigma dominante como abissal, pois concede à ciência o poder da distinção entre verdadeiro e falso, ciência e senso comum; “o caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade” (SANTOS, 2010, p.33).

Por conseguinte, tudo que para a ciência moderna não se encaixa no conhecimento científico, localiza-se no outro lado da linha abissal, na invisibilidade, na negação, e é rotulado como mágico e incompreensível. Como pronuncia Santos, “do outro lado da linha não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem ser objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (2010, p.34).

Santos (2010) nos convida a pensar para além da linha abissal, mediante um pensamento pós-abissal, que conceba a aproximação entre ciência e senso comum, o rompimento com a hegemonia do pensamento científico e a interação entre saberes e conhecimentos diversos. Nesse caminho, Santos (2010) afirma que:

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável, e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por se construir (SANTOS, 2010, p.51).

Essa ruptura e descentramento do pensamento científico moderno deve ser feito em esforço coletivo, levando a desenvolver uma Epistemologia do Sul (SANTOS, 2010). Para o autor:

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo da sua relação colonial com o mundo. Esta concepção de Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhante ao Norte Global (Europa e América do Norte) (SANTOS, 2010, p.12-13).

As assimetrias entre Norte e Sul se revelam de várias maneiras, dentre elas, a produção do outro como inferior, ligado aos socialmente marginalizados, como as mulheres e os negros. Essa inferiorização do outro está na origem do pensamento abissal moderno e deve ser combatido mediante uma reconfiguração epistemológica, que, para Santos (2010), são as epistemologias do Sul, denunciem o desaparecimento dos saberes do sul e valorizem o diálogo entre as diversas formas de conhecimento por meio de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010). Segundo o autor, a Ecologia de Saberes pressupõe o conhecimento da diversidade epistemológica do mundo, no sentido de que uma não é mais valiosa do que a outra, e devem conviver democraticamente em interações sustentáveis e dinâmicas. Para ele:

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma

pluralidade de formas de conhecimento além do científico. Isso implica renunciar uma epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-los (SANTOS, 2010 p.54).

Ao pensar o campo da educação, historicamente, verifica-se que ele não fugiu a esse paradigma moderno, que prioriza o conhecimento racional, sistematizado, culto, limitado ao ambiente da escola formal, em detrimento das outras formas de conhecimento, pautado na experiência e nas relações sociais cotidianas, em especial, as comunidades de terreiro de Candomblé. O paradigma emergente proposto por Santos (2010), apresenta reflexões acerca do diálogo entre a ciência e outras formas de conhecimento, levando-nos a enxergar a necessidade de instaurar práticas educativas inovadoras, democráticas, participativas, que extrapolem os limites da escola e que respeitem os saberes populares que circulam nos mais diferentes ambientes.

Os Babalorixás e as Yalorixás são os responsáveis por todos os rituais, sendo também os principais mediadores de aprendizagens, mas, ao seu lado, também podem contar com as pessoas de outros cargos dentro do Candomblé. O cotidiano nos terreiros de Candomblé, por meio de sua prática ritualística, transforma-se em espaços de troca de saberes tradicionais para praticantes e participantes. São locais que afirmam saberes tradicionais e ancestrais legados pelos povos africanos escravizados no Brasil, representando uma forma específica de resistência da cultura e da religiosidade negra.

Quando transpomos os limites dos terreiros de Candomblé para outros espaços, como no meu caso, para uma pesquisa acadêmica, contribuimos para gerar outras pretensões e, também, para mostrar que o culto praticado pelas religiões afro-brasileiras nada se parece com a imagem que circula pelo imaginário social, ressaltando, igualmente, a importância do diálogo como potencializador da vida, capaz de combater a intolerância religiosa, o racismo e o consequente extermínio do povo de santo.

Assim sendo, os saberes tradicionais e religiosos não são apenas transmitidos, mas, sim, compartilhados e vivenciados pelos sujeitos em conexão com as entidades sagradas. São responsáveis, do mesmo modo, por uma convivência com o outro e com o meio ambiente. Outro aspecto relevante dessa conexão é o louvor às forças sagradas da natureza. Os processos educativos acontecem em forma de celebração e festejo. As novas gerações se apropriam dos saberes tradicionais enquanto vivenciam os aspectos sagrados.

Com um olhar desprovido de superioridade, foi possível perceber que os saberes tradicionais afro-religiosos remetem a uma cosmovisão singular, oposta à visão ocidental moderna que externaliza o homem da natureza. A comunidade afro-religiosa se prepara para celebrar o sagrado, reverenciar a natureza. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os saberes tradicionais religiosos são contextualizados e significativos para os praticantes das religiões afro-brasileiras, como o Candomblé.

Dessa forma, o âmbito acadêmico deste estudo como uma pesquisa em “educação e cultura” se aproxima muito do conceito publicado pelo antropólogo Brandão (2002), que apresenta uma educação com muitas faces e campos de atuação: casa, rua, igreja etc, pois, de muitos modos, estamos envolvidos fazendo educação, ensinando ou aprendendo algo. A vida se amalgama à educação, nosso conviver em sociedade e nas organizações sociais se manifestam, dessa maneira, como grandes palcos da educação.

Essas variadas formas e locais de educação, onde estamos, de algum jeito, predispostos a ensinar e aprender, nos leva a crer que a educação formal, escolar, não seja mais importante que os outros modos de educação. Conquanto, para Paulo Freire (1994, p.33) “a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura”. O autor, ao tratar a educação como cultura, nos leva a refletir a respeito das práticas culturais enquanto atividades educativas. Portanto, um terreiro de Candomblé, com seus rituais e formas de cultuar suas divindades, é mantenedor de uma tradição cultural e religiosa que se preserva viva por gerações, amparando, alimentando e perpetuando esse legado, que são os modos de troca dos saberes tradicionais e religiosos do terreiro.

A troca dos saberes tradicionais no terreiro acontece de maneira natural, fora de uma estrutura rígida, por meio de trocas de experiências diárias, pela reação de convivência, processo em que as pessoas no terreiro adquirem e acumulam conhecimentos. Ao mesmo tempo, Libâneo (2004) enfatiza a educação como um processo inerente às sociedades, e, desse modo, um terreiro de Candomblé, sendo parte do todo social, se configura enquanto local de troca de saberes tradicionais e religiosos, logo, é uma prática educativa, segundo o autor:

A educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o

processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2004, p. 16-17).

À vista disso, a educação é um fenômeno social e universal que depende da interação entre os indivíduos na sociedade, pois ocorre em ambientes diversos, como, por exemplo, nos terreiros de Candomblé, onde, por meio dela, se transmite os saberes tradicionais e religiosos. E ao usar a educação como ferramenta, a comunidade afro-religiosa expressa seus valores, suas crenças, suas virtudes e seus saberes tradicionais religiosos.

Dessa maneira, a educação tange aos processos de comunicação e interação, nos quais integrantes de uma dada sociedade captam saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores existentes no meio organizado, o que oportuniza o estágio necessário para construir outros saberes (LIBÂNEO, 2004). Neste capítulo, procurei dar ênfase a três categorias que considero de fundamental importância na construção desta pesquisa, isto é, educação, cultura e saberes tradicionais, haja vista que se trata de um mestrado acadêmico em Educação e Cultura.

Concordo com Munanga (2008), que destaca a necessidade e a urgência de investigar princípios significativos e fundamentais para a consolidação de uma cultura cotidiana de reconhecimentos dos valores civilizatórios africanos, como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos. O saber dominante, reproduzido pela historiografia oficial, ignorou, colocando na obscuridade, a história negra e a sua trajetória de luta por cidadania, impedindo que a cultura afro-brasileira e seus elementos fossem reconhecidos e valorizados.

É nesse horizonte de buscas e descobertas de conhecimentos plurais, aguçando a sensibilidade para ouvir e desvelar vozes, saberes e identidades culturais, que a troca de saberes tradicionais em religiões afro-brasileiras, com as características peculiares que comporta, apresenta um enfoque pedagógico no qual o contexto “informal” ganha uma dimensão educativa.

## **CAPÍTULO 3. O ORÁCULO DIVINATÓRIO DO JOGO DE BÚZIOS**

No terceiro capítulo, desenvolvi uma narrativa sobre o Oráculo Divinatório do Jogo de Búzios, na qual procuro explicar a Organização Ritualística de tal metodologia, tendo como base a minha vivência como babalorixá há mais de 20 (vinte) anos no Candomblé Ketu. Com a contribuição teórica e as narrativas dos sujeitos entrevistados, construí o texto que versa sobre a Função Pedagógica do Jogo de Búzios, na qual venho mostrar a função desse procedimento e finalizo falando do Jogo de Búzios no Candomblé para justificar sua importância no fortalecimento das tradições na religião afro-brasileira Candomblé.

### **3.1. A ritualística do Jogo de Búzios**

O jogo de búzios, nada mais é do que um sistema divinatório de Ifá, correspondente à interpretação básica dos dezesseis principais odùs, onde estes se apresentam, juntamente com divindades, para solucionar, aconselhar, questionar, ajudar etc. uma determinada pessoa (PIRES; ESCADA, 2001, p.76).

Para iniciarmos a narrativa sobre o ritual do jogo de búzios, é importante ressaltar que diversas técnicas divinatórias são praticadas dentro das religiões afro-brasileiras. E, talvez, a mais conhecida atualmente seja o “Jogo de Búzios”, amplamente utilizado, tanto para satisfazer às necessidades dos praticantes como dos participantes do culto.

Embora a prática correta desse ritual exija um longo processo de iniciação e de treinamento, hoje em dia o jogo de búzios não é mais cercado de mistérios, uma obrigação que preservava o segredo religioso, e que, muito mais que uma necessidade real, serviu, por certo período, como instrumento de poder e manutenção da posição hierárquica de seus praticantes.

Atualmente, os sacerdotes dedicados à prática oracular se sentem, em geral, suficientemente seguros de seu saber para poder compartilhar suas experiências sem ameaças em sua prática afro-religiosa. Júlio Braga (1988), antropólogo e babalorixá do Candomblé, dedicado ao estudo das tradições afro-brasileiras, com vivências pessoais sobre o jogo de búzios, ressalta que as técnicas divinatórias utilizadas na África foram praticamente esquecidas no Brasil, em decorrência da impossibilidade de reproduzir o processo iniciatório necessário dentro da sociedade escravista.

O que temos, hoje, foi resultado da recriação dessas técnicas, combinando uma memória mais ou menos vaga dos processos originais com criações primárias dos grupos religiosos, formados desde que os povos escravizados conseguiram começar a reorganizar sua cultura. Uma característica fundamental dessa reorganização, é a ausência de um sistema uniforme,

único para a realização do jogo de búzios segundo Braga (1988). Na África, a adivinhação era realizada por um clero especializado, cuja iniciação ocorria dentro de um sistema religioso bastante formal e dedicado exclusivamente a isso; assim, embora a tradição fosse transmitida oralmente, havia um corpo de conhecimentos organizados para o Jogo de Ifá (oráculo usado na África). No Brasil, essa iniciação não existia, salvo no caso de uns poucos sacerdotes que foram até a África se submeter ao processo. A partir daí, o treinamento passou a ser feito no interior de cada casa religiosa, mantendo-se a tradição da transmissão oral do conhecimento e da aprendizagem por imitação.

É fácil perceber que a estrutura elaborada para o jogo de búzios em cada casa de culto foi determinada pelas características específicas de dogma e de rito de cada local, cada nação de Candomblé; cada variante religiosa das diversas regiões do país criou seu próprio sistema simbólico de correspondência, seu conjunto de materiais necessários ao jogo, seu próprio ritual oracular e seu processo de interpretação. Embora, na maioria desses casos, seja possível perceber que se trata de um único “jogo de búzios”, com diversas variantes, isso é suficiente para criar grandes diferenças no modo de jogar entre os iniciados de cada segmento afro-religioso.

Um problema adicional é criado pelo fato de que, enquanto o jogo era um segredo de culto e sua transmissão era exclusivamente oral, feita dentro do terreiro que determinado participante atuava, cada novo praticante podia aprender somente da forma como seu pai de santo executava o jogo, dentro dos limites nos quais o mestre desejava ou conseguia repassar seu conhecimento; e como essa tradição é recente e pouco sedimentada, houve (e ainda há) grande margem para a introdução de variações pessoais por parte de cada principiante. Dessa forma, o jogo assimilado em uma casa, dentro da tradição de um dado pai de santo, pode ser muito diferente do praticado em outras casas. Essa distinção se torna muito marcante quando se comparam modos de jogar.

Entretanto, a diversidade de normas e a criação de códigos individuais não invalidam o oráculo, pois, desde que o praticante esteja bem familiarizado com seu código pessoal e expresse bem sua interpretação, o jogo funcionará corretamente. Portanto, não se justifica a opinião de que um sistema é errado e outro é certo. Outra vantagem que o jogo de búzios apresenta sobre os outros processos oraculares existentes, é o fato de que não somente diagnostica o problema, como também apresenta soluções.

O jogo de búzios transformou-se, no Brasil, no sistema oracular mais amplamente aceito e difundido. A preferência do brasileiro por tal metodologia verifica-se, provavelmente, pela inexistência, até quase o final do século XX, de babalaôs no Brasil, tornando-se absolutamente impossível o acesso divinatório do oráculo de Ifá, utilizado pelos babalaôs, sacerdotes consagrados ao culto de Orumilá – o deus da Adivinhação e da Sabedoria –, considerado como a principal divindade do sistema religioso de culto aos orixás, segundo Martins (2013), “enquanto que o jogo de búzios, organizado ritualmente no Brasil, pode ser jogado por qualquer um que seja iniciado no culto dos orixás” (MARTINS, 2013, p.21).

Não faz muito tempo, o tema sobre jogo de búzios era considerado segredo, a simples menção ao assunto na presença de iniciados de alta hierarquia era julgado como falta de respeito, um verdadeiro sacrilégio, ou seja, atitude grave contra a religião ou contra os elementos sagrados dos cultos afro-religiosos. Essa postura radical concorreu para que a maior parte do conhecimento sobre o tema desaparecesse ao longo dos anos, à medida em que aqueles que detinham o conhecimento sobre o jogo de búzios, um legado deixado por seus antepassados, se negavam a transmiti-lo, colaborando, dessa forma, para o efetivo esvaziamento de saberes importantes e indispensáveis ao correto procedimento do evento.

Quando me proponho trabalhar este terceiro capítulo, o tópico em questão é justamente para apresentar todos os elementos que, organizados na “mesa de jogo”, devem ser interpretados pelo olhador, proporcionando as explicações necessárias e almejadas por cada consulente. Os constituintes são teóricos, práticos e materiais. Os componentes teóricos, presentes no jogo de búzios, são os conhecimentos que o “olhador” precisa ter sobre o sistema divinatório do acontecimento, como: o odù, seus significados e seus caminhos; os orixás, que falam a partir das mensagens dos odùs; os ebós; as folhas sagradas; e as comidas votivas.

A posição que os “Búzios” tomam ao serem lançados durante o “Jogo” é denominado Odù. Para cada localização do búzio, entre o lado aberto e o lado fechado, o odù toma um nome diferente, num total de dezesseis. Segundo Beniste (2008), os odùs são os seguintes: 01 - òkàrà; 02 - éjìdòkò; 03 - étà ògúndá; 04 - ìròsùn; 05 - òsé; 06 - òbàrà; 07 - òdí; 08 - éjì onílè; 09 - òsá; 10 - òfún; 11 - òwónrín; 12 - èjílá seborá; 13 - éjì ológbon; 14 - ìka; 15 - ògbegúndá; e, 16 - àlàáfíà. Cada um possui a sua história, uma personalidade definida, impondo tendências e determinando o orixá que responderá no jogo para se pronunciar sobre suas mensagens. Nesse momento o jogador precisa ter um conhecimento necessário para interpretar as caídas dos búzios.



Conhecer a história dos odùs e dos orixás é fundamental para uma análise correta das mensagens. Os odùs relacionados no jogo de búzios possuem caminhos – ESE –, distribuídos de forma desigual entre si. O odù onílè é possuidor do maior número deles (oito, ao todo). Para cada um há uma história – ìtàn – e será analisado por analogia, ou seja, relação de semelhança entre coisas ou fatos distintos, que determinará o tipo de ebó a ser realizado, se for o caso; os odùs ògbegúndá e àlàáfíà, porém, não possuem caminho.

Nessa narrativa, em que procuro apresentar os conhecimentos dos autores citados e os meus como sacerdote, pretendo deixar explícito os saberes tradicionais religiosos que são transmitidos, na maioria das vezes, de forma oral, ficando a critério de cada aprendiz sistematizá-lo da melhor forma possível para que seja assimilado e aplicado de maneira prática e eficiente na realização do jogo de búzios. Segundo Beniste (2004):

O jogo de búzios e outras formas de predição devem ser vistos como mecanismo essencial para as relações entre o orum (céu) e o àiyé (terra). Os odùs posicionados representam a Ciência, a Filosofia e a Religião de um povo. Explicam o ser humano, a razão e origem de todas as coisas, a Vida e a Morte, determinam a Ética e a Moral a serem seguidas; explicam os Òrisàs e seus fundamentos, as folhas e tabus, as cores e razões dos ritos religiosos (BENISTE, 2004, p.144).

Seria interessante ouvir essa riqueza de informações por parte dos “olhares”, o que, talvez pela falta de conhecimento sobre o assunto, não ocorre em sua quase totalidade. É muito importante ressaltar que se trata de uma tradição milenar que representa traços fundantes da etnicidade, religiosidade, história oral, memória e tradição dos povos africanos que aqui se firmaram e construíram o Candomblé.

O odù indica a direção e a forma para melhor tratar cada situação indicada pelo jogo de búzios. Por isso, devemos pensar nas indicações apontadas no jogo de búzios como algo que representa a história e a manutenção da tradição oracular oral dos africanos no Brasil, em que, por meio dos caminhos de odù, muitos dos nossos ancestrais puderam explicar suas vidas e transcendê-las. Dessa maneira, concordamos com o autor Maxiliano Deoscoredes Santos (2014), quando diz que:

A principal função do oráculo é de promover uma proposta para as necessidades dos indivíduos, a fim de restaurar e manter o desenvolvimento de uma vida harmoniosa para os consulentes. A resposta simbólica, através do odù e suas respectivas fábulas, envolvem sempre uma oferenda, sem a qual o oráculo permaneceria um mero jogo de palavras sem eficácia. É a realização da oferenda, que tão somente exu òjíseebó é capaz de conduzir e tornar aceitável, que possibilita ao consulente alcançar seu objetivo (SANTOS, 2014 p.108).

Nesse sentido, o terreiro de Candomblé, no ato do jogo, inicia uma relação com aquele consulente, que busca ajuda e que também, ao mesmo tempo, auxilia. Ao agendar uma consulta, ao realizar um procedimento ritualístico (ebó ou bori), parte da comunidade religiosa se movimenta para que o rito aconteça; dessa maneira, os saberes tradicionais emergem, proporcionando um ato de ensinar e aprender, configurando-se a educação no Candomblé.

Nos estudos sobre o Candomblé, a ideia, segundo a qual o saber religioso é preservado na memória coletiva dos terreiros e transmitido oralmente ou mediante a aprendizagem experimental dos mais velhos para os mais novos, tem sido paradigmática, pois no que diz respeito à oralidade referente à africanidade no Brasil, após mais de quatro séculos da diáspora africana e o processo de escravidão de sua população, sobre as religiões e sociedades africanas, especialmente nesse caso, as culturas afro-brasileiras, os brasileiros conhecem muito pouco.

Neste trabalho, minha intenção é justamente resgatar um pouco da cultura afro-brasileira a partir do ritual do jogo de búzios, com o objetivo de analisar essa relação de aprendizagem de saberes religiosos desde o momento da consulta do referido evento; sendo assim, torna-se necessário ter uma visão de alguns elementos teóricos, chamados de “fundamentos”, e elementos materiais, objetos que fazem parte da organização simbólica para a realização do acontecimento.

Ao considerar a importância de um vasto conhecimento teórico sobre Odù, do qual apresentamos algumas noções, vamos tratar dos objetos que compõem a mesa de jogo de búzios. Para Fernandez Portugal Filho (2006, p.43), “os Búzios são pequenas conchas, cônicas, univalves, também conhecidas por Kauris ou Caurim. São procedentes de moluscos gastrópodes que rastejam na água doce, no mar e na natureza”. No passado, era usado como dinheiro em algumas regiões do Oriente e Flagas africanas. São serrados ao meio e a tendência posicional, quando lançado na mesa do jogo, é caírem abertos ou fechados.

O processo divinatório, por meio do jogo de búzios, é um dos mais importantes rituais dentro do Candomblé. É por intermédio dele que tudo se inicia, pelo fato de apresentar uma posição reveladora das determinações do plano divino aos seus seguidores, neste caso, praticantes e participantes afro-religiosos que dele buscam informações.

À vista disso, podemos compartilhar da definição dada por Beniste (2008), em que:

O jogo de búzios é um dos elementos de transmissão das ordens divinas, e ÒRÚMÌLA é o seu intérprete por excelência. Conhece todos os gostos e proibições (ÈWÒ); todas as folhas litúrgicas e medicinais (EWÉ); desde as oferendas e sacrifícios (EBÓ); revela as características dos destinos (ODÙ); identifica a

divindade pessoal de cada um (ÒRÌSÀ) e o guardião ancestral (ELÉDÁ) (BENISTE, 2008, p.23).

Esse ritual, criado em solo brasileiro, originário de conhecimentos trazidos pelos africanos para o Brasil e disseminado nas diversas regiões do país, é transmitido de geração em geração, principalmente pela oralidade, por meio da vivência ritualística e do cotidiano do terreiro. O oráculo divinatório do Jogo de Búzios passa a ter uma função pedagógica no sentido do ensinar e do aprender, a partir desse diálogo dos praticantes e participantes com o plano divino.

Essa conversa acontece, quase sempre, mediante uma situação no plano material (desemprego, crise no relacionamento conjugal, ausência de um(a) companheiro(a), empreendimento que não está dando certo...) ou espiritual (problema de saúde não diagnosticado pela medicina, intuições, perturbações mentais, indícios de transe), e outros, por parte do consulente (praticantes ou participantes).

Desse modo, esse diálogo com o plano divino necessita que o “olhador do Jogo de Búzios” tenha uma base de saberes litúrgicos para realizar as interpretações e orientar os consulentes, e esse conhecimento é obtido, segundo Júlio Braga (1988), da seguinte maneira:

O conhecimento é adquirido através de estudo constante que nunca é concluído devido à complexidade da prática divinatória, a qual exige desses sacerdotes a memorização de uma quantidade extremamente grande de histórias (ITANS), base desse sistema de adivinhação (BRAGA, 1988, p.28).

E, após uma longa preparação e sua confirmação dentro dos rituais específicos, torna-se, então, a pessoa responsável pela consulta dos destinos de alguém, de uma determinada comunidade, por intermédio do jogo de búzios. Essa disposição começa geralmente quando o neófito demonstra interesse pelo manuseio do oráculo (jogo de búzios), e o sacerdote (Babalorixá ou Yalorixá) percebe habilidades necessárias para o desempenho da função como dedicação em aprender os fundamentos da religião, facilidade de comunicação, cautela ao falar, humildade diante de situações diversas dentro do terreiro. Assim, começam as primeiras orientações, geralmente de forma oral, isto é: quantos e quais são os odùs (descrição do destino), geralmente representados por numerais decimais de um (1) a 16 (dezesesseis), que o principiante precisa memorizar; em seguida, a relação desses odùs com o panteão dos orixás (exu, ibeji, ogum, yemanjá, oxum, oxóssi, obaluaiê, oxoguiã, oshalufã, ossaim, xangô, nanã, obá, orumilá) e outras divindades.

Conhecer as lendas, entender os caminhos de todos os odùs, ou seja, as energias quando se apresentam de maneira positiva (irê) ou negativa (osôbo), saber as qualidades de todos os

orixás, seus ebós (oferendas), suas ervas, suas comidas votivas (de preferência), são conhecimentos que requerem um longo período de aprendizagem, e nem todos atingem a plenitude desses saberes tradicionais.

Nessa minha trajetória de vida afro-religiosa, até hoje, os contatos, as idas aos terreiros antigos, as conversas com as lideranças religiosas, tudo isso tem representado, para mim, um longo e significativo método de aprendizagem, um longo caminho de “catar folha<sup>13</sup>”. Esse sistema de “catar folha” também serviu para que eu percebesse, dentro do contexto das religiões afro-brasileiras – o Candomblé –, as relações do ensinar e do aprender, de como esses saberes tradicionais religiosos são trocados a partir da prática do ritual do jogo de búzios. São princípios que, quando assimilados e reelaborados, se constituem num acervo de conhecimentos que se transformam, por sua vez, em ferramentas de “resistência” da cultura afro-brasileira.

Na Figura 1, apresentamos uma mesa de jogo de búzios no Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã, no município de Abaetetuba/Pará.

Figura 2 – Mesa onde se realiza o ritual de jogo de búzios.



Fonte: Arquivo particular de Pai Daniel Ty'Oshalufã (2021)

Observa-se a tábua de Opon Ifá, um recipiente confeccionado em madeira no formato de um tabuleiro, em que o sacerdote afro-religioso realiza o “Ritual de Jogo Búzios”. O

---

<sup>13</sup> Termo que é usado pelas comunidades afro-religiosas para se referir aos processos de aprendizado pelos quais uma pessoa passa, ao longo de toda sua vida, em um terreiro.

tabuleiro é ornado de elementos simbólicos para a prática da adivinhação. Os elementos representativos são: o rosário branco, que pertence ao orixá Oshalufã, dono do Ori (cabeça), e o rosário cristal e azul marinho, que compete ao orixá Yemanjá Ogunté, Juntó (2º orixá), do Pai de Santo Daniel Ty'Oshalufã, o shumbeta – rosário com 16 (dezesesseis) pernas e as 16 (dezesesseis) cores, referentes aos 16 (dezesesseis) orixás; e o fio de conta de uma perna com as cores branca, preta e vermelha, pertencentes ao Exu. As moedas –quatro (4) antigas, que retratam o passado, a ancestralidade; e as quatro (4) correntes, que simbolizam o presente, o momento atual. Ainda, essas moedas configuram a troca de informações entre os ancestrais (orixás) e o ser humano – consulente.

Os 16 (dezesesseis) búzios caracterizam os odùs (a palavra Odù vem da língua iorubá e significa destino), que são representados pelos orixás do panteão africano (conjunto de deuses). Outrossim, podemos interpretar as posições em que estão os búzios. Eles são considerados abertos para o sacerdote (homem) quando as fendas naturais estão para cima, e fechados quando as fendas artificiais estão para baixo. Para a sacerdotisa, (mulher), eles são considerados abertos quando as fendas artificiais estão para cima, e fechados quando as fendas naturais estão para baixo, segundo o que demonstram as Figuras 2 e 3.

Figura 3 – Aberto para a Yalorixá;  
fechado para o Babalorixá



Fonte: Arquivo particular de Pai Daniel Ty'Oshalufã (2021)

Figura 4 – Aberto para o Babalorixá;  
fechado para a Yalorixá



Fonte: Arquivo particular de Pai Daniel Ty'Oshalufã (2021)

Portanto, na Figura 1 há uma caída de jogo que nos diz o seguinte: temos 7 (sete) búzios abertos – quem abre o jogo é o Odù Òdí (é uma divindade poderosa associada a terra, à saúde e à riqueza, e tem o seu nome traduzido como “Rei senhor da terra” ou “Senhor de todos os espíritos da terra”), Odù feminino, pertence ao elemento fogo. Quem faz a comunicação desse Odù são os Orixás: Obaluaiê, Oxóssi, Exú ou Oxalá. Eles podem falar em Osôbo de maneira negativa, ou em Irê de maneira positiva. Desse modo, podemos constatar como os “saberes tradicionais” são transmitidos em religiões afro-brasileiras no Candomblé, a partir do jogo de búzios.

Ainda sobre o ritual do Jogo de Búzios de uma forma narrativa, torna-se necessário elencar alguns pontos importantes para a realização desse culto. Precisamos levar em consideração o “espaço físico” onde se realiza tal prática. No Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã – Igbá Asé Ibin Layé, existe uma sala específica para a realização desse rito, seguindo um padrão de consultório – denominado de sala de jogo de búzios –, com acesso restrito para o olhador (o pai-de-santo) e os que buscam a consulta com o oráculo –, local reservado, onde o silêncio é muito importante antes da realização da cerimônia.

O local passa por uma organização contendo mariuô nas portas, chamado de igi opê pelo povo de santo, é a folha do dendezeiro. Uso de banhos aromáticos, preparados com ervas específicas que permitem uma atração das energias necessárias ao ritual, assim como o uso de defumações dispostas com resinas vegetais e folhas ritualísticas cultivadas no “erveiro”, jardim sagrado laborado pelo pai-de-santo. São usadas, também, velas brancas de longa duração – sete (7) dias e sete (7) noites.

Figura 5 – O olhador (babalorixá) já paramentado para o ritual do jogo de búzios.



Fonte: Arquivo particular de Pai Daniel Ty'Oshalufã (2021).

Na composição imobiliária desse espaço, temos uma mesa redonda, com três cadeiras – uma para uso do olhador e duas para o consulente e seu/sua acompanhante, caso ele permita a presença de uma terceira pessoa. Essa mesa permanece sempre ornada, com uma toalha branca, a tábua de Opon Ifá, os rosários sacralizados para o jogo de búzios, um recipiente onde se guarda os 16 (dezesseis) búzios – permanece sobre a mesa uma quartinha de barro pequena com

água e uma pedra (otá) consagrada à orixá Oxum, considerada dentro da nossa comunidade afro-religiosa como a dona do jogo de búzios.

Dando continuidade a essa narrativa sobre o ritual do Jogo de Búzios, vamos falar da performance do olhador (Pai-de-Santo), quanto ao seu vestuário para a prática da consulta do oráculo. Antes da chegada do consulente, o olhador passa por uma preparação – inicia com uma higiene corporal, por meio de banhos de ervas –, descarga/atrativo. Os banhos de descarga são utilizados para a limpeza de maus fluídos no corpo e os banhos atrativos para trazer as boas energias, aproximação de entidades que possam contribuir na comunicação com as divindades evocadas para a devida consulta.

Conforme ilustrado na Figura 4, após os banhos, o olhador passa a usar um traje litúrgico, especialmente de cor branca, além de acessórios como Eketé (chapéu branco), fios de conta (Runjevê ou Humgebé), preferencialmente de origem Jeje, adaptado para uso no Candomblé. Em seguida, o olhador faz as saudações necessárias aos assentamentos (altares) das divindades (orixás), existentes no espaço do terreiro, para que tudo esteja propício a um bom resultado da consulta ao oráculo do jogo de búzios. Na chegada do consulente, o olhador (Pai de Santo), deixa o mesmo por 30 minutos de tempo descansando em um local reservado do terreiro, ao entrar na sala de jogo de búzios, faz uma breve orientação sobre o ritual que vai realizar. Geralmente, ele já possui informações sobre o nome completo e a data de nascimento da pessoa que vai atender. De posse desses dados, ele já faz uma verificação prévia da situação do consulente. Pode, inclusive, ter contato com os odùs que fazem parte da vida desse sujeito.

O segredo de uma boa vidência no Jogo de Búzios não está somente em se conhecer as lendas, as histórias e os mitos dos orixás, mas, também, em saber olhar, em ter acuidade mental, tino para observação. Geralmente, o jogo de búzios é interpretado a partir da visão do aspecto espiritual do indivíduo; assim, ao identificar um problema na vida do consulente, sempre se recomenda a entrega de uma oferenda a um determinado orixá, para refazer o equilíbrio espiritual rompido. No plano material, a adivinhação depende muito da capacidade do jogador.

Segundo Nívio Ramos Sales, podemos levar em consideração que:

“Há babalorixás que são excelentes zeladores de santo (orixás), mas que falham quando tentam “adivinhar” a vida material de seus filhos ou clientes. Portanto, nem sempre um bom babalorixá é um bom jogador de búzios, e vice-versa” (SALES, 2010, p.19).

É claro que todo esse conhecimento não é adquirido da noite para o dia, nem pela simples leitura superficial de um livro sobre o assunto. Ele decorre de muitos anos de experiência, após a iniciação no trabalho com o oráculo; resultado do desenvolvimento da

vidência por meio da prática e do relacionamento com os orixás. O jogador também deve sempre procurar apresentar novas lendas, novos mitos e histórias dos orixás, que mostram o lado positivo e o negativo da sua natureza: nessas narrativas, estão sempre presentes os conflitos dos seres humanos, seus desencontros e as origens dos seus problemas. Necessita, todo tempo, buscar adquirir e aprimorar mais seus conhecimentos, refazer seus conceitos e não pensar que já sabe tudo; deve lembrar que na vida nada sabemos, estamos sempre iniciando. Por isso, ele deve saber usar o oráculo do jogo de búzios com discernimento e sem fanatismo.

Para Sales (2010,p.20), paciência, fé, persistência e, principalmente, “dom” são elementos de suma importância para um bom vidente, em qualquer tipo de manifestação mediúnica. Ao iniciar o ritual do jogo de búzios para o consulente, o jogador solicita sua concentração, e realiza a reza do jogo. Júlio Braga (1988, p.54) descreve esse momento inicial do jogo de búzios no Candomblé: “a consulta começa com uma prece endereçada aos orixás numa linguagem incompreensível para o consulente e quase inaudível, balbuciadas as palavras numa evidente expressão de concentração do pai de santo”.

Na prece, o que menos importa é o seu sentido literal. O que conta verdadeiramente, nesse diálogo com o universo sagrado, é a sua natureza e o seu poder de ação [...] essas preces se restringem a um apelo aos orixás mais cultuados e especialmente aos que respondem pelo jogo. Esse apelo é feito no sentido de que eles interfiram na solução dos problemas do consulente. [...] não existe conselho quanto à ordem evocada dos orixás. Exceção deve ser feita para o caso de Exu. Como em todos os rituais de candomblé, Exu é o primeiro a receber as premissas votivas de gente-de-santo (BRAGA, 1998, p.55-56).

O jogo de búzios é um oráculo jogado e lido pelo sacerdote ou sacerdotisa do Candomblé, que, além de fazer uma leitura panorâmica espiritual e física do consulente (aquele que consulta o oráculo), pode, também, fazer perguntas específicas. A realização do Jogo de Búzios começa, então, a circular a partir das informações que o oráculo apresenta, funcionando como meio investigativo da origem do problema do consulente. Após a realização do jogo, vem o tratamento espiritual recomendado, que, basicamente, vai acontecer por meio de banhos de ervas, ebós e boris, apontados no evento, e sua execução só pode ser desempenhada por um sacerdote, ou sacerdotisa, iniciado na religião e consciente dos preceitos e implicações espirituais de cada procedimento específico. Nesse sentido, Beniste (2015) profere que:

Um ebó pode ser definido como um ato de se fazer uma oferenda, do reino animal, vegetal ou mineral, de comidas, bebidas e qualquer objeto, a uma divindade ou entidade espiritual. É um ato mágico e religioso que se utiliza das forças naturais existentes nesses elementos para um determinado fim, por esse motivo, costuma-se dizer que o ebó revela-se como maior fonte de comunicação entre todas as forças do universo (BENISTE, 2015, p.280).



### 3.2 A Função Pedagógica do Jogo de Búzios

A Pedagogia do Candomblé não se estruturou agora, mas, talvez, desde quando o povo-de-santo precisou desenvolver alternativas diante da sistemática perseguição, vivida de forma mais intensa nas primeiras décadas deste século, às suas práticas religiosas (BRAGA,1995). A minoritária elite branca, na época ansiosa em copiar um estilo de vida nos moldes europeus, para se dizer parte do ocidente avançado, num primeiro momento, fez poucas vistas à organização desses espaços de culto de negros, porém, depois, irá tornar-se mentora de ações violentas e descabidas no sentido de coibi-las. Uma vã tentativa de consagrar uma distância social, via cultura, entre os segmentos negros e brancos da sociedade. Assim, “desde quando os negros não quebrassem os padrões comportamentais e não expressassem suas práticas abomináveis, poderiam, no recôndito de seus espaços, fazer o que quiserem” (BACELAR, 2000, p.31)

Essa foi uma primeira postura dos governantes que mais tarde dará lugar a uma ação sistemática de combate aos cultos. Da parte dos negros, fazer a operação no sentido de criar alternativa que sugere uma tomada de consciência das injustiças e desumanidades que delineavam o contexto da época. A saída foi apoiar-se na cultura para fazer o enfrentamento, estabelecer uma outra via de relacionamento com o real, conforme nos fala Sodré (1988).

Freire (1987, p.32) propõe ao oprimido que procure aprimorar sua pedagogia, “forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Portanto, desenvolver estratégias de manutenção e preservação das práticas religiosas, por meio de uma atividade educativa, sob a luz da Pedagogia do Candomblé, significava, entre outras coisas, perpetuar um dos poucos espaços humanitários, onde, naquele contexto, lhes permitiriam um convívio mais digno.

Aos primeiros praticantes do Candomblé no Brasil coube a tarefa de potencializar formas específicas de transmissão e garantia de continuidade de seus saberes. Eram poucos os participantes, que detinham o conhecimento da leitura e da escrita. Esse legado era taxado de abominável e passível de ser destruído pela sociedade letrada. Estamos falando de uma ideologia autoritária, que enxerga o outro fora dos padrões burgueses, como objeto de discriminação. Os praticantes e os cultos afro-brasileiros eram, e continuam sendo vistos em alguns lugares como coisa ruim. É provável que a inicial ausência de ferramentas os tenha induzido a se valerem do seu corpo, de suas maneiras de ser e de se suportar como depositários de significados. Nesse movimento, eles estruturam símbolos, os quais irão configurar uma

linguagem, que é simbólica e será fundada a partir da cultura da qual são herdeiros, servindo de base para estruturar sua religião.

Muniz Sodré (1989), ao utilizar a metáfora do “jogo duplo” e falar do uso do corpo como veículo cultural sem chamar atenção das elites brancas, faz referência ao uso da linguagem simbólica enquanto mecanismo de transmissão cultural entre negros, em um período na nossa história. Para ele, constituía-se em uma boa estratégia a brecha que deixaram, porque se, na concepção dos brancos, os folguedos, as danças, os batuques, as brincadeiras representavam, apenas, válvulas de escape e uma forma de acirrar a rivalidade entre os grupos étnicos negros, para a raça negra era momento de reviver e reformular ritos.

É provável que o sentido de “jogo duplo”, dado às formas de transmissão, ainda esteja vigente na convicção de muitos praticantes do Candomblé, sobretudo na memória dos mais antigos que vivenciaram esse período de perseguição ao culto. Porém, a ideia de jogo duplo pode, a meu ver, confundir o sentido atribuído à realização dos rituais, ao esforço dos membros do Candomblé em garantir, cotidianamente, a manutenção dos elementos práticos presentes na dança, na confecção dos pratos, no rigor quanto à execução dos cânticos, na ação em defesa de espaços onde ainda existam rios, matas, ervas, animais, que tanto servem ao culto, que se vale do uso de diversos mecanismos de transmissão de conhecimento, tendo a vivência no contexto do terreiro como algo imprescindível para assegurar a legitimidade desse processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu ao revisitar esse contexto histórico das religiões afro-brasileiras, em especial o Candomblé, para identificar como acontece essa troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios. Discussões e leituras no empreendimento deste estudo me levaram a compreender que era preciso estar no cotidiano do terreiro, a fim de eleger quais momentos seriam privilegiados para esta investigação. O trabalho ganhou, então, um caráter ainda mais antropológico, que me conduziram a outras literaturas na área, com o intuito de conhecer os métodos empregados pelos antropólogos no que tange à realização de suas pesquisas de campo. Uma contribuição importante veio de Silva (2000), da observação de campo no âmbito das religiões afro-brasileiras. Uma das questões apontados pelo autor é que:

Nas religiões afro-brasileiras, a estrutura hierárquica que localiza as pessoas por sua senioridade iniciática, cargo e importância no grupo dificulta um diálogo indiferenciado do antropológico com todas as pessoas do terreiro, ao menos de forma explícita ou oficial (SILVA, 2000, p. 39).

Portanto, as minhas entrevistas de campo não foram numerosas, mas bem seletivas diante do objeto de estudo a que me propus desenvolver nesta pesquisa. O professor universitário, mestre em ciência da religião e participante da religião afro-brasileira Candomblé, Cláudio das Mercês, em uma das suas narrativas como sujeito participante deste trabalho, relata que:

O conhecimento das religiões afro-brasileiras se constrói a partir de suas tradições orais, vivenciadas nas casas de santo, suas memórias, trajetórias de vida e sua oralidade no cotidiano, seus costumes e suas práticas em compreender o sagrado e sua dinâmica na vida de quem pratica sua religiosidade (Cláudio das Mercês – entrevista realizada no dia 21/06/2021).

Nessa tradição de ensinar e aprender, presente nas práticas religiosas de educação do Candomblé, vai sendo concebida, por meio das experiências das situações que os indivíduos vivenciam em seu cotidiano religioso, uma troca mútua de conhecimentos, em que Brandão (2007) expõe que:

Tudo que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo e a consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe e faz, para quem não sabe e aprende (BRANDÃO, 2007, p. 17-18).

Dessa forma, enquanto pesquisador e praticante do Candomblé, identifico nas práticas litúrgicas e educativas da religião que tais processos de troca dos saberes tradicionais são recorrentes. Quando relaciono o surgimento da pedagogia do Candomblé com a estruturação dos primeiros terreiros, discutido por Conceição (2006) em sua pesquisa, é porque acredito que essa pedagogia vem se desenvolvendo nos mais diversos rituais da religião, dando suporte ao que denomino, em meus estudos, de Pedagogia do Jogo de Búzios, em que procuro mostrar a função pedagógica de tal metodologia.

A singularidade da pedagogia existente no Candomblé ganha maior relevância quando se percebe a propriedade com que são tratados os valores civilizatórios afro-brasileiros no contexto das relações comunitárias do terreiro. Por isso, mais uma vez, a pertinência de insistir na defesa dos processos vividos no terreiro, enquanto sendo educativos, pois eles ocorrem sob a égide da educação entendida como fenômeno interacional entre sujeitos, “uma realidade construída a partir da eleição de um conjunto de estratégias e meios que uma sociedade põe em prática para transmitir seus valores às gerações ascendentes e, dessa forma, mantendo o seu ethos, sua identidade e a sua sobrevivência” (SILVEIRA, 2003, p. 27).

Ao definir como vejo a função pedagógica do jogo de búzios no âmbito desta pesquisa, entendo que esse lugar – com estruturas construídas, as chamadas casas de santo, bem como outros espaços sagrados de culto, com símbolos que estão depositados em diferentes pontos dentro dos limites físicos do terreno – constitui um grande palco, um cenário apropriado que cumpre um papel importante no resgate dos mitos africanos, os quais são refeitos nos rituais. Mito, aqui, é entendido segundo a definição de Eliade (1963, p.12), ao proferir que: “o mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento, que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos começos”.

Aliado a isso, é preciso pensar esse lugar como referência de tradução, porém, não único, de valores e princípios herdados da cultura de origem africana. Foi, ainda, nesse mesmo espaço que os povos negros, enquanto povo de santo, reconstituíram sua humanidade e aprimoraram modos de ser, sentir e conduzir a vida, baseados em princípios culturais, legados de seus antepassados, com os quais conseguiram prestígio e legitimidade para enfrentar uma sociedade inóspita, com os diferentes padrões impostos. Acredito que essas dimensões, por onde se pode olhar o terreiro de Candomblé, estejam entrelaçadas. Isso implica compreender o terreiro como social, mítico, simbólico, de resgate e preservação cultural de valores afro-brasileiros, de continuidade da religiosidade africana, que se reelaboram no Brasil. Estarei, portanto, ratificando o pensamento de autores como Siqueira (1998); Sodré (1988); Silveira (2003), dentre outros.

Ao ser indagada sobre a função pedagógica do jogo de búzios, a Professora Doutora em Antropologia, Lucielma Lobato Silva com tese intitulada “A cura que vem dos rios e das matas: um estudo sobre a curandeiria nas ilhas de Abaetetuba-Pa” e com mestrado em Ciências da Religião, com a dissertação intitulada “Gênero, Religião e Simbolismo: um estudo do tabu do sangue nas religiões de matriz africana em Abaetetuba-Pa”, portanto, estudiosa e participante da religião afro-brasileira Candomblé, afirma que:

A função pedagógica é muito didática e elucidativa (...) embora se tenha leitura, esta é uma forma secundária diante da prática adquirida pela oralidade, e são ensinamentos dos que já possuem mais tempo/experiências no santo (Lucielma Silva – entrevista realizada no dia 22/06/2021).

Ao interpretar a narrativa do sujeito entrevistado, percebi que sua vivência em consultar o oráculo adivinhatório do jogo de búzios lhe proporciona bastante segurança ao falar da função pedagógica do jogo de búzios. Por intermédio de seu discurso, podemos afirmar o sentido didático de tal metodologia e mostrar sua função pedagógica, momento em que acontece

a troca dos saberes tradicionais entre jogador e consultante, ação essa que está relacionada às expectativas que o consultante obtém na pretensão de adquirir respostas às suas perguntas, sejam elas as mais diversas, ao consultar o oráculo do jogo de búzios.

Sendo assim, podemos dizer que a função pedagógica presente no jogo de búzios permite a ocorrência da troca de ensinamentos afro-religiosos no Candomblé, tendo como foco a educação de terreiro. Para Libâneo (2002), tem uma função pedagógica porque há uma intenção de mudar a condição social do sujeito – caracteriza-se uma prática educativa, pois “em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há uma pedagogia” (LIBÂNEO, 2002, p.51).

Em continuidade às narrativas dos sujeitos entrevistados, a estudante de enfermagem e praticante da religião afro-brasileira, filha de santo do Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã - Igbá Asé Ibin Layé, localizado no Município de Abaetetuba-Pa, Karinne Duan Pinheiro Lima, residente nessa cidade, ao ser perguntada sobre a função pedagógica do jogo de búzios, discorre que:

A função pedagógica do jogo de búzios acontece quando o pai de santo e o praticante ou participante troca experiências no momento do ritual. Através do diálogo que acontece entre quem joga os búzios e quem consulta. Nesse momento flui o processo de ensino-aprendizagem. (Karinne Lima, entrevista realizada no dia 16/06/2021).

No discurso do sujeito entrevistado, praticante da religião, está bem definida a função pedagógica do jogo de búzios. É um oráculo sagrado – um momento em que o praticante afro-religioso expressa toda sua fé no “oráculo sagrado” e afirma que ele “nos traz orientação e sabedoria”, ou seja, que o jogo de búzios permite ao consultante –, e aquele que busca uma consulta oracular recebe a devida orientação – de ser mostrado, sugerida a direção, o caminho a seguir, os preceitos que devem ser cumpridos.

As narrativas dos sujeitos, participantes da pesquisa, me permitem identificar sempre a existência de que o mais velho está preparado para ensinar aos mais novos o que precisam saber, no que se refere às práticas no terreiro. Nesse sentido, a relação com a ancestralidade e com o respeito aos que têm mais tempo de iniciado e, ao menos em tese, mais conhecimentos acumulados é chave fundamental para entender o aspecto relacional dos processos de aprendizado dos saberes tradicionais, a partir do jogo de búzios no Candomblé.

Nesse sentido, podemos considerar que a ideia de “troca de saberes” possa ser inoportuna, especialmente para tratar da estrutura de autoridade que está presente no terreiro.

Entretanto, entendo que o termo “troca” nos dá elementos suficientes para compreender a complexidade à qual me refiro, uma vez que saberes e relações, as mais diversas, são construídos, articulados, reformulados, criados e recriados de modo que não é possível determinar quem os detém ou quem os transmite. Pensar em “troca”, segundo Marcel Mauss (1974), a princípio, me possibilita articular a ideia de que os “saberes” estão em movimento, e que o vínculo de aprendizado pode ser entendida de forma fluida e contínua.

Ainda nessa perspectiva de mostrar a função pedagógica do jogo de búzios no Candomblé, procurei interpretar a narrativa do sujeito entrevistado, praticante da religião afro-brasileira, filho de santo do Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã – Igbá Asé Ibin Layé, localizado no Município de Abaetetuba, Estado do Pará, o Engenheiro Químico Jaime Clayton Pereira Rodrigues, o qual entende a função pedagógica do jogo de búzios como sendo:

Um instrumento necessário para o diálogo com a espiritualidade (...) para que o oculto seja revelado na vida do consulente (...) sendo uma forma de aprendizagem. Precisa ser clara e com o máximo de objetividade para que o consulente entenda a mensagem que está sendo transmitida através do jogo de búzios (Jaime Rodrigues, entrevista realizada no dia 17/06/2021).

É importante observar que nessa narrativa o jogo passa a ser entendido como meio de comunicação, e a linguagem interpretativa do “jogador” precisa ser o máximo objetiva para que o consulente possa entender as mensagens transmitidas pelas divindades que falam por intermédio do oráculo do jogo de búzios, que na sua função pedagógica cumpre uma tarefa relevante, a de permitir o diálogo do humano com o plano espiritual, possibilitando que suas perguntas, dúvidas, angústias sejam respondidas no momento da consulta oracular.

Assim, uma das intenções desta dissertação é a de levantar reflexões acerca do modo como os terreiros de religiões afro-brasileiras se consolidam, além de espaços de desenvolvimento de práticas religiosas enquanto ambientes de produção e reprodução de conhecimentos e de diferentes saberes relacionados a tais matrizes, partindo dos referenciais teóricos e da experiência do trabalho de campo.

Uma reflexão que deve passar por compreender, mediante o cotidiano do terreiro e das conversas com os sujeitos afro-religiosos, de que modo noções como “conhecimento”, “saberes”, “ensinar” e “aprender” são mobilizadas por eles, e quais elementos estão envolvidos nesse processo. No manuseio de plantas, no contato com a natureza, no aprendizado das danças, dos toques e das cantigas, na confecção das vestimentas, na preparação das oferendas, como esse conjunto de saberes é acionado, produzido, reproduzido e recriado constantemente.

São saberes que implicam uma conexão direta entre os afro-religiosos e suas divindades. E é entre esses componentes de diversas etnias e a natureza, num processo contínuo de aprendizagem, que se dão as relações estabelecidas entre os membros de um terreiro. Nesse sentido, abro aqui outro registro, que nos desloca para um universo particular de conhecimentos em que outros sujeitos, os afro-religiosos, são os principais especialistas.

Há uma lógica construída em torno da academia, que restringe o espaço a um tipo de conhecimento, a uma dimensão de saber, em que alguns corpos são munidos de autoridade e legitimidade para falar e ensinar, em detrimento de outros. A compreensão desse raciocínio perverso foi o que me gerou frustração. Os saberes das religiões afro-brasileiras e os corpos afro-religiosos, se assim posso chamar, certamente estão entre aqueles que não são tão facilmente aceitos nos ambientes formais de ensino.

Entretanto, em conformidade com um movimento já produzido por autores, como Carvalho e Flóres-Flóres (2014), a discussão que encaminho aqui leva em consideração a riqueza desses saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé. Há um apelo cada vez maior das/os afro-religiosas/os em serem reconhecidos na sua diversidade e na sua constituição enquanto detentores de conhecimentos.

Nesse movimento, o que está em pauta são questões importantes, tais como a valorização e a atribuição de reconhecimento aos saberes históricos tradicionalmente produzidos, reproduzidos, recriados e trocados nesses espaços, e que se constituem eminentemente a partir da chave da vivência cotidiana, pois é no dia a dia de um terreiro que as/os filhas/os aprendem sobre sua religião. Esse aprendizado envolve conhecimentos sobre culinária, vestimentas, ervas, cantos, danças, relações com a natureza, com as pessoas e com as divindades, num exercício contínuo e constante na vida religiosa e espiritual do sujeito afro-religioso.

Discorrer sobre esse tema tem uma relação com o entendimento da importância acerca de tecer uma crítica concernente às matrizes de pensamento dominantes. Levo em consideração que o espaço de onde estou produzindo esta dissertação, a academia, é um ambiente que se funda na modernidade mediante a valorização de um conjunto restrito de saberes. Essa discussão, que tem forte caráter epistemológico, me fez repensar de que maneira uma luta contra o racismo, em suas diversas formas de expressão, entre elas o racismo religioso, também poderia vir acompanhada pela argumentação em torno dos saberes tradicionais existentes nos terreiros.

Como alguém socialmente reconhecido enquanto um homem branco e que frequenta o terreiro de Candomblé, que é de onde estou falando neste trabalho, não como Babalorixá, mas como pesquisador, sinto-me fortemente mobilizado pela possibilidade de construir contribuições concretas sobre o tema, que passa pela academia no sentido de reconhecer esse espaço como importante de ser ocupado, e que precisa aderir também a essas discussões. Não se trata, aqui, de promover qualquer tipo de interpretação dos saberes tradicionais construídos nos terreiros, mas, sobretudo, de trazer para o debate a maneira como são estimulados e acionados tais saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé.

Além do mais, não é meu interesse encerrar esta discussão nos limites dos muros da universidade, já que este trabalho se constituiu eminentemente fora desse espaço, mais precisamente no terreiro de Candomblé; e é para lá que ele deve retornar. Em termos de extensão acadêmica, visio também fornecer subsídios para a articulação de ideias e conceitos que sejam utilizados para a valorização desses conhecimentos, bem como dos sujeitos que os encadeiam. Minha expectativa, nos desdobramentos desta dissertação, é de que tal investimento possa ser importante também para as pessoas junto das quais eu convivo, de modo que possam se apropriar do que tratarei aqui, se assim desejarem.

Inspirado pelo trabalho de campo e pelo que escrevem Botelho e Flor (2010), compreendo ser fundamental que os limites da pesquisa e de seus resultados não sejam também as fronteiras da universidade. Entendo que abordar questões relacionadas aos saberes tradicionais mobilizados em um terreiro de Candomblé diz respeito a considerar formas de existência e resistência dessas comunidades. O modo como esses espaços articulam seus saberes se referem à continuidade de suas práticas e a uma forma de conhecimento que não se enquadra na maneira como a academia se organiza, pois rompe com a noção de saberes sistematizados e especializados e operam com a lógica dos conhecimentos vinculados.

Vários registros são acionados simultaneamente na vivência prática desses saberes tradicionais, uma vez que para se entender de danças, por exemplo, é preciso conhecimento dos toques e das cantigas, que, no caso de um terreiro de Candomblé, invariavelmente envolve a capacidade de articular minimamente o iorubá. Desse modo, saudar uma divindade por meio da dança implica mobilizar um conjunto de conhecimentos linguísticos, corporais, musicais, estéticos, que só se aprende no processo que se estabelece desde o primeiro momento de inserção numa casa de santo, e que perpassa pelo estabelecimento de relações com os/as demais filho(a)s do terreiro e principalmente com aquele(a)s que ocupam níveis hierárquicos mais



elevados dentro da organização afro-religiosa, ou que possuem mais tempo em contato com esse universo. Todas essas ideias e questões que hoje me mobilizam, reportam-me ao início do contato com o Candomblé.

A aprendizagem é o momento do nascimento da/o nova/o filha/o de santo que se apresenta de fato como um engajamento comunitário, que envolve tanto os membros do terreiro quanto as divindades. Os orixás participam de forma ativa e direta do processo em que a/o filha/o começa a ser apresentada/o aos conhecimentos e ensinada/o sobre eles e sobre sua realidade religiosa. E, principalmente, por meio do jogo de búzios os orixás se comunicam, com pai ou mãe de santo, que é quem conduz todo o procedimento, autoridade máxima no Ilê<sup>14</sup>. Por intermédio da dança, vão estabelecendo um elo e uma intimidade com essa/e iniciante, e mediante o corpo, ela/e vai aprendendo a conhecer o orixá, a compreender sua energia, de modo que posso afirmar que a convivência com tal divindade é parte da relação de saber, que é compartilhado e que afeta múltiplas realidades, dimensões e seres.

Botelho e Flor (2010) exploram diversas questões relacionadas ao Candomblé como espaços propícios para o desenvolvimento de conhecimentos que precisam ser considerados no trato da história das religiões afro-brasileiras. Nesse sentido, os autores levantam uma importante discussão que é central também para o meu trabalho: a dimensão articulada, não compartimentalizada dos saberes e dos processos educativos no terreiro. Conforme apontei nestas considerações, e que foi também substrato de meu argumento, a maneira como se configuram os conhecimentos nos terreiros de religiões afro-brasileiras nada tem a ver com a forma sistemática com que os espaços formais de ensino mobilizam seus saberes.

Além disso, é preciso refletir que a movimentação dos saberes nos terreiros implica uma extensão comunitária. Ainda que às mais velhas no santo caiba o papel primordial de proporcionar meios de aprendizado para as mais novas, os conhecimentos não estão a elas restritos. Ao contrário, as redes de relação que se estabelecem em um terreiro entre as filhas de santo com as autoridades, entre elas e as divindades e entidades pressupõem que nesse processo muitos podem ensinar e muitos podem aprender. Nesse enredo, os saberes que dizem respeito à realidade do terreiro são partilhados de maneira comunitária e responsável, de modo que esses conhecimentos são postos de forma coletiva, e que ninguém aprenda nada se não estiver apto.

---

<sup>14</sup> Casa de dança com atabaques (tambores) Candomblé.

Em se tratando da coletividade à qual me referi, destaco que não está restrita a um plano material, mas expande suas possibilidades, de modo que filhas/os de santo e divindade tecem uma composição de forças, que sustenta o aprendizado das formas de se portar, de treinar o corpo para dançar e para saber se colocar diante dos mais velhos, de aprender a falar, de conhecer o iorubá. Desse processo, as divindades participam ativamente e ao mesmo tempo que ensinam suas filhas também aprendem a estabelecer com elas intimidade e conhecimento mútuo. Uma técnica que nunca se encerra, e que provoca um desenvolvimento conjunto da filha de santo e de seu orixá, caracterizando assim uma troca de saberes tradicionais.

Dessa forma, estudar saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé proporciona uma série de aprendizados que são essenciais para entender a cultura e a identidade religiosa do povo de santo, considerando uma vasta troca de conhecimento no dia a dia desses sujeitos, que são vistos como intenso processo de aprendizagem e socialização, uma vez que esses saberes são permeados de cultura, oralidade e memória desses indivíduos, configurando-se, assim, em formas de evidenciar a riqueza cultural e a identidade do povo de Candomblé.

O que apresento neste texto, enquanto fruto de pesquisa teórica e trabalho de campo, em entrevistas com os sujeitos narradores, possui seu valor, relevância e significância àqueles que buscam por apontamentos que versem sobre Educação e Cultura, por que não dizer, também, aos que procuram melhor conhecer a função pedagógica do jogo de búzios, objetivo proposto para este tópico que compõe o texto dissertativo sobre os saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé.

### **3.3. O jogo de búzios no Candomblé**

O universo religioso afro-brasileiro oferece uma extensa gama de possibilidades de investigação, como aspectos específicos sobre as divindades e/ou incorporações, transitando pelas relações sociais, culturais e comunitárias observadas nesse contexto. Pesquisar a respeito de uma religião afro-brasileira é também estudar uma das raízes culturais brasileiras, já que suas origens remontam aos principais grupos formadores da nossa cultura e da sociedade (PIERUCCI, 2004).

Os estudos sobre as religiões afro-brasileiras revelam o poder da tradição, da ancestralidade e da transmissão oral de saberes, justificada não somente em razão da escassez de textos e manuscritos sagrados registrados pelos precursores dessas religiões ou pelos fatores

sócio-históricos que aludem à história da escravidão e à chegada do negro africano no país, mas também pela oralidade ser uma prática comum na África (GOLDMAN, 2012; RABELO, 2014).

Essas culturas se perpetuam com o passar do tempo, promovendo tanto a reconceituação do que é tradicional, ainda que com resistência de alguns praticantes que prezam pelo que concebem por “tradição” – que será compreendida nesse aspecto como reprodução das práticas dos responsáveis por instaurar os procedimentos do culto –, quanto certa abertura para que algumas transformações possam ser assimiladas nas mais diferentes comunidades de terreiros (BASTIDE, 2001; PRANDI, 1990; VERGER, 2002).

Assim, observa-se que as religiões afro-brasileiras acabam por ser constituídas nessa interface que recupera o antigo, o tradicional, o ancestral, ao mesmo tempo em que permitem, em certa medida, a absorção do novo, a elaboração criativa das reinvenções e o acréscimo de determinados ajustes em termos de práticas, preceitos e rituais (GOLDMAN, 2012).

Ademais, em um cenário nacional marcado pelo aumento da intolerância religiosa e pelos ataques recorrentes a espaços sagrados, sobretudo os relacionados às tradições afro-brasileiras (SIMÕES & SALAROLI, 2017), é importante ampliar a visibilidade dessas comunidades, não apenas em termos institucionais, mas em suas tradições e em seus praticantes.

Assim, espera-se contribuir não somente para que tais comunidades sejam mais conhecidas, mas também para que possam firmar-se, identificar-se e legitimar-se enquanto espaços de resistência e pertencimento àqueles que delas participam e que encontram nesses lugares uma forte condição fomentadora de amadurecimento emocional, cuidado e desenvolvimento social. Tratar das tradições e das socializações operadas nessas comunidades é uma forma de ampliar a relação em busca de uma cultura de respeito à diversidade e às expressões religiosas, permitindo que essas coletividades possam se desenvolver a despeito de movimentos que tentam silenciá-las.

Com essas reflexões, busco fundamentar qual a importância do jogo de búzios no fortalecimento das tradições na religião afro-brasileira Candomblé, por acreditar que sendo essa técnica um instrumento de comunicação, de troca de saberes tradicionais, ele cumpre uma função muito importante dentro do contexto afro-religioso, que é a de contribuir com a consolidação das tradições afrodescendentes, ampliando sua visibilidade para que possam ser reconhecidas e legitimadas.

O Candomblé foi introduzido em outros marcos civilizatórios que não se encaixam na perspectiva colonial presente no Brasil, viabilizando a condução de uma ética que em nada condiz à concepção colonial. Longe disso, é o oposto, principalmente em se tratando de estética, simbologias, cosmologias, saberes, hierarquias e, sobretudo o modo de troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé. Com relação a isso, em entrevista com Karinne Lima sobre a importância do jogo de búzios para o Candomblé, ela narra que:

E através do jogo de búzios que praticantes e participantes recebem dos orixás as devidas orientações a partir das interpretações feitas pelo pai de santo que realiza o ritual do jogo de búzios. (Karinne Lima – entrevista realizada em 16/06/2021).

Sua maneira contemplativa de compreender nos leva a afirmar que a importância do jogo de búzios para a religião é fundamental, pois toda essa troca de saberes tradicionais que existe no Candomblé emerge a partir dessa consulta espiritual, momento em que o consulente começa obter orientações mediante o diálogo do (a) sacerdote/sacerdotisa com as divindades, por intermédio do manuseio do oráculo.

Os modos, os ofícios, os saberes e os fazeres dos povos sequestrados de África e transportados para o Brasil foram e continuam sendo mantidos por algumas espertezas relacionadas à tradição que atravessa nossa vivência. No Candomblé, muito se fala e pouco se escreve, sobre a prática herdada da cosmologia vinda da África. Pode trazer uma correlação com a hierarquia no ocidente, mas não é uma relação de dominação. É, sobretudo, o respeito à sabedoria ancestral, daqueles que nos antecederam, e que possuem a experiência, e, por conseguinte, o dever de ensinar aos mais novos por meio da troca de saberes tradicionais.

Para o filósofo africano Amadou Hampâté Bâ, a tradição é a “herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos”, por aqueles que são, segundo ele a “memória viva” da África (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p.167). Assim, aprendemos com a oralidade do cotidiano no Ilê, e reconhecemos a viva memória de África, transmitida por nossas/os mais velhas/os. O ponto central desse processo é que, de acordo com o autor, o espiritual e o material não são opostos, e não se dissociam. A tradição “conduz o homem a sua totalidade”, compõe e é composta por “religião, conhecimento, ciência natural, iniciação e arte, história, divertimento e recreação”. Tudo isso contribui para uma ontologia africana, e, portanto, uma ontologia negra: “síntese de tudo o que existe, receptáculo por excelência da Força suprema e confluência de todas as forças existentes” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p.171).

O autor deduz, acerca da resistência [ocidental] em conferir confiança à oralidade em relação à escrita, e então questiona: “Não faz a oralidade nascer a escrita?”, retomando a valorização moral da palavra. Dessa forma, a fala que vai e que tem seu retorno [escuta] cria “movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação” à tradição oral, pois confere à palavra “a dupla função de conservar e destruir” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p.172).

Se restarem dúvidas no que se refere à importância dessa tradição e principalmente sobre a capacidade de transmitir os saberes e preservar a cultura afro-brasileira, é simples: desde o século XVI até o século XIX houve a presença de povos africanos escravizados no Brasil de maneira violenta. Após a escravatura, além da proibição da entrada desses povos, também foram determinadas várias legislaturas que criminalizavam as práticas culturais negras, como é o caso da capoeira, dos maracatus, do samba, das religiões negras e o pito do pango [como era chamada a maconha], dentre outras. Ainda assim, a capoeira é bastante presente na contemporaneidade, o samba [e sua diversidade] é o ritmo mais expressivo da cultura brasileira, e apesar do aumento recente dos ataques aos templos afro-brasileiros e do racismo religioso, essas religiões têm se mostrado ainda mais resistentes e preservam seus cultos desde os Calundus<sup>15</sup>. São tempos difíceis, mas já houve épocas piores.

A resistência faz parte de tudo que descende da matriz civilizatória africana, sobretudo nos países atlânticos que carregam a marca da escravização dos corpos negros, da subalternização dos saberes africanos e da negação da relação colonial como pressuposto para a construção de uma nova sociedade. Contudo, em quase nada essas “novas composições societárias” rompem com os pactos coloniais, que reverberam na autonomia e no enfraquecimento da identidade das populações afro-brasileiras.

O epistemicídio denunciado por Sueli Carneiro, como essa agência branca que anula os conhecimentos dos povos subalternizados, inicia justamente com a deturpação e desvalorização da tradição oral, em relação à tradição escrita moderna (CARNEIRO, 2005). Assim, se nem sequer a forma de pensar e produzir conhecimento dos povos africanos é valorizada, o que se fala e como se fala é ainda mais desqualificado. Esses processos refletem nas mortes evidentes e simbólicas da população afrodescendente em todos os territórios afrodiaspóricos.

---

<sup>15</sup> Denominação atribuída, de maneira genérica as diversas celebrações de origem africana, acompanhadas de canto, dança, batuque e entrega de oferendas.

Não se pode negar a violência desse sistema, sobretudo em se tratando da visibilidade positiva que a cultura afro-brasileira tem ao redor do mundo, mas que não referênciam, nem, tampouco, incentiva que as raízes dessas expressões sejam preservadas, valorizadas e propagadas. O julgamento de que os povos sem escrita não possuíam cultura reflete na educação moderna e no processo de aculturação pelo qual temos passado desde a colonização (HAMPÂTÉ BÂ, 2010).

A educação acultural, acrítica e valorizada como ciência neutra é mais um dos reflexos do racismo, uma vez que a universalidade do pensamento europeu impera de maneira silenciosa em todas as teorias do conhecimento. Mesmo com a construção da Lei 10.639 e, posteriormente, da Lei 10.645, que versam a respeito do ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas, o que se ensina acerca da história real da construção do Brasil enquanto país e enquanto povo é insatisfatório e promove a desvinculação com o passado e a (des) construção do presente.

As narrativas construídas neste texto têm o intuito de colaborar para a compreensão sobre as religiões afro-brasileiras. Como o tema é vasto, neste tópico procuro tratar da importância do jogo de búzios para o fortalecimento da religião afro-brasileira Candomblé. Nesse sentido, nas entrevistas desenvolvidas com os sujeitos participantes, houve a necessidade de se estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadores e sujeitos praticantes ou participantes de terreiro de Candomblé. Sobre isso, Silva (2000) discorre que:

A entrevista é um momento privilegiado para a troca de informações e de percepções entre as pessoas que dela participam. Estabelecer uma relação de confiança, favorável à sua realização é, muitas vezes, um processo complicado, exaustivo, e que exige um conhecimento mínimo de certas etiquetas e códigos do grupo (SILVA, 2000, p.41).

Desse modo, o primeiro passo foi criar uma rede de contatos que me possibilitasse acesso aos praticantes e participantes afro-religiosos que eu desejava entrevistar. Minha intenção foi de “quebrar” as possíveis resistências, conversando informalmente com cada um dos sujeitos, em que procurava convencê-los da dimensão da pesquisa para o povo de santo, pois iria fornecer informações sobre o Candomblé e seus participantes. Na pesquisa, foram entrevistados (10) dez sujeitos, (4) quatro praticantes e (6) seis participantes do Candomblé, sendo que, desse universo, quatro fazem parte do texto, dois são simpatizantes e dois são praticantes da religião. Ainda na entrevista de Cláudio das Mercês, podemos constatar, em sua narrativa, a importância do jogo de búzios para a religião Candomblé, quando afirma que:

Acredito que este oráculo tem sua importância para o conhecimento das religiões afro-brasileiras Candomblé, para a construção de seu legado enquanto religião (CLÁUDIO DAS MERCÊS – entrevista realizada em 21/06/2021).

Nesse aspecto, posso afirmar o quanto o jogo de búzios é relevante para a preservação dos saberes tradicionais como também para o fortalecimento das tradições afro-religiosas, em que, a partir do processo de troca de saberes, o Candomblé consegue se estabelecer como religião na sociedade brasileira. Eis aí o valor do jogo de búzios nesse contexto social, no sentido de contribuir com o ser humano em prever e traçar o caminho para um ponto desejado, ou para o ponto de retorno. A esse respeito, Prandi (1995) versa que:

Enquanto as artes fundadas na ciência buscam reconhecimento na eficácia controlada pela objetividade de experimentação e da pesquisa, as artes mágico-religiosas pleiteiam a legitimidade daquilo que compartilham com as coisas que estão na origem deste e de outros mundos. Estas artes mostram-se como tradições imutáveis, mas estão em constante transformação, sendo cada vez mais novas para parecerem cada vez mais velhas (PRANDI, 1995, p. 125-126).

A arte do jogo de búzios é uma forma de linguagem para ler o mundo. Exige codificação, procedimentos específicos e, sobretudo, predisposição para aceitar as explicações e se submeter à interpretação. Depende de um corpo de iniciados comprometidos com a sua decifração. Para um cliente que nada ou pouco sabe sobre o Candomblé, sua primeira dificuldade está em ter que admitir que a base da leitura do jogo de búzios reside na ideia de que um orixá é dono de sua cabeça. Em seguida, é só aceitar as recomendações prescritas pelas interpretações que o pai de santo, ou mãe de santo, faz mediante os resultados das caídas dos búzios. A eficácia terá como ponto de partida as configurações dos búzios e a competência de quem lê seus significados; porém, a sua comprovação de bons resultados dependerá do nível de satisfação do cliente. Reginaldo Prandi (1995) nos diz que:

O oráculo diz o que não sabemos. Revela o que está para acontecer com resultados incertos e desconhecidos, ou prováveis, mas também temidos. O oráculo fala do desconhecido, que a ciência desvenda pela descoberta das leis científicas e que a religião atribui à vontade dos deuses (PRANDI, 1995, p. 122).

Dessa maneira, o acaso pode ter um bom efeito, mas pode dar resultados ruins, exatamente quando ele diz respeito àquilo que pode nos acontecer, sobre a doença e a morte; a perda de entes queridos e o abandono a que eles podem nos submeter; a ameaça da miséria à perda da fortuna; a humilhação da derrota imposta pelo outro; o perder-se nas trilhas mais simples da vida. Com essas narrativas, procurei evidenciar como o jogo de búzios, sendo um instrumento de comunicação dentro do contexto afro-religioso do Candomblé, se apresenta com uma linguagem própria, interpretada pelo babalorixá ou ialorixá.

Com este estudo sobre saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé, busquei identificar como esses saberes permeiam a vida dos praticantes e participantes da religião, permitindo a construção, reconstrução e troca de conhecimentos, experiências que acontecem no espaço religioso do Candomblé. A ancestralidade que atravessa a religião afro-brasileira Candomblé não sugere a transmissão ou a troca como única forma de perpetuação das tradições, mas permite que novos arranjos deem contornos diversos à religião, o que fica evidenciado na diversidade observada em campo, como, por exemplo, a presença das tecnologias digitais na consulta do jogo de búzios.

Quando discuto, neste texto, uma dinâmica de aprendizado, identifico logo as duas posições-chaves de aprendiz ou novato inexperiente e mestre ou praticante competente, supondo que o processo em questão se resume à troca operada entre eles, entre os ocupantes dessas posições de jogador de búzios, em que o conhecimento circula em direção ao iniciante. As considerações feitas nesta pesquisa permitem concluir que o aprendizado no Candomblé se desenvolve por caminhos e relações bem mais complexas do que o percurso deste estudo.



## **CAPÍTULO 4. AS PEDAGOGIAS E O JOGO DE BÚZIOS**

No quarto capítulo apresento minhas reflexões sobre como acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios, constituindo aquilo que eu denomino de “As Pedagogias e o Jogo de Búzios”, desenvolvido em três tópicos: A Pedagogia da Tradição; A Pedagogia de Terreiro; e A Pedagogia do Jogo de Búzios.

### **4.1. A pedagogia da Tradição**

Neste tópico, procurei revisitar o artigo de Rosa Margarida de Carvalho Rocha, publicado em 2009, intitulado “A Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras”. Minha busca é por um suporte teórico que desenvolva minhas reflexões sobre o processo do aprender e ensinar numa perspectiva de análise a respeito de como ocorre a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios em um terreiro de Candomblé.

Essa pedagogia da tradição está presente em uma dinâmica interna do ensinar e aprender nas comunidades afro-religiosas. Vivenciei esse processo de aprendizagem durante os (7) sete anos que estive na condição de Yawó, na casa de meu Pai de Santo Brenio T’Yansã no Igbá Asé Oyá Dayó. Segundo Rocha (2009):

As comunidades tradicionais afro-brasileiras procuram preservar princípios e valores filosóficos de sociedades africanas pré-coloniais, que tomam a família extensa como verdadeiro núcleo da vida social e engendram aí tanto um forte vínculo de solidariedade como o fortalecimento de identidade individual e de grupo (ROCHA, 2009, p. 34).

Nesse contexto, o sujeito é importante porque faz parte de um todo, de uma rede de relações sociais. Sua excentricidade é construída no coletivo, em que todos os conhecimentos historicamente passados de geração em geração são transmitidos por meio de um processo de “troca”, que acontece dentro de uma organização hierárquica, sob recomendação das divindades por intermédio da consulta ao oráculo do jogo de búzios.

O Pai de Santo, ao aconselhar-se com os búzios, está autorizado a orientar o aprendiz dentro desse cenário litúrgico, em que à medida que o iniciante vai se propondo a aceitar tais recomendações de seu babalorixá, estará dando um retorno por meio de seus comportamentos no interior da comunidade afro-religiosa. Essas indicações feitas pelo sacerdote iniciador se configuram na perpetuação dos saberes tradicionais repassados pelos seus ancestrais. Quando nos propomos a aprender esses fundamentos religiosos, estamos dando uma volta diante do

principiante e de toda a coletividade religiosa da qual fazemos parte. Nesse sentido, está acontecendo uma troca de saberes: o sacerdote se propõe a ensinar e o noviço se dispõe a aprender.

Esse processo que ocorre no cotidiano da vida religiosa nos permite a preservação da memória dos antepassados, que não nos leva somente a olhar o passado, mas também a estabelecer um diálogo com ele, observando a sabedoria dos ancestrais, que abrirão caminhos para novos tempos (ROCHA, 2009).

Concordamos com Munanga (2005), que destaca a ancestralidade e a urgência de investigar princípios significativos e fundamentais para a consolidação de uma cultura cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, outros saberes devem, então, ser construídos, os quais serão colhidos democraticamente na riqueza da adversidade cultural.

Os meus primeiros passos na troca de saberes foram muito importantes. Meu Pai de Santo me transmitia as recomendações por meio da consulta do Jogo de Búzios, transmitida pelos meus orixás. Tudo era muito novo, tinha um ar de sobrenatural. As orientações indicavam como eu deveria cultuar meus ancestrais a partir dos meus assentamentos (altares), onde se encontram os Ibás (recipientes) sacralizados para venerar os Otás (pedras) que simbolizam os meus orixás de cabeça. Meu iniciador me ensinou a limpar e lavar com os banhos de ervas, um ritual chamado de Ossé; depois fazer as diversas qualidades de oferendas (as comidas votivas) a cada orixá. As rezas eram realizadas pelo meu Pai de Santo, conhecimentos que adquiriu no seu processo iniciático, e repetidas por mim. Tradição que vem se perpetuando dentro de uma comunidade religiosa que se propõe a ensinar e aprender, dando formato à Pedagogia da Tradição que é entendida como “aquela pela qual se transmite, de geração em geração, pela oralidade, um conjunto de valores, fatos, lendas, ritos, usos, costumes e técnicas fundados na tradição que são transformados e reatualizados num processo dinâmico de interação e fortalecidos como herança cultural” (ROCHA, 2009, p. 36).

Enfim, uma pedagogia em que a comunidade afro-religiosa expressa sua religiosidade e conserva os valores africanos. Além disso, mantém um espaço de socialização e de estabelecimentos de relações de ensino-aprendizagem que têm o legado como suporte para a transmissão e a preservação dos saberes ancestrais. O processo do ensinar e do aprender na tradição se organiza em torno do prazer em fazer no cotidiano das vivências.

Os saberes que circulam abrangem as referências ao sagrado e seus simbolismos. Os aspectos pertinentes às historicidades das comunidades tradicionais de terreiro e as relações que são estabelecidas a partir do fortalecimento a essa tradição são conhecimentos que estão presentes nas falas dos mais velhos, nos contos e danças, no vestuário e nos adereços, nos objetos sagrados (tambores, rosários, toalhas), nas simbologias das cores, na linguagem dos sons e dos gestos, nas funções, nos rituais e na preparação das comidas especiais. Interações entre jovens e velhos, adultos e crianças, homens e mulheres, pobres e ricos, iniciados e iniciantes são favorecidos e possibilitam troca de informações que viabilizam a construção de saberes.

Na minha vivência como iniciante a respeito dos saberes tradicionais tive um pouco de dificuldade em assimilar e relacionar o dialeto Yorubá, com a tradução para o português, em decorrência da informalidade nessa troca, uma vez que tal fato ocorria por meio da convivência e da participação nos rituais. Os termos litúrgicos eram pronunciados pelo meu iniciador nos momentos ritualísticos em que nem sempre eu entendia a pronúncia em yorubá, portanto, precisei de um longo tempo de convívio para processar esse vocabulário em que se preserva nossas tradições.

São termos como Ajeum (comer juntos); Adimu (comidas secas); adim (azeite-de-oliva); Orobô (semente); Paó (palmas em cadências); Ossé (ato de fazer limpeza); Abô (infusão preparada com ervas); Atim (pó preparado com vários tipos de favas, folhas e outros ingredientes); e, Orunkó (nome dado ao iniciante, que adquire uma nova identidade). Portanto, os intercâmbios de informações se configuram como relações educativas que se processam de forma inovadora dentro do contexto sócio-cultural-religioso, o que permite uma analogia com os pensamentos do educador Paulo Freire, ao difundir que “quem forma se forma e re-forma ao tornar e quem é formado forma-se e forma o ser formado”, assim como “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007, p. 25). Essa dinâmica está presente na Pedagogia da Tradição.

Os afro-religiosos, ao assumirem sua posição de sujeitos que ensinam e que aprendem, se fortalecem individual e coletivamente, postura que foge de regras de neutralidade e, ao contrário, passa a assumir uma posição política. Nessas situações de aprendizagem, estão presentes elementos da cosmovisão africana. Segundo Gonçalves e Silva (2004), quando nos referimos à educação pela tradição, devemos ter a compreensão de que, para os africanos e afro-brasileiros, educação:

Refere-se ao processo de “construir a própria vida”, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio da comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertence (GONÇALVES e SILVA, 2004, p. 180).

Nessa ótica, a educação tem uma conexão fortemente comunitária e social. O sentido da vida encontra-se na vivência coletiva. Todos aprendem com todos, cada um contribui com aquilo que sabe, considerando a imensidão de conhecimentos necessários na tradição afro-religiosa. O aprendizado deve ser efetivado por etapas, cuja sequência deve ser delimitada pelo interesse e capacidade do aprendiz em assumir responsabilidade com os ensinamentos dessa Pedagogia da Tradição.

Durante os meus sete (7) anos de iniciação fui me deparando com diferentes situações de aprendizagem dentro do terreiro. Os saberes tradicionais vão fluindo de acordo com as oportunidades que vamos vivenciando no dia a dia. Essa troca não acontece de maneira planejada, sistematizada, mas de acordo com a participação de cada praticante em diversos ritos e rituais. Cada culto, para ser realizado, necessita de conhecimentos, de elementos materiais e simbólicos adquiridos em cerimônias anteriores.

Lembro que quando começou o meu aprendizado na manipulação das ervas achei muito difícil entender todas as etapas tradicionalmente estabelecidas, começando pela necessidade de saber o devido horário de suas colheitas, de acordo com o orixá pertencente e os fins de utilização delas. Algumas precisam ser colhidas antes de nascer o sol; umas em pleno sol quente; e outras ao pôr do sol. É preciso identificá-las pelo seu princípio ativo e saber como retirá-lo para preparar os banhos e as infusões necessárias ao tratamento terapêutico dos participantes e praticantes do Candomblé.

Ainda nesse processo, precisa-se conhecer quais as ervas que podem ser manipuladas conjuntamente para o preparo de banhos, infusões, chás, dentre outras. Inicialmente, o aprendizado se faz apenas por observação e imitação. Posteriormente, esse conhecimento, por intermédio da prática, vai se tornando mais consistente e sendo apropriado até chegar o momento em que, além de tê-lo na memória, ele passa a fazer parte da própria vida de quem aprendeu, usando-o de acordo com a necessidade, cultuando-o, preservando-o e transmitindo-o com consciência.

Quando se assume a prática de tais conhecimentos apropria-se também do compromisso de manter a tradição. Portanto, o processo de transmissão dos saberes tradicionais nas comunidades afro-religiosas inclui o importante papel do mais velho orientar o aprendiz na consolidação desses conhecimentos, introduzindo-o na tradição. Sendo assim: “a palavra dos velhos assume prerrogativa de conhecimento, é palavra viva”, pois ensina os saberes antepassados, estabelecendo elos entre passado e presente, projetando esperanças para o futuro (ROCHA, 2009, p. 44). A oralidade permite a função de suporte para a transmissão, preservação e transformação desses saberes tradicionais.

Os membros da comunidade afro-religiosa vão se capacitando, construindo os saberes necessários à tradição: hierarquia, cantos, danças e rezas; autoridade, obediência, solidariedade, união; culto às raízes, mitos, resistências, normas e condutas sociais e de relacionamentos. Gradativamente, eles vão entendendo seu próprio papel na sociedade afro-religiosa, e é assim que o desejo de aprender a tradição vai se ampliando, incentivando a procurar os caminhos para perceber os elementos da tradição que ainda não fazem parte do seu domínio. É um aprendizado feito de forma significativa. Assimila-se o que é necessário para a vivência na tradição, essa é a função da Pedagogia da Tradição.

Nesse aprendizado, a corporeidade assume fundamental importância, pois corpo, emoção e cognição, no cotidiano, atuam indistintamente. Na cosmovisão africana, a corporeidade é um universo e uma singularidade: é a unidade mínima possível para qualquer aprendizagem e, ao mesmo tempo, a unidade máxima para qualquer experiência. O corpo é o que somos e o que somos é construção da comunidade a qual pertencemos (OLIVEIRA, 2006, p. 11). Nesse sentido, o corpo dos afro-religiosos, mais que um referencial biológico, está impregnado das marcas de sua trajetória adversa de luta por sobrevivência material e também contra o processo de desumanização a que foi submetido. Dessa maneira, é inegável o valor do corpo nos processos de ensino/aprendizagem estabelecidos na Pedagogia da Tradição. Rocha (2011) confirma a prerrogativa de que “a cultura é importante espaço pedagógico e lócus privilegiado de aprendizagem, no qual se configura um consistente processo de educação” (ROCHA, 2009, p. 44).

Nessa perspectiva, como Pai de Santo no popularmente denominado de Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã, o Igbá Asé Ibin Layé, espaço afro-religioso que foi estruturado com base nas tradições transmitidas, trocadas, herdadas por meio de nossos antepassados que vêm sendo ressemantizadas criativamente ao longo das gerações até os dias

atuais, em particular, em nossa comunidade afro-religiosa, acredito que a cosmovisão africana vivenciada pelas comunidades tradicionais afro-brasileiras pode oferecer um suporte para novos aprendizados, pelos quais homens, mulheres e natureza poderão construir relações mais positivas e interativas.

Entre tantos saberes já apresentados ao longo deste texto, ainda podemos acrescentar a utilização do calendário lunar. Em nosso asé, só trabalhamos na lua nova, lua crescente e lua cheia. Os rituais de imolações (sacrifícios animais), de bori, de iniciação e de lavagem de cabeça são realizados nessas fases da lua, consideradas em nossa tradição como prósperas.

Essas experiências relatadas por um praticante, como no meu caso, um Babalorixá com mais de 30 (trinta) anos de vida sacerdotal, são fundamentais para refletir sobre como a tradição oral sobrevive dentro dos cultos afro-brasileiros, a partir das relações com o seu entorno e com as perspectivas ocidentais, hoje com tantos formatos e possibilidades de registros escritos que os cercam e que muitas vezes fazem parte do cotidiano das pessoas que compõem os grupos afro-religiosos. Sendo assim, a tradição passa a ser parte vital no âmbito das experiências de vida dessas comunidades religiosas, nesse caso, transmitindo os fundamentos religiosos não só por meio de conversas ou contação de histórias relacionadas à mitologia dos orixás. Esse processo é imbuído de “circularidade”, presente nos rituais, que procuram evocar a ancestralidade de um tempo passado, aproximando-os do presente.

A pretensão aqui é tentar uma reflexão sobre a Pedagogia da Tradição, apoiada, essencialmente, na minha experiência vivida no cotidiano do terreiro de Candomblé. Assim, a minha contribuição emerge, menos de eventual elaboração intelectual nascida de uma preocupação meramente analítica, mais de uma constatação do que se entende por “tradição” na comunidade religiosa afro-brasileira. Nessas narrativas procuro me situar não apenas como pesquisador, mas como gente-de-santo, que ausculta seus companheiros e tenta a inserção de sua fala no discurso interpretativo, apoiado por dados etnológicos colhidos ao longo da minha experiência e vivência no terreiro de Candomblé.

É nesse ponto que situamos as religiões afro-brasileiras e seus espaços de prática educativa, os terreiros, bem como as práticas educativas e os saberes culturais que neles são repassados. Toda essa estrutura ancestral é negada e invalidada pela racionalidade moderna, sendo, conseqüentemente, produzida como uma pedagogia inexistente. Assim, podemos pensar

a educação no terreiro como uma série de práticas assentadas na tradição, dando corpo àquilo que passamos a denominar de Pedagogia da Tradição.

O exercício metodológico autoetnográfico que procurei aperfeiçoar por intermédio de minhas narrativas foi despertado no desenvolver desta pesquisa sobre saberes tradicionais a partir do jogo de búzios. São momentos em que busco fazer uma retrospectiva do processo educativo que tive desde os meus primeiros contatos com a religião afro-brasileira Candomblé.

É sempre delicada a tarefa de articular esse diálogo entre distintas fontes de saber. Sobretudo, porque o pesquisador “participante observador” não deve pautar as análises em considerações que apontem os saberes tradicionais como incompletos ou equivocados. Afinal, durante séculos o “saber tradicional” foi a principal fonte de conhecimento para as comunidades tradicionais. Mais do que isso, o próprio estudioso pode adquirir nova percepção à medida que ultrapassa os muros das universidades e abre sua mente para observar o mundo por meio de outros olhares.

As amarras que rompemos ainda se encontram nos ambientes acadêmicos. Esse fenômeno fica mais evidente quando nos detemos sobre o conceito de epistemologia, já que esta trata do “conjunto de experiências cognitivas que potencializam a produção ou manutenção de saberes, ou seja, epistemologia é o estudo do conhecimento” (PEREIRA, 2021, p. 12). Desse modo, ela descarta outras perspectivas científicas, como, por exemplo, a africana, a indígena e a dos demais povos que constituem a nação brasileira.

Considerando essa dinâmica da sociedade brasileira, os terreiros não estão congelados no passado. Eles reinventam-se cotidianamente. São espaços criativos, inventivos, dialógicos, portadores de matrizes e motrizes culturais (LIGIÉRO, 1993), que sabem manter a tradição e, ao mesmo tempo, transformá-la. Podemos apontar essas motrizes culturais como dinâmicas das epistemologias do terreiro, que fazem com que os legados se mantenham vivos em uma relação dialógica com as transformações sociais.

Em um processo dinâmico, os africanos e seus descendentes reinventaram suas tradições no interior de um contexto português/cristão, que, mesmo sendo muito diferente do que lhe deu origem, serviu para que eles pudessem se expressar dentro de suas características culturais mais particulares. Essa adaptação de uma cultura africana no cenário do Novo Mundo é um exemplo de que recordar não é uma reprodução dos fatos passados, mas, sim, o resultado de um processo

de seleção e reconstrução. A maneira como um grupo compreende o seu passado define seu posicionamento atual e futuro, com relação a seus iguais e com outros grupos.

Em uma sociedade segregacionista, como a brasileira, o ato de lembrar reconstruía e transformava o cotidiano desses cidadãos, que viviam à margem da sociedade; era uma ação de resistência em um país onde suas práticas religiosas e culturais eram consideradas crimes – a memória evocada da África e dos africanos era a maneira de subverter esse lugar de vítima de uma prática cruel, como a escravização, e se tornar um ser ativo, um ser histórico.

O que se percebe do grupo de escravizados e ex-escravizados é a manutenção da memória da África e da sua cultura viva, por intermédio da música, da religião e do convívio social. Por outro lado, a elite criava estratégias para que ela fosse esquecida. Essas diferenças passam pelo conceito de comunidade afetiva, em que é possível criar e atualizar uma identificação ideológica com o grupo e rememorar a partir desse ponto de vista.

A manutenção ou não de lembranças está ligada ao apego afetivo, em que, se permanece em um grupo, a recordação se mantém consistente. Já o contrário, o desapego afetivo, a consequência é o esquecimento. E o que se contempla na memória oficial brasileira é o desinteresse sentimental com relação à herança africana e a proximidade com a europeia. Entretanto, as histórias subterrâneas dos negros continuavam a existir, criando estratégias e meandros para sobreviver a um contexto opressor, existente tanto no período imperial quanto no republicano.

Sem pretensões de concluir o pensamento ou esgotar o assunto, busquei apenas compartilhar um pouco das inquietações sobre a pedagogia da tradição, pois acredito em sua grande construção e, principalmente, nas missões a que somos redirecionados no Aiê (terra). A Pedagogia da Tradição significa o presente e a construção do futuro, sem nunca esquecer do passado, do que foi feito, de tudo que veio antes.

#### **4.2. A Pedagogia do Terreiro**

As referências ao universo religioso, bem como às práticas educativas vividas nesse lugar, terão como base, além das leituras correspondentes a esse tópico, os conhecimentos adquiridos por mim, Pai de Santo e pesquisador, que permitiram estabelecer alguns pressupostos teóricos ao longo desta pesquisa. Compreendo, entretanto, que desenvolver essas narrativas como sujeito praticante e líder religioso nos oferece limites. Em se tratando de



religiões afro-brasileiras, a palavra falada é considerada importante fonte de axé (força vital), é veículo de poder sagrado. Segundo Silva (2000):

Falar é um ato mágico que emprega por contaminação simbólica o sujeito da fala e seu ouvinte [...] Para o Pai de Santo, dar entrevistas ou falar ao antropólogo [ou a qualquer pesquisador], adquirem significados que vão além da simples transmissão de conhecimentos, ‘objetivos’, significando, muitas vezes, uma inversão de procedimentos religiosos. Porque nessas religiões, o processo de obtenção de conhecimento raramente se faz através de uma dinâmica de perguntas e respostas (SILVA, 2000, p. 41).

Diante do que expõe Silva (2000), inclinamo-nos a dizer que religião é, em parte, uma tentativa de conservar a provisão de significados gerais em torno dos quais o sujeito interpreta sua experiência e organiza sua conduta (GEERTZ, 1987, p. 144). Visibilizar o processo, que afirmo ser pedagógico, que se instaura cotidianamente nas relações do terreiro de Candomblé, vai requerer, primeiramente, dentro dos limites impostos pelo sagrado, a descrição de como funciona a dinâmica da Pedagogia do Terreiro, que é o lócus privilegiado, porém não único, em que se conseguiu preservar princípios inspirados numa cultura africana, trazidos em novos contornos, uma tradição que se renova, portanto não pura, de onde se podem tirar subsídios para uma proposta de educação no terreiro, a qual denominamos Pedagogia do Terreiro.

O cotidiano do terreiro resguarda melindres. Diversos fatores se entrecruzam, na composição do saber coletivo aos afazeres do lugar, fazendo da experiência acumulada, durante anos como praticante afro-religioso, uma fonte de conhecimento. Daí advém o lugar privilegiado dos mais antigos dentro do terreiro de Candomblé. O grande entrave da Pedagogia do Terreiro parece, à primeira vista, o diálogo com o “mundo lá fora”; mas no dizer dos “de dentro” o que se quer ressaltar é o valor contido no ato de fazer, de se praticar o Candomblé. A prática reserva possibilidades distintas de aprendizagens, permitindo que diferentes sujeitos interajam, valorizando as potencialidades de cada um.

Os saberes construídos cotidianamente no universo do terreiro de Candomblé, sua história oral, tradição, axé e ancestralidade afro-brasileira são outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença decolonial, uma Pedagogia de Terreiro que tem muito a contribuir para a formação do sujeito e da sua identidade. Considerando como característica marcante do Candomblé o culto aos ancestrais (orixás, voduns, inquices), temos no sacerdócio a autoridade representativa do saber, acúmulo e vivência, porta voz da tradição e do poder da palavra e da oralidade, representado pela figura da Yalorixá (mãe de santo) e do Babalorixá (pai de santo).

Prandi (2005) afirma que muitos dos conceitos básicos que dão sustentação à organização da religião em termos de autoridade religiosa e hierárquica sacerdotal “dependem da noção de experiência de vida, aprendizado e saber, intimamente decorrentes da ideia de tempo ou a ela associados” (PRANDI, 2005, p. 20). Por esse motivo, refere-se que as noções de tempo, saber, aprendizagem e autoridade são as bases do poder sacerdotal do Candomblé.

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

Existem rituais dentro do terreiro de Candomblé dos quais os mais novos não participam. Porém, conforme vão convivendo dentro desse espaço e tomando suas obrigações, vão se legitimando como mais velhos; as respostas vão sendo respondidas e junto a isso a permissão para participar e atuar em certos ritos. Assim, aumentam as responsabilidades e com elas o conhecimento; descortinam-se os segredos, ampliam-se o saber e o poder.

Os saberes do Candomblé e da Pedagogia do Terreiro têm muito a contribuir para a formação do indivíduo. Por que não levar a Pedagogia do Terreiro para outros espaços? Ao fazer isso estaríamos contribuindo para a descolonização do saber na modernidade. A esse respeito, Fernandes (2016) versa que:

A descolonização não se remete apenas à desocupação de territórios, mas à independência cultural, econômica e, sobretudo, à independência das mentalidades, o que privilegia outras formas de ser e de existir, diversas daquelas impostas pelo colonizador, buscando deslocar as relações de poder. Ou seja, prima por ressignificar e dissolver estereótipos e preconceitos, fortalecendo a auto capacidade de ação dos grupos marginalizados, sua ação interroga o paradigma coercitivo e genocida que sustentou a própria invenção da modernidade. Isso abre o campo de pensamento para a possibilidade de reconstruir novas relações e formas díspares de racionalidade (FERNANDES, 2016, p. 170).

Sodré (2012) afirma que é preciso descolonizar os saberes e reinventar a educação, olhá-la de uma outra forma, pois a escola fortalece o preconceito com seu modelo curricular eurocêntrico. O que se comete todos os dias é o epistemicídio/semiocídio, um processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo saber ocidental.

A Pedagogia de Terreiro pode ser compreendida como resultado de todas as experiências vivenciadas e socializadas dentro de um terreiro a partir de seus coletivos. No Igbá Asé Ibin Layé, em Abaetetuba, a Pedagogia de Terreiro se desenvolve por meio da transmissão de fundamentos, ou seja, por intermédio de conhecimentos legados de nossos ancestrais – ressignificado pela Pedagogia da Tradição, que busca preservar conhecimentos de gerações anteriores. Em nosso “Igbá Asé” procuramos sempre manter práticas religiosas herdadas do meu pai de santo e daqueles que lhe antecederam, no caso, o meu avô de santo – Pai do meu pai de santo. A Pedagogia existente em nosso terreiro mantém uma organização semelhante com relação a tudo aquilo que me foi ensinado durante o meu período de aprendizado como Yawô.

Ao chegarem em nosso terreiro, os novos praticantes precisam de um longo período de adaptação e aprendizado, a fim de compreenderem a importância de praticar os ritos com base na Pedagogia do Terreiro. Todas as questões éticas e estéticas relacionadas à nossa proposta pedagógica afro-brasileira requer ser aprendida – ensinada. O novo praticante precisa estar disposto a esse novo processo de aprendizagem.

Todas as reflexões que foram levantadas ao longo desta pesquisa sobre Saberes Tradicionais a partir do Jogo de Búzios têm nos mostrado uma pedagogia assentada e vigorada mediante uma proposta antirracista/decolonial, buscando expulsar o carrego do colonialismo. Portanto, é possível considerar que essa Pedagogia de Terreiro pode servir como exemplo e como posposta para a reconstrução de outros pensamentos pedagógicos em outros espaços.

Apesar de todos os avanços que estão sendo feitos em prol do conhecimento das diversidades de raça, etnia e sexo, para além dos estudos antropológicos e culturais, existem segmentos sociais que ainda não perceberam que diferenças étnicas e culturais são características inerentes à condição humana (FERNANDES, 2016).

Assim como a escola, as comunidades de terreiro são espaços socioculturais, onde se percebe o compromisso de acabar ou no mínimo diminuir as desigualdades. Dessa forma, a educação nos terreiros vem buscar um repertório educacional que caminhe em direção a um conceito de ser humano que produz história não a partir de grandes sagas e heróis, mas baseado em relações comunitárias vividas e vivenciadas pelos agrupamentos humanos. Nesse sentido, faz-se necessário promover o reconhecimento da igualdade sem limite entre culturas.

Portanto, essas minhas reflexões buscam valorizar a cultura e questionar os conceitos negativos criados ao longo dos anos, discorrendo sobre o direito dos cultos nos terreiros de Candomblé, preservando, assim, sua identidade. É preciso perceber também nas pessoas as diversidades de informações, referentes à educação existente nos terreiros de Candomblé, repassadas por instituições que reproduzam uma cultura etnocêntrica e racista.

Conhecer e revelar como ocorre o aprendizado na vida cotidiana do terreiro de Candomblé Igbá Asé Ibin Layé, em Abaetetuba, de forma a identificar os elementos essenciais no convívio em comunidade e como eles são percebidos pelos sujeitos praticantes e participantes dessa troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios, e como são desenvolvidas as práticas educativas na comunidade do terreiro pesquisado, contribuirão, em nosso entendimento, significativamente para demonstrar como as religiões afro-brasileiras colaboram para a construção e valorização da identidade religiosa afro-brasileira.

O Candomblé educa ao iniciar seus adeptos e procurar manter a tradição com a legitimidade do culto, saberes e resistência a um passado transformado em história mítica, sinônimos das raízes espirituais do Candomblé. Diante desse contexto, a Pedagogia Educacional do Terreiro de Candomblé acontece de forma oral, relacionando-se ao lúdico, ao corpo, à arte e à devoção dentro do mítico, com respeito às tradições dos mais velhos. A pedagogia utilizada nos terreiros está internalizada na sua religiosidade e inserida no cotidiano dos praticantes e participantes das comunidades afro-religiosas.

A Pedagogia de Terreiro é de base iniciática, o que implica participações efetivas, plena de emoções, onde há espaço para cantar, dançar, comer e partilhar. Reverenciam-se os mais velhos, os que têm mais axé, mais sabedoria. A partir daí, as observações dos rituais de iniciação no Candomblé tornam-se importantes para perceber por onde transita a ritualística de terreiro; visa, ainda, interpretar o aprendizado dos corpos da lógica da Pedagogia de Terreiro, caracterizado pela circulação de saberes e expressões ritualísticas.

Segui, portanto, uma busca por entendimento da experiência da Pedagogia de Terreiro, em que religiosidade, ritualística e cultura se entrelaçam, fazendo acontecer a corporeificação de uma resistência. Dessa forma, talvez se possa descrever ou levantar observações mais contributivas para dar visibilidade à Pedagogia de Terreiro, valorizando e respeitando suas bases formadas e sua importância como patrimônio material e imaterial.

Assim, essas narrativas me suscitam o desejo de tentar interpretar subjetividades, atividades com compromissos educativos e culturais mediante o espaço do terreiro Igbá Asé Ibin Layé. Estudar aspectos educativos desse terreiro é meu interesse como pai de santo e investigador na realização desta pesquisa sobre Saberes Tradicionais a partir do Jogo de Búzios em Abaetetuba.

O povo de terreiro precisa falar, muitas ações são geradas nas comunidades afro-religiosas e nos movimentos sociais; logo, há a necessidade em dialogar com a academia e contribuir no reconhecimento de uma epistemologia afro-religiosa. Para isso, carecemos ampliar nossas escrituras, afinal, não desejamos ser apenas objetos de pesquisas, mas, sim, protagonizar as transformações sociais, por meio da nossa participação efetiva como praticante da religião afro-brasileira.

No que concerne à vida religiosa, começa a ser construído um elo entre Abiã (não-iniciado), Orixá, Terreiro, Pai ou Mãe de Santo e Irmão. Percebemos uma grande família a surgir para os afro-religiosos; a ligação não é de laços de amizade. São alicerces espirituais. Seu novo lar é o terreiro, sua vida passa a ser regida pela proteção do santo (orixá), não será igual aos demais, pois em sua cabeça tem um guia espiritual; torna-se, portanto, um ser sensível e absorve as energias negativas e/ou positivas emanadas pelo mundo invisível.

Muitas vezes, os iniciados passam a ver, ouvir, falar, viver e sonhar com o mundo do além. Agora, suas saudações triviais no terreiro passarão a ser “Abença meu Pai”. Para Bâ (2010, p. 172), “a fala é, portanto, considerada como a materialização, ou a exteriorização, das vibrações das forças”.

Podemos comparar os iniciados àqueles alunos que estão aprendendo na escola. Porém, no terreiro, os iniciantes começam a ser educados pelos sentidos corpóreos, como: Acuidade Visual – Correspondência às danças, identificação às folhas sagradas; Sentidos auditivos – ritmos dos cantos, apreensão auditiva dos sons da natureza; e, Propriocepções – Falar a língua do santo “Yorubá”, toque dos atabaques, gestuais saudações como abraço, aperto de mão. Ao adentrar nessa sociedade religiosa familiar, o seu coletivo social irá empoderar-se: fala, postura, decisão, pensamento, tudo pelas causas sócio humanas, pois somos herdeiros de problemáticas político-sociais, que foram se constituindo desde a chegada dos africanos ao Brasil.

Todavia, no terreiro, preza-se pelo disciplinamento de seus filhos e filhas, seja dentro e/ou fora da casa dos orixás, pois sabem que o respeito é fundamento necessário nas

comunidades de terreiro, que convivem em comunhão, uma vez que no comunitarismo coletivo todos abarcam vivências de espaços sociais, promovendo o humanismo.

O respeito e a obediência são marcas dos ancestrais, já que sabiam que o respeito, em primeiro lugar, dignifica o homem, torna-lhe um ser bem maior, faz sua alma se expandir, e, quando isso acontece, ele adentrará num mundo de transcendência. Isso é crescimento humanizado. Contudo, dos iniciados começam a ganhar novos conceitos, significativos, pelos conhecimentos prévios no terreiro, com suas incumbências religiosas, com laços de pertencimentos.

A visão pedagógica educacional da contemporaneidade veio causar quebras paradigmáticas, negou e transformou o seu modo de ser visto apenas como método e técnica de análise, entrou com todo vigor nos desejos e nas ações que aspiravam mudar as realidades socioculturais. Esse afã de mudanças, essência do fazer pedagógico educacional exposto por Libâneo (2004), também é perceptível quando da investigação acerca da Pedagogia de Terreiro. Nesse meio, o educar para transmitir e resistir está para além dos princípios básicos de conservar a cultura, manter a história e o prosseguir da religião; formar é também mudar a realidade, princípio da Pedagogia de Terreiro.

Libâneo (2004) propõe um conceito ampliado de educação e de pedagogia no qual nos apoiamos para compreender a Pedagogia de Terreiro como transmissão dos ensinamentos no Terreiro de Candomblé. Esse processo de formação educacional dentro do espaço religioso afro-brasileiro se confunde, irremediavelmente, com o que se diz da ampliação do conceito de Pedagogia. Esse fazer pedagógico dentro do terreiro está preocupado não apenas com os ensinamentos de cunho religioso, mas está interessado também com a formação social de agente sócio-histórico; tem a intenção de formar um cidadão que perceba os problemas emergidos da sociedade e busque combatê-los.

Desse modo, o melhor é pensar a Pedagogia de Terreiro como um método que possui sua formação própria, propagando-a para durar e resistir; que tem suas particularidades e está para além das fronteiras do lugar religioso. Se a tentativa é compreendê-la com base nos padrões dados por Libâneo (2004), a saída mais viável é ver que o conjunto de educações (formal, informal e não-formal), seus aspectos e suas características em alguns momentos se distanciam e em outros se aproximam do fazer Pedagógico do Terreiro.

Pensar em Pedagogia de Terreiro em alguns momentos é beirar o conceito de pedagogia já existente e comumente aceito na educação. Investigar essa concepção é também fugir do já existente, é reordenar, é pensar, é extrapolar, é mexer com o que já está posto. É assim que vejo o processo pedagógico dentro do terreiro, algo dinâmico e transformador. Enfim, a Pedagogia de Terreiro configura-se em ato de resistir às intempéries da realidade sócio-histórica, edificada por grupos dominantes. É, também, transmissão dos ensinamentos, dos mitos, dos ritos, dos comportamentos morais e religiosos; é a preocupação com a formação e a conduta social dos praticantes afro-religiosos; é permanência e recriação do que existiu em tempos passados.

Vale dizer que, como alguém que faz parte desse universo religioso do terreiro, é um desafio bem maior, ao pensar o processo de estranhamento da realidade que me é familiar, o que é um pressuposto básico da Antropologia, que se mostra complexa, a buscar, portanto, como coloca Damatta (1978), por:

[... tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças, quando perguntaram os “porques”) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação] (DAMATTA, 1978, p. 28-29).

O processo de imersão como estudioso em um universo já conhecido, pois dele faço parte, apresenta-se como uma atividade árdua, uma vez que um empirismo ingênuo poderia apontar para um processo simples, sem grandes entraves para o desenvolvimento da pesquisa. Há de se reconhecer, aqui, que no momento da iniciação como pesquisador, há a possibilidade de se estar passivo de encontrar obstáculos, como: entrada, constrangimento, estranhamento, identificação, aceitação, reconhecimento e alguns sentimentos que permeiam o caminho envolvente, cheio de riscos e de aventuras com relação à investigação. A sensação foi de abalo e fragilidade, ainda que os sujeitos que participam da pesquisa tivessem confiança em quem os entrevistava.

Mesmo diante de uma realidade conhecida, tratou-se aqui de imergir em outro sistema simbólico, tendo em vista que se buscou investigar como acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios, algo que se torna objeto de reflexão recente na Antropologia e que precisa ser desbravado, ainda que não se negue as contribuições fundamentais de alguns estudos pioneiros, em especial Júlio Braga (1988). No caso específico da minha pesquisa, é possível perceber um processo de elaboração de uma interpretação

particular sobre o que é aprendido no espaço do terreiro e da relação dos saberes tradicionais que se estabelecem com o jogo de búzios.

Para melhor compreensão do que está sendo narrado, faço aqui uma breve contextualização acerca do lócus da pesquisa, realizando uma paráfrase do que Geertz (1987) afirma, ao versar que o objeto de estudo não foi o terreiro, mas o que ocorreu no terreiro. É nesse espaço que se desenvolvem relações interacionais de ensino-aprendizagem das visões / leitura de mundo, da ritualística e as múltiplas sociabilidades entre os sujeitos pesquisados. Os laços interacionais de uma comunidade – terreiros são mantidos no tempo sob a forma de famílias-de-santo (VERGER, 2002) – constituem tradicionalmente a unidade social da cultura de um terreiro.

O terreiro pesquisado é uma casa sob a regência de uma divindade nagô-iorubá, orixá Oshalufã, estando localizado numa região urbana, de um dos bairros do centro da cidade de Abaetetuba. O CEMMO – Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã –, que congrega o Terreiro de Mina-Nagô Toya Jarina, de origem Mina-Jeje-Nagô e o Agbá Asé Obin Layé, de origem Nagô-Ketu, passou a funcionar a partir de 15 de setembro de 1990, com a denominação de Seara de Umbanda Toya Jarina, por intermédio do Alvará de funcionamento expedido pela ARARI – Associação das Religiões Afro da Região das Ilhas –, na época filiada a FEUCABEP – Federação Umbandística dos Cultos Afro-brasileiros do Estado do Pará. A partir de 2004, surgiu a necessidade de substituir o termo “SEARA” por uma denominação mais abrangente aos três segmentos afros que se cultuam no mesmo local.

Como podemos observar, o CEMMO já se diferencia por sua localização no centro da cidade, haja vista que, tradicionalmente, os locais de culto afro-religioso se localizam nas periferias. As ruas em torno do CEMMO são pavimentadas e possuem sistemas de esgoto. O bairro é constituído por casas e prédios de até três pavimentos em alvenaria, que abriga uma população que vive basicamente da prestação de serviços públicos e particulares.

O bairro comporta farmácia, comércio de pequeno e médio porte, várias escolas públicas e particulares, diversos templos religiosos, como, Igrejas Evangélicas e templos Afro-brasileiros. A padroeira dos moradores do local é Nossa Senhora de Nazaré, cultuada em um majestoso templo, considerado como uma das maiores paróquias da Diocese de Abaetetuba. Há também a presença de quartel do Tiro de Guerra, Corpo de Bombeiros, Delegacia de Polícia, sede do HEMOPA, dentre outros.



O CEMMO possui um espaço físico construído em alvenaria dentro dos padrões exigidos pela arquitetura moderna, ocupando uma área edificada em 120m<sup>2</sup>, levando-se em consideração um projeto arquitetônico que atendesse às necessidades básicas com dependências para assentar uma casa de culto, subdividida em 12 (doze) compartimentos com 3 (três) banheiros e 2 (dois) sanitários, no 1º piso; e 7 (sete) compartimentos com 2 (dois) banheiros, 2 (dois) sanitários e área de serviço, no 2º piso.

O CEMMO desenvolve sua Pedagogia de Terreiro com 50 (cinquenta) pessoas, distribuídas entre praticantes e participantes, sendo que, desses, 20% possuem ensino médio, 70% são graduados e 10% têm pós-graduação. No terreiro temos três linhagens assentadas e cultuadas: Umbanda: os Exus Catiço, seu Tranca-ruas e a Pomba Gira Rainha, o Zé Pelintra, o Preto Velho, a Mãe Maria de Ângela e o Pai Joaquim; Mina-Jeje-Nagô: Rei Dom Manuel, Princesa Janaína, Cabocla Jarina, Caboclo Rompe-Mato, Cabocla Mariana e Caboclo Pena Verde; Nagô-Ketu: Oshalufã Adaribó, Yemanjá Ogunté, Oxum Yêyê Alá, Oxoguiã Baba Etejá, Ogum Já, Xangô Aira, Yansã Bagan, Ogum Onirê, Oxum Ijimun, Ossain e Orisá Esú Lalu.

Para desenvolver toda essa Pedagogia do Terreiro, o CEMMO, a partir dos segmentos que cultua (umbanda, mina-jeje-nagô, nagô-ketu), possui o seguinte calendário litúrgico anual:

## CALENDÁRIO LITÚRGICO ANUAL – CEMMO

### JANEIRO

- Tambor para o Orixá Oxóssi, Vodum Rei Dom Sebastião e Encantados - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Verde com detalhes Vermelhos
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

### FEVEREIRO

- Tambor para a Orixá Yemanjá e Vodum Princesa Janaína - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Verde Água
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês

- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## MARÇO

- Tambor para Orixás e Encantados - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Estampada
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## ABRIL

- Tambor para Seu Zé Pelintra - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Vermelha com detalhes Preto e Amarelo
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## MAIO

- Tambor para Orixás e Encantados - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Estampada
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## JUNHO

- Tambor para o Orixá Ogum e o Caboclo Rompe Mato - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Azul Marinho com detalhes Vermelhos.

- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## JULHO

- Tambor para o Orixá Oxalá e Vodum Lissá - segundo sábado do mês
- Marcação: Tudo Branco
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## AGOSTO

- Tambor para os Exus Catiços - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Vermelha com detalhes Preto e Amarelo.
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## SETEMBRO

- Tambor para Orixás e Encantados crianças - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Estampada
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## OUTUBRO

- Tambor em Homenagem a Cabocla Toya Jarina - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Estampada Rosa
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## NOVEMBRO

- Tambor para Orixás e Encantados - segundo sábado do mês
- Marcação: Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Estampada
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

## DEZEMBRO

- Tambor para a Orixá Yansã e Vodum Rainha Bárbara – segundo sábado do mês
- Calça e Blusa Branca - Saia e Camisa Vermelha
- Atendimento de consulta ao jogo de búzios - segunda terça-feira do mês
- Realização de ebós e descarregos - terceira terça-feira do mês
- Realização de sessão de desenvolvimento mediúnico - última quinta-feira do mês
- Obrigação dos Orixás dos filhos de santo conforme a lua nova e crescente do mês

Outro fator de grande importância para a organização do terreiro e do seu processo educativo é a hierarquia, pois, de acordo com Santos (2010), “A hierarquia é todo princípio, meio e fim. Sem ela há o caos, trevas, desinteligência, falta de comando, anarquia” (SANTOS, 2010, p. 57). A hierarquia apresenta os cargos que são importantes, uma vez que delegam responsabilidades específicas às pessoas do terreiro. Sendo assim, cada sujeito que ocupa uma dessas funções, a partir do que vivência, colabora com a educação dos recém-iniciados. Como enuncia Yalorixá Stella Santos: “Todos os cargos são vitalícios, pois todos são dados por ordem

do Orísa. O que é sagrado merece respeito. O dono do oyè<sup>16</sup> tem obrigação moral e espiritual de se impor” (SANTOS, 2010, p. 67).

Essas pessoas, por mediarem o conhecimento dentro do terreiro, com os saberes que adquiriram no decorrer de sua vida religiosa, servem de espelho para os neófitos. Nesse sentido, devem buscar o que diz Freire: “Ensinar exige a corporeificação da palavra através do exemplo” (FREIRE, 2007, p. 34). Sua importância pedagógica extrapola o patamar da transmissão do conhecimento e pede que trilhem sua vida dentro dos princípios éticos para uma melhor aproximação ao Orixá. Assim, a educação nos terreiros tem como objetivo geral oferecer conhecimentos necessários para que os principiantes pautem as suas atitudes de modo a contemplar uma melhor relação com o sagrado para o fortalecimento do Axé.

Outro ponto a ser considerado é que o tempo de iniciação é o que vai determinar a hierarquia no Candomblé, podendo uma pessoa ainda jovem ser velha no Axé. Isso implica respeito da comunidade à sua experiência enquanto candomblecista, independentemente da idade cronológica, tendo tal sujeito responsabilidade com a educação dos novatos e com a organização do Ilê. Nesse sentido, Yalorixá Stella Santos (2010) versa que: “Todos nós Iniciados somos Adosu<sup>17</sup> e nossa idade é contada pelo tempo de Orísa” (SANTOS, 2010, p. 53).

### **4.3. A Pedagogia do Jogo de Búzios**

Nesta pesquisa, buscou-se investigar duas categorias de sujeitos: praticantes e participantes do Terreiro de Candomblé Igbá Asé Ibin Layé – os processos de aprendizagem vivenciados por esses sujeitos, que possuem uma cultura própria e uma visão *suigeneris* sobre o que ocorre nesse espaço. Esses aspectos implicaram que, mesmo ante uma realidade já conhecida por mim, pesquisador, foi necessário um movimento de reconhecimento desse universo, ou seja, mesmo quando se participa do mesmo grupo social, vive-se experiências diversas, acessíveis a nós apenas por meio da interpretação.

Nosso olhar se voltou para três categorias referentes aos sujeitos que procuraram consultar o jogo de búzios no CEMMO – durante o período de 2010 a 2019. Por meio desses

---

<sup>16</sup> É um cargo ritualístico na cultura jeje nagô, igual deca.

<sup>17</sup> Na iniciação há um amalgamado de substâncias secretas. Serve de veículo para transmitir o axé do orixá a ser consagrado no futuro, iniciado dentro do Candomblé.

dados estatísticos, identificou-se Gênero, Motivo da Consulta e Posicionamento Religioso dessas pessoas com a religião afro-brasileira – Candomblé. Essas informações nos foi possível pela existência de agendas utilizadas para o registro de consultas sobre o Jogo de Búzios, escrituradas por mim, Pai de Santo ao longo dos anos. Sendo assim, foi construído os seguintes quadros, contendo dados estatísticos que nos permitiram a interpretação e a compreensão de como acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios.

**QUADRO 01: Demonstrativo de Consultas de Jogos de Búzios 2010/2019 – Quanto ao Gênero.**

A construção desse quadro estatístico vem mostrar, na prática, a existência da Pedagogia do Jogo de Búzios, que, ao longo do processo iniciático, oportunizou-me aprendizado de fundamentos e técnicas capaz de dialogar com as divindades afro-religiosas que se manifestam por meio do Oráculo do Jogo de Búzios – trazendo ao consulente comunicações de ordem pessoal e coletiva sobre as questões espirituais e materiais, que se caracterizam por intermédio da troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios.

<b>DEMONSTRATIVO DE CONSULTAS DE JOGO DE BÚZIOS – CEMMO</b>			
<b>ANOS</b>	<b>GENÊRO</b>		<b>TOTAL</b>
	<b>MASC.</b>	<b>FEM.</b>	
<b>2010</b>	026	039	065
<b>2011</b>	025	066	091
<b>2012</b>	024	052	076
<b>2013</b>	029	058	087
<b>2014</b>	026	024	050
<b>2015</b>	040	047	087
<b>2016</b>	038	054	092
<b>2017</b>	029	034	063
<b>2018</b>	025	034	059
<b>2019</b>	033	042	076
<b>xxxx</b>	295	450	745

Neste estudo, pode-se constatar que o público majoritário que procura participar dessa troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios é constituído de sujeitos do gênero feminino. De 745 consultas realizadas, 450 foram para mulheres, que no período de 2010 a 2019 procuraram o Pai de Santo Daniel T’Oshalufã, em busca de orientação. Em sua maioria, queriam ajuda para os seus problemas materiais – relacionamentos conjugais em crise, ajuda para conseguir trabalho para seus parceiros, existência de relacionamento extraconjugal de seus parceiros.

**QUADRO 02: Demonstrativo de Consultas de Jogos de Búzios 2010/2019 – Quanto as questões da consulta.**

<b>DEMONSTRATIVO DE CONSULTAS DE JOGO DE BÚZIOS – CEMMO</b>			
<b>ANOS</b>	<b>QUESTÕES</b>		<b>TOTAL</b>
	<b>MATERIAL</b>	<b>ESPIRITUAL</b>	
<b>2010</b>	044	021	065
<b>2011</b>	060	031	091
<b>2012</b>	061	015	076
<b>2013</b>	052	025	087
<b>2014</b>	034	016	050
<b>2015</b>	060	027	087
<b>2016</b>	056	036	092
<b>2017</b>	047	016	063
<b>2018</b>	040	019	059
<b>2019</b>	055	020	076
<b>xxxx</b>	509	235	745

Ressaltamos que das 745 consultas realizadas, 509 tiveram como motivo questões materiais e 235 foram causas espirituais, como: mediunidade, encosto de espíritos, malefícios enviados etc. Desse modo, podemos perceber que a busca por soluções da vida material pelos consulentes é muito maior que a busca por tratamentos espirituais.

**QUADRO 03: Demonstrativo de Consultas de Jogos de Búzios 2010/2019 – Quanto ao Posicionamento Religioso.**

<b>DEMONSTRATIVO DE CONSULTAS DE JOGO DE BÚZIOS – CEMMO</b>			
<b>ANOS</b>	<b>POSICIONAMENTO RELIGIOSO</b>		<b>TOTAL</b>
	<b>PRATICANTE</b>	<b>NÃO PRATICANTE</b>	
<b>2010</b>	009	056	065
<b>2011</b>	023	068	091
<b>2012</b>	017	059	076
<b>2013</b>	024	063	087
<b>2014</b>	014	036	050
<b>2015</b>	020	067	087
<b>2016</b>	022	070	092
<b>2017</b>	019	044	063
<b>2018</b>	019	040	059
<b>2019</b>	019	056	076
<b>xxxx</b>	186	559	745

Dos 745 sujeitos que compareceram às consultas, 186 eram praticantes afro-religiosos e 559 não praticantes, apenas participantes. Desse modo, percebemos um número significativo de sujeitos que procuram o terreiro em busca de alguma ajuda, mesmo sendo professante de outra religião ou fé.

No quadro apresentado, referente ao período de 10 anos, foram realizadas 745 consultas oraculares; desse total, apenas 186 são praticantes da religião afro-brasileira. Com isso, pretendo mostrar que grande parte desse público que procura o terreiro em busca de alguma orientação material ou espiritual não se declara praticante da religião afro-brasileira, mas mantém um vínculo por motivos dos mais diversos, envolvendo-se de maneira significativa nesse processo de troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios.

Nessa troca de saberes tradicionais que se estabelece entre a pessoa que realiza o jogo de búzios, no caso, o pai de santo, e quem consulta, manifesta-se a Pedagogia do Jogo de Búzios – sistema de aprendizagem que se institui a partir da comunicação que flui mediante o manuseio



oracular (o jogo de búzios). Quando acontece as orientações ao consulente, estipula-se um processo de troca de saberes tradicionais, que vai contribuir para a solução dos problemas apresentados por meio da fala dos orixás.

Confirma-se um processo de troca porque não só o consulente ganha nesse processo – o pai de santo também ganha benefícios principalmente no campo espiritual, pois é uma forma de estar cumprindo sua missão espiritual, além de ser um ato de aprendizagem, em que o sacerdote recebe por meio do consulente relatos de experiências de vida, servindo como base para orientar novas situações que se fizeram necessárias com outros consulentes.

Durante a consulta, os saberes tradicionais estão em evidência, a Pedagogia da Tradição, a Pedagogia do Terreiro e a Pedagogia do Jogo de Búzios se consolidam permitindo o encontro do humano com o divino. Todo esse aprendizado de um longo período são construções socioculturais que se relacionam diretamente com a experiência não só individual como também coletiva. Os sujeitos praticantes e participantes passam a conhecer o uso medicinal de certas plantas e a mágica substancial química contida em tudo isto: chás, banhos, decocções etc. A usabilidade ritual de alguns elementos naturais – vegetais, como: ervas, grãos e raízes; minerais: como o sal, o carvão, as pedras e as águas de mares, rios e fontes; animais, como: integrantes da base alimentar onívora e a importância da vida do sangue animal –, notórios no Candomblé, é algo bastante interessante, uma vez que tais conhecimentos aprendidos nesse espaço são frutos de aprendizagens das Pedagogias da Tradição, de Terreiro e do Jogo de búzios.

Na ritualística sacrificial, isto é, nos rituais de corte de animais oferecidos à alimentação das divindades em conjunto com a comunidade participante dos ritos internos e públicos (as festas), observa-se que elas aprendem atividades de cozimento das comidas animais e de origem vegetal, o que se apresenta como uma prática que se liga, concomitantemente, ao mundo sagrado e ao profano, pois trata-se de uma aprendizagem que passa a ser utilizada no terreiro e fora dele. É um processo que demonstra a troca de saberes tradicionais, de terreiro e de jogo de búzios.

Outro momento em que as pedagogias se manifestam é durante as festas em que toda a comunidade executa os passos das danças que aprendeu, uma forma de comunicação pela expressão do corpo nas festas, sendo eventos que reúnem pessoas de diversos princípios e diferentes estratos sociais, e que mantêm em comum a crença nas divindades de origem africana

e afro-brasileiras. Inúmeros pratos de comida são oferecidos durante as festas como forma de comunhão. Portanto, devemos reconhecer que a dança, a festa e a comida são elementos centrais para se compreender a lógica das religiões afro-brasileiras (MOTTA, 1995). Segundo Fonseca (1997):

Na verdade, as músicas e as danças ocupam uma posição central nas festas realizadas nos terreiros. Conforme vimos, é através dos pontos cantados, isto é, cantos sagrados, para saudar e evocar os deuses, e dos seus ritmos, tocados pelos ogãs, que as entidades “descem” à terra. Se, por um lado, é necessário cantar com todo o entusiasmo e vigor para agradar às divindades, por outro, é importante também acompanhar os cantos com as respectivas danças, onde as coreografias estão relacionadas com as histórias míticas desses deuses. Deste modo, as músicas ouvidas e cantadas são transformadas em movimentos sagrados, movimentos que remontam às origens, tempo mítico dos deuses (FONSECA, 1997, p. 271).

Desse modo, os laços estabelecidos dentro dos terreiros de Candomblé são modos legítimos de socialização com a cultura e a religiosidade, com as quais esses sujeitos praticantes e participantes se identificam. No Candomblé, isso se torna proeminente, considerando a centralidade que a oralidade possui nos processos de aprendizagem, distando a dicotomização estabelecida entre a cultura escrita e a cultura oral, de modo que a oralidade e a observação se atrelam à aprendizagem do terreiro.

Ao analisar os quadros demonstrativos de consultas realizadas no período de 2010 a 2019 no CEMMO, pode-se constatar com bastante evidência esse processo de aprendizagem por parte dos sujeitos que se aproximam do terreiro a partir da consulta do jogo de búzios. As recomendações feitas oralmente durante os atendimentos permanecem muito vivos na memória desses indivíduos, assim como o cenário ritualístico vivenciado mediante suas observações pessoais. Segundo Barros (2001), nos cultos afro-brasileiros:

O aprendizado é produto da vivência e de um processo iniciático que se caracteriza através da transmissão oral do saber [...] aprender a cantar corretamente, dançar bem e pronunciar com precisão as diferentes saudações dirigidas aos mais velhos e aos orixás e o trabalho a que se submetem os que pretendem conhecer e vivenciar a religião dos deuses africanos (BARROS, 2001, p. 96).

Vale a pena destacar, aqui, que o processo de aprendizagem se realiza numa dimensão essencialmente comunitária. A observação e prática dos ritos, dos saberes tradicionais no Candomblé, não ocorrem apenas numa dimensão individual, mas, também, e poder-se-ia mesmo dizer que, principalmente, no seio da coletividade, não olvidando, contudo, que tal comunidade é complexa e heterogênea.

Há no terreiro, no entanto, uma modalidade de educação denominada “sessão de desenvolvimento”, especialmente dedicada à formação mediúnica. Esses encontros costumam

ênfatisar aspectos sobre a atuação religiosa dos médiuns, destacando-se, por isso, aprendizagens acerca da forma correta de cantar as doutrinas, dançá-las e se movimentar no ritual, descobrindo a melhor maneira de se aproximar dos orixás e incorporá-los, o que deve ser feito cada vez mais com desenvoltura e facilidade. Essa modalidade é muito presente em nosso terreiro Igbá Asé Ibin Layé. O aprimoramento mediúnico é visto como uma forma de possibilitar a evolução espiritual dos indivíduos. Contribuí, ainda, para a aquisição de novos conhecimentos, capacitando os médiuns para os afazeres religiosos. O acúmulo de sabedoria e o progresso da experiência religiosa, por sua vez, conduzem os médiuns ao posto de babalorixá ou yalorixá, vinculando o saber ao poder.

A educação no terreiro, nesse contexto, consiste em uma tática cultural de transmissão de geração a geração, de fundamentos, valores, saberes e tradições constitutivas da cultura do Candomblé. Os processos de socialização dos saberes acontecem no dia a dia da Casa, nas cerimônias religiosas, nas conversas no cotidiano, durante os trabalhos de desenvolvimento, proporcionando, a um só tempo, o fortalecimento identitário da religião e a formação religiosa e cultural dos praticantes. Como pesquisador e pai de santo, tenho identificado esse processo como troca de saberes tradicionais.

Contudo, demonstramos que um conjunto de referenciais epistemológicos, pedagógicos, éticos e políticos tem sido construído em oposição ao cientificismo e escolacentrismo da Pedagogia. Diversas tendências teóricas do campo da educação têm enfatizado alguns dos ensinamentos produzidos no contexto da chamada crise de paradigmas, como a ideia do conhecimento-emancipação, a crítica da razão científica como verdade superior, o dialogismo de saberes e a ética na produção científica.

Nesse movimento, noções como cultura, saberes, memória, identidade e cotidiano se configuram como fundamentais na caracterização e na prática da pedagogia contemporânea. Os campos da educação e da cultura, para muitos teóricos atuais, têm sido estudados articuladamente, uma vez que, respectivamente, uma é compreendida como prática social de formação humana e cultural de indivíduos e grupos sociais, e a outra como complexo simbólico que nomeia, julga, orienta e educa os sujeitos face ao mundo em que vivem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho de pesquisa, constatamos a necessidade de comprovação da afro-religiosidade no campo temático, pois era importante para a comunidade religiosa afro-brasileira Candomblé o estudo sobre “Saberes Tradicionais a partir do Jogo de Búzios no Candomblé, em Abaetetuba/Pará.

Neste estudo, visualizou-se um cenário de novas possibilidades que contradiz a lógica ocidental. É dessa forma que nós, povos de terreiros, sempre começamos nossas considerações. Compreendemos, a partir das nossas vivências e desta pesquisa, que o espaço de terreiro é território de resistência, pois nos possibilita reflexões contra-hegemônicas.

O cenário, que até aqui apresenta o desenvolvimento desta pesquisa, nos possibilitou apontar a necessidade urgente de lançarmos olhares para um novo contexto social no mundo pós-pandemia. Dessa forma, podemos lançar mão dos conhecimentos tradicionais presentes no terreiro de Candomblé para ressignificar os saberes e práticas de vida na contemporaneidade.

Nesse sentido, é necessário questionar o lugar da ciência ocidental, das epistemologias brancas e de sua supremacia no campo educacional. Dessa forma, pode-se considerar o grande aprendizado que recebemos com a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios, fazendo-nos amadurecer e refletir sobre os princípios filosóficos dinamizadores presentes no terreiro.

Esses e tantos outros motivos nos permitem seguir nessa trajetória como pai de santo, como gente de dentro do terreiro, com passos firmes para realizar esta pesquisa no campo afro-religioso. A compreensão dessa temática em sua complexidade foi o primeiro passo para entrarmos nas cosmo-percepções presentes nas epistemologias de terreiro.

Este estudo evidenciou como os saberes tradicionais atravessaram os processos de aprendizagens dos praticantes e participantes do Candomblé, permitindo a construção de conhecimentos, relações e itinerários que encontram na comunidade afro-religiosa de terreiro referência de um espaço de acolhimento e pertencimentos.

A ancestralidade que perpassa as religiões afro-brasileiras não sugere a transmissão de saberes tradicionais como única forma de perpetuação, mas permite que novos arranjos deem contornos diversos à religião, o que fica declarado na diversidade observada na pesquisa de campo.

A travessia do Atlântico trouxe consigo muito mais que cativos. Moveu povos empossados de conhecimento, de ontologias próprias e de cosmovisões outras. A capacidade do Ori em guardar e proteger tais riquezas de toda violência colonial é o que nos forma enquanto filhos da diáspora africana, afrodescendentes, afro-brasileiros, afro-religiosos.

Portanto, expus aqui nesta pesquisa a realidade do terreiro, sua cultura e representações simbólicas, destacando a importância da função Pedagógica do Jogo de Búzios, como parte do processo educativo que faz do terreiro um espaço onírico, religioso e educacional.

Quanto a educação pela prática do ritual do jogo de búzios conduz os praticantes e participantes a aprendizagem. Nesse sentido, o ritual foi entendido no contexto da ação simbólica, capaz de transmitir códigos culturais importantes na formação dos candomblecistas.

Pretendeu-se aqui contribuir, ao tentar interpretar e compreender como acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Igbá Asé Ibin Layé, em Abaetetuba – Pará, através da sua dinâmica ritualística, da tradição, da mitologia que fundamenta esse rito.

Trata-se de publicizar uma concepção de educação que encontra sua singularidade no âmbito da vivência e que além de variar entre os diferentes contextos e de pessoa para pessoa, pode, se alterar ao longo do tempo na mesma pessoa, dado o movimento do processo educativo quando observado pelo viés cultural.

Este estudo procurou chamar atenção para a necessidade de entendermos os processos educacionais que extravasam os muros da escola, reconhecê-los e valorizá-los como importantes formadores de caráter e identidades. Desta forma, estaremos contribuindo para o alargamento das fronteiras da pesquisa educacional e para a emergência de um paradigma que procure estabelecer a inter-relação entre a ciência e outros saberes.

Nessa tentativa, este trabalho buscou a análise de todos os autores já citados que ajudaram a desenvolver melhor essa pesquisa, dando mais consistência aos argumentos expostos. O estudo dos autores que tratam da temática foi de extrema relevância não só para andamento do mesmo, mas também para o entendimento e os cuidados que devemos ter ao lidar com a pesquisa sobre afro-religiosidade.

Sem pretensões de concluir o pensamento ou esgotar o assunto, agradeço pela oportunidade de compartilhar um pouco das inquietações que me trouxeram até aqui. Não sou grande estudioso da afro-religiosidade, mas tenho feito do exercício docente e sacerdotal um

caminho para ressignificar o presente e construir o futuro, sem nunca esquecer do passado, do que já foi feito, de tudo que veio antes, porque o caminho se faz ao caminhar.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Magali da Silva. **Algumas reflexões sobre o candomblé de Queto**. In: GONCALVES, Maria Alice Rezende (org). **Educação, cultura e literatura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 8, p. 167/212.
- BACELAR, Jéferson, **A cultura afro-baiana**, In: LODY, R., MARTINS, C. (orgs.). **FARAIRAMÁ - o caçador traz alegria**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- BARROS, José Flávio Pessoa e TEIXEIRA, Mara Lia Leão. **O código dos orixás: Inscrições e marcas dos Orixás**. In: Moura, Carlos Eugênio Marcondes de (org.) **Candomblé: Religião de Corpo e Alma**. Rio de Janeiro: Pallas: 2000.
- \_\_\_\_\_. **Xangô**. A História que a Escola ainda não Contou. In: VALLA, Victor Vincent. **Religião e cultura popular**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, p. 91-112.
- BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira Editora, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. 4. Ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BENISTE, José. **Jogos de búzios: um encontro com o desconhecido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Òrun - Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Mitos Yorubás: O outro lado do conhecimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015
- \_\_\_\_\_. **As águas de Oxalá. Àwon omi òsàlá**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos Orixás – Um estudo sobre a experiência religiosa do candomblé**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRAGA, Júlio. **O jogo de búzios: um estudo da adivinhação no candomblé**. 1ª ed. São Paulo: brasiliense. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Fuxico do Candomblé: Estudos Afro-brasileiros**, São Paulo: Ed: Eduefs, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A canção das setes cores: Educando para a paz**. Editora Contexto, São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Vocação de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.39, n. 138, p.715-746, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf>.
- BONVINI, Emílio. **Tradição Oral Afro – Brasileira: As razões de uma vitalidade**. In: Revista

do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC/SP. Junho / Nº 22. 2001.

BOTELHO, Denise; WANDERSON, Flor de Nascimento. **Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés**. Participação (UnB), v. 17, p. 72-80, 2010.

CARNEIRO Sueli. **Retratos do Brasil Negro**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2005.

CARTROGA, Fernando. **Memória e História**. In: PESAVENTO, Sandra (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFGRS, 2001.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1979-1998**. 2001. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em História. Belo Horizonte.

CARNEIRO, Edison. **Antologia do negro brasileiro**. Porto Alegre: Editora Globo, 1950.

CARNEIRO, João Luiz. **Religiões afro-brasileiras: uma construção teológica**. Vozes, 2019.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. The meeting of knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin American. **Postcolonial Studies**, v. 17, p. 122-139, 2014.

CONCEIÇÃO, Lúcio André Andrade da. **A PEDAGOGIA DO CANDOMBLÉ: aprendizagens, ritos e conflitos**. Salvador, 2006.

COSTA, José Carlos Pinto. **A autoetnografia como opção metodológica no estudo antropológico das situações de vulnerabilidade: exemplo de um caso de hipotireoidismo**. Revista, Pesquisa Quantitativa. São Paulo (SP), v.5, n.8, p. 290-311, ago. 2017.

CUNHA Jr. Henrique. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os negros não deixaram escravizar**: Temas para as aulas de história dos afrodescendentes. Revista Espaço Acadêmico. Nº 69, Ano VI, fevereiro/2007.

\_\_\_\_\_. **História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular**. Texto Disciplina Pós-Graduação, Fortaleza: 2009-2.

CUNHA, M. C. Populações tradicionais e Convenção da Diversidade Biológica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 147-63, 1999.

CUNHA, M. C. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. Revista USP, São Paulo, n.75, p. 76-84, 2007.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo ético e multiculturalismo**: racismos e antirracismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, E. **A Aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. P.23-35.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultura. 1978.



Ellis, Carolyn. **The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Geertz e os usos da diversidade: uma perspectiva pós-estruturalista. **Odeere: Revista do Programa de Pós-graduação em relações Étnicas e Contemporaneidade** – UESB, n. 1, v. 1, jan./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 36ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra 2011.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 3ª edição, 2012.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1963.

\_\_\_\_\_. **O sagrado e o profano**. Ed. Martins Fontes Ltda. São Paulo: 1992.

FONSECA, Mariana. **Educação pelos Tambores: A transmissão da tradição Oral no Candomblé de Açude**. Anais do 6º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia/MG, 2006.

FONSECA, Eduardo Aquino. As funções e os significados das festas nas religiões afro-brasileiras. **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife, v.13, n 2, p. 255-276, 1998

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Oralidade e escrita: uma revisão**. Cadernos de Pesquisa, [on-line], v. 36, n. 128 [citado 2013- 03- 02], p. 403-432, 2006. Disponível em:. Acesso em: 10 fev. 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

GOLDMAN, M. **O dom e a iniciação revisitados: o dado e o feito em religiões de matriz africana no brasil**. Mana, 18(2), 269-288. 10.1590/S0104-93132012000200002, 2012.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUMBERG, Estélio. **Hospital de Orixás: encontros terapêuticos em um terreiro de candomblé**. Salvador, EDUFBA, 2011.

GUEDES, Maristela. **Educação em Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé**. 2005. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Pallas, 1999.

HALL S. **Da diáspora - Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. “**A tradição viva**”. In: KI-ZERBO (Editor). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

JAGUN, Márcio de. Ori: **a cabeça como divindade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2015.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, Edgardo (org). *La colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. P: 21-54. Buenos Aires: CLASCO Y UNESCO, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo. Cortez. 2010.

LIGIÉRO, Zeca. **Iniciação ao Candomblé**. Ed. Record, 1993.

LIGIÉRO, Z. **O conceito de “motrizes culturais” aplicando às práticas performativas afro-brasileiras**. *Revista Brasileira de Ciências e Sociologia*, V. 8, p.129-144, jul/dez. 2011.

LITTLE, P. E. Etnoecologia e direitos dos povos: elementos de uma nova ação indigenista, In: LIMA, A. C. S.; BARROSO\_HOFFMAN, M. (Orgs.). **Etnodesenvolvimento e política públicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002. p. 39-48.

LODY, Raul. **Candomblé: Religião e Resistência Cultural**. São Paulo: Ática, 1987.

MACHADO, Vanda. **Educação Iniciativa: um estudo com pensamento africano recriado na diáspora**. Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió: UFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ilê Axé: Vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1999.

MARTINS, Adilson. **O jogo de búzios por Odu** - Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: O Reisado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Mazza Edições, 1997.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas**. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU. p. 35-185, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOORE, Carlos. **Por que as matrizes africanas?** In: LARKIN, Elisa (Org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MOTA NETO, João Colares. **A educação no cotidiano do terreiro: Saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Pará.

MOTTA, Roberto. **Sacrifício, mesa, festa e transe na religião afro-brasileira**. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 2 n. 3, p. 32-38. 1995.

MUNANGA, Kabenguele. (ORG.) Superando o racismo da escola. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Por que ensinar a África na escola brasileira.** v. 20, p. C3, 2008. Disponível em: <[http://www.Capoeiravadiacao.org/attachments/250\\_Porque%20ensinar%20a](http://www.Capoeiravadiacao.org/attachments/250_Porque%20ensinar%20a)>. Acesso em 05 set 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Entre a cruz e a encruzilhada:** formação do campo umbandista em São Paulo: São Paulo: Edusp, 1996.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Fortaleza: LCR, 2006.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da ancestralidade: Corpo de mito na Filosofia da Educação Brasileira.** Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à sociologia.** 30 ed. São Paulo: Ática, 2011.

OLIVA, A. R. A história Africana nas Escolas: entre abordagens e perspectivas. In: **Educação Africanidades Brasil.** Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Centro de Educação à distância – SECAD/CEAD. Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

ORTIZ, R. **A morte branca do feiticeiro negro: umbanda, a integração de uma religião numa sociedade de classe.** Petrópolis: Vozes, 1978.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e perspectivas do Movimento negro brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PERREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Encruzilhadas epistemológicas: a estruturação dos princípios filosóficos dinamizadores presentes nos terreiros.** Revista Espaço Acadêmico – n. 227 – mar/abr. 2021.

PIERUCCI, A. F. “**Bye bye, Brasil**”: O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. Estudos Avançados, 18(52), 17-28. 10.1590/S0103-40142004000300003, 2004.

PETROVICH, Carlos. MACHADO, Vanda. **Ire Ayó. Mitos afro-brasileiros.** Salvador: EDUFBA, 2004.

PIRIS, Nelson Filho. ESCADA. Fábio. **Búzios: a interpretação dos segredos.** Ed. Madras, São Paulo: 1ª Edição, 2001.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p.200-212.

PORTUGAL FILHO, Fernandez. **Manual prático do jogo de búzios.** São Paulo: Cristális Editora e Livraria, 2006.

PRANDI, R. **Modernidade com feitiçaria:** candomblé e umbanda no Brasil do século XX. Tempo Social, 2(1), 49-74. 10.1590/ts.v2i1.84787, 1990.

\_\_\_\_\_. **As Artes da Adivinhação: Candomblé Tecendo Tradições no Jogo de Búzios.** As senhoras do Pássaro da Noite: Escritos sobre a religião dos Orixás V/ Carlos Eugênio Marcondes de Moura (org.) – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Axis Mundi, 1994.

\_\_\_\_\_. **Raça e Religião. Novos Estudos Cebrap,** São Paulo, Nº 42, p.113-129, 1995.

\_\_\_\_\_. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira.** São Paulo, Ed. Companhia das letras, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais.** 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RABELO, M. C. M. **Enredos, feitura e modos de cuidado: dimensões da vida e da convivência no candomblé.** Salvador: EDUFBA. 2014.

REIS, João José. **Bahia de todas as Áfricas. Dossiê África reinventada.** Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano I, nº 6. Dezembro de 2005.

RODRIGUES, Jardim. **Candomblé: Expressão da Cultura e Religiosidade no Brasil.** Vol. I - Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor. Versão Online 2016.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil.** São Paulo, Nacional, 1977.

ROLIM, Francisco Cartaxo. **Religiões africanas no Brasil e catolicismo-um questionamento.** África, n. 1, p. 41-62, 1978.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença.** Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

Sá, C. P. **As memórias da memória social.** In C. P. Sá (Ed.), b. Rio de Janeiro, RJ: Editora do Museu da República, (2005).

\_\_\_\_\_. **Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. Psicologia: Reflexão e Crítica,** (2007).

SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007 a.

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010, Cap. 1, p. 31-83.

SANTOS, Jocélio Teles. **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Ocidental. 2005

SANTOS, Deoscoredes Maxiliano. **Exu.** Salvador: Currupio, 2014.

SANTOS, Stella Azevedo. **Meu tempo é agora.** Salvador: Ed. Mãe Stella de Oxossi. 2010.

- SALLES, Vicente. **O Negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3 ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.
- SALES, Nívio Ramos. **Búzios: a fala dos orixás**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- SEGALEN, M. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- SODRÊ, Jaime. **A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do mestre Didi**. Salvador: EDIFBA, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O terreiro e a cidade: formação social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SODRE, Muniz. **O terreiro e a Cidade**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- SILVA, Wagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**. São Paulo (SP): Ed. Selo Negro. 2005.
- \_\_\_\_\_. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Edusp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **“Observação participante e escrita etnográfica: a pesquisa antropológica em comunidades religiosas afro-brasileiras”**. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.) - Brasil Afro-brasileiro. Autêntica Editora, Belo Horizonte, pp. 285-306.
- SILVEIRA, Marialda Jovita. **A educação pelo silêncio**. Ilhéus: Editus, 2003.
- SIMÕES, A. S. M. & Salaroli, T. P. **O retrato da intolerância religiosa no Brasil e os meios de combatê-la**. Revista Eletrônica de Teologia e Ciências da Religião, 5(2), 411-430, 2017.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Agô Agô Lonam**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 2002.
- ZIÉGLER, Jean. **O poder africano: elementos de uma sociologia política da África negra e de sua diáspora nas Américas**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

## APÊNDICE A



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS - CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
PPGEDUC**

**Candidato**

DANIEL SENA LOPES

**Projeto de Pesquisa**

**TÍTULO: SABERES TRADICIONAIS A PARTIR DO JOGO DE BÚZIOS NO  
CANDOMBLÉ**

**Linha de Pesquisa: Cultura e Linguagens**

**Campo Temático de Pesquisa: Afro-religiosidade**

**Orientadora**

FRANCILENE DE AGUIAR PARENTE

Cametá/PA  
2019

## **I - DELIMITAÇÃO DO TEMA**

As discussões e estudos sobre saberes tradicionais que se desenvolvem em diferentes espaços e segmentos sociais, como nas religiões afro-brasileiras, têm proporcionado o aprimoramento de um movimento reflexivo e crítico sobre a produção de conhecimento científico, que, muitas vezes, contribui para subalternizar esses saberes elaborados por comunidades tradicionais, como os que ocorrem nos terreiros de Candomblé.

Os saberes tradicionais se concebem no seio de comunidades antigas e são ricos em conhecimentos. Estudá-los permite compreender como determinado grupo se relaciona com os saberes elaborados e transmitidos ao longo das gerações. Ao considerar a existência de um tipo particular de conhecimento dito tradicional e associá-lo a uma coletividade, não se pode deixar de esclarecer o que se compreende por “tradicional” e por “saberes tradicionais”, uma vez que não há definições universais para ambos os termos.

A palavra “tradição” é frequentemente associada às ideias de antiguidade e de imutabilidade. Analogicamente, tal termo, quando referido a um tipo de conhecimento, vem revestido de uma conotação de imobilidade histórica ou de atraso em relação a outros saberes, segundo Little (2002). Quando essa expressão é associada a uma determinada comunidade, esta também passa a ser vista como atrasada, ou seja, como um grupo de pessoas que rejeita qualquer compromisso com a reelaboração, reconstrução, inovação.

Para o senso comum, o conhecimento tradicional é um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados, e que não vem ao caso acrescentar nada (CUNHA, 2007, p.78). No contexto das discussões da antropologia atual, defende que as tradições se mantêm e se atualizam mediante uma constante dinâmica de transformação. E é essa forma de ver a cultura – como dinâmica e processual – que, de acordo com Cunha (1999), favorece a compreensão de que a riqueza e a força do “tradicional” residem, justamente, na sucessiva capacidade de renovação, produção e reprodução, isto é, na sua possibilidade de desaparecimento, de descoberta e redescoberta, e não na pretensa pureza, autenticidade decorrente da ficção da imutabilidade.

Com base nessas posições teóricas, entendo que os saberes tradicionais são adquiridos em consequência de engajamento prático e cotidiano. Os canais ou mecanismos de transmissão/aquisição são diversos, como exemplos, a troca, a compra e a conquista por meio de disputas. Contudo, possuem forças suficientes para legitimar e identificar comunidades que os adquirem, como as religiões afro-brasileiras, em especial o Candomblé.

Em meio a essas questões é que procurarei investigar sobre “Saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé”. Nessa perspectiva de transmissão/aquisição desses saberes,

utilizarei o termo “troca” a partir da definição da expressão “dádiva”, por Marcel Mauss (2003), que discorre sobre a tripla obrigação do dom de dar, receber e retribuir. Nas religiões afro-brasileiras, costuma-se substituir a palavra dádiva, dom, por “missão”, baseado na prática mediúnica determinada pela divindade suprema – Olodumarê<sup>18</sup>.

## **II - JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA**

O interesse da pesquisa pelo tema deste trabalho surge a partir de minha relação com a temática educacional e em especial pela trajetória profissional, acadêmica e religiosa que aperfeiçoei ao longo de minha vida. Vale ressaltar que meu percurso educacional se desenvolve há mais de 40 (quarenta) anos, em dedicação às atividades que envolvem a docência e a gestão no âmbito da Educação Básica, iniciando com a fundação do Centro Escolar “Caminheiro do Bem”, em 14 de abril de 1979, no município de Abaetetuba, Estado do Pará, que funcionou com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, até sua extinção em dezembro de 2015.

Destaco, ainda, que em 1985 ingressei como professor efetivo na Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEDUC/PA, em que exerci o trabalho de docência em classe especial, na área de deficiência visual, na qual tive a oportunidade de participar de inúmeros cursos de aperfeiçoamento profissional, assim como, também, desempenhei o papel de educador na formação de professores do curso de magistério no Ensino Médio, extinto em 2001, em Abaetetuba, Estado do Pará.

Em atividades de administração, atuei como gestor escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Bernardino Pereira de Barros e do Complexo Educacional Terapêutico Casa Bem-te-vi, APAE de Abaetetuba, no período de 1994 a 2003. Esses desempenhos na área educacional me proporcionaram um reconhecimento, no Estado do Pará e no município de Abaetetuba, levando-me a receber o título de “Cidadão Abaetetubense” pelos serviços educacionais prestados à comunidade.

Além disso, a minha formação acadêmica em Bacharel e Licenciado em Geografia (UFPA, 1997) e as especializações em Metodologia do Ensino (UEPA, 1998), Gestão Escolar (CESUPA, 2005) e Gestão Empresarial na Universidade Corporativa (2009) me propiciaram o envolvimento e o estímulo para a investigação sobre as religiões afro-brasileiras.

Assim, o comprometimento pela temática se traduz, principalmente, por eu ser um estudioso e Sacerdote da religião afro-brasileira, dirigindo o Centro de Manifestações

---

<sup>18</sup> Na religião iorubá e nas afro-brasileiras é o ser supremo.



Mediúnicas Oshalufã, localizado na cidade de Abaetetuba, no Estado do Pará. Nesse aspecto, destaco que a religião afro-brasileira se inseriu na minha vida quando me tornei praticante da Umbanda, em 1979, na Tenda Santo Expedito, à época, localizada no centro de Abaetetuba.

Em 1996, ingressei no Candomblé Ketu, aos cuidados do Babalorixá Brenio Oliveira da Costa – Babalorixá Oyá Delejan –, sendo, em 2004, iniciado no Tambor de Mina pela saudosa Yalorixá Maria Emília Miranda da Cruz, no Terreiro de Mina Toya Jarina, na cidade de Belém/PA. Nessa direção, já em 2008, fui iniciado no Candomblé Ketu, no Ilê Oya Obirin Gbadagan, localizado na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. Hoje, é denominado Igbá Asé Oyá Dayó, estabelecido na cidade de Maracanaú, no mesmo Estado.

Portanto, diante desse itinerário que envolve educação e religião afro-brasileira, resolvi investigar o jogo de búzios no Candomblé como saberes tradicionais, a partir dessa prática no Município de Abaetetuba-Pará, pois, ao me propor estudar tal temática na linha de pesquisa Culturas e Linguagens no PPGEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará<sup>19</sup>, acredito poder contribuir no campo do estudo afro-religioso no sentido do enfrentamento à invisibilidade imposta às religiões afro-brasileiras, bem como para o reconhecimento dos saberes tradicionais que envolvem comunidades de terreiros.

Com essa proposta, pretendo compreender como o espaço destinado ao ritual do jogo de búzios no contexto do terreiro de Candomblé se configura como local onde os sujeitos que lá convivem geram cultura, considerando que esta pode ser concebida como tudo que o homem produz (OLIVEIRA, 2011), fazendo circular saberes tradicionais que se ancoram nas suas próprias vivências e valores de pertencimento cotidianos. Dessa maneira, estudar saberes tradicionais a partir do ritual do jogo de búzios se torna relevante por se caracterizar como forma de resistência para que ocorra, de fato, a liberdade de culto e se combata os preconceitos que atingem os espaços das religiões afro-brasileiras.

Para Mota Neto (2008), os saberes tradicionais desenvolvidos no cotidiano de terreiros constroem processos de troca de conhecimentos por meio da própria prática religiosa, a qual acontece mediante a vivência diária do praticante afro-religioso com os saberes tradicionais do terreiro, em que, por intermédio dos rituais religiosos, otimizam o procedimento de partilha de culturas pelo exercício pedagógico de ensinar e aprender.

Assim, pesquisar esta temática se tornou um desafio, uma vez que, por muito tempo, os

---

<sup>19</sup> Sediado na cidade de Cametá, Região Nordeste do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, com inserção da Pós-graduação Stricto Sensu da interiorização da Região Norte, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação existente fora da sede da UFPA/Belém.

conhecimentos e práticas vivenciados dentro das casas de candomblé foram vistos como ilegítimos, incoerentes e, por isso, inexistentes, em virtude de uma concepção preconceituosa de sociedade que ainda persiste. Nesse sentido é que compartilho da ideia de Boaventura Santos (2010), que classificou como “pensamento abissal” as ações que “dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2010, p.32).

Nesse aspecto, propõe-se uma reflexão problematizadora e crítica a respeito da concepção de conhecimento científico que nega a existência de outros saberes, como os praticados nas religiões afro-brasileiras, tal qual o Candomblé.

### **III - FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES NORTEADORAS**

A partir do contexto exposto da relação educação e religião afro-brasileira, este projeto tem como problemática investigar a seguinte situação:

Como acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé no município de Abaetetuba-Pará?

E com a finalidade de aprofundar a análise dessa problemática, levantamos as seguintes questões norteadoras:

Como se constitui a organização ritualística no jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé?

Qual a função pedagógica na ritualística do jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé?

Qual a importância do jogo de búzios no fortalecimento das tradições da religião afro-brasileira Candomblé?

### **IV - OBJETIVOS**

Diante da problemática e questões norteadoras formuladas, apontamos os seguintes objetivos:

#### **Objetivo Geral:**

Analisar como acontece a troca de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé no Município de Abaetetuba-Pa.

#### **Objetivos específicos:**

Explicar como se constitui a organização ritualística no jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé;

Mostrar a função pedagógica na ritualística do jogo de búzios na religião afro-brasileira

Candomblé;

Justificar qual a importância do jogo de búzios no fortalecimento das tradições da religião afro-brasileira Candomblé.

## **V - REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO E TRABALHO DE CAMPO**

As religiões afro-brasileiras possuem uma trajetória histórica que envolve resistência e identidade étnica, pois considera-se que esses sujeitos vieram para o nosso país na condição de escravizados, em torno de quatro milhões de africanos, no período da colonização, e trouxeram a religião de culto aos orixás, que se distribuiu por todo o território nacional (SALLES, 2005).

Segundo Rolim (1978), a colonização que separou os africanos de sua sociedade não o fez em relação à sua religião, embora esta fosse, aqui, legalmente proibida, constituindo-se, para os negros escravizados, como uma forma de resistência.

Nesse rumo, o Candomblé se estabelece como uma religião afro-brasileira que destaca a função do culto às divindades por meio das relações representadas pelas forças e pelo poder da natureza, em que, segundo Rodrigues Jardim (2016):

A religião é repleta de simbolismos e representações que explicam o passado africano com seus mitos, cânticos, danças e rituais ancestrais. Seu aprendizado se dá por meio da transmissão oral e pela participação nos rituais, assim, consequentemente, os conhecimentos religiosos são passados de geração em geração. O ingresso na religião acontece em cerimônias fechadas, as quais somente os iniciados no culto participam e depois desses rituais são apresentados aos demais membros como um novo ser, tendo nomes e funções para prosseguir seu aprendizado até atingir a maturidade do conhecimento necessário (RODRIGUES JARDIM, 2016, p.3).

Para Machado (2007), em um terreiro de Candomblé há o desenvolvimento de aprendizagens e ensinamentos que se vinculam aos cuidados com a natureza e com a vida humana, em que a oralidade e a memória são riquezas semânticas do pensamento africano recriado na diáspora, por compreender a tradição e a ancestralidade como fontes de ensinar.

No Candomblé, a transmissão oral de saberes tradicionais sobrevive desde o período do escravismo no Brasil, e se desenvolve a partir de diversos elementos e práticas características de seu cotidiano religioso, como a explicação mítica da realidade, a linguagem metafórica, o valor da palavra e das tradições, o profundo respeito aos mais velhos e ancestrais, a importância da mãe, a representação da história do grupo e os cânticos como conhecimento (FONSECA, 2006).

Não restam dúvidas de que as construções históricas das religiões afro-brasileiras

possuem suas especificidades e tradições que caracterizam o sentimento de pertença de cada um, produzindo no seu interior saberes tradicionais que se traduzem em religiosidade. Nesse segmento, quando se aponta a perspectiva de saberes tradicionais no interior das religiões afro-brasileiras, vamos ao encontro do pensamento de Brandão (2002), ao registrar que:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 2002, p.13).

Em concomitância, Brandão (2002) ainda salienta situações em que indivíduos, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados mediante uma concepção de educação, pautada como cultura, ou seja, como “tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado” [...] “aprender é prática de vivências culturais” (BRANDÃO, 2002, p.22).

Dessa forma, ao sugerir o estudo sobre o jogo de búzios no Candomblé, como saberes tradicionais, iniciei reflexões a respeito de vivências cotidianas que podem possibilitar a preservação da identidade cultural das religiões afro-brasileiras. Em razão disso é que me apoiei na concepção defendida por Brandão (2002), que sustenta a existência da circulação de culturas em diferentes espaços, mediante a produção de conhecimentos e do desenvolvimento de saberes tradicionais.

Logo, essa compreensão se contrapõe às formas de produção do conhecimento que se fundamenta no que Munanga (2008) chama de monoculturalismo ocidental, em que:

Essa falsa imagem do monoculturalismo ocidental é cada vez mais confirmada pelas novas correntes migratórias vindas dos países ditos do Terceiro Mundo da África, Ásia, América do Sul e do Oriente Médio, que trouxeram desses países outras culturas, construíram novas diásporas e reivindicam o reconhecimento público de suas identidades, de suas religiões e visões de mundo. Essas reivindicações geram problemas de convivência decorrentes dos preconceitos e dos mecanismos de discriminação cultural ou étnico-raciais dos quais são vítimas (MUNANGA, 2008, p.2).

Dessarte, de acordo com Guedes (2005), saberes tradicionais em terreiros de Candomblé são espaços de troca de conhecimentos, podem contribuir com suas práticas para superar discriminações e construir relações dialógicas entre indivíduos e grupos praticantes de religiões diferentes, capazes, inclusive, de favorecer os processos educativos formais, como a escola.

Nessa ótica, esta pesquisa se desenvolverá com sujeitos praticantes<sup>20</sup> e participantes<sup>21</sup> da religião afro-brasileira Candomblé, os quais serão investigados por meio de uma abordagem qualitativa com foco interpretativo nas narrativas dos indivíduos integrantes do estudo, pertinente ao jogo de búzios, procurando analisar como acontece a troca de saberes tradicionais.

Inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica das temáticas sobre educação, cultura, oralidade, memória, identidade e saberes tradicionais nas religiões afro-brasileiras, com o intuito de buscar aportes para um domínio teórico e crítico, contextualizando o objeto da pesquisa. Efetivar-se-á fichamentos de textos de autores que desenvolvem estudos sobre o tema, assim como também de escritores das áreas metodológicas e demais esferas do PPGEDUC.

A partir disso, buscar-se-á as informações basilares para o presente estudo. Os dados serão coletados por meio de roteiro de entrevista previamente elaborado, aplicada de forma online, contendo perguntas diretas sobre o jogo de búzios, função pedagógica do jogo de búzios, a importância do jogo de búzios e a troca de saberes tradicionais mediante o jogo de búzios na religião afro-brasileira Candomblé, mantendo sempre um diálogo semiestruturado, ou seja, um modelo de conversa que possui um roteiro prévio, mas abre espaço para que o sujeito-narrador e o pesquisador façam perguntas fora do que havia sido planejado, uma técnica que se torna mais produtiva e dinâmica com os sujeitos praticantes e participantes da religião afro-brasileira Candomblé em Abaetetuba.

A Observação em campo passa a ter um outro formato, por conta da pandemia da covid-19, impossibilitando o contato presencial com os sujeitos em campo – nesse caso, o terreiro em lócus passou a ter suas funções muito limitadas, os rituais públicos foram suspensos, dificultando seu contato com praticantes e participantes, levando-nos a reprogramar nossas atividades de maneira remota. Após a coleta e sistematização das informações, estas serão analisadas e confrontadas com o referencial teórico escolhido para a produção final desta pesquisa.

Os dados sobre o objeto de investigação serão coletados mediante formulários de entrevistas online, com registro crítico e reflexivo das narrativas dos sujeitos, sendo requisitado assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TECLE), que é uma solicitação de participação e autorização dos indivíduos participantes, tomando-se os devidos cuidados éticos, que será uma constante no processo de pesquisa de campo, durante a realização das entrevistas

---

<sup>20</sup> Uso esse termo para identificar os sujeitos adeptos do Candomblé.

<sup>21</sup> Uso esse termo para identificar os sujeitos não adeptos, mas que frequentam o Candomblé.

semiestruturadas, pois, conforme Triviños (1987):

Podemos entender por entrevista semiestruturada em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

A pesquisa dos dados ocorrerá tomando como princípio a análise de conteúdo das narrativas proposta por Minayo (2002), a fim de garantir uma interpretação crítica acerca do objeto de estudo e dos resultados obtidos, de maneira que:

Através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação, à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2002, p.74).

Os processos de escuta e interlocuções com os diversos sujeitos no percurso da pesquisa terá um formato diferente em virtude da pandemia da covid-19. Utilizaremos a conversa telefônica para a comunicação com os sujeitos no intuito de se obter uma compreensão mais ampla e concisa da investigação, oportunizando diferentes visões desses indivíduos, dinamizando a problemática que se pretende estudar de uma forma reflexiva.

A pesquisa com atividade de campo buscará amparo nas vivências da comunidade afro-religiosa Igbá Asé Ibin Layé, popularmente conhecida como Centro de Manifestações Mediúnicas Oshalufã – CEMMO, no qual sou pai de santo, a fim de alcançar a materialização das relações sociais da comunidade com análises de situações concretas em seus contextos. Serão utilizados registros fotográficos do meu arquivo particular do terreiro, com o propósito de documentar e desenvolver o itinerário espacial, social e situacional do espaço e os saberes tradicionais, respeitando os princípios normativos da investigação. O material servirá como um aporte visual para compor o trabalho, bem como para posterior retorno, divulgação e socialização à comunidade local e à científica, baseado no fato de que, de acordo com Brandão (2009):

O trabalho de campo é uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam, por exemplo, antropólogos, educadores e pessoas moradoras de uma comunidade rural, lavradores, mulheres de lavradores, pequenos artesões, professores das escolas e assim por diante (BRANDÃO, 2009, p.12).

Por conseguinte, buscará compreender as relações sociais estabelecidas no interior do terreiro de candomblé em face dos saberes tradicionais presentes no jogo de búzios. Para tanto, será elaborado um cronograma de trabalho, com atividades identificadas previamente, o que não retira do estudo a flexibilidade diante da dinâmica da pesquisa, em consonância com a orientação desse conceituado Programa.

## **VI - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES PREVISTAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

PLANEJAMENTO	2º semestre de 2020	1º semestre de 2021	2º semestre de 2021	1º semestre de 2022
Revisão bibliográfica e construção de referencial teórico	X	X		
Elaboração dos capítulos	X	X		
Participação em eventos acadêmicos	X	X	X	X
Contatos prévios com os sujeitos da Pesquisa		X		
Cumprimento das Disciplinas	X	X		
Pesquisa de campo: Coleta dos dados		X		
Análise dos dados		X		
Elaboração de Artigos Científicos	X	X		
Qualificação da dissertação			X	X

Defesa da dissertação				X
Roda de conversa para apresentação dos resultados para a comunidade Afro-brasileira				X

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Vocação de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.39, n. 138, p.715-746, set. /dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf>.

\_\_\_\_\_. **A educação como cultura.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CUNHA, M. C. Populações tradicionais e Convenção da Diversidade Biológica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 147-63, 1999.

\_\_\_\_\_. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico.** Revista USP, São Paulo, n.75, p. 76-84, 2007.

FONSECA, Mariana. **Educação pelos Tambores: A transmissão da tradição Oral no Candomblé de Açude.** Anais do 6º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia/MG, 2006.

GUEDES, Maristela. **Educação em Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé.** 2005. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

LITTLE, P. E. Etnoecologia e direitos dos povos: elementos de uma nova ação indigenista, In: LIMA, A. C. S.; BARROSO\_HOFFMAN, M. (Orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas.** Rio de Janeiro: Contracapa Livraria/LACED, 2002. p. 39-48.

MACHADO, Vanda. **Educação Iniciativa: um estudo com pensamento africano recriado na diáspora.** Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió: UFAL, 2007.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas.** In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU. Pp. 35-185, 1974.



MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NETO, João Colares Mota. **A educação no cotidiano do terreiro: Saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia.** 2008. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Pará.

OLIVEIRA, Pécio Santos de. **Introdução à sociologia.** 30 ed. São Paulo: Ática, 2011.

MUNANGA, Kabenguele. **Por que ensinar a África na escola brasileira.** v. 20, p. C3, 2008. Disponível em: <[http://www. Capoeiravadiacao. org/attachments/250\\_Porque% 20ensinar% 20a](http://www.Capoeiravadiacao.org/attachments/250_Porque%20ensinar%20a)>. Acesso em 05 set 2019.

JARDIM, Rodrigues. **Candomblé: Expressão da Cultura e Religiosidade no Brasil.** Vol. I - Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor. Versão Online. 2016.

ROLIM, Francisco Cartaxo. **Religiões africanas no Brasil e catolicismo-um questionamento.** África, n. 1, p. 41-62, 1978.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará sob o regime da escravidão.** 3ª ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### I - IDENTIFICAÇÃO

- Nome:

- Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

- Escolaridade: \_\_\_\_\_

- Profissão/atividade: \_\_\_\_\_

- Outras informações: \_\_\_\_\_

### II - PERGUNTAS

- AS RESPOSTAS DEVEM SER EXPLICATIVAS, EVITANDO RESPOSTAS SIM OU NÃO.

01 - Como você explica a transmissão de conhecimentos na Religião Afro-brasileira Candomblé?

R= \_\_\_\_\_

---

---

---

---

02 - Como você explica que os conhecimentos afro-religiosos são importantes para os seguidores e simpatizantes da Religião Afro-brasileira Candomblé?

R= \_\_\_\_\_

---

---

---

---

03 - Como você explica a importância do jogo de búzios para a Religião Afro-brasileira Candomblé?

R= \_\_\_\_\_

---

---

---

---

04 - Como você explica a transmissão de conhecimentos afro-religiosos através do jogo de búzios?

R= \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

05 - Como você explica a necessidade de consultar o jogo de búzios?

R= \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

06 - Como você explica a existência de um processo educativo no jogo de búzios?

R= \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

07 - Como você explica a função pedagógica de ensino-aprendizagem no jogo de búzios?

R= \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

08 - Como você explica a consulta do jogo de búzios diante de uma necessidade de ordem material ou espiritual?

R= \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

09 - Como você explica que, ao consultar o Jogo de búzios, existe uma comunicação com o sobrenatural (orixás, divindades, ancestrais)?

R= \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10 - Como você explica que o jogo de búzios é capaz de lhe transmitir informações, recomendações sobre sua vida material e espiritual?

R= \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data de entrega - Dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data de recebimento - Dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos, por meio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada **Saberes Tradicionais a partir do Jogo de Búzios no Candomblé**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do PPGEDUC – Campus de Cametá – UFPA e orientada pela Profa. Dra. Francilene de Aguiar Parente, que tem como **objetivo geral** analisar a transmissão de saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé. Como **objetivos específicos** narrar a organização ritualística do jogo de búzios no candomblé, identificar a função pedagógica do jogo de búzios no candomblé e constatar a importância do jogo búzios no candomblé.

Esclarecemos que sua participação será por meio de entrevista. Para responder às perguntas, você deverá fazer o registro por escrito no formulário em anexo, em condição de sujeito entrevistado. A participação do pesquisado, nesta pesquisa, é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, a tempo e modo, como assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa.

A participação do pesquisado e todos os dados referentes à sua pessoa serão exclusivos para a pesquisa em questão e de inteira responsabilidade do pesquisador, que garante anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações a ele fornecidas.

Como colaborador(a) participante desta pesquisa estou ciente de que minha identidade será preservada se for de minha vontade:

- autorizo utilizar minha identidade na íntegra: nome, sobrenome.
- autorizo utilizar pseudônimo, que não identifique minha identidade.

---

Pesquisador  
DANIEL SENA LOPES

---

Orientadora  
FRANCILENE DE AGUIAR PARENTE

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li os dados sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre seu conteúdo. E que, por minha livre vontade, aceito participar, cooperando com as informações necessárias para a investigação.

Data, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

ASSINATURA DO SUJEITO ENTREVISTADO

## APÊNDICE D – Lista dos INTERLOCUTORES

- 01 - Ana Lucia de Lima Santos - 58 anos - Ensino Superior - Especialização em Gestão Estratégica - Unicamp - Abaetetuba - Pará - Participante.
- 02 - Claudio Cristiano Chaves das Merções - 47 anos - Ms. em Ciências da Religião - Professor Universitário - Belém - Pará - Participante.
- 03 - Dihelse Antonia Ferreira Maués - 42 anos - Ensino Superior - Assistente Social e Pedagoga - Abaetetuba Pará - Praticante.
- 04 - Édén Rodrigues da Silva - 40 anos - Ensino Superior Incompleto - Empresário - Abaetetuba - Pará - Participante.
- 05 - Jaime Clayton Pereira Rodrigues - 36 anos - Ensino Superior - Engenheiro Químico - Abaetetuba - Pará - Praticante.
- 06 - Karinne Duan Pinheiro Lina - 28 anos - Cursando Enfermagem - Empresária - Abaetetuba - Pará - Praticante
- 07 - Lucielma Lobato Silva - 33 anos - Dra. em Antropologia - Professora de História - Abaetetuba - Pará - Participante.
- 08 - Luciney Correa de Azevedo - 42 anos - Ensino Superior - Professora de Matemática - Abaetetuba - Pará - Participante.
- 09 - Raphael Miranda Cardoso - 30 anos - Ensino Médio - Consultor de Vendas - Abaetetuba - Pará - Participante.
- 10 - Tayson Rodrigues e Rodrigues - 26 anos - Ensino Superior - Professor de História - Abaetetuba - Pará - Praticante.