



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

Rejianne Mendes

**Candomblé-Angola e prática pedagógica:  
uma contribuição religiosa para a formação humana libertadora, vivência comunitária e  
educação integral**

Belo Horizonte  
2022



Rejianne Mendes

**Candomblé-Angola e prática pedagógica:  
uma contribuição religiosa para a formação humana libertadora, vivência comunitária e  
educação integral**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em ciências da religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS como requisito parcial para conclusão do Mestrado em Ciências da Religião

Orientador: Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira  
Baptista

Coorientadora: Profa. Dra. Giseli do Prado  
Siqueira

Linha de Pesquisa: Religião, Política e Educação

Belo Horizonte  
2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M538c	<p>Mendes, Rejianne</p> <p>Candomblé-Angola e prática pedagógica: uma contribuição religiosa para a formação humana libertadora, vivência comunitária e educação integral / Rejianne Mendes. Belo Horizonte, 2022. 124 f. : il.</p> <p>Orientador: Paulo Agostinho Nogueira Baptista Coorientadora: Giseli do Prado Siqueira Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião</p> <p>1. Candomblé. 2. Bantos. 3. Religião afro-brasileira. 4. Ensino-aprendizagem. 5. Educação inclusiva. 6. Tradição oral. 7. Família - Aspectos religiosos. I. Baptista, Paulo Agostinho Nogueira. II. Siqueira, Giseli do Prado. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. IV. Título.</p> <p style="text-align: center;">SIB PUC MINAS</p> <p style="text-align: right;">CDU: 299.6</p>
-------	---

Rejianne Mendes

**Candomblé-Angola e prática pedagógica:  
uma contribuição religiosa para a formação humana libertadora, vivência comunitária e  
educação integral**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em ciências da religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS como requisito parcial para conclusão do Mestrado em Ciências da Religião

---

Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC Minas – Orientador)

---

Profa. Dra. Giseli do Prado Siqueira (PUC Minas)

---

Profa. Dra. Ângela Cristina Borges Marques (UNIMONTES)

Belo Horizonte, 03 de Março de 2022

*Dedico este trabalho especialmente à minha mãe Maria Regina Mendes e ao meu pai Antônio Mendes, pois são a essência do meu viver.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a ancestralidade, Zambi e a todos os Minkisi, Orixás e Voduns pela proteção e carinho, que permitiu e fez possível o início desta caminhada, e que durante este processo nunca me deixou desistir. Especial agradecimento à Dandalunda, por seu amor particular para comigo.

Aos meus pais, Maria Regina Mendes e Antônio Mendes, pelo apoio, respeito e ensinamentos que sempre me depositaram. Ensinaram que mesmo mediante as dificuldades da vida é preciso seguir em frente, minha eterna gratidão. E aos meus irmãos Christiano e Giovanni pela paciência e parceria.

Ao meu orientador, Paulo Agostinho Nogueira Baptista, minha gratidão, por essa caminhada de aprendizagens, pela paciência, humanidade e dedicação durante todo o processo até conclusão desta pesquisa. Muito me orgulha de ter o senhor como meu orientador.

À professora Giseli do Prado Siqueira, coorientadora, pelos gestos de carinho e respeito, pelas correções e apontamentos realizados no decorrer deste trabalho. Gratidão!

Ao Guaraci Maximiliano dos Santos, meu pai de santo, (Tateto Ria Yalêmi), pelo muito que representa para preservação da cultura Africana e os ensinamentos durante a convivência no Centro Espírita São Sebastião/Inzo Tabaladê Ria Nkosi. Pelas palavras de incentivo e apoio que me foram entregues ao iniciar esta pesquisa. Gratidão meu pai Guaraci!

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Religião, Educação, Ecologia, Libertação e Diálogo/REDECLID.

Ao professor Kaitel pela participação da elaboração do projeto.

Aos amigos Raphael, Luis e Rosineide pela disponibilidade e parceria. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais/FAPEMIG, pelos recursos que auxiliaram na produção desta pesquisa.

Dedico este trabalho, a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para que esta pesquisa se tornasse possível. Muito obrigada a cada um pelo incentivo, paciência e disponibilidade em caminhar comigo.

A todos muito N'guzo do fundo do coração.

*Quando não souberes para onde ir, olha para trás e  
saiba pelo menos de onde vens.*

Provérbio Africano

## RESUMO

Nas religiões de matrizes africanas, em especial no Candomblé-Angola, também se educa. Nesta pesquisa nos perguntamos o que a tradição religiosa do Candomblé-Angola pode oferecer/contribuir para a formação humana libertadora, vivência comunitária e para uma educação integral dos seus fiéis. Partindo desse problema exposto, a hipótese inicial desta pesquisa é que o Candomblé-Angola contribui sim para a formação e educação dos seus fiéis, de forma libertadora, por meio de suas práticas e conhecimentos. Portanto, esta pesquisa pretende analisar as contribuições dos conhecimentos e das práticas do Candomblé-Angola para uma educação inclusiva, integral, com reflexos na formação humana e vivência comunitária. Na busca para atingir este objetivo, vamos descrever e analisar os aspectos da cultura Bantu, relativos à sua história, filosofia, religiosidade e forma de entender a espiritualidade, para compreender como estas concepções levam à formação e estruturação do Candomblé-Angola no Brasil. Queremos ainda identificar e analisar alguns elementos dessa educação integral numa perspectiva decolonial e libertadora e como eles podem aparecer na educação africana e repercutem no Candomblé-Angola, destacando o papel da família/comunidade, como aquelas entidades que ensinam as práticas educativas ecológicas comuns aos terreiros. E refletir sobre as práticas educativas dentro de terreiros de Candomblé-Angola: o que se ensina/aprende nos terreiros, para assim analisar as formas pelas quais essas práticas educativas são ensinadas/aprendidas pelos fiéis, os principais espaços onde elas ocorrem. A pesquisa é teórica, de natureza qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica, numa perspectiva hermenêutica.

**Palavras-Chave:** Candomblé Bantu. Educação. Família. Oralidade. Ciências da Religião Aplicada.

## ABSTRACT

In African-based religions, especially in Candomblé-Angola, education is also provided. In this research, we ask ourselves what the religious tradition of Candomblé-Angola can offer/contribute to human formation, community life and an integral education of its faithful. Starting from the above problem, the initial hypothesis of this research is that Candomblé Angola does contribute to the formation and education of its faithful, through its practices and knowledge. This research intends to analyze the contributions of Candomblé-Angola's knowledge and practices for an inclusive, integral education with reflections on human formation and community experience. In the search to achieve this goal, we will seek to describe and analyze aspects of Bantu culture related to its history, philosophy, religiosity and way of understanding spirituality, in order to understand how these conceptions led to the formation and structure of Candomblé-Angola in Brazil; Then we will identify and analyze some elements of integral education in a decolonial and liberating perspective and how they can appear in African education highlighting the role of the family/community as those who teach ecological educational practices common to Candomblé temples-(known as "terreiros"); and identify educational practices within Candomblé temples (what is taught/learned in the temples?), analyze the ways in which these educational practices are taught/learned by the faithful (how do they teach/learn the practices?) while showing the main spaces where educational practices take place (places where you learn?). Our research will have a theoretical feature, of a qualitative nature, based on bibliographical research, from a hermeneutic perspective.

**Key-Words:** Candomblé Bantu. Education. Family. Orality. Applied religion studies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O Candomblé: contexto histórico, formação e concepções.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Filosofia e herança Bantu: aspectos históricos e concepções .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Religião e espiritualidade dos povos Bantu .....</b>	<b>30</b>
<b>1.3 Candomblé-Angola no Brasil: história, estrutura e principais concepções .....</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 2 - Conhecimentos e Práticas pedagógicas do Candomblé-Angola.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 A educação e o ato de educar na perceptiva decolonial e libertadora .....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 A educação na tradição africana: o papel da família-comunidade e da religião .....</b>	<b>66</b>
<b>2.3 O papel da ecologia nas concepções pedagógicas e educativas nos Terreiros do Candomblé .....</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO 3 - Contribuições do Candomblé para uma educação inclusiva e transformadora.....</b>	<b>80</b>
<b>3.1 O Candomblé-Angola como espaço de ensino e de aprendizagem.....</b>	<b>80</b>
<b>3.2 O Candomblé, a formação humana libertadora e a vivência comunitária: modos de aprender e ensinar .....</b>	<b>91</b>
<b>3.3 Espaços de formação integral e de práticas transformadoras no Candomblé... </b>	<b>97</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

Educação é um tema sempre atual e perpassa todas as sociedades. Ela interfere em diversas áreas como na política, no meio ambiente, na economia, na tecnologia e também no campo das religiões. Por isso, no primeiro momento quando nos referimos à educação, logo pensamos na educação formal que estamos acostumados, e não refletimos sobre outras modalidades educacionais ou que acontecem em outros ambientes, também educativos, como os terreiros, que contribuem para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sociedade.

Por muitos anos a sociedade excluiu outras formas de saberes, num epistemicídio daqueles que não fossem discutidos na educação formal. Em pleno século XXI, ainda nos deparamos com relatos de atos preconceituosos, racistas, homofóbicos, e atitudes de intolerância religiosa, que inclusive se perpetuam na escola, enquanto deveriam ser combatidas por ela.

Durante a construção deste trabalho pensamos se é possível haver uma educação fora do ambiente escolar, como, por exemplo, no ambiente religioso, mais especificamente no contexto do Candomblé-Angola. Entendemos que talvez esta educação não formal possa ser tão ou mais inclusiva e integral, do que a do ambiente escolar convencional, possibilitando uma formação humana libertadora e boa vivência comunitária.

Buscaremos no desenvolver da nossa pesquisa conhecer mais sobre a educação como elemento crítico de análise sobre os conhecimentos e as práticas educativas tradicionais no Candomblé-Angola, buscando os pontos de convergência e divergência entre as várias maneiras de ensinar e aprender.

Esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: o que a tradição religiosa do Candomblé-Angola pode oferecer/contribuir para a formação humana libertadora, vivência comunitária e para uma educação integral dos seus fiéis? O problema desta pesquisa, portanto, é investigar as contribuições dos conhecimentos e das práticas do Candomblé-Angola para uma educação inclusiva, integral, formação humana libertadora e vivência comunitária.

Partindo desse problema, as hipóteses iniciais desta pesquisa são: o Candomblé-Angola contribui para formação libertadora, promovendo vivência comunitária e educação integral, ao oferecer elementos, em suas práticas e conhecimentos aos seus

fiéis, para que eles os apliquem em suas vidas, tanto no ambiente religião quanto fora dele. O desconhecimento destas práticas religiosas, devido a fatores históricos ligados ao preconceito religioso, ao racismo, leva uma invisibilidade desta contribuição dos terreiros para a sociedade.

Na busca para atingir nosso objetivo, o percurso será: 1) Descrever e analisar os aspectos da cultura Bantu<sup>1</sup> relativos à sua história, filosofia, religiosidade e forma de entender a espiritualidade, para compreender como estas concepções produzem formação libertadora e estruturaram o Candomblé-Angola no Brasil; 2) Identificar e analisar alguns elementos da educação integral numa perspectiva decolonial e libertadora, e como eles já estão presentes na educação africana, destacando o papel da família e da comunidade como ambientes que ensinam as práticas educativas de respeito, de convivência e solidariedade ecohumana, comuns aos terreiros de candomblé; e 3) Identificar as práticas educativas nos terreiros de Candomblé (o que se ensina, se aprende nos terreiros), analisar as formas pelas quais essas práticas educativas são ensinadas e aprendidas pelos fiéis, mostrando ainda os principais espaços onde as práticas educativas ocorrem.

Para a realização da pesquisa foram explorados bases de dados, indexadores, portais acadêmicos, como SciELO, Google acadêmico, Portal de Dissertação e Teses do Capes, periódicos científicos, dentre outras fontes bibliográficas. O critério de inclusão foi identificar aquilo que trouxesse os temas Educação, Candomblé e Religião; Educação, Religião e Decolonialidade; Educação e Libertação; e fossem tratados no campo das Ciências da Religião. Foi a partir dessa busca que se construiu o Estado da arte.

Ao pesquisar os termos “Candomblé” e “religião” juntos encontramos diversos resultados relevantes para as Ciências da Religião, porém não depurados o suficiente para a proposta de nosso trabalho. O fato de o Candomblé ser tratado pela academia como uma religião faz com que a quantidade de resultados obtidos com os termos juntos seja muito grande, pois vários trabalhos se utilizarão de ambos termos como palavras-chave, usados pelo algoritmo da base de dados. Por isso, refinando a busca por “Educação” e “Candomblé” para verificamos a possibilidade de encontrar trabalhos específicos, na mesma perspectiva, não foi surpresa encontrarmos vários trabalhos partindo de uma visão interna aos terreiros. Interessante notar que a tendência atual é referente as pesquisas que busquem entender como se dá o processo de educação nos templos.

---

<sup>1</sup> Optamos por questões estéticas e, para facilitar entendimento, pelo uso da palavra Bantu sempre com a primeira letra em caixa alta. Quando o termo aparece com grafia diferente é devido ao uso dado pelo autor(a) pesquisado e referenciado.

Nosso trabalho segue o fluxo desta tendência.

Dos textos encontrados pelas bases de dados já mencionadas, foram identificados e selecionados alguns artigos e livros que se aproximam do tema. Entretanto, percebeu-se que, embora haja publicações que se aproximassem do tema proposto - Educação e Candomblé -, são poucos artigos ou livros que trabalham o tema com uma proposta transformadora e inclusiva, dialogando com autores do campo da educação, no viés do empoderamento e da libertação, e com uma análise crítica do vivido pelos seus educandos. Muitos dos artigos encontrados tratam da educação e Candomblé em vários aspectos. Entretanto, a educação que perpassa o Candomblé, como fonte de ferramenta para os adeptos e não adeptos, na perspectiva de uma educação inclusiva, integral e transformadora, ainda é campo não suficiente explorado.

Elencamos no primeiro capítulo o autor P. Raul Ruiz de Asúa Altuna, pela sua obra “Cultura Tradicional Banto” (1985), preciosa contribuição em relação à cultura tradicional africana. Em seu livro, o autor descreve sobre essa cultura tradicional africana, desconhecida por muitos de nós, por isso às vezes desconsiderada. Na visão do autor, os povos Bantu foram moldando a sociedade, criaram um conjunto de ideias, crenças, hábitos, ritos, símbolos, significados, organização social, concepções de vida e costumes, que há milênios são transmitidos em continuidade. Através da sua obra pode-se perceber que, para os povos Bantu, vida, espiritualidade e religião são interligadas, pois, para eles só faz sentido viver em comunidade, portanto, a espiritualidade e a religiosidade estão presentes no seu cotidiano comunitário. O livro contribui ainda no sentido de nos atentar para a África negra, sua visão de mundo, a importância para a coletividade, a valorização da vida, a consideração e o respeito que devemos (ou deveríamos ter) com nossos antepassados. Características que acompanharam os seres humanos escravizados e trazidos para várias partes do Brasil, herança vivenciada nos terreiros de Candomblé.

Para trabalhar a temática do Candomblé contaremos com o suporte dos autores Reginaldo Prandi, (2001); Giroto (1999); Carneiro (2008); dentre outros. Esses autores contribuem para contar a história e formação do Candomblé e dos estudos das religiões afro-brasileiras (Candomblé e Umbanda). No decorrer do primeiro capítulo também contaremos com a participação dos autores: Tempels (1945); Ferreira dos Santos (2010); Dilma de Melo Silva (2013); Kátia Trindade, Lauro Azevedo, Lira Córdova e Raquel Coelho (2008); Jan Vansina (2010); Hampaté Bâ (2010); Vanda Machado (2006); Cunha Junior (2010); Santos; e Almeida (2018).

A maioria desses autores nos fala de várias África em uma, devido a sua diversidade linguística, étnica, de costumes, de normas e, etc. Os autores nos mostram que a África é mais que um simples continente unificado, com cada povo africano tendo sua própria perspectiva em relação à dimensão espiritual de ser humano. Essas discussões contribuirão para entendermos e dissertarmos sobre a religiosidade e espiritualidade Bantu. Já Towa (2015); Noguera (2011); Munanga (2013); Kakozi (2018) contribuem para contextualizar a importância do continente e da existência da filosofia africana.

Outra temática fundamental para a base teórica do trabalho será a oralidade. O papel da tradição oral nas religiões é repassar a vivência e o sentido de respeito aos mais velhos. É assim que a autora Vanda Machado (2006, p.79) retrata a oralidade na matriz africana: “A Tradição Oral é a grande escola da maioria dos povos africanos. As culturas africanas não são isoladas da vida. Aprende-se observando a natureza, aprende-se ouvindo e contando histórias. Nas culturas africanas, tudo é ‘História’. E os diversos autores já citados, que trabalham as culturas africanas (nosso foco na cultura Bantu), sua religiosidade e espiritualidade, também trabalham sobre o tema da oralidade, pois grande parte deles percebe que estes temas são indissociáveis em se tratando de África e conseqüentemente de Candomblé-Angola.

Na sequência, já no segundo capítulo, na área da educação buscamos como proposta de trabalho autores como Paulo Freire, que em suas obras defende uma educação voltada para o educando, considerando-o como sujeito de sua história. Uma educação que seja dialogal, libertadora e ensinada com amor.

Também usamos Ana Katia Alves dos Santos, cujo livro “Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental”, pois nele a autora aborda questões como as Ciências da Educação na Bahia, a Infância Afrodescendente, a Epistemologia Crítica e o Ensino Fundamental. Seu objeto investigativo é um campo de sentido e significação que congregue uma constelação compreensiva de comum pertencimento entre Ciência, Infância, Afrodescendência e Ensino Fundamental.

Outra importante obra é de autoria de Stela Guedes Caputo (2012), com o livro “Educação nos Terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé”, composto por 11 capítulos, que se articula em duas partes, a primeira intitulada “Aprender em Terreiros”, uma contribuição muito significativa do campo da antropologia para o campo educacional. Nessa parte podemos perceber um novo olhar e nova extensão do conceito de educação, indo para além da escolarização, percebendo o terreiro como

espaço de circulação de conhecimento, ou seja, lugar de aprendizagem- ensino. Na segunda parte, que a autora nomeia de “O candomblé e a escola”, a discussão que Caputo levanta é a relação de dualidade que as crianças/adultos sofrem por serem adeptas dessa religião. Na sequência contaremos com Leonardo Boff (2012), que nos apresenta as quatro dimensões da ecologia: ambiental, social, mental e ecologia integral. Boff nos chama atenção para a urgência em vivermos de forma harmoniosa com o planeta terra, nossa casa comum. E essa visão tem excelente interlocução com os saberes tradicionais africanos, o que pretendemos demonstrar deste trabalho. Essa relação com as ecologias sempre foi algo preocupante e valorizado por povos originários, pois eles tinham (e permanecem tendo) uma proximidade muito grande com o ambiente.

Ainda no campo educacional, Wolfgang Gruen é o autor pioneiro na história da educação, que defende um ensino religioso não confessional, que não seja voltado para ensino catequético, mas um ensino religioso voltado para a dimensão religiosa do educando, uma visão antropológica, que tem como objeto o sentido da vida, a abertura do ser humano em ser sempre mais. Gruen propõe uma nova visão do ensino religioso para os educadores e seus educandos, prima por considerar o sujeito um ser integral. É neste sentido que vemos a grande contribuição do Gruen na laicidade da educação e na discussão que promove em relação à acolhida do diferente, o respeito às diversas formas de crença, mas também de quem não tem fé religiosa.

Para além desses autores, serão importantes Hampâté Bá (2003); Baptista; Siqueira (2021); Candau; Russo (2010); Afonso (2016); Panasiewicz (1999), dentre outros, que nos ajudam em algum momento da reflexão sobre educação e religião, inclusive alguns deles propondo visões decoloniais e libertadoras.

A nossa proposta, no segundo capítulo, é intermediar o processo histórico da tradição africana, seus aspectos filosóficos, perpassando para relevância da oralidade (primeiro capítulo), e o papel educativo significativo que os terreiros de Candomblé oferecem para seus adeptos (terceiro capítulo). Para isso, retornamos a obra de Caputo (2012), de Altuna (1985), Freire (1996) e Afonso (2016). Com igual importância também buscamos outros autores que pudessem dialogar com eles e, de fato, encontramos aportes importantes que seguem na mesma perspectiva de abertura com o outro e com outras formas de saberes. Para nos embasar nessa discussão, contaremos com: Eugenio (2017); Araujo (2018); Prandi (2001); Kileuy; Oxaguiã (2014); Tavares (2000); Moura (1998); Machado (2017); Amaral (1998); Santos (2015); Lucio da Conceição

(2006); Quintana (2012); Ataíde Junior, Albuquerque (2015), Gadotti (2013); Santos (2006); Ferreira (2019); e Barbara (2002).

A pesquisa apresentará aspectos teóricos. Terá caráter teórico, de natureza qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica.

Assim, na parte teórica, será feita uma revisão de literatura, de modo a fundamentar a pesquisa. A partir daí, serão desenvolvidas leituras críticas das obras dos autores citados, que trabalham com as temáticas abordadas.

De acordo com as considerações de Minayo (1996) sobre metodologia de pesquisa, a investigação que nos propomos a realizar durante o desenvolvimento de nosso estudo se insere, quanto à abordagem, no campo das pesquisas qualitativas. Nessa perspectiva, a autora afirma que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (MINAYO, 1996, p.22)

O que nos motiva para este estudo é exatamente essa curiosidade, que se traduz numa vontade de conhecer pontos de vista diferentes sobre a educação no Candomblé e de construir um conhecimento qualificado acerca deste fenômeno religioso, o qual é desconhecido por grande parte da população.

Como profissional do Serviço Social, relevante a pesquisa em virtude da valorização identitária e comunitária dos espaços de encontro, de fortalecimento de vínculos e aprendizagens como o terreiro, especificamente para minha área. Isso porque tem potencial para a promoção da valorização e do respeito que se deve ter por todas as religiões, em seus diversos segmentos, sendo que os diversos profissionais, como os professores, devem estar preparados para lidar com a diversidade que se manifesta na comunidade acadêmica, adepta ou não a uma religião, o que pressupõe tratar as pessoas de diversas religiões ou aquelas que não têm fé religiosa com grande respeito. No exercício da minha atividade profissional é fundamental que a/o assistente social conheça essa realidade. Portanto, a pesquisa torna-se relevante também do ponto de vista pessoal, porque proporciona analisar o fenômeno religioso da tradição de matriz africana na qual sou iniciada.

Poderíamos trabalhar a questão do Candomblé de várias formas, porém escolhemos a educação, pois os iniciados no Candomblé estão sempre num processo de ensinar e aprender, o que chamou nossa atenção devido às suas particularidades, que o diferencia do que acontece na educação formal. Para a sociedade, a pesquisa se torna

relevante, pois apresenta aspectos construtivos como a formação humana libertadora, a vivência comunitária e a integração oriundas a partir da educação dentro do Candomblé-Angola, visto como fenômeno religioso e educacional.

A pesquisa também é relevante para as Ciências da Religião, pois se faz a partir da sua árvore do conhecimento, considerada como ciência da religião aplicada, possibilitando diálogos com disciplinas de outras áreas, com a Educação. Além disso, nosso trabalho pode contribuir no sentido de abordar uma relevante tradição religiosa, o Candomblé-Angola, que afeta muitas pessoas, em todas as faixas etárias, e influi na percepção tanto dos adeptos quanto das demais pessoas em relação à educação.

São muitos os trabalhos que exploram a relação entre a educação e a religião. Além disso, uma pesquisa que envolva um elemento educação nas religiões é uma forma de produzir e agregar conhecimento, não só ao nosso campo, mas também contribuimos para as áreas do Serviço Social, Pedagogia, disciplinas escolares e combate a intolerância religiosa.

Em síntese, nossa dissertação é composta por três capítulos e cada capítulo tem três tópicos. No primeiro capítulo trabalhamos com a filosofia e herança africana Bantu, com intuito de conhecer, trazer e apresentar aspectos educativos contributivos para a sociedade de maneira geral. Uma filosofia baseada na importância que o ser humano deve (ou deveria) dar ao outro, que também nos remete à preocupação com a sociedade atual, em que o individualismo vem ganhando espaço frente ao coletivo. No primeiro tópico deste capítulo falaremos sobre os aspectos históricos, filosóficos, concepções e herança da cultura Bantu que posteriormente influenciariam a formação da religiosidade Bantu já em território brasileiro no Candomblé-Angola. No segundo tópico entramos mais especificamente nos aspectos desta religiosidade e nas percepções da espiritualidade que têm estes povos é que obviamente foram determinantes na estruturação do Candomblé Angola. E no terceiro tópico usamos esta base para explicar elementos da história, estrutura e principais concepções da religião que estamos estudando.

O segundo capítulo abordará as práticas e conhecimentos praticados no Candomblé-Angola, com o foco em analisar alguns dos principais elementos da educação e do ato de educar, especialmente dentro de uma perspectiva decolonial e libertadora, que vai ao encontro do pensamento freiriano em relação à educação. Objetiva conhecer como se processa a educação na tradição africana, sua relação com a religião e como se dá o papel da família e da comunidade, como uma das facilitadoras dentro deste caminho.

E, por fim, analisar o papel da ecologia como um dos pilares nas concepções pedagógicas e educativas presentes nos templos de Candomblé.

A última parte, no terceiro capítulo, quer mostrar o que é ensinado, como se dá esse ensinamento e onde ocorrem os processos de aprendizagem no Candomblé: os elementos orais e as práticas ensinadas nos terreiros de Candomblé e fazem parte de todo o arcabouço de conhecimentos que forma a base da religião. Depois, explicar como se deu o processo de transmissão desses saberes, fundamentado na tradição, hierarquia, oralidade e ancestralidade. Concluindo, discutir como o terreiro não tem um espaço específico para o ensino, porém todos os espaços religiosos são locais de aprendizado e ensinamento, por exemplo, a cozinha e o salão principal.

Outras leituras são possíveis da temática desta dissertação, que não a esgota, e temos consciência que, em ulteriores investigações, poderão ser realizadas e aprofundadas, com novas questões e problemas.

## **CAPÍTULO 1 - O Candomblé: contexto histórico, formação e concepções**

Falar do tema desta pesquisa – Candomblé-Angola e prática pedagógica: uma contribuição religiosa para a formação humana libertadora, vivência comunitária e educação integral – é um grande desafio. Apesar das resistências existentes sobre as religiões de matriz africana em alguns espaços, discutir essa temática pode promover a autorreflexão dos sujeitos. Partindo do princípio de uma educação inclusiva, o conhecimento sobre as religiões de matrizes africanas se configura como possibilidade de combate à intolerância e de abertura ao diferente, não só no que diz respeito às próprias religiões, mas a tantos outros alvos de ódio existentes na sociedade brasileira contemporânea.

Em nosso estudo, buscamos conhecer mais sobre a filosofia Bantu, como elemento crítico de análise sobre os conhecimentos e a contribuição religiosa africana do Candomblé-Angola para a formação humana de forma libertadora, como vivência comunitária e educação integral.

No decorrer desta pesquisa, e neste capítulo de modo especial, faremos referência à contribuição dos trabalhos de pesquisa do missionário belga Placide Tempels, que muito contribui para compreender os princípios estruturantes da realidade e concepções filosóficas Bantu. Tempels (1945), por exemplo, pontuou neste trecho o significado de *força vital*: “Todos os seres do universo têm a sua própria força vital; humano, animal, vegetal ou inanimado. Cada ser foi dotado por Deus com uma certa força, que é capaz de fortalecer a energia vital do ser mais forte da criação: o homem”. (TEMPELS, 1945, p.2)

No primeiro momento deste capítulo, pretendemos analisar o Candomblé Congo-Angola<sup>2</sup>. Com isso, visamos buscar uma compreensão na Filosofia e sobre herança dos povos Bantu, seus aspectos históricos e concepções, como também aspectos geográficos e linguísticos, essenciais de sua cultura e civilização.

No segundo tópico, vamos analisar aspectos significativos da Religião e da Espiritualidade dos povos Bantu, suas crenças e cultos, a riqueza de elementos e sua contribuição para o campo religioso, que ao longo dos séculos, infelizmente, foram vistos como uma religião menor entre as não cristãs.

---

<sup>2</sup> O termo Candomblé-Angola foi o que mais se popularizou para denominar esta nação. Assim o usaremos no decorrer deste trabalho.

Longo em seguida, abordaremos, já em território brasileiro, o Candomblé-Angola, sua estrutura e principais pontos de vista. Para isso se faz importante situarmos o contexto histórico, considerando os aspectos sociais, religiosos e políticos, no que tange as religiões de matrizes africanas.

Conhecer as bases históricas e filosóficas africanas do Candomblé, sua base cultural e religiosa, sua formação e concepções, por si só, já nos ajudam a introduzir a perspectiva da temática da dissertação: sua prática pedagógica e suas contribuições para a formação humanista, libertadora, comunitária e educacional integral.

### **1.1 Filosofia e herança Bantu: aspectos históricos e concepções**

Temos como objetivo inicial apresentar a filosofia e a herança Bantu, seus aspectos históricos e suas concepções. Para isso, vamos resgatar de forma sucinta a concepção de África Negra. Em seguida, propomos um diálogo com autores como Munanga (2013), Altuna (1985), Tempels (1906-1977), dentre outros, para explicar os componentes estruturantes da filosofia Bantu.

A África Negra é o continente considerado o berço da humanidade. Segundo afirmação de Munanga (2013), esse é “o continente onde surgiram os primeiros ancestrais das mulheres e dos homens que habitam nosso planeta”. O autor parte desse pressuposto para dizer que somos todos afrodescendentes, mesmo se essa origem comum seja muito distante. Ao afirmar que nossos ancestrais *homo sapiens* saíram da África para povoar os demais continentes, o autor enfatiza que todos nós partimos de um ponto comum. Ele enfatiza o quanto é importante entender a nossa origem, de onde viemos, para entender onde estamos e para onde iremos (MUNANGA, 2013, p. 31). Towa (2015) também compartilha dessa mesma linha de pensamento, como é possível perceber nestas palavras: “É importante conhecermos a nós mesmos tais como somos, tais como o passado, próximo ou longínquo nos moldou, aprender as inquisições de nossos ancestrais, na verdade, em toda a sua diversidade. Elas não devem ser nem empobrecidas, nem desfiguradas.” (TOWA, 2015, p. 51).

Embora não seja uma questão de rejeição à filosofia europeia, tal visão nos foi imposta com base em uma sociedade eurocêntrica, opressora e intolerante com outras formas de saberes que não fossem os seus. Deste modo, os autores propõem um reencontro com as nossas raízes e com a ancestralidade que permeia a África Negra e a diáspora. Cabe, portanto, a exploração do passado, o exame da nossa cultura e um

encontro conosco mesmo.

Neste sentido, buscaremos evidenciar algumas ramificações das filosofias africanas, por certo “filosofias” em sentido amplo, que durante milênios formaram a sociedade dos povos africanos. O Ubuntu, por exemplo, como fenômeno político e acadêmico recente, representa longa vivência das comunidades africanas.

O resgate desta riqueza histórica, religiosa e filosófica dos povos originários da África, possibilita olharmos para nossa existência com resiliência, numa tentativa que possibilite uma abertura ao outro, valorizando a alteridade, a ancestralidade, o respeito às diversas formas do saber, em busca de uma formação crítica diante da realidade complexa e dinâmica da vida contemporânea.

O ser humano, vivendo sob a égide do sistema capitalista, vale dizer, da visão de mundo ocidental, vê-se cada vez mais preso nas teias dessa racionalidade e da conseqüente fragmentação do mundo, e nele experimenta um vazio existencial. Seu “eu”, longe de uma dimensão comunitária do “nós”, e de um sistema que lhe dê ferramentas para entender-se como pertencente a uma totalidade, desemboca num certo “desespero” moderno, num mundo descartável, onde tudo parece dominável, mas que, em verdade, torna-o um ser que é por tudo dominado.

Diante desse quadro, o resgate da filosofia africana se apresenta como uma possibilidade de abertura dialógica e de encontro com o diferente. É uma forma de pensar a convivência das diferenças sem perder de vista suas origens.

Santos (2010) considera que o objetivo da filosofia africana é auxiliar o ser humano a se relacionar com o real, e o real é algo próprio de cada lugar. Assim, analisa a particularidade histórica de cada povo, seus mitos, lendas e, por conseguinte, seu modo de conceber o mundo. Indica que a interligação faz a comunicação, no caminho de compreensão de uma pessoa a outra. A construção de possíveis caminhos, retas que apontam para várias direções que, em um determinado momento se encontram, interligam-se, uma reta à outra, construindo um novo caminho. Corroborando com a ideia do autor, a cosmologia africana nos traz várias possibilidades de abertura de ser e de conviver no mundo. Ela enfatiza certo sentimento de pertença e ligação do sujeito que se insere no meio, construindo olhares e caminhos diversos.

Assim, Santos (2010) compreende a filosofia africana como uma filosofia que tem em sua origem múltiplos caminhos, porque possui em seu território uma diversidade de lógicas, de lugar próprio de cultura, de saberes amplos, em outras palavras, as

diferenças existentes em África trazem em seu cerne várias possibilidades de resultados, dependendo da compreensão que se tem do lugar de onde se fala. Um entendimento de mundo mais plural e diverso, de representações que se modificam em todo momento, possibilitando ao ser humano um aprendizado constante. Parte do conhecimento e da valorização das suas origens, para depois ser somado com outros saberes, diferentes do seu. Assim, também a filosofia africana legitimaria e fortificaria um caminho que promova o diálogo com outros caminhos e filosofias diferentes da sua.

Entendemos que um pensamento é compreendido melhor quando sabemos de que lugar se origina. É necessário saber onde se pisa para dialogar com outras construções de saberes, sem perder a identidade e o ponto de partida. A construção de mundo, desse modo, se edifica a partir do diálogo com as estruturas de seu território, de acordo com suas histórias, cosmologias, lendas e mitos.

Com a finalidade de facilitar o entendimento a respeito dos povos Bantu, abordaremos de maneira sucinta alguns de seus fatores históricos e geográficos.

Em África, os povos denominados como Bantu representam um grupo com grande diversidade étnica, cultural e principalmente linguística, multifacetado e singular simultaneamente. Assim, essa nomenclatura Bantu não se refere propriamente a uma unidade étnica racial, nem a uma comunidade cultural, com línguas similares e civilização comum.

Giroto (1999, p. 19) explica que etimologicamente a palavra Bantu significa seres humanos, as pessoas, seu sentido é amplo. De acordo com ele, a palavra Bantu “Insere-se no quadro de línguas estruturadas em categorias, nas quais a primeira refere-se aos seres humanos através da adição do sufixo UM, formando MUNTU (homem, ser humano, pessoa) e cujo plural é obtido através da substituição de UM por BA, originando BANTU (homens, pessoas ou povo).”

Através dos estudos de Bleek e Bart, a partir de 1862, “o vocábulo BANTU passou a designar um conjunto de línguas (que vieram de 3000 a 450 [a.C], dependendo dos critérios utilizados para classificação, com origem comum, o proto – BANTU.” (GIROTO,1999, p.19).

O contexto histórico nos revela que a primeira corrente de escravos trazidos para o Brasil era formada quase totalmente por pessoas de origem “Bantu”, notadamente vindos de Angola e do Congo. Bem como destaca Carneiro (2008), “os povos bantos chegaram primeiro e em maior quantidade e sua importância como matriz é fundamental

à compreensão da afrodescendência”. (CARNEIRO, 2008, p. XVII).

Para melhor definir a localização dos povos Bantu, contaremos com a contribuição de Dilma de Melo Silva (2013, p. 43), que nos explica a diversidade existente entre eles:

Os povos chamados no Brasil de Bantu dizem respeito a um grupo linguístico, compreendendo milhões de africanos, com quase 500 subgrupos com inúmeras línguas, atingindo aproximadamente 2/3 da África Negra, totalizando cerca de 170 milhões de pessoas (DILMA DE MELO SILVA, 2013, p. 43).

Quanto à localização, estavam presentes na África em algumas regiões e países:

ocupam a África Central, Oriental, o sul da Etiópia e grande parte da África Austral. Estariam, pois nos países: África do Sul, Angola, Botsana, Burundi, Camarões, Gabão, Kênia, Lesotho, Malawi, Moçambique, República Democrática do Congo (ex-Zaire) República Congo Brazzaville, Ruanada, Uganda, Zâmbia e Zimbabe. (DILMA DE MELO SILVA, 2013, p.44).

É um espaço geográfico que abriga, ao longo dos tempos, sociedades, línguas e culturas variadas. Destaca-se que esses africanos vindos de Angola e do Congo aqui passam a ser chamados por vários nomes. Silva (2013, p. 44) cita alguns deles: Banquelas; Munjolos ou Monjolos; Makuas; Musikongos; Moçambiques; Kabinda.

Dilma de Melo Silva (2013) em sua pesquisa descreve que o grupo Bantu possui cerca de 600 línguas, em destaque para as línguas Kimbundo e Kikongo. Corroborando essa visão, Kátia Trindade, Lauro Azevedo, Lira Córdova e Raquel Coelho (2008, p. 6) dizem que “a presença de línguas africanas no Brasil está diretamente associada ao regime escravocrata, por mais de três séculos sucessivos, de 1502 a 1860”. Reforçam que, apesar de o continente africano fazer parte do mapa mundial há séculos, as línguas africanas só despertaram a curiosidade de pesquisadores estrangeiros no final do século XIX.

Esses autores complementam isso ao dizer da importância dessas línguas que contribuíram para a formação de inúmeras palavras e expressões que utilizamos em nosso dia a dia, por exemplo: babá, banguela, batucar, berimbau, brucutu, cachaça, caçula, cafuné, calango, canga, canjica, capanga, cochilo, catinga, denço e funzuê, dentre tantas outras, que compõem parte da riqueza de nosso vocabulário. Eles também afirmam que, nas comunidades religiosas, dialetos provindos do Kimbundo e Kikongo são aportes vividos pelos adeptos do Candomblé, e cada palavra dita reflete sua identidade cultural e a filosofia africana, tais como, por exemplo: Inzo (casa); dilonga (prato); maza (água); katula (corta); muíla (vela) (TRINDADE; AZEVEDO; CÓRDOVA; COELHO, 2008).

Outros aspectos importantes da filosofia Bantu são: a espiritualidade, a religiosidade, as crenças, os costumes e os rituais. Altuna (1985) afirma que para os povos

Bantu nessas dimensões existe uma causa primeira, Deus, princípio formador e informador de todos os seres, que inundou a criação com esse princípio vital.

As culturas tradicionais africanas Bantu consideravam que a vida é processo contínuo de educação. O aprendizado é constante, mediado pela oralidade, configurado pelo caminho da tradição concebida pelos ancestrais. Os mais velhos, os anciãos ou anciãs, eram vozes que transmitiam à comunidade essa tradição, que a revivia e a reinterpretava, adequando-a ao quadro atual onde viviam.

Silva (2013, p. 47) enfatiza que a palavra é “dotada de força, uma vez que é proferida, não volta à pessoa, devendo ser usada adequadamente”. Com essa afirmação, a autora indica a necessidade de cuidado e atenção que devemos ter à oralidade. E Jan Vansina (2010, p. 140) continua nessa perspectiva teórica, enfatizando sobre a importância da oralidade: “em quase toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas”. Assim, uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também para preservação da sabedoria dos ancestrais.

O princípio da ancianidade é uma dimensão muito valorizada na estrutura e na filosofia dos povos Bantu. É muito importante para eles a escuta da palavra dos mais velhos, pois são eles que possuem a palavra sábia, e sem ela não há vida, porque a vida somente existe com restituição das forças que animam o cosmo.

Podemos observar, nos Terreiros de Candomblé, que a palavra que o maisvelho transmite está carregada de n'guzo – força, a dinâmica que restitui o cosmo. Através das palavras, os valores são repassados de geração para geração. Em muitas sociedades ágrafas “a palavra é como o sopro ou o fluido vital que contém energia, que desencadeia ações, transmite conhecimentos, socializa, orienta e ordena”. (SILVA, 2013, p. 47).

De acordo com Santos (2010), a tradição oral é responsável pela estrutura política, ética, estética, filosófica e religiosa de determinado local, isto é, de toda a formação cultural dos povos em territórios africanos. Semelhanças da amplitude e da totalidade, que a tradição oral é composta, também são observadas nos dizeres. Hampaté Bâ (2010), verdadeiro Mestre da Palavra Africana, esclarece sobre a tradição oral:

é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhes descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é

ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPATÊ BÂ, 2010, p. 169).

Tanto Ferreira dos Santos como Hampatê Bâ concebem a ideia de que a tradição oral não se resume a falas sobre fatos isolados, muito pelo contrário, ela se faz ampla e dinâmica para dar conta dos problemas cotidianos das pessoas e, conseqüentemente, trazer respostas para a complexidade humana.

Além da relação com o outro, que a palavra possibilita, ela também possui como característica fundamental restituir a vida. Uma das formas presentes na visão de mundo africana é a concepção de força que rege a vida. Para haver dinâmica e movimento na tradição africana se faz necessário saber e fazer expandir a sua continuidade, com sabedoria. Hampaté Bâ (2010) defende que a oralidade, ou, a tradição oral nos territórios africanos, é a base da vida. A palavra falada sustenta a tradição. É necessária a sua continuidade e sua preservação.

Valores como a oralidade e a sabedoria dos mais velhos permanecem revividas nos espaços comunitários como nos terreiros de Candomblé. Portanto, nos terreiros, a oralidade, calcada na convivência respeitosa entre os fiéis, principalmente com os mais velhos, é peça importante para a educação.

A cultura africana está interligada à vida e à história de cada sujeito. A grande apresentação da vida compreende a relação da terra e das águas, dos vegetais e da farmacopeia, dos astros, e assim por diante. Poder-se-ia falar numa verdadeira visão ecológica. No Candomblé, essa tradição oral se conjuga com um conhecimento corporal e ritualístico na formação dos sujeitos. A oralidade africana promove no sujeito encontro consigo mesmo. Também o Candomblé tem suas práticas educativas calcadas sobre vivências, possibilidades e responsabilidade do sujeito, e busca o respeito ao diferente. É isso que mostra Vanda Machado (2006, p. 94) sobre convivência, diversidade e solidariedade:

Um dos mais importantes princípios da cosmovisão africana é a perspectiva da convivência entre os diferentes; convivência entre as pessoas e entre as pessoas e a sua comunidade. Fora de sua pátria e do seu povo, o que mais contribuiu para a preservação das culturas africanas foi o sentimento de agregação e de solidariedade, em situações muitas vezes contraditórias. (MACHADO, 2006, p. 94)

A autora Melo Silva (2013) diz que essa *força vital* chamada de NTU (para os

Bantu é chamada de N'guzo, e para os Ioruba de Axé) encontra-se presente em todas as etapas da vida, estando em constante relação com os seres humanos, com a natureza e com a sociedade. Os povos Bantu concebem essa noção explicando a realidade a partir da concepção da existência dessa força vital. Na mesma linha de pensamento, Cunha Junior (2010, p. 81) mostra que o NTU fundamenta tudo: “NTU, o princípio da existência de tudo. Na raiz filosófica africana denominada ‘Bantu’ o termo NTU designa a parte essencial de tudo que existe e tudo que nos é dado a conhecer na existência”.

Pode-se dizer também que os povos Bantu participam de um conjunto de semelhanças culturais, considerado como valor social africano. Esses valores sociais têm relação direta com Deus Único, que recebe vários nomes diferentes como Zambí, Zambiapongo, Zambiapogue, Zambiapungo e N'Zambí. N'zambí para os povos Bantu significa Deus criador de todas as coisas visíveis e invisíveis, “O Poderoso”, aquele que possui a força em si mesmo. Ele também é a fonte da força de cada criatura.

Entende-se que a partir de uma concepção monoteísta, os Bantu consideram que o sagrado está presente em toda a sua vida e em todas as suas instâncias. N'Zambí é o Criador do universo e o universo é seu templo. Concebem a ideia de que N'Zambí habita em nós e em tudo que há vida, em forma de energia. O nome N'Zambí traduz a ideia de união, laço ou vínculo supremo.

Nota-se que os povos Bantu concebem o sentido do ser humano de forma interligada à natureza e a tudo que nela existe. Essa visão de mundo, enquanto coletividade que nos interessa neste estudo, é uma perspectiva ecológica, que difere da ideia capitalista, do individualismo, que muitas vezes se traduz em competitividade impetuosa, destruidora e cruel. Pelo contrário, na filosofia africana os valores ancestrais não se perderam com o tempo, os anciãos são referenciais de direcionamento, fonte de sabedoria e de ensinamento para aqueles que acreditam.

Jahn (2014, p. 4), a partir dos estudos de Kagame, originário de Ruanda, irá nos ensinar que a língua Bantu se organiza por classes:

[...] a língua bantu é uma língua ‘de classes’, ou seja, os substantivos não se dividem a partir de uma regra gramatical, como acontece em várias línguas, masculinos, femininos e neutros, ao invés disso se agrupam em classes. Existem classes para os homens; para seres mágicos, como as árvores; para ferramentas; líquidos, feras; lugares abstratos etc. A classe de uma palavra se conhece por um som ou um grupo de sons que precedem à raiz e que os gramáticos europeus chamam “prefixo” e Kagame designa determinativo.

Guardemos, então, os quatro conceitos fundamentais:

1. Muntu = “ser humano” (plural: antu).
2. Kintu = “coisa” (plural: bintu).
3. Hantu = “lugar e tempo”.
4. Kuntu = “modalidade”.

Muntu, kintu, hantu e kuntu são as quatro categorias da filosofia africana. Todos os seres, todas as essências, em qualquer forma que se apresentem, encerram-se em uma dessas categorias.

A primeira categoria é o Muntu. De acordo com Silva (2013), o MUNTU é “a pessoa, o ser humano, compreendendo tanto os vivos como os mortos, é, pois, o ser-da-inteligência, que tem consciência de sua existência, sendo capaz de atuar sobre ela.” Diz respeito, portanto, à pessoa viva e aos antepassados. Cunha Junior (2010, p. 81) confirma essa concepção mostrando a unidade-diversidade na pessoa pela palavra:

O Muntu é a pessoa, constituída pelo corpo, mente, cultura e principalmente, pela palavra. A palavra com um fio condutor da sua própria história, do seu próprio conhecimento da existência. A população, a comunidade é expressa pela palavra Bantu. A comunidade é histórica, é uma reunião de palavras, como suas existências.

Os autores Silva (2013) e Cunha Junior (2010) nos dão ainda as seguintes informações a respeito de “-ntu”: ele é o princípio responsável pela existência de todas as coisas. Compreendemos que, na primeira categoria, trata-se de uma racionalidade diferente daquela que construiu o ocidente, caracterizada pela tendência a instrumentalizar tanto a pessoa quanto a natureza.

Já o Kintu, a coisa, “Compreende aquelas forças que não podem atuar por elas mesmas, e somente se fazem ativas sobre o comando de um muntu, seja um homem vivo, um defunto, um orixá” (JAHN, 2014, p.6), ou, no nosso caso, o inkisi<sup>3</sup> Esta segunda categoria englobaria tudo isso que não tem atuação ativa própria. São os seres que não possuem inteligência:

as forças que não podem atuar sobre si mesmas e que se fazem ativas pela ação de um MUNTU. A estas pertencem as plantas, as ferramentas, a terra, os minerais, os utensílios e os fenômenos da natureza. Nela está tudo o que serve para o sustento e preservação do MUNTU. (SILVA, 2013, p. 45).

Kintu também pode se referir à natureza, indicando que não há existência para a pessoa humana senão numa existência situada através da natureza. Com outras palavras, podemos dizer que o ser humano é e existe também como parte da natureza. Isto implica afirmar que agredir, desrespeitar e colocar em risco a pessoa humana e/ou a natureza

significa negar Ubuntu e agir de modo contrário à sua ética.

Terceira categoria, Hantu, representa tudo que envolve a relação tempo e o espaço, e processo de mudança:

Temos que no pensamento africano um lugar é definido com relação a um tempo. A categoria espaço - tempo forma um binômio produzido pela classificação em Hantu. As palavras ligadas aos pontos cardeais, aos espaços geográficos ou a descrições do tipo mapas estão presentes nesta categoria. Mas também ontem, hoje e amanhã. Manhã, tarde, entardecer, noite e amanhecer. Hantu é a qualidade de energia da localização espacial, temporal e do movimento de mudanças. (CUNHA JUNIOR, 2010, p.89).

O autor conceitua que Hantu é a força que situa no espaço e no tempo todo acontecimento e movimento: como todo ser é força, está continuamente em movimento.

A quarta categoria é o Kuntu, uma modalidade que valoriza tudo que envolve a arte, a beleza, a alegria, os sentimentos e emoções, que abriga qualidades subjetivas e modificadoras de outras qualidades:

Kuntu, a força modal, uma modalidade valorativa, a beleza, a alegria, o prazer, a felicidade, apreciação, a fruição estética; e também o riso e o choro. A arte estaria situada nesta categoria, uma vez que o objeto artístico é capaz de atuar como uma força que desencadeia comportamentos, sentimentos, emoções ou sensações. (SILVA, 2013, p. 46).

---

<sup>3</sup> Inkisi/Inquice/Nkise é uma das maneiras pelas quais os fiéis se referem às suas divindades do Candomblé-Angola. E a palavra Minkisi se refere ao plural de inkisi.

O homem é uma força, todas as coisas são forças, lugar e tempo são forças e as “modalidades” são forças. Homem e mulher (categoria muntu), cachorro e pedra (categoria kintu), hoje e ontem (categoria hantu), beleza e riso (categoria kuntu) são forças e, como tais, aparentadas umas com as outras. O parentesco dessas forças salta à vista nas próprias palavras, pois retirando os determinativos a raiz ntu é a mesma em todas as categorias:

O universo é concebido como sendo formado por energia, que é uma força-ser, ou um ser –força, presente em todas as formas reveladoras da realidade; a energia cósmica é constituinte do mundo visível e do invisível, do material e do imaterial, do existente e do pré-existente, do objetivo e do subjetivo. (SILVA, 2013, p.45).

Além das quatro categorias – muntu, kintu, hantu e kuntu –, também devemos considerar como quinta categoria o Ubuntu. É uma categoria ética normativa que ordena e, portanto, tem relação com as outras quatro categorias. Na origem filosófica africana, denominada Ubuntu, o Muntu é a pessoa, composta pelo corpo, mente, cultura e, principalmente, pela palavra. A palavra como um fio condutor da sua própria história, do seu próprio conhecimento da existência. Na filosofia Ubuntu, manifestar-se em “Eu sou, porque nós somos”, possui um potencial como a solidariedade, a confiança, o respeito, a generosidade, sendo assumidos como primordiais. Consideramos este modo de pensar bastante particular dos povos Bantu. E grande fonte educativa libertadora.

O autor Cunha Junior (2010) conceitua o Ubuntu como sendo uma relação equilibrada e harmoniosa entre os seres da natureza e os seres humanos e tudo que nela existe, reconhecendo cada parte como indispensável. O Ubuntu tem a ver com a ideia de prevenção da harmonia entre as pessoas/pessoas e pessoas/natureza, pessoas/espiritual (mundo visível e invisível), e aponta para uma existência marcada pela convivência respeitosa com igual/diferente.

O conceito Ubuntu tem, para Kakozi, uma perspectiva política, não deixando sua marca religiosa:

ubuntu perpassa a esfera política, sendo utilizado para enfatizar a necessidade de união e do consenso nas tomadas de decisão. E no aspecto religioso, está ligando à ancestralidade, incluindo também respeito pela religiosidade, individualidade e particularidade dos outros. Ubuntu é muito usado em contextos sobre repressão e colonialismo, buscando sempre uma autenticidade cultural e, portanto, a liberdade de um passado e presente pela opressão ocidental e pelo neocolonialismo. (KAKOZI, 2018).

O autor reitera que a Filosofia africana possui como conceitos fundadores os termos Ubuntu e Ukama, conceitos essenciais dessa filosofia que, ao contrário da tradição ocidental, direciona para uma cosmovisão biocêntrica, ou seja, visa sempre fortalecer, cuidar, gerar e transmitir a vida, respeitando todos os seres vivos, humanos e não humanos, e tratando os ancestrais como elos entre vivos, mortos e os que ainda não nasceram. Ele também vincula a palavra Ukama com a ancestralidade e a irmandade.

Outro ponto que devemos considerar importante é a noção de totalidade no mundo Bantu, pois as concepções africanas “apresentam uma capacidade singular em lidar e trabalhar com a diversidade, com a multiplicidade, de maneira inclusiva e diversa”. (SANTOS; ALMEIDA, 2018, p. 25).

Portanto, para os povos Bantu o “eu” e o “nós” existem porque nós e os outros existimos: há um sentido colaborativo da existência humana coletiva. As línguas são um espelho das sociedades e dos seus meios de nomear os seus conhecimentos, no sentido material, imaterial e espiritual.

Não pretendemos neste primeiro tópico esgotar a vasta gama de conceitos existente das filosofias africanas, nem o Ubuntu, mas somente apresentar e abrir caminhos para novas possibilidades de ser e existir de uma filosofia e da cultura de um povo: “Não significa um saudosismo em torno de uma África mística, romanticamente construída, tampouco uma contundente recusa completa dos valores ocidentais que atravessam e constituem a maior parte das sociedades contemporâneas” (NOGUERA, 2011, p.149).

O conceito Ubuntu segue como uma proposta dialogal e integrada ao ser humano, em suas diversas instâncias da vida. Deste modo, esta pesquisa se justifica em articulação com a proposta de uma Educação Integral. Exemplo disto aparece no componente curricular do Ensino Religioso, que se fundamenta em Minas Gerais em Wolfgang Gruen, numa visão antropológica e holística, inspirada em Paulo Freire, considerando o educando como sujeito, de forma integral e não de forma fragmentada.

Vale considerarmos que esta pesquisa está sendo realizada em tempos de pandemia (COVID-19), em que o mundo inteiro passa por profundas transformações em suas várias esferas: sanitária, econômica, social, política e religiosa. Neste sentido, mudanças de comportamento e de mentalidade se tornam importantes também. O que implica vivermos de um modo mais solidário, aprendermos mais com os que se foram,

dando aos que virão a devida importância e, sobretudo, vivendo de um modo mais compartilhado, recuperando as férteis possibilidades que diversos povos, especialmente os africanos, que nos deixaram grande legado espiritual, dentre outros, e que continuam se reinventando continuamente através dos mais diversos modos de existir, resistir e re-existir.

De modo singular são estes os valores incorporados nos terreiros de Candomblé-Angola. A filosofia Ubuntu enfatiza que a vida comunitária, a oralidade e a sabedoria dos mais velhos são ensinamentos fundamentais para se viver e conviver em harmonia com as pessoas, a natureza, os seres espirituais e a sociedade. Portanto, as tradições de matrizes africanas pregam que aquele ou aquela que não respeita seu passado e não se responsabiliza com seu presente está comprometendo negativamente seu futuro. Ubuntu é isso: passado, presente e futuro, tudo isso nos convoca à responsabilidade para conosco e para com outro, no plano físico e espiritual.

A Filosofia Ubuntu nos convida ir para além de termos uma postura aberta e dialogal com aquilo que nos difere, a nos despir dos nossos preconceitos diante dos povos de culturas e religiosidades diferentes das que conhecermos. E como para os povos Bantu tudo está interligando – ser humano, natureza, espiritualidade –, no próximo tópico falaremos da religiosidade desses povos Bantu, e contaremos com aporte de Altuna (1985), dentre outros autores que trabalham com esta temática.

## **1.2 Religião e espiritualidade dos povos Bantu**

Já vimos que a filosofia africana Bantu e seus pilares de sustentação, que se contrapõem à visão de mundo ocidental, partem de uma cosmovisão que considera aspectos comunitários, como alteridade, ancestralidade e oralidade, entre outras características que continuarão presentes ao longo desta pesquisa.

Buscaremos analisar como os povos Bantu concebem a religião, a espiritualidade e a religiosidade. Conforme refletimos, a humanidade passa por uma grande crise sanitária, social, econômica e, por que não dizer, de uma crise emocional. Estamos todos passando pelo momento pandêmico, que de certa forma demonstra como o mundo está adoecido. E grandes são as incertezas, a desilusão, e a constante procura do ser humano pelo sentido da vida que começa a escapar pelas mãos. Um período marcado por milhares de mortes (mais de 620 mil no Brasil) e milhões ao redor do mundo (mais de 5,5 milhões).

Percebemos que, de fato, a pandemia afetou diretamente ou indiretamente a todos nós. O que nos leva a pensar que o ser humano passa por uma transformação biológica, física e espiritual. Estas transformações tendem a afetar a maneira como o ser humano busca sentido para a vida. Dentre todas as formas que esta busca se apresentar, a religião nos parece ser aquela que mais proporciona conforto em momentos como estes. Por isso é importante discutir algumas bases sobre religião, religiosidade e espiritualidade.

Com base em Panasiewicz, a religião é compreendida assim:

Processo de institucionalização da religiosidade denomina-se religião. Por ela, os seres humanos canalizam sua busca de valores transcendentais e criam símbolos, rituais, doutrinas, tradições e tornam imanentes e mais acessíveis tais realidades. Elas têm poder de manutenção de estruturas sociais, força de organização e mobilização em vista de transformações e mudanças de conjunturas sociopolíticas. (PANASIEWICZ, 2013, p. 609).

Panasiewicz apresenta uma definição do que é religião, com sendo símbolos, rituais, doutrinas e tradições. A religião oferece ao religioso elementos mais palpáveis e visíveis, no sentido que são possíveis de definições mais claras acerca do que se cultua. Quando falamos de religião pensamos em algo que constituímos a partir da religiosidade e a definimos conforme as nossas crenças e valores. Podemos dizer que a religião está no nível das instituições, pois a experiência da religião ou crença é a institucionalização da religiosidade, a partir da transmissão de dados e valores referenciais. É, portanto, experiência comunitária. Ela estrutura e desenvolve a religiosidade por meio de símbolos, rituais, doutrinas e verdades estabelecidas. Sua existência encontra-se cravada na articulação entre sujeito – cosmo – transcendência. (PANASIEWICZ, 2013, p. 608).

Podemos verificar que esse autor considera que a religião é uma forma de tentar organizar a religiosidade em elementos mais praticáveis e inteligíveis. Dessa forma, a religiosidade parece estar num nível mais elevado, de forma que ela se torna um caminho que podemos percorrer, com ou sem uma necessidade de conversão.

A religiosidade seria algo inerente ao ser humano, de forma que pode ser entendida como a propensão que o humano tem para o transcendente. Então, quando nos referimos à religiosidade, estamos no campo que vai além de ritos, dogmas, símbolos e práticas. Percebemos que a religiosidade vai trazer sentido ao ser humano, uma vez que ele é constituído de corpo, psiquismo e espírito: “A dimensão de

transcendência assegura a reflexão sobre sua vida — corpo e psíquico —, levando a um aprofundamento — espírito —, caracterizando a vida com sentido.” (PANASIEWICZ, 2013, p. 592). Por este prisma, não há necessidade de ser um fiel de determinada crença para ter religiosidade (propensão ao transcendente).

Esse é um dos entendimentos atuais no campo das Ciências da religião, que a religiosidade não é só uma busca para a religião, mas por uma busca de sentido. A religiosidade percorre um caminho que se encontra ou não com uma determinada crença religiosa instituída. Então, entendemos ser importante que os educadores compreendam e repassem para seus educandos que a discussão buscada no ambiente escolar perpassa pelo reconhecimento do outro, seja ele adepto ou não de uma religião, dado que entendemos o espaço escolar como sendo um espaço múltiplo, diverso e plural. E por isso, trabalhar a religiosidade do educando é entender e auxiliar o educando a dar conta da complexidade e dinamismo da vida, visto que, a partir de um olhar holístico, pode-se compreender o educando de forma integral, ou seja, um ser de possibilidades e limitações.

A busca pelo sentido da vida tem uma relação importante com os valores do sujeito, sendo a partir deles que a pessoa direciona sua vontade de sentido numa busca por momentos de significação.

A espiritualidade é uma realidade que nos circunda. Segundo Leonardo Boff (2001, p. 80), ela não é propriedade das religiões instituídas, é uma dimensão humana:

[...] a espiritualidade não é monopólio das religiões, nem dos caminhos espirituais codificados. A espiritualidade é uma dimensão de cada ser humano. Essa dimensão espiritual que cada um de nós tem se revela pela capacidade de diálogo consigo mesmo e com e com o próprio coração, se traduz pelo amor, pela sensibilidade, pela compaixão, pela escuta do outro, pela responsabilidade e pelo cuidado como atitude fundamental. É alimentar um sentido profundo de valores pelos quais vale sacrificar tempo, energias e, no limite, a própria vida. (BOFF, 2001, p. 80).

Segundo Silva e Silva (2014, p. 2009), espiritualidade ocupa tudo, todo o nosso ser:

A espiritualidade é universal, ocupa todo nosso ser, toda nossa essência. É uma presença íntima, constante; é parte da nossa vida. Alguns seres humanos são mais espirituais e outros, menos; mas, na verdade, somos todos espirituais e espiritualizados. A espiritualidade está sempre presente no nosso cotidiano, no trabalho, na saúde, na educação, no lazer, na religião, na intimidade de cada um, entre agnósticos e ateus, no deitar, no levantar, enfim, em todos os tempos e momentos da nossa existência. (SILVA; SILVA, 2014, p. 209)

Os autores pontuam que a espiritualidade é uma característica que cada ser humano já carrega consigo ao nascer e em várias outras etapas da vida, que se faz dinâmica e complexa. A espiritualidade independe se a pessoa esteja ligada a uma religião ou não. É desperta ao longo da vida do ser humano, enquanto sentido e vitalidade: “Na verdade, a espiritualidade se expressa no amor incondicional e sem limites por aqueles que nos amam e também pelos que não nos amam.” (SILVA; SILVA, 2014, p. 204). Assim também poderíamos dizer que a busca de sentido para vida, também inclui parte importante da formação do ser humano, fazendo, portanto, transparecer sua essência com o divino, que independe da instituição professada.

Tanto o campo das Ciências da Religião quanto o campo do Ensino Religioso buscam compreender o sujeito por vários “prismas”, no sentido que o educador possa alcançar o educando nos seus mais variados questionamentos cotidianos.

O ensino religioso não se trata de ensino de uma determinada religião ou de todas as religiões, mas o que se defende aqui segue na mesma linha de pensamento do Gruen (1995), que postula um Ensino Religioso crítico, não confessional, no viés antropológico, onde a religiosidade seria o objeto de conhecimento de componente curricular.

Mas não só o Ensino Religioso tem esse desafio educativo de contribuir para a reflexão crítica. Todos os componentes escolares devem fazê-lo. E apesar das exigências legais, observa-se que no Brasil não se cumpre o que é devido. Referimo-nos à lei 11.645/2008<sup>1</sup>, que determina o ensino da história da África, da História e Cultura Afro-brasileira, e no campo do ensino religioso, seria importante, para além do conhecimento das liturgias das religiões de matriz africana ou afro-indígenas, de seus dogmas, oferecer uma melhor compreensão da religiosidade destas tradições religiosas, no que tange a dignidade e o saber ancestral e a resistência de um povo. Entendemos que a resistência religiosa foi um dentre vários meios usados pelos negros e seus descendentes para resistirem e sobreviverem à diáspora e à escravidão.

Por isso, na questão da religião e da espiritualidade Bantu, conhecer seus fundamentos pode dirimir aspectos preconceituosos, discriminatórios e de intolerância religiosa às religiões de matrizes africanas na escola. Percebemos que, em sala de aula,

---

<sup>1</sup> O texto da lei 10.639/2003 foi alterado gerando a lei 11.645/2008 principalmente para tratar da inclusão das questões referentes aos povos indígenas em consonância com uma agenda mais inclusiva em relação aos povos tradicionais. Para além de ser uma legislação mais recente, escolhemos trabalhar a lei de 2008 exatamente por ela ser mais inclusiva e portanto se encaixar na proposta deste trabalho.

quando professores trazem como propostas curriculares assuntos sobre a diversidade cultural, a palavra Candomblé, ou que remetem às religiões de matrizes africanas, se observa entre os educandos uma expressão de recusa, fruto da história de intolerância religiosa e preconceito. E, no que se refere à lei 11.645/2008, não é apenas uma questão de seguir a determinação legal, mas de conhecimento da história, de respeito por aquelas e aqueles que ajudaram a construir o país.

Múltiplo, diverso, plural e laico é o que esperamos que deva ser um espaço escolar saudável, dizemos que os sujeitos que ali estão trazem consigo um saber outras formas de existir. No caso das tradições religiosas afrodescendentes, “religiosidade, musicalidade e manifestação corpórea precisam ser considerados” (SANTOS, 2006). Então, é importante pensarmos numa proposta, tanto para educadores quanto educandos, que tenha como base uma Educação pautada na inclusão, no respeito e na participação efetiva do educando em todo o processo. Particularmente, quanto ao Ensino Religioso, um ensino na perspectiva antropológica, como bem defende Gruen, que contemple a lei 11.645/2008, visto que buscamos seres de presença, ou seja, que considerem o outro e o que ele traz como pertencimento, enquanto sabedoria e existência.

Na mesma linha de pensamento educativa, mas que toca na linha religiosa, Santos (2019, p. 155) diz que “existem formas de manifestações da espiritualidade, [de] busca de sentido, [...] [que] se organizam a partir do princípio de inter-relação e interação contínua entre o mundo material e o espiritual, como, por exemplo, as religiões de matrizes africanas”.

Perceberemos, no decorrer desta pesquisa, que para os povos Bantu a inter-relação e interação não aparecem somente na relação com o mundo espiritual e material, que por si só já nos diz muita coisa, pois se trata de um constante existir, não havendo separação após a morte, mas uma continuidade.

Após a essa breve elucidação em relação aos conceitos de religião, religiosidade e espiritualidade, daremos sequência ao contexto histórico e cultural, tratando de sua religião e espiritualidade. Portanto, passaremos brevemente pelo contexto histórico dos povos Bantu, tendo como ponto de partida a primeira colonização, com a chegada dos missionários portugueses na África. No segundo momento descreveremos aspectos importantes da Religião e da Espiritualidade nestes povos. Vale salientar que, em alguns momentos, faremos alusão ao Candomblé-Angola, já em terras brasileiras, visto que a religião e a espiritualidade se iniciam na África e foram readaptadas no Brasil por pessoas

trazidas na condição de escravos e hoje são revividas por seus descendentes. Para os Bantu nunca houve uma ideia de separação dos seres humanos com Deus e suas divindades. O sentido de religião e da espiritualidade é de reciprocidade e confraternização entre ser humano e sua divindade, não tendo o ser humano medo de se relacionar com seus criadores.

A partir da abordagem histórica, que não contemple apenas a visão do colonizador, mas dos seres humanos escravizados, cabe a nós indagar sobre o outro lado da história que não nos foi e nem continua sendo contada. Embora a nossa proposta seja conhecer, analisar a religiosidade e a espiritualidade dos povos Bantu, isso por si só nos leva a buscar, junto à civilização desses povos, a sua história, pois como vimos anteriormente há outro modo de interpretação da vida, dos valores que se pautam na ancestralidade, na vida comunitária e na relação profunda com a natureza.

Contaremos com Altuna (1985) para compreendermos melhor sobre esta temática, que nos aproxima dos povos Bantu, mas que se revela distante da visão de mundo ocidental, devido a equívocos propagados e geram intolerância religiosa e racial, o que dificulta o diálogo e a abertura ao outro. Por outras palavras, devemos esclarecer que respeitar e conhecer as religiões de matrizes africanas é uma tarefa que abrange não somente a população negra, mas sim todos os brasileiros de diferentes origens, como um exercício de compreensão da história nacional e do processo de dominação cultural eurocêntrica em que os povos colonizados foram submetidos. (VIEIRA; BIAZETTO, 2013, p. 68).

Para isso retornaremos a fatos históricos que apresentarão a cosmovisão africana que originou o Candomblé do Brasil, cosmovisão que se faz presente nos terreiros de Candomblé, em suas mais variadas formas. Podemos citar, por exemplo, o cantar, o dançar, o contato e o respeito à natureza, a responsabilidade consigo e para com o outro, a vida comunitária, dentre outras formas.

Percebemos, atualmente, grande desinformação sobre o continente africano, principalmente acerca da religiosidade e da espiritualidade desses povos. A propósito, entender o pensamento africano supõe compreender o papel decisivo que a religiosidade e a espiritualidade africana desempenham nele, visto que a sociedade tradicional africana está intimamente ligada à religião dos seus ancestrais, à vida comunitária e participativa. De acordo com Altuna (1985), para os Bantu a vida só faz sentido quando se vive em comunidade. O isolamento para eles significaria a morte.

A civilização, na cosmologia Bantu, se pauta pela preservação dos valores que os seus ancestrais tinham, de prestar reverências aos mais velhos e ao Ser superior, considerado o criador de todas as coisas. Portanto, é significativo o papel que eles tinham/têm nas comunidades, porque são eles os responsáveis por orientar as gerações vindouras. São considerados guardiões da memória e da tradição. Além disso, a civilização Bantu conta também com a oralidade, que desempenha ao longo dos séculos um importante papel, sendo de transmissão dos conhecimentos de geração para geração. A palavra dita, como vimos, tem um enorme valor nas comunidades, pois, vinda dos mais velhos, o seu valor se torna ainda mais significativo.

Para os povos Bantu, a religiosidade e a espiritualidade estão em interação em todos os momentos da sua vida. E desfazer desses valores, para os Bantu, não seria uma coisa simples e passível de acontecer: “Os cultos aos seus antepassados são um fazer contínuo entre os adeptos e seus *canjerês* (comunidades) religiosos, seja por meio da *musambu* (reza), *muimbu* (canção), ou *ukudla* (oferendas).” (SANTOS; BARCELOS (2020). Por isso, se faz importante indagar, até mesmo para entender, sobre a dimensão do legado de saberes negados a conhecer, lembrado, rememorado, celebrado e vivido por pessoas que mantêm a tradição e a cultura no Candomblé.

Os colonizadores foram os representantes da cultura ocidental e desde o início deixaram bem claro qual era o verdadeiro objetivo em relação à religião africana, pois queriam “converter os africanos não somente ao cristianismo, mas também à cultura ocidental, que julgavam impregnada de cristianismo e profundamente marcada por ele.” (OPOKU, 2010, p. 597). Ocasinou uma disputa territorial, o que certamente provocou o início das opressões, divisão social e as explorações. Para Opoku (2010, p. 597), “toda a intervenção europeia, durante o período colonial, fundamentava-se no postulado de que, para implantar o progresso, era preciso transformar ou mesmo destruir por completo a cultura africana”.

Os colonizadores construíram conceitos difamatórios e falsos para classificar as culturas africanas, constituíram uma ideia de negação cultural, porque consideravam estes povos como primitivos, culturalmente atrasados e sem escrita e, a respeito da religião e da religiosidade dos africanos, procuravam desqualificá-las “os missionários, assim como os administradores coloniais, pregavam contra a crença nos espíritos, nas forças sobrenaturais e nos deuses, na feitiçaria, nos sacrifícios, nos rituais, nos tabus e na veneração dos antepassados.”(OPOKU, 2010, p.597). Segundo Altuna (1985, p. 356),

relegava-se essa cultura religiosa à superstição que deveria ser eliminada: “durante muitos anos, o conjunto de crenças tradicionais banto logrou dignidade de ser considerado uma religião. Seria apenas um conglomerado grosseiro de superstições que tinha de ser desprezado e eliminado sem consideração.” Como os europeus acreditavam que os povos nativos não eram civilizados, começaram a enviar missionários com intuito de converter os negros Bantu, de silenciar uma ordem pré-estabelecida e, por último, enviaram os militares para completar seus objetivos.

No entanto, o problema da conversão religiosa não foi fácil nas terras dos Bantu. A chegada dos missionários cristãos nas colônias com as suas religiões acabou por levar grande parte da população a abandonar as suas práticas culturais, em detrimento dessas religiões:

Os africanos reagiram de muitas maneiras a esses ataques. Aqueles que não se haviam convertido faziam oposição ao domínio colonial e desafiavam as condenações dos missionários, simplesmente continuando a obedecer à sua fé e a praticar seus ritos, aberta ou clandestinamente. Aqueles que se haviam convertido ao cristianismo, e cujas crenças, e atitudes estavam, portanto, fortemente influenciadas pela nova doutrina, exprimiam sua resistência integrando sincreticamente algumas das crenças tradicionais à sua nova fé. (OPOKU, 2010, p.598).

Segundo os mensageiros dessas religiões, a ideia era realizar o processo de transcendência, de mudança, que eles acreditavam ser a “verdadeira religião”, e por acreditarem também que o homem Bantu não era um ser “completo”, ele só se tornaria um ser pleno após a civilização, a conversão ao cristianismo.

Contudo, após serem convertidos, de maneira compulsória, os negros não conseguiram fugir totalmente das suas práticas tradicionais, pois acabaram por não se incluírem precisamente nas culturas dos “brancos” e nem a continuarem como Bantu. Os missionários levaram alguns dos Bantu a uma indecisão total e à dualidade, o que forçou a uma enorme dispersão dos que praticavam suas religiões tradicionais. Entretanto, um Bantu convertido não deixava de vivenciar/experienciar suas práticas tradicionais, ou seja, os negros mesmo após se converterem ainda mantiveram as suas práticas tradicionais. Aos Bantu foi imposta outra cultura como modelo civilizatório.

O catolicismo europeu começa a distinguir e a colocar obstáculos entre os povos, entre as pessoas, afastando católicos dos não católicos, ou seja, “civilizados” dos “incivilizados”, reproduzindo ideias de que os nativos, isto é, os que permaneciam a praticar as crenças tradicionais eram “primitivos”, e os que aceitavam a conversão eram civilizados. Este pensamento teve como finalidade separar e destruir a união dos nativos.

A colonização tinha diversos aspectos, mas com um só objetivo: dominar para explorar.

As práticas religiosas tradicionais eram consideradas pela Igreja Católica como ritos diabólicos. O sujeito que se encontrava nessa condição era visto como sendo politeísta ou animista, quer dizer, aquele que adora vários deuses ou aquele que atribui intenções e poderes sobrenaturais a entidades do mundo natural.

A escravidão, o imperialismo e o colonialismo foram os principais motivos da exploração e da destruição do continente africano. O imperialismo era uma forma que a Europa utilizava, através de ideias e teorias de cunho raciais, para dominar tanto politicamente quanto administrativamente os povos africanos. Como nos aponta Opoku (2010), o processo de exploração teve várias fases:

A era das explorações portuguesas no século XV marca o início da segunda fase, e esta, por sua vez, termina com o tráfico de escravos que se seguiu àquelas explorações e durou aproximadamente três séculos. A terceira fase (1800-1885) foi desencadeada pelo surgimento de um poderoso movimento missionário no final do século XVIII, na Europa. (OPOKU, 2010, p.596).

Contudo, cabia à responsabilidade da Europa o controle administrativo e social, e de determinar qual religião seria seguida. Além disso, ainda construíram ideias enganosas e criminosas que impuseram aos nativos, e um dos processos mais cruéis era a colonização mental, forma de levar as pessoas a não reconhecer o valor das suas culturas e ideias, tendo como referências o modelo europeu. A colonização mental atuou com tamanha perversidade que levou o povo Bantu, por um período de séculos, a valorizar mais o exterior e a desvalorizar o interior, ou seja, tudo que era de fora da sua cultura era considerado legítimo.

As igrejas cristãs tinham a influência na estruturação do sistema racial e sociorreligioso, por meio dos trabalhos desenvolvidos pelos missionários e antropólogos, com o propósito de adentrar o continente de maneira mais sutil para explorar. Pois, não consideravam os negros como sujeitos, negando-lhes o direito de contarem sua própria história e de tomarem decisões por si próprios, partindo da ideia de que a cultura dos povos Bantu era de um “ser humano Incompleto”, que eles necessitavam da educação e da verdadeira religião para que se tornarem “seres humanos completos”.

Como já foi apresentado no tópico anterior, o termo Bantu foi atribuído para designar a população da África subsaariana, ou seja, os negros africanos. (DAIBERT, 2015). Ainda que os vários grupos étnicos dessa parte do continente apresentassem uma imensa diversidade cultural, mesmo assim é possível detectar em todos eles a presença

de uma única cosmologia centro-africana.

Altuna (1985, p. 356) nos diz que “basta debruçarmos-nos sobre esse conjunto de crenças e cultos para encontrar uma estrutura religiosa firme e digna”. O autor descreve que essa tradição religiosa era passada pelos ancestrais: “África Negra conserva uma Religião que recebeu dos seus antepassados como fator decisivo da sua cultura. É um dado original e específico destes povos” (ALTUNA, 1985, p. 369).

Para denominar todas as crenças negro-africanas foi decidido no Colóquio de Abidjan, em 1961, usar a expressão “Religiões Tradicionais”, ou então “Religião Tradicional Ancestral ou Africana”, ou puramente “Religião africana”.

De acordo Altuna (1985, p. 58), a religião dos Bantu era organizada a partir da crença em uma pirâmide vital, que estabelecia uma relação entre o mundo invisível e o mundo visível, considerando uma ordem hierárquica de importância. Para melhor compreendermos, segue abaixo a imagem da pirâmide vital (Quadro 1):

**Quadro 1: Pirâmide Vital**



Fonte: ALTUNA, 1985, p. 61.

Conforme a Tradição Religiosa Bantu, a vida é sustentada por um Ser Supremo que reina sobre o universo e sobre os seres humanos, de modo distante, porém benéfico. Todos os povos que compartilhavam da cosmovisão Bantu acreditavam em um Deus único, supremo e criador, chamado Kalunga, Zambi, entre outras denominações. Conforme o grupo étnico específico esta divindade é responsável pela totalidade da vida, a superação de tudo em todos, a força e a inteligência.

Atentamos para a noção de força vital, pois para a Tradição Religiosa Bantu ela é vista como um valor supremo, já que a partir da força vital se explica seus fundamentos e sua concepção de mundo. A força vital move tudo o que existe, os homens e o universo. Dessa maneira, o mundo é concebido como energia e não como matéria, de modo que a noção de força toma o lugar e se confunde com a noção de ser. Todo ser é força e não uma entidade estática, por isso a pessoa humana tem caráter dinâmico. Mas a energia vital não se limita aos vivos, abrange também os ancestrais e os antepassados no mundo espiritual. De modo que esta corrente vital estabelece uma relação solidaria, conforme descreve Altuna (1985):

A sociedade banto forma uma continuidade vital, solidária, de vivos e antepassados e de vivos entre si. É um circuito de comunicações vitais incessantes. A ordem social, a religião e a vida comunitária fundamentam-se em idêntica corrente vital que une, sem possibilidades de separação, os dois mundos. Cuidá-la, defendê-la e aumentá-la constitui a primeira obrigação ética individual e social. (ALTUNA, 1985, p. 62).

Segundo Altuna (1985, p. 53), as comunidades e os grupos Bantu estreitam-se numa solidariedade característica, cheia de calor humano inquebrantável, a partir da vivência da união vital. Em qualquer comunidade Bantu entende-se por participação de seus descendentes a família, os irmãos e irmãs de clã, a ascendência em Deus.

A sociedade é integrada e integradora, não há separação do ser em dois (um ser corporal e um ser espiritual), mas apenas um único ser integral, onde o corporal e o espiritual são um só, indissociáveis. O ser humano é totalidade de vida, nem só corporal, nem só espiritual. Por isso, procura encontrar-se em harmonia consigo e com os outros. Os povos Bantu só entendiam a vida no sentido comunitário. Viver não era simplesmente existir, mas sim interagir com a comunidade. Por isso, concordamos com Altuna (1985) quando descreve o princípio ético da vida participativa e participável: o fazer religiosidade/espiritualidade/dimensão mística se mistura na vida cotidiana dos

Bantu, ou seja, a religiosidade/espiritualidade/dimensão mística não é algo externo da sua vida. Para esses povos, religiosidade/espiritualidade/dimensão mística estão interiorizadas no ser e não delimitadas ao espaço “instituição”, visto que são ativas, não existindo sistematização teológica nem juízo de valor, muito pelo contrário, são vividas, exteriorizadas e ritualizadas com base na vivência:

A religião vivencia, exterioriza e ritualiza a participação vital, “representa um fenômeno ontológico, faz parte do problema do existir do ser... O indivíduo tradicional está absorvido numa participação religiosa que começa antes do seu nascimento e continua depois de sua morte. Para ele e para comunidade a que pertence, viver é participar num drama religioso. Este ponto é essencial, porque significa que o homem vive no seio de um universo religioso. (ALTUNA, 1985, p. 381).

É interessante percebermos que para os povos Bantu a religiosidade/espiritualidade/dimensão mística são iniciadas antes do nascimento e se perpetuam após a sua morte, uma vez que constituem a existência. De modo que o pensamento religioso se faz presente nas instituições e se estende nas manifestações familiares, sociais e políticas. Entender este pensamento não é tão fácil quanto se imagina, ainda mais se partirmos do pensamento ocidental ao qual estamos acostumados. É preciso, portanto, compreender a cosmovisão dos Bantu a partir de sua perspectiva étnica. Etnia que se faz enquanto acontecimento multifacetado, multiforme, complexo e plural.

Contudo, por meio do conhecimento das tradições religiosas de matrizes africanas podemos situar e entender os Candomblés no Brasil, com as suas diferentes denominações: Candomblé da Bahia, em São Paulo; Xângo, em Pernambuco e Alagoas; Tambor de Mina no Maranhã e Pará; Batuque, no Rio Grande do Sul; e Macumba no Rio de Janeiro. Apesar de diferentes nomes, as matrizes africanas conservam em sua essência os cultos aos ancestrais, divindades da natureza, transmitidas através da oralidade e dos rituais sagrados, considerados milenares.

Há ainda falta de informação e até mesmo informações equivocadas sobre as religiões de matrizes africanas e sobre os processos históricos que resultaram na hegemonia da visão eurocêntrica, compactuando com desrespeito e intolerância religiosa e racial. Por isso, trataremos no próximo tópico especificamente sobre os Candomblés Congo-Angola já em terras brasileiras.

### 1.3 Candomblé-Angola no Brasil: história, estrutura e principais concepções

Para o desenvolvimento desta pesquisa é fundamental a investigação sobre a tradição religiosa do Candomblé. No primeiro momento, vamos esclarecer o significado da palavra Candomblé e, posteriormente, situaremos o contexto histórico da religião do Brasil, considerando os aspectos sociais, religiosos e políticos, no que tange a essa tradição religiosa de matriz africana, particularmente o Candomblé-Angola.

A palavra Candomblé é derivada da língua Bantu com um significado ligado à oração/culto. Segundo Afonso (2016),

Candomblé, que tem como base etimológica a palavra *kya ndombe* ou *ndombi* – significando o que é do Negro. O verbo *Lòmba*, em *kikongo*, refere-se, a pedir, orar, rezar. Por exemplo, ao dizer-se: - *E Madyà ka ndombila*. É o mesmo que dizer: Maria ore ou peça por mim. (AFONSO, 2016, p.190).

Makota Valdina, em entrevista de 2015 complementa a questão da formação da palavra Candomblé:

Mas, quando eu fiz o curso de Kikongo, com o professor Nlandu, ele ensinou naquela época que a palavra candomblé vem do termo Kulomba. E que o verbo, ele tem as suas declinações no verbo. Então, tem, por exemplo, o verbo lombá e tem os sufixos também a terminação. Então você declinando o verbo tem; ndombelé, nlombelé, lombelé; tu lombelé, lu lombelé, calombelé. Quer dizer, eu cultuo, eu invoco, eu oro, eu chamo, eu peço. São significados para esse verbo. E se você usa ka ndombelé, esse ka está se referindo ao Ser criador, gerador. Eu peço, peço, invoco, cultuo, chamo a Ele, pode ser em referência aos Inquices, Inquixi, Nkisi ou ao Nzambi, Zambi, o Ser Supremo. E aí, Kandomblé, indo para candomblé, foi um pulo. Isto, quer dizer, é o jeito que a gente tem pra explicar esse termo Candomblé que é usado por todas as nações, porque tinha que ser. Pois, porque eu acredito que quanto mais a gente for desvelando a história e anterioridade dos africanos para aqui trazidos, a gente vai encontrar também as nossas crenças da comunidade, masalgúem que não se envolveu, não se mexeu com a iniciação daquele outro parceiro ou parceira. (PINTO *apud* AFONSO, 2016, p. 275).

O termo Candomblé, ainda que tenha uma etimologia Bantu, acabou de nomear vários cultos praticados por africanos no Brasil. Esses africanos vieram de várias partes da África e desembarcaram no Brasil na condição de escravos. De acordo com Prandi (2000, p.52), “Entre os anos de 1525 e 1851, mais de cinco milhões de africanos foram trazidos para o Brasil [...] não estando incluídos neste número, que é uma aproximação, aqueles que morreram ainda em solo africano [...]”.

No Brasil foram introduzidos nas diferentes capitanias e províncias, sendo que não se tratava somente de um povo, mas de uma multiplicidade de etnias, nações, línguas e culturas. Quanto à questão linguística, “Os povos da África Negra são

classificados, [...], em dois grandes grupos linguísticos: sudaneses e bantos.” (PRANDI, 2000, p.53). Especificamente nesta pesquisa, como já se afirmou, focaremos nos povos Bantu, sua cultura e história. Entretanto, em alguns momentos faremos menção ao Candomblé Jejê-Nagô, por entendermos que tanto o Candomblé Congo-Angola, ou simplesmente Angola, como o Candomblé Jejê-Nagô, todos colaboraram e trouxeram ancores culturais que fazem parte da resistência cultural africana no mesmo nível de igualdade.

Os escravos produziram uma síntese religiosa inédita, entre diversas tradições africanas, conforme mostra Siqueira (2009):

O Candomblé é síntese de crença que deita raízes na África negra, mantém-se pela oralidade e pela tradição, depois de ter atravessado as águas atlânticas e vencido, século atrás de século, as procelas do autoritarismo dos senhores de terras e de homens. Senhores que sempre se acreditaram também donos da verdade absoluta. (SIQUEIRA, 2009, p.39).

E com a escravização dos povos africanos, trazidos para terras distantes, o processo religioso sofreu graves crises e problemas:

Ao se transplantarem, os cultos afro enfrentaram um sério problema: por serem religiões voltadas para o culto dos ancestrais, fundadas nas famílias e nas linhagens, perderam a base num país onde as estruturas sociais e familiares não se reproduziram. O culto dos antepassados familiares da aldeia foi impossível. A perda da liberdade do negro arrastou a perda da família e da tribo. Ficaram as divindades ligadas à natureza, envolvidas na manipulação mágica do mundo. (SIQUEIRA, 2009, p.40).

Mesmo após a Proclamação da República, as religiões africanas ainda sofriam muita discriminação. O primeiro código penal republicano, de 1890, proibia a prática de magia, sortilégios, uso de talismãs e práticas de cura. Isso foi utilizado como argumento, muitas vezes, para criminalizar a prática das religiões africanas. Por essas e outras razões, até os anos de 1930 as tradições africanas ficaram restritas aos descendentes desses povos.

Com efeito, por meio da criação de espaços como os canjerês e os quilombos (comunidades de negros), espaço em que a miscigenação de etnias africanas era comum, os negros começaram a organizar seus cultos religiosos sistematicamente, dando origem aos hoje denominados Candomblés ou nações (tradições) de Candomblé. Entre essas podemos citar as nações de Ketu, de Angola e de Jejê, com suas diversas vertentes, que entre outras fazem referência às etnias africanas Ioruba, Bantu e Fon, respectivamente. Contudo, por motivos de repressões políticas, religiosas e policiais (autoridades), muitas vezes os cultos aconteciam em segredo e os templos eram em locais de difícil acesso.

Assim, por exemplo, o Calundu de Luiza Pinta<sup>4</sup>, Proto-candomblé, uma das primeiras expressões religiosas Bantu do Brasil colonial, logo após seu surgimento terá substituído o seu nome para Candomblé (SANTOS, 2008).

Kabengele Munanga (2013) descreve em seu estudo que as leis de repressão policial foram promulgadas para assegurar a conversão dos africanos para o cristianismo, ainda a bordo dos navios, já que essa era considerada a verdadeira religião. Os africanos, até mesmo antes de chegarem à nova terra, eram submetidos à conversão religiosa. Neste sentido, Moura (1992) enfatiza que os africanos ao chegarem na nova terra eram submetidos a essa conversão:

Dentro do contexto colonial-escravista as religiões africanas eram consideradas especialmente exóticas e, ao mesmo tempo, perigosas. Isto acontecia, em primeiro lugar, em decorrência do monopólio da Igreja Católica neste nível, pois somente os seus preceitos de explicação do sobrenatural eram considerados verdadeiros. [...]. Daí porque a Igreja Católica procurou, através daquilo que foi chamado posteriormente de sincretismo, penetrar e desarticular o mundo religioso do africano escravizado, usando o método catequista, batizando-o coercitivamente, num trabalho de cristianização que nada mais era do que tentativas, via estruturas de poder, de monopolizar o sagrado e influir poderosamente no plano social e político. [...]. (MOURA, 1992, p. 34).

Com base nas reflexões de Moura, podemos sintetizar que a visão que a Igreja católica tinha das religiões dominadas era que seriam tradições animistas, fetichistas, por isso mesmo primitiva. Dessa maneira, a dominação cultural acompanhou a dominação social e econômica. O sistema de controle social passou a exercer seu poder nas manifestações culturais negras que, em contrapartida, tiveram que buscar formas de defesa contra a cultura dominante.

É nesse sentido de processo de defesa que nasce o sincretismo religioso, pois, ao invés de atacar frontalmente, os negros procuravam outras formas simbólicas ou alternativas para preservar suas divindades. Segundo Munanga (2013), renunciar às suas crenças religiosas significava, para esses africanos, uma morte total, pois a verdadeira escravidão é aquela que atinge a alienação do espírito, cerceando a liberdade e a dignidade humana.

---

4 Segundo consta do artigo da especialista em História, Cultura e Literatura africanas e afro-brasileiras, Nágila Oliveira dos Santos, sabe-se o seguinte sobre Luiza Pinta: “A angolana Luiza Pinta, sucedida na freguesia de Sabará, em Minas Gerais, entre 1720 e 1740; angolana Branca, ativa em Rio Real, na Bahia, no início do Século XVIII, dentre outros passaram a historiografia.” (OLIVEIRA DOS SANTOS, 2008).

Segundo Moura (1992, p. 35), o sincretismo revela resistência: “Dessa forma o sincretismo assim chamado não foi a incorporação do mundo religioso do negro à religião dominadora, mas, pelo contrário, uma forma sutil de camuflar internamente os seus deuses para preservá-los da imposição da religião católica.” Assim, houve verdadeira bricolagem religiosa:

a bricolagem cristã-africana, acontecida sobre a égide da Igreja Católica, inicialmente legitimava a escravidão como forma de salvar a alma dos negros trazidos da África. Proibiram-se as práticas religiosas, o uso dos dialetos e dos saberes diversos como o culto à natureza, que os africanos traziam. E foi como enfreamento disso que o sincretismo se constitui. Os negros “convertidos” passaram a utilizar o conhecimento cristão adquirido na convivência com seus escravizadores para estabelecer analogias e superporos santos católicos às divindades africanas, associando as características de ambos. (SANTOS, 2015, p. 47).

Conforme demonstra Santos (2015), a adaptação nos negros aos santos católicos foi a maneira encontrada pelos negros escravizados de manter os seus Minkisi/Orixás vivos. Está associação que os negros faziam servia para desviar a atenção aos cultos africanos.

As pressões e repressões por parte dos colonizadores portugueses, às novas condições de vida e à mistura de várias etnias africanas, produziram respostas da recriação ritual e mítica que redundaram na permanência religiosa africana que chega aos nossos dias.

Leonardo Boff (2000, p.117) mostra essa perspectiva libertadora ao enfatizar “que as crenças dos negros escravos são hoje as dos afrodescendentes. E não só deles, pessoas que não são negras também passaram a assumir a causa dos negros, da sua libertação e a defesa de seus direitos”. Boff entende ser necessária a construção de uma sociedade que torne cada vez mais impossível a discriminação racial e a opressão social e que veja como riqueza a diferença e a acolha como complementação.

Visto que, atualmente, a sociedade brasileira vivência um momento de agravamento da intolerância e de desrespeitos àquilo que é desconhecido e/ou diferente, vemos constantemente a mídia transmitir cenas de violência e barbaridade contra pessoas negras, homossexuais, nordestinas, umbandistas, candomblecistas ou de outras práticas religiosas. Um exemplo disso foi o caso de intolerância religiosa que ocorreu em 2015, segundo o jornal G1: “uma menina de 11 anos foi vítima de intolerância religiosa. A criança foi atingida por uma pedra na Avenida Meriti, na Vila da Penha, Zona Norte

do Rio, quando voltava de um culto de Candomblé”. Segundo descreve o jornal G1! (2015), os dois homens responsáveis pelo ato estavam em um ponto de ônibus na região. Além de atirarem pedras contra o grupo de religiosos, os homens fizeram vários insultos e fugiram embarcando em um ônibus. A família da criança K D Terecompensõe (Logum Edé) registrou queixa na Delegacia Policial das agressões verbais e físicas sofridas. A criança passou por exames e parentes foram ouvidos pela polícia, de acordo com o Jornal G1 (2015):

O caso foi registrado como lesão corporal no artigo 20, da Lei 7716 (praticar, induzir ou incitar a discriminação, ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional) na 38ª DP (Irajá). De acordo com a unidade policial, parentes prestaram depoimento. A menor de 11 anos foi ouvida e encaminhada a exame de corpo de delito. Os agentes realizam diligências para localizar imagens e testemunhas que possam auxiliar na identificação da autoria do crime.

Como podemos perceber neste caso, as autoridades tipificaram o crime como intolerância religiosa, entretanto, muitas vezes eles são identificados como crimes de rixa, ameaça, agressão corporal, ou ainda desqualificando-o como mera briga de vizinhos. Essas cenas, que nos pareciam tão distantes, estão povoando a realidade dos noticiários brasileiros. A cada ano aumentam os casos de intolerância religiosa em nosso país.

De acordo Jagun (2016), acreditávamos viver uma boa convivência religiosa. Entretanto, ao analisarmos a história, inferimos que, desde que os colonizadores invadiram nossas terras, sempre tentaram impor seus credos, religiões e costumes, vilipendiando outras etnias e tradições. Este processo se deu também com os povos originais locais, assim como com os negros escravizados. As agressões, em suas diversas dimensões aos grupos religiosos e não religiosos, eram e ainda são realizadas tendo como justificativas as crenças e os dogmas religiosos.

Diante desse contexto, acreditamos ser significativo levar ao conhecimento a experiência religiosa do Candomblé. Vamos apresentar a estrutura e as principais concepções dessa prática religiosa. Propomos o conhecimento das vivências do Candomblé, que ocorrem nos terreiros<sup>5</sup>, para buscar nelas uma contribuição que visa propor uma educação mais aberta e acolhedora às diversidades culturais e religiosas de nosso país.

---

<sup>5</sup> O termo Terreiro é devido à reconfiguração da religião ao espaço urbano.

Queremos com esse estudo contribuir para um conhecimento interno – dos candomblecistas sobre eles mesmos – e externo, dos não adeptos, para respeito com esta cultura multissecular em nosso país, complementar de nossa formação cultural.

A cosmovisão Bantu, inserida nos saberes do Candomblé-Angola, é um exemplo para entendermos o nosso mundo a partir de outros olhares, uma contribuição às outras experiências culturais, formando uma visão mais ampla e multicultural. Busca sempre o respeito e a equidade em uma sociedade que se faz diversa pelos aspectos econômicos, sociais e religiosos. Religiosamente, luta por respeito às diferenças e contra a intolerância religiosa, dado que nega qualquer discriminação. Marques e Baptista (2020, p.22) caracterizam a intolerância religiosa como “o não reconhecimento da diversidade, a não aceitação das múltiplas visões de mundo. É uma forma de opressão estimulada pela ideia de superioridade que se expressa na estereotipação do outro religioso”.

As culturas tradicionais africanas Bantu consideravam que durante a vida há um processo contínuo de educação. A vida é uma experiência de aprendizado constante, mediado pela oralidade, configurado pelo caminho da tradição concebida pelos ancestrais. Os mais velhos são os que transmitem à comunidade a tradição dos ancestrais, eles a revivem e a reinterpretam, adequando-a ao contexto atual no qual estão.

No que se refere ao Candomblé Congo-Angola, ou Candomblé-Angola, ele traz traços da cosmologia dos povos subsaarianos africanos de tradição Bantu. Este grupo étnico-linguístico, tipicamente nômade, no lugar que chegava e passava a viver fazia reverência aos donos da terra. Desta forma, a natureza é o grande templo das religiões negro-Africanas. De modo geral, todas as aldeias possuem um lugar por elas considerado “sagrado”, local de iniciação, de oferendas e de sacralização. São considerados lugares sagrados os rios, lagos, mares, o interior da terra, as montanhas, montes, cachoeiras, árvores (*Iroko*, *Baobá*, etc.), como outros tantos. Para o negro africano, qualquer lugar é passível de se tornar um lugar de culto, mediante sua sacralização. Referente a esse grupo também podemos dizer que é permeado pela interação e pela inter-relação entre os mundos físico e espiritual.

Embora os fiéis considerem o Candomblé uma religião monoteísta, esta religião conta com a manifestação de várias divindades, porém não deixa de ter a prevalência de um “deus maior”. Talvez, devido à prevalência deste Deus maior, é que os fiéis pensem a religião como monoteísta. Ocorre que, para a nação Bantu, o Deus único é chamado *Zambi*, tendo como seus complementares<sup>6</sup>, os *Minkisi* (plural de *Inkisi*), que podem ser

pensados ora como ancestrais divinizados, ora como forças da natureza divinizadas.

Prandi (1991) argumenta que os orixás seriam Deuses. Porém, a concepção do autor parece diferir do que o Candomblé preconiza. Na concepção dele, todos os Orixás teriam a mesma função ou patamar que o Deus Cristão ocupa no Cristianismo, o que colocaria o Candomblé quase como uma religião politeísta.

Porém, entendemos que, na visão dos fiéis, existe um Deus supremo maior que teria similaridades ao Deus cristão, nas funções cosmológicas, e que esta divindade superior criou outras divindades com funções e atuações menores e específicas, para que elas atuem sob suas “orientações”. Muito do que causa essa confusão é o fato de que o Deus supremo ser apenas citado e louvado, mas não existem rituais específicos feitos a ele.

No Candomblé há uma constituição hierárquica, manifestada espiritualmente, ou seja, há uma liderança exercida pelo *Nkisi* ou Orixá, por meio do Tata ou Mametu ria Nkise ou Babalorixá ou Yalorixá (pai ou mãe-santo), seguida por suas auxiliares: femininas, Makotas ou Ekedis, e masculinas, Tata kambandu ou Ogans, e posteriormente pelos kotas ou ebômis, iniciados ou iniciadas mais velhos(as). Na sequência, têm-se as muzenzas ou yaôs, iniciados mais novos, e por fim os n’dumbis ou abians (os não iniciados). Assim, a hierarquia candomblecista se organiza por meio do tempo de iniciação de seus adeptos.

O Candomblé segmenta-se na senioridade: “a iniciação consiste em etapas de aprendizado ritual do filho-de-santo e estágios de adensamento da sacralidade do orixá particular desse iniciado” (PIERUCCI; PRANDI, 1996, p. 143-144), tendo sempre a figura do líder espiritual da comunidade – pai/mãe-de-santo; Tata/Mametu de Nkisi; Babalorixá/Yalorixá.<sup>7</sup>

No senso comum, Nkisi e Orixá são expressões muito semelhantes para os não adeptos e, apesar de serem divindades cultuadas diferentemente, é comum que alguns pesquisadores como Prandi (2000) e Fonseca Junior (1995, p.104), e até mesmos certos fiéis, façam equivalências entre ambos para facilitar a compreensão. Usaremos essa

---

6 Neste trabalho utilizamos as palavras “agentes” ou “complementares”, para nos referimos aos divindades/minkisi.

7 Neste trabalho não aprofundaremos sobre a iniciação e sobre rituais, o que pode ser encontrado em autores como Prandi (1996); Carneiro (2008); Giroto (1999), dentre outros, com riqueza de detalhes.

mesma forma para nos ajudar, uma vez que o termo “Orixá” é bem mais usual que o termo “Nkisi” e ambas são entendidas como as forças divinizadas da natureza.

O Candomblé, seja ele de origem Bantu, Jêje ou Ioruba, mostra uma vivência para além da conexão e relação com a natureza, é também valorização da ancestralidade, sendo o culto aos ancestrais primordial para o entendimento de mundo, tanto dos humanos quanto dos Minkisi.

As energias de heranças africanas também se encontram com as energias indígenas em solo brasileiro, entendidos como os ancestrais do Brasil. Os negros escravizados, ao serem transportados para diversas partes do Brasil, foram obrigados a negar sua identidade, foram separados de suas famílias consanguíneas e não puderam mais cultivar o seu sagrado livremente. Porém, esse sagrado nunca foi por eles abandonado.

O Candomblé, com suas diversas vertentes, é reconhecido por nações ou por raízes. O termo nações não deve ser entendido no sentido jurídico-político, de países com fronteiras limitadas e povo unificado, mas no sentido de semelhança cultural e de práticas dos diferentes terreiros (nomes dados aos templos de Candomblé).

Entre as nações mais conhecidas no Brasil podemos citar a nação Ketu, oriunda dos povos localizados na porção central do continente africano (Nigeria, Benin, etc.). Nesta nação, de tradição Iorubá, as divindades são chamadas Orixás, como, por exemplo: Ogum, Oxum, Iemanjá e Oxalá dentre outros. Já na nação Angola, de tradição Kibundo, as divindades são chamadas Minkisi (o plural de Nkisi), como, por exemplo: Nkosi, Ndandalunda, Kayala e Lembá, dentre outros.

Na África não existe o Candomblé, mas formas de cultos às divindades específicas de cada região. Todos os homens e as mulheres, por exemplo, nascidos na cidade de Oyô, regida por Xangô, serão filhos desse orixá. Não há mesclagem de divindades em uma mesma comunidade. O que por sua vez se faz diferente nos Candomblés cultuados do Brasil. Neles, Minkisi /Orixás diferentes são cultuados em um mesmo espaço, canjerê ou terreiro. Cada adepto cultua seu ancestral de referência, basta que esse seja da mesma tradição africana praticada nesse canjerê. Assim também podemos verificar os principais Minkisi/Orixás cultuados no Brasil: Aluvaiá/Exu (comunicação entre o ser humano e os demais minkisi/orixás); Nkosi/Ogum (senhor dos caminhos, guerreiro); Kavungu/Omulu (saúde); Nzaze/Xangô (justiça, trovão); Matamba/Yansã (ventos e tempestades); Mutakalabô/Oxóssi (caça); Zumbarandá/Nanã (águas profundas); kaiala/Yemanjá (mãe

das águas salgadas); Dandalunda/Oxum (senhora das águas doces, fertilidade sexualidade e vaidade); Angorô/Oxumarê (arco- íris - continuidade); Katendê/Ossain (matas); e Lembaranganga/Oxalá (sabedoria, criação).

É importante fazer uma síntese dos elementos principais até aqui apresentados, tanto da estrutura quanto das concepções do Candomblé:

- Candomblé: religião brasileira com elementos trazidos de África. Elementos que foram reinventados e adaptados à realidade do novo continente, de forma particularmente criativa. Religião de matriz africana, adaptada à realidade brasileira;
- Monoteísta: Possui um único Deus, chamado Nzambi (Angola Congo)/ Olorum (Ketu). Abaixo desses existem os “agentes” Minkisi/ Orixás: são forças divinizadas da natureza e dos ancestrais, respectivamente;
- Hierarquia: é constituída de forma fixa; composta por Tata ou Mame tu ria Nkise ou (Pai ou Mãe-santo), logo em seguida por suas auxiliares femininas, Makotas, e masculinas, Tata kambandu, e posteriormente pelos kotas, iniciados ou iniciadas mais velhos (as). Na sequência, têm-se as muzenzas e por fim os n’dumbis (os não iniciados).
- Principais valores: a ancestralidade e a senioridade, o papel dos anciãos e dos ancestrais na transmissão da memória e da tradição religiosa;
- Sacrifícios/sacralização de animais, vegetais e minerais. São importantes, pois, é por meio deles que se dá a comunhão entre os adeptos e o sagrado comunitariamente;
- Excorporação dos minkisi/orixás: eles não falam, mas dançam e dão o nguzo/axé (bênção).
- Atuação dos pais e mães de santo: atividade de dedicação exclusiva. Podem dar conselhos e fazer consultas por diversos oráculos como os obis e os búzios, espaços por onde as divindades acima se manifestam;
- Visão de mundo: diferente da ocidental.
- É uma religião brasileira com elementos trazidos de África, reinventados e adaptados à realidade do novo continente. Giroto (1999) comenta que “a participação de vários povos negros que vieram para América Portuguesa, posteriormente ao Brasil, na condição de escravos, produziu uma religião com conteúdo afro, porém, especificamente brasileira”. Com efeito, a religiosidade africana foi dessa forma reconstruída e revivida em nosso país.
- Os negros escravizados foram divididos e colocados nas senzalas, sendo que,

indivíduos de etnias diferentes, às vezes inimigas na África, estavam agora juntas no mesmo espaço. Na África, cada etnia cultuava suas divindades de forma e em espaços diferentes. Já no espaço das senzalas, algumas etnias e suas formas de culto acabaram se juntando numa mesma dinâmica, o que deu origem ao que conhecemos como Candomblé. Como cada lugar teve suas peculiaridades na formação, o Candomblé nasceu múltiplo e subdividido, no que se denominou nações.

- As sacralizações de animais, vegetais e minerais são muito importantes, pois é por meio delas que se dá a comunhão entre os adeptos e seus sagrados. Existe ainda os cultos aos ancestrais.

- Os cultos envolvem musicalidade, dança, contato com a natureza, tradição oral, vivência, interação uns com outros, solidariedade, praticados nos terreiros, espaços de resistência social e política, diante do racismo religioso e étnico atual.

Entretanto, o Candomblé não é somente um espaço de resistência política e cultural, mas também de luta contra atos de intolerância religiosa e em defesa da manutenção de seus valores ancestrais.

Buscamos elencar concepções importantes que fazem parte da estrutura do Candomblé-Angola. Não tivemos como pretensão trazer todos os elementos e concepções, mas as principais, porque acreditamos que isso escaparia dos limites deste trabalho. Segundo Malagrino (2017), o Candomblé-Angola, assim com as demais religiões denominadas matrizes africanas, carrega diversos pontos em comum em seus diversos cultos:

- Promove o autoconhecimento por meio de uma identidade religiosa descoberta através de sua incorporação;
- Desenvolvem a espiritualidade através da comunicação do adepto com a(s) divindade(s) mítica(s) por intermédio de sua fé;
- Permite, através da vivência, transmitir conhecimentos que só se aprendem dentro do terreiro para também proceder fora do terreiro;
- Tem na oralidade um dos seus principais métodos de ensino-aprendizagem, como também metodologia protetora de segredos e tradições;
- Tem na linguagem do ritual a ocasião pela qual o adepto se encontrará com a divindade para se levar ao momento do transe;
- Os cargos e as relações hierárquicas no terreiro são baseados na senioridade – o tempo de iniciação do adepto na religião. Desse mesmo modo, os diferentes cultos – que sob diversas características compõem uma mesma religião denominada de candomblé (MALAGRINO, 2017, p. 29).

Assim como para este autor quanto para Caputo (2012), o Candomblé-Angola se apresenta como uma proposta dialogal com as diversas crenças religiosas, caracterizadas e denominadas sincretismo ou bricolagem e hibridismo. Contudo, o faz sem perder sua

origem, sua concepção de mundo e conceitos importantes para o ser humano.

## **CAPÍTULO 2 - Conhecimentos e Práticas pedagógicas do Candomblé-Angola**

No primeiro capítulo apresentamos o contexto histórico do surgimento do Candomblé-Angola no Brasil, sua ligação com a filosofia Bantu e como esses grupos étnicos vindos de África influenciaram nas principais concepções de religiosidade e ancestralidade do Candomblé-Angola em solo brasileiro.

Propomos neste capítulo elucidar e analisar as contribuições das práticas educativas realizadas em espaços do Candomblé para a construção da identidade dos seus adeptos, revelando-se como práticas inclusivas, decoloniais e libertadoras.

Como trabalhamos com a hipótese que as práticas no Candomblé estão numa perspectiva de decolonialidade e de libertação, consideramos importante seguir uma perspectiva freiriana, uma vez que Paulo Freire se debruça sobre um modelo de educação mais inclusivo que concorda e é, na visão deste trabalho, similar com a forma que entendemos ser a mais usual de ensino no Candomblé-Angola.

Em seguida, abordaremos a educação na tradição africana, o papel da família e da comunidade, e sua relação com a religião, e passaremos por alguns conceitos de família, utilizados no Direito e Serviço Social, pois são áreas nas quais oferecem base para identificar que o conceito de família extensa ou alargada é o que mais se aproxima no conceito da família africana e guarda relação com a religião.

Como o Candomblé-Angola é uma tradição que herda muito da concepção de mundo africana Bantu, percebemos ser interessante trabalhar a questão da família, visto que a organização e a própria hierarquia dentro dos terreiros se baseiam numa estrutura familiar mais ampla, que vai além do laço consanguíneo, o que justifica essa ideia de família extensa.

Já na última parte do capítulo analisaremos as concepções pedagógicas e educativas nos Terreiros de Candomblé-Angola, ou seja, uma cosmovisão africana que se constitui no respeito profundo ao ser humano e inclui outro aspecto fundamental: a integração com meio ambiente.

Trabalharemos, assim, aquilo ensinado no Candomblé tanto para que o fiel utilize esses conhecimentos internamente, no contexto religioso, quanto aquilo que será aprendido e poderá ser aplicado em momentos externos ao terreiro. Ao trabalhar, por exemplo, sobre ecologia no terreiro, ensinamos aos mais jovens, seja do ponto de vista etário quanto na idade iniciática, que a conservação do meio natural é importante para a perpetuação do culto, ao mesmo tempo, em que é uma forma de preservar a

natureza, a vida humana e de todos os seres, e a nossa casa comum.

## **2.1 A educação e o ato de educar na perceptiva decolonial e libertadora**

Vimos que a sociedade brasileira ainda vivência episódios criminosos em relação aos praticantes de religiões africanas. São ataques a templos religiosos, às pessoas e às próprias religiões. Entretanto, notavelmente, as agressões não abarcam somente a esses espaços, tendo em vista que na instituição escolar também ocorre intolerância religiosa, advinda do preconceito contra crianças, jovens ou adultos, adeptos das religiões de matriz africanas. Por algumas vezes, a atuação da escola, dentro de uma visão etnocêntrica, ou seja, de negação a outras formas culturais, demonstra que ainda em nosso presente carregamos um passado com expressões e atitudes coloniais: “Sob essa perspectiva, a atuação da escola muitas vezes resultou na destruição de culturas e saberes; revelando a violência dessa instituição.” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 1). Com esta afirmação não queremos abrir aqui um discurso de negação de algumas culturas como a europeia; o que colocamos em perspectiva é a necessidade de diálogo e valorização das várias culturas e do respeito ao modo que cada uma se expressa, à interculturalidade, algumas vezes negligenciados no contexto educativo.

Para que o processo de deslegitimação de outros saberes realizado pela escola, que não fosse o europeu, fosse enfrentado, foi preciso a participação de resistências coletivas, pessoas e grupos que se sentiam excluídos desse processo, assim como denúncias de intelectuais, como Freire, em suas mais variadas obras. Por exemplo, em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1981), Freire descreve a violência de uma educação, que nomeou de educação bancária, pois ao invés de formar sujeitos, coisificava os mesmos, anulando suas vozes e seus conhecimentos.

Outro marco teórico importante nesta pesquisa, o campo da educação, tem em Paulo Freire essa referência fundamental. Pode-se dizer o mesmo da contribuição do Aníbal Quijano, em relação à decolonialidade, e das autoras Ana Kátia Alves dos Santos e Stela Guedes Caputo sobre a educação e o Candomblé, além de outras contribuições. A escolha desses autores será importante neste tópico, uma vez que pretendemos analisar a educação e o ato de educar como forma de decolonialidade e de libertação no processo de construção da identidade.

Freire, Quijano, Santos e Caputo propõem um rompimento com a colonialidade, seja ela do poder, do saber e do ser. Direccionam suas reflexões para uma perspectiva de

uma prática educativa alicerçada na libertação de sujeitos, defendem uma educação que respeite a diversidade em seus amplos e múltiplos aspectos.

Pensamos na decolonialidade como proposta para o início da discussão, uma vez que o sujeito, ao se desfazer da colonialidade, irá assumir sua identidade e, assumindo-a, passa a se reconhecer como sujeito de direitos e deveres, direcionando-se para a liberdade de pensamento, abertura para o diálogo, respeito às diferenças, porque tudo isso existe, nos mais variados espaços, como, por exemplo, na escola, espaço de ensino formal, ou também no Terreiro de Candomblé-Angola.

Com intuito de esclarecer o termo decolonialidade<sup>8</sup>, vamos distingui-lo da palavra descolonização que, muitas vezes, no senso comum, gera certa confusão e um não entendimento. A expressão “colonialidade” tem sido muito usada pelo grupo de intelectuais latino-americanos, entre eles, Aníbal Quijano, que fazem parte do coletivo denominado Modernidade/Colonialidade – M/C. Souza Santos e Menezes afirmam que

O fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que tinha gerado, (tanto relações entre Estados como relações entre classes e grupos sociais do interior do mesmo Estado). O colonialismo continuou sobre forma de colonialidade de poder e de saber [...] (BOAVENTURA; MENESES, 2009, p. 12).

O termo é utilizado para denunciar que a dominação existente nos sistemas coloniais persiste aos dias atuais, mesmo após o fim das colônias. Ou seja, mesmo após os países africanos, asiáticos e latino-americanos conquistarem a independência política nos séculos XIX e XX, não foi possível se desfazer de toda lógica colonial, uma vez que ela penetrou fortemente nas instituições, mentalidades e subjetividades.

Assim, o processo de descolonização se apresenta como um processo histórico e político quase totalmente concluído, pois os Estados Nacionais africanos, asiáticos e

---

<sup>8</sup> Conforme Baptista (2016, p. 494), na nota 3, as palavras “descolonial” e “decolonial” não estão presentes em dicionários, mas apenas o verbo “descolonizar”. O neologismo “decolonial” foi inventado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade – M/C, sem o “s”, para diferenciar a proposta desse Grupo e a ideia clássica da descolonização política. Ver também Ballestrin, 2013, p. 108.

americanos são “praticamente”<sup>9</sup> independentes daqueles que um dia os colonizaram. Esta descolonização é literalmente o processo em que os vários povos deixaram a condição de colônias no sentido político. Entretanto, a colonialidade se mostra um processo persistente, não só histórico, mas também incrustado em todos os campos. De certa forma, as antigas colônias permanecem dependentes da mentalidade das metrópoles. A descolonização política não necessariamente trouxe uma decolonialidade da mentalidade.

A expressão decolonialidade é utilizada para revelar situações de opressões diversas. Refere-se, portanto, “das narrativas de denúncia aos processos de colonização protagonizados pela Europa e às suas consequências para a histórica e atual conformação do sistema-mundo que se expressam, entre outros aspectos, sob os dualismos [...]” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 3).

A colonialidade é processo resultante do modelo colonial historicamente vivenciado pelos povos subalternizados. Essas colonialidades podem ser divididas em quatro: do poder, do saber, do ser e da natureza. Todas elas envolvem um processo de hierarquização e subalternização. A colonialidade do poder toca especialmente na questão racial e sexual, a do saber diz respeito ao eurocentrismo e a exclusão dos saberes subalternizados, e a do ser à discriminação dos povos:

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidade (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 165).

Como visto, a colonialidade, nas suas mais diversas formas, parece sempre nos remeter à ideia de dominação que, num primeiro momento, pode ser entendida como literal, mas que é mais perversa na medida que domina a mentalidade, de modo que o dominado nem sequer sabe estar nesta condição, quando não está pronto a defendê-la. É por isso que Paulo Freire, bem antes de se falar em decolonialidade, já se revelava um intelectual atento e engajado no processo libertador. Ele nos ensinava, em seu livro

---

<sup>9</sup> Deve-se afirmar que “praticamente” significa aqui independência formal, mas não independência efetiva, pois a forma de dominação econômica e política continua de formas variadas. Ver a obra de Immanuel Wallerstein sobre o sistema-mundo capitalista. (PENNAFORTE, 2011).

Pedagogia do Oprimido (1981), que o processo de colonialidade faz o dominado defender o dominador, mostra a reação dos “invidados e dominados, em certo momento de sua experiência existencial, como um *eu* quase ‘aderido’ ao TU opressor” (FREIRE, 1981, p. 192).

Mas para além destas três iniciais colonialidades temos também a colonialidade da natureza que parte da

ideia de que a natureza é uma coisa a ser dominada, algo externo aos sujeitos, e que, por isso, precisa ser dominada, o que entra em choque com as outras cosmogonias que se constituem em relações indissociadas. A natureza é uma dimensão ontológica, ou seja, constitutiva dos povos de Abya Ayala. (SALGADO; MENEZES; SANCHEZ, 2019, p. 604 - 605).

Segundo esses autores, a colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza evidenciam um caráter de inferiorização e subalternização de uma grande parcela da sociedade, inclusive da natureza, visto que a natureza não pode ser vista e nem pensada como um objeto, reduzida a “produto e meio de produção” (BAPTISTA, 2020), e sim como algo que está em comunhão com os seres humanos, assim como nos ensinam os povos originários: com seus saberes já tinham esta visão de interligação ser humano-natureza.

Para Walter Mignolo (2010, p. 12), toda a dinâmica colonial implica em poder, em controlar todas as áreas: economia, autoridade, natureza e seus recursos, gênero, sexualidade, até da consciência e da subjetividade das pessoas.

A colonialidade da natureza refere-se à forma pela qual os seres se apropriam e se utilizam dos espaços e meios naturais nos quais o colonizador e seus modos de produção e reprodução dominaram e dominam, inferiorizando as demais formas de apropriação da natureza. A decolonialidade da natureza surge como “crítica ao paradigma moderno, que prevaleceu até o início do século XX.” (BAPTISTA, 2018, p. 100). Houve uma contestação desse paradigma e vários estudiosos começaram a questionar o que parecia ser inquestionável. Segundo Baptista, esta mudança não se deu de forma imediata, sendo que “o novo paradigma convive com o antigo, questionando-o e sendo questionado por ele.” (BAPTISTA, 2018, p. 101).

Estas dimensões da colonialidade aparecem quase imperceptíveis no cotidiano de povos historicamente inferiorizados e precisamos entender o que é reconhecer esse processo:

as colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza são colonialidades que determinam o ver, o fazer, o pensar, o ouvir e o sentir, ou seja, determinam também o pesquisar. Isso atinge a todas e todos, especialmente nesse campo controverso que é a religião, pois o crer ou o não crer estão presentes na pessoa do(s) pesquisador(es) e deve ser considerado no processo. (BAPTISTA, 2018, p. 108).

Percebermos que a relação educador-educando vem se modificando ao longo dos anos. Educadores como Paulo Freire trouxeram propostas de ensino focadas na formação do sujeito livre e solidário, que se expressa em diálogo, em se tornar um ser humano libertado e descolonizado.

Freire deixou, como legado, possibilidades de outras leituras de mundo, uma filosofia, um método de investigação e de pesquisa, surgidas de uma antropologia e de uma teoria do conhecimento, indispensáveis não só para educadores e educandos, mas para todas e todos que creem na possibilidade de criação de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Em suas mais variadas obras, há a busca incansável pela justiça social; em favor de uma educação pública crítica, problematizadora; a favor dos desfavorecidos e oprimidos; aberta à participação das famílias, dos movimentos sociais, da classe trabalhadora. Contra, portanto, a tudo o que é estruturante da dominação, de sociedade capitalista injusta e colonial: machismo, fascismo, homofobia, racismo e colonialismo.

No segundo capítulo do seu livro “Educação e mudança”, Paulo Freire se refere à educação como um processo de mudança social, que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.” (FREIRE, 2014, p. 33). Para esse autor, o ser humano consegue refletir sobre sua própria realidade e, a partir dela, construir novas possibilidades. A busca do ser humano por conhecimento se dá por ele se reconhecer como um ser inacabado, incompleto; logo, estamos em processo permanente de ser mais, ou seja, em ser mais humano. Freire sintetiza assim a vocação humana:

é a nossa vocação, compreendida como desejo de liberdade e de justiça, pois implica em mudança de paradigmas – a educação se faz refletindo e agindo de maneira consciente na prática pedagógica cotidiana para transformá-la. Eis uma análise complexa que requer o exercício do diálogo, da consciência da sua finitude e da mudança de si mesmo e do mundo. (FREIRE, 2014, p. 33).

No contexto escolar, essa busca em ser mais implicaria tanto para educadores e educandos em uma mudança de paradigma, ou seja, romper com as formas colonizadas

de ensinar e aprender. A desconstrução da relação vertical e não dialógica entre educadores e educados não seria mais aceita e permitida. O ser mais implica, portanto, do educando realizar uma autorreflexão na qual pode se descobrir como um ser inacabado, que está em constante busca e, conseqüentemente, em processo de transformação. E, por este motivo, está sempre em processo educativo e de constante aprendizado: “Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 2014, p. 34).

Freire reitera a importância em fazer um estudo filosófico-antropológico. Barros (1997) vai dizer que “olhar o mundo através da Antropologia, exige um duplo exercício, primeiro porque exige o reconhecimento das universalidades e singularidades do ser humano, segundo porque não há possibilidade maior de nos revermos, que através do outro”. Para Barros, o olhar antropológico está em constante movimento, buscando familiarizar-se com o exótico e em estranhar o que lhe familiar. Busca-se, neste sentido, descobrir e tentar compreender a plasticidade humana, sua complexidade, seus mistérios.

Quando o ser humano se reconhece como inacabado ele se educa. Portanto, não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. Freire pontua que essa busca deve ser realizada de forma conjunta com os outros que buscam ser mais (humanização), reforça que a busca não deve ser solitária, individualista, e sim em prol do coletivo. Caso ela fosse realizada de forma solitária poderia traduzir em ser menos (desumanização). Ao dizer isso, concordamos com Freire sobre o sentido de que “O homem não é uma ilha. É comunicação, é diálogo. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 2014, p. 34).

Tudo isto que estamos discutindo podemos correlacionar com a visão da filosofia africana Ubuntu, que nos ensina que juntos somos mais fortes, que o valor do coletivo não ocorre apenas da forma teórica, mais sim, numa junção da teoria com a prática, que ocorre na vivência cotidiana da comunidade de terreiro.

Freire salienta que esta ação deve ser realizada com amor e esperança, pois entende não haver uma educação que se pautar no medo e na falta de respeito e na desesperança. Chama a atenção para que na relação entre educador e educando se tenha respeito e reciprocidade, considerando não haver seres educados e não educados, o aprendizado deve ser constante para ambas as partes.

A proposta de Freire é que o educando consiga refletir sobre sua própria realidade e possa, assim, transformá-la, pois o educando partirá da sua realidade vivida, levantará hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurará soluções. Corroborando com ele,

Santos (2006, p.62) dirá que “o valor da experiência vivida nos concede o direito de tentar articular um pensamento favorável também no sentido de possibilitar articulações e não as separações, no sentido cartesiano.” Ou seja, o educando deve ser o sujeito de sua própria história e não um objeto dela, e fazer conexões. Considera que o ato de educar, no seu verdadeiro significado, é humanizar, isso quer dizer, em outras palavras, é um ato que propicie a formação e a promoção de educandos.

Nas concepções de muitos autores, o processo educativo é um processo em construção, desde que nascemos: “é um grande desafio que sempre acompanhou o ser humano, em sua longa dinâmica de humanização, pois não se nasce pronto, não se recebe um ‘programa’ biológico que informa o que somos, o que devemos ser, como ser”. (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2021, p. 500).

Pensando assim, o ser humano é algo em constante desenvolvimento e está sempre em formação, ou seja, sempre se educando. Ele nunca se torna completo ou finalizado. Assim, não há uma única forma, fórmula mágica ou receita perfeita, para conceber o processo educativo.

Um pensamento assim vai contra, de encontro, com aquilo que o mundo moderno, homogeneizador, deseja para o ser. A intenção da modernidade é que o ser se adeque às suas necessidades, o que quase sempre leva a sua desumanização. Na busca por essa homogeneização, a modernidade conta com a educação: ela tem papel preponderante na formação do pensamento dos indivíduos e conseqüentemente dos grupos.

O educador Paulo Freire trata algumas formas de educação. Ele levanta pelo menos duas grandes formas predominantes: “a educação bancária” e a “educação libertadora”, ou mais conhecida como educação problematizadora. Conforme Linhares, sobre a proposição de Freire,

A libertação do homem oprimido, tão necessária a si e ao opressor, será possível mediante uma nova concepção de educação: a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da dominação. Freire propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens em ‘vasilhas’, em ‘recipientes’, a serem ‘preenchidos’ pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Ao invés disso, buscou defender uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização. (LINHARES, 2008, p. 10142).

A educação bancária, no exercício de educar, funciona como depósito de informação ao estimular a memorização mecânica que treina, oprime, aliena e desumaniza os seres humanos participantes do processo. Não a busca da conscientização “dos” e “pelos” educandos. Já a educação libertadora propõe que o educador olhe para o educando como sujeito, ser de possibilidades e não como um recipiente vazio, proporcionando a este educando uma visão crítica da realidade vivida, pessoal e social. Ela perpassa pela conscientização, pela autonomia, pela humanização dos educandos, constituindo-se mediante processos interativos, relacionais e dialógicos, na relação educador-educando, educando-educador.

Segundo Freire (2014, p.37), “O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu.” Ou seja, é na interação com os outros e nas situações em que vivemos que nos definimos como indivíduos. Para o psicólogo Antônio Ciampa (1984, p.74), identidade é semelhante a uma metamorfose. Portanto, nossa identidade é um processo constante de construção, de transformação, do momento em que nascemos até o momento da morte.

Paulo Freire dirá que “Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (nisso se apoiaria o problema da religião)” (FREIRE, 2014, p.37). E, na visão deste trabalho, com o Candomblé também. A identidade do fiel continua a ser construída no processo religioso, seja nas relações humanas, seja nas relações com o meio ambiente, com o mundo.

Para autores Glaydson José da Silva e Jair Batista da Silva,

as identidades se definem nas percepções que temos de nós em relação aos outros e na percepção que temos dos outros em relação a nós, é um processo no qual os limites e as fronteiras definidoras dos incluídos e dos excluídos dependem de uma relação dialógica entre o ‘nós’ e ‘eles’. (SILVA; SILVA, 2017, p.6)

Segundo os autores, as identidades não se definem apenas pelos aspectos biológicos, mas, ou necessariamente, as identidades são dinâmicas, não são fixas ou imóveis, em outras palavras, esse processo dependerá da dinâmica das relações sociais.

Em consonância com essas ideias, percebemos que a temática sobre identidade ainda é bastante complexa, entretanto aponta para caminhos possíveis de abertura e diálogo, mas sempre deixando explícito a ideia de que a identidade se constitui a partir

da relação entre “eu” e o “outro”. O filósofo Martin Buber já afirmava que “O homem se torna EU na relação com o Tu”. (BUBER, 1977, p. 32).

Percebermos que a concepção de identidade vem se modificando e está sendo revista nas Ciências Humanas e Sociais, pois o que se pensava antes era que a identidade não sofria alteração em relação às culturas, pois estudiosos pensavam a identidade como algo imutável. Porém, atualmente, tem-se a ideia que os conceitos de identidade se adaptam ao tempo e ao espaço onde são produzidos. O ser humano, como sujeito, tem a possibilidade de construir sua própria narrativa, sua própria identidade.

Paul Ricoeur (1991) discute a diferença entre duas formas de identidade: *idem* e *ipse*. A primeira significa a identidade como mesmidade, como permanência no tempo, algo fixo. E a segunda, *ipse*, como “si próprio”, como identidade em processo, inacabada. (PANASIEWICZ, 1991, p. 59-60). Conceição (2011) esclarece bem essa diferença entre as formas de compreensão da identidade em Paul Ricoeur:

Ricoeur procura mostrar a profunda diferença entre pensar-se a identidade pessoal em termos de mesmidade e ipseidade. A mesmidade encontra-se subjacente a noção latina de *idem*, que expressa a identidade alcançada a partir da permanência substancial no tempo; pelo contrário, o conceito de ipseidade implica um outro tipo de identidade, enquanto *ipse*, que se constrói a partir da temporalização de si próprio. Para ele, essa diferença não é meramente semântica e, sim, ontológica. O ser enquanto *idem* e o ser enquanto *ipse* não são coincidentes, ambos se entrecruzam. O *idem* traduz a neutralização impessoal de uma existência (o indivíduo não como pessoa, mas como entidade neutra). Esta é uma identidade estática, atemporal, abstrata. O *ipse* manifesta a presença a si próprio de uma pessoa. Esta é uma identidade dinâmica, temporal, que inclui mudanças. (CONCEIÇÃO, 2011, p. 66-67)

A perspectiva decolonial, que enfrenta a redução modernizadora, articulada num processo educativo libertador, implica uma nova visão epistemológica. Ana Santos(2006) defende uma Epistemologia Crítica, ressignificada em seus fundamentos, que transcenda os limites dessa epistemológica moderna, produtora também da razão instrumental. A autora nos apresenta algumas barreiras, sendo umas delas a intolerância religiosa. De acordo com autora:

Ora, essa barreira, que não está presente apenas na escola, mas também na realidade brasileira, possibilitou-nos perceber que esta sociedade parece se fundar em antigas práticas medievais, “acusações e cremação verbal” da diferença religiosa, principalmente relativa á religiosidade de tradição africana [...] (SANTOS, 2006, p. 132-133).

Santos nos revela que essa intolerância, aliada à discriminação e ao preconceito, dificulta a constituição de uma epistemologia crítica e estimula a permanência de uma educação colonizadora:

A atuação da escola, dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 2).

A escola, nessa perspectiva, se mantém como espaço que ainda traz em seu cerne a herança de nosso passado colonial no que diz respeito à imposição cultural e o não reconhecimento de outro conhecimento que não fosse os dos povos dominantes, ou seja, a exclusão das outras formas de ser e estar no mundo, que eram consideradas ilegítimas.

A professora Stela Caputo (2012) em sua pesquisa aborda as intolerâncias religiosas que crianças do Candomblé sofrem das e nas Escolas. São narrativas tristes desse processo colonizador. Uns dos seus entrevistados relata que:

“Eu quero ser crente. Na escola só gostam dos alunos crentes!” Vi Luana Navarro crescer no terreiro da avó. Não houve um dia sequer que não a tenha visto feliz no candomblé, religião que sempre disse amar e desejar seguir. [...] ela me disse que na escola começou a sentir vergonha de sua fé e que desejava escolher outra religião para ser aceita e amada na escola, tanto pelas professoras quanto pelos demais alunos e alunas. (CAPUTO, 2012, p. 1997).

Já outra criança diz:

[...] não ir para a escola com seus colares e guias do candomblé justamente por sentir envergonhada e para evitar discriminações. Hoje, aos 27, vimos que Joyce continua no candomblé. Ela diz que, ao longo de toda a sua adolescência, principalmente na escola, teve de conviver com alguma discriminação. (CAPUTO, 2012, p. 199).

Ao analisar os relatos citados acima concordamos com a autora e percebemos que as crianças acabam inventando maneiras para desviar-se do preconceito religioso e racial. As crianças acabam se utilizando de mecanismos de proteção e defesa, como aqueles que eram utilizados na época escravidão em relação às religiões de África. Em outras palavras, as crianças omitem ou disfarçam sua religião e sua fé para não serem mais perseguidas. Em relação à situação religiosa vivida pelos escravizados, “Esse mecanismo, chamado de sincretismo, esconde uma violação”. (CAPUTO, 2012, p.2000).

As crianças violentam a si mesmas sendo violentadas pelos outros, se violentam

quando agem dessa forma, se escondendo, discriminando sua escolha religiosa.

Segundo Santos (2006), as crianças adeptas, independente da etnia, mas também afrodescendentes, adeptas ou não, quando chegam à instituição escolar, iniciam um processo de descaracterização ou desenraizamento étnico e religioso. Para a autora, a criança de certa forma irá se submeter a este ajustamento para se integrar a esse mundo/escola, reproduzirá o que já está posto. Por isso, Santos ressalta a importância de se pensar a epistemologia, a concepção de educação do educador.

Santos ainda acrescenta que o conceito de alteridade é utilizado no discurso no cotidiano escolar, mas pouco percebido no corpo, em ações e nas condutas. Portanto, esse discurso de alteridade ainda é voltado para um grupo humano dominante, ou seja, branco-europeu (e americano), mesmo que de maneira sutil. O grupo afro-brasileiro não é contemplado, na escola ele é visto como não tendo alteridades ou sua alteridade é negada.

Percebemos que isso fica notório quando falamos em outras formas de expressão simbólica e identitárias, a forma resistente que os escravizados usaram:

Na diáspora africana, uma vez identificados com o novo espaço, a motivação primaz do afrodescendente foi a de reconstruir e recriar o seu espaço identitário, com os símbolos, as linguagens, mitos que permitissem estar em contato permanente com seus ancestrais, por meio da preservação das suas identidades socioculturais refeitas. (AFONSO, 2016, p. 245).

As identidades das pessoas foram negadas para destruí-las no processo de escravização. Mas houve resistência.

Esses processos identitários e simbólicos podem ser encontrados em muitos elementos, como através das vestimentas. Assim, as vestimentas para os candomblecistas exercem várias funções para além apenas da função de cobrir o corpo. É importante percebermos que para além do aspecto funcional e ritualístico, que a roupa exerce para os adeptos de Candomblé, a vestimenta e adornos também representarão sua identidade, simbologias, sentimentos e memórias. Pereira (2017, p. 116), explica como isso representava a memória e a pertença:

[...] para além do código simbólico, social, cultural e religioso da comunidade como um todo, havia impresso ali as memórias pessoais de cada vestido, seja ele já iniciado, com muitos anos de religião, ou um novo membro da casa, que ainda está começando. (PEREIRA, 2017, p. 116).

Segundo Pereira, a roupa para os iniciados não exerce somente a função de cobrir o corpo, a roupa dará sentido ao ritual e sentimento de pertença na comunidade. Podemos dizer, em outras palavras, é como se a vestimenta fizesse uma “ponte entre o corpo e o

sagrado, ligando através de africanidades e estéticas negras, os adeptos desse terreiro, sendo a veste entendida como dispositivo de memórias e parte da identidade da comunidade”. (PERREIRA, 2017, p. 16).

Ainda de acordo com Pereira (2017, p.16), a indumentária litúrgica do Candomblé traz a ideia de significar os corpos através da vestimenta, esses corpos se tornam sagrados, quando devidamente ritualizados e adornados. Por exemplo, antes de vestir as roupas, os iniciados, como a makota<sup>10</sup>, passam por todo um ritual de sacralização. Esta sacralização se dá por vários meios, um deles o banho de limpeza corporal, antes de iniciar qualquer função no terreiro.

Para os adeptos, as vestimentas são algo sagrado, expressão da religiosidade, mas também representam outras formas de expressão identitária e simbólica, estando presentes na comunicação oral e corporal, com forte componente simbólico, são comunicadoras do pertencimento ao Candomblé, quando usadas em espaços públicos.

Concluindo, vimos neste tópico sobre a educação e o ato de educar na perspectiva libertadora e decolonial. Também abordamos as questões desafiantes desse processo de decolonização e de libertação, pois o problema da colonização ainda se faz presente na escola, por exemplo, em relação à intolerância frente às religiões de matrizes africanas. Isso atinge um ponto muito importante, pois afeta a construção da identidade dos adeptos, sejam adultos, mas principalmente crianças, adolescentes e jovens. Esse processo existe deste o início da escravização, mas em pleno século XXI continua presente.

Faremos no próximo tópico uma análise da educação na tradição africana, o papel da família-comunidade e da religião, visto que esses elementos estão presentes não somente na educação, mas também nos elementos que serão trabalhados depois sobre o Candomblé-Angola. Será importante perceber que na concepção africana a religião cumpre um papel de interligação de todos os elementos, dando sentido ao fazer e o estar no mundo para os povos Bantu.

---

<sup>10</sup> Cargo da mulher confirmada que não tem possessão de sua divindade.

## **2.2 A educação na tradição africana: o papel da família-comunidade e da religião**

A educação tradicional africana busca apresentar na sua base estrutural as mesmas características de transmissão e preservação dos saberes e conhecimentos que lhes foram legados pelos seus ancestrais. Diferentemente da educação moderna, a educação tradicional em África tem em sua base: coletividade, funcionalidade, oralidade, praticabilidade, misticismo, homogeneidade, versatilidade e integralidade. Na concepção africana, os mais velhos são considerados bibliotecas vivas, por isso que, para os africanos, a morte de uma pessoa idosa é uma biblioteca viva que se perde. Quando fazemos uma analogia na tradição africana e ocidental, em relação a esta valorização aos mais velhos, percebemos que na cultura ocidental/moderna a tradição foi substituída pelos museus e bibliotecas.

O conceito de educação tradicional africana serve para designar a educação implícita e transmitida de forma oral, nas histórias, nos contos, provérbios, ritos de iniciação, música, dança, jogos, ou seja, em todas as manifestações culturais das diferentes comunidades africanas.

Embora exista uma discussão em relação ao conceito da educação tradicional africana, por parte dos intelectuais africanos, considerando a África multicultural, pode-se ter uma abordagem aceitável que a situe no contexto e de uma realidade sociocultural das comunidades africanas: “A educação teve sempre uma função social e integradora direcionada para a educação das novas gerações, para a salvaguarda deste rico patrimônio cultural do passado africano, sua força vital”. (AFONSO, 2016, p. 146). Ou seja, a educação exerce uma função social em prol do coletivo e da comunidade. Assim, o exemplo a ser seguido nos mostra que a “teoria e prática no sistema da educação tradicional africana é de caráter obrigatório e permanente”. (AFONSO, 2016, p.264). Portanto, como a teoria não difere da prática, muito pelo contrário, a junção da teoria com a prática se complementam e dão sentido tanto para comunidade/educação quanto para a educação/comunidade, elucidando princípios como o respeito aos mais velhos, ética, o respeito ao bem comum.

Esta modalidade de educação é espelho para muitos, inclusive para Camilo Afonso (2016), que se inspira no exemplo que o africano Hampâté Bá (2003) sobre o modo de aprendizado africano, para dizer que isso foi de alguma forma transmitido para o Brasil. Isto fica claro em sua fala quando trata da experiência vivida na infância:

É esta realidade africana [...], que demonstra o quanto à iniciação da criança começava em ciclos de serões no seio familiar e continuavam evoluindo para outras etapas de formação para a vida adulta. Esta experiência a vivenciei no meu seio familiar. Após as refeições noturnas (o jantar) e muito antes de se dormir ouvia primeiro os Mais-Velhos, conhecedores da arte de contar as histórias, de assuntos de linhagens familiares contarem-nos o que sabiam sobre as nossas relações familiares e as estórias dos animais, de plantas, os provérbios, o canto, a dança, as anedotas e de outros assuntos de interesse comunitário. Estes serões despertavam muito a atenção lúdica das crianças da minha idade, pela beleza e vivacidade como eram contadas, pela música, pelos gestos, pela dança, e fundamentalmente pelas lições de moral que encerravam para a vida futura. Tudo isto, acontecia no seio familiar e do colectivo da comunidade em noites de serão iluminados pela beleza da lua. (AFONSO<sup>11</sup>, 2016, p. 149).

Desde a tenra idade, crianças que vivem sob esses modelos de aprendizado irão aprender vários princípios que levarão por toda a sua vida. É no seio familiar e dentro da comunidade que o aprendizado é compartilhado, é pela oralidade, na fala dos mais velhos, repassados os princípios morais e éticos: “Assim, a criança começava a ser iniciada de forma pedagógica para a convivência em grupo e a respeitar o bem comum”. (AFONSO, 2016, p. 149).

A família, a mãe e os mais velhos cumprem um papel primordial em relação à formação do indivíduo, no modelo de ensino ancestral típico da África:

O sistema de educação a que foi submetida desde sua infância e das novas gerações que seguiram, reconstituem em grande parte o sistema de educação autóctene africano que existiu no passado, onde o peso da família, da presença e do papel da mãe na educação dos filhos, do papel dos mais velhos e da comunidade jogou sempre o seu importante papel. (AFONSO, 2016, p. 262).

Na educação tradicional africana os valores e o sistema de ensino permanecem preservados na comunidade, tendo como ponto principal e primordial a oralidade, sendo também reconhecido o valor que o ser humano tem em manter esta tradição para gerações vindouras, dado que “de uma maneira geral a educação da nova geração fundamenta-se nos seus valores que as comunidades acumularam ao longo dos tempos e que têm como principal epicentro a pessoa humana”. (AFONSO, 2016, p. 160).

---

<sup>11</sup> Camilo Afonso é um doutor em Educação pela Universidade Estadual da Bahia que cita uma de suas experiências, que concordam com o que ele observará em Hampâté Bá. Percebemos ser interessante usar a percepção de um autor brasileiro acerca da importância da cultura africana em nosso país, uma vez que o foco seja o Candomblé-Angola, uma religião brasileira com grande influência africana.

Neste caso, como visto no capítulo anterior, o Muntu nas comunidades Bantu refere-se à pessoa humana, ser dotado de inteligência, distinta dos outros seres. É interessante percebermos que na educação tradição africana cada ser humano desempenha um papel de corresponsabilidade para com o grupo e para com as futuras gerações.

Até este momento, analisamos que a educação tradicional africana desempenha um papel importante dentro e fora da comunidade, pois nessa tradição não existe uma separação entre educação, comunidade/família, dado que os valores aprendidos na comunidade/família se estendem aos outros espaços. Assim, como na instituição educacional do modelo ocidental, a família africana desempenha um importante papel em relação à educação. E para melhor entendermos essa relação focaremos nos conceitos de família, de forma sucinta, para chegarmos à concepção que se aproxima da visão de família africana.

Existem várias concepções de família e é interessante reconhecer a realidade multifacetada das famílias contemporâneas e a pluralidade de arranjos familiares, para além do modelo nuclear idealizado vigente, visto que o Candomblé-Angola não tem como base o modelo familiar mais comum à nossa sociedade pautado da consanguinidade.

Categorias de família têm sido estudados através dos anos, em suas diversas vertentes, nos campos da sociologia, antropologia, políticas públicas e no direito. A definição da palavra família, encontrada no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2008), diz que são pessoas aparentadas que vivem na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos, pessoas do mesmo sangue. Visto que a definição de família varia em muitos autores, já que é um conceito complexo, vemos necessidade de mostrar alguns destes conceitos para podermos definir melhor aquele que se encaixa no que propomos como família em contexto religioso do Candomblé-Angola.

Por exemplo, para o sociólogo Émile Durkheim, a estrutura familiar se une pelo fato de compartilhar valores. Interessante percebermos que a definição do dicionário e do sociólogo são completamente distintas. A primeira compreende uma visão biológica e limitante e a segunda uma visão comportamental e ampliada.

Nos campos do Direito e do Serviço Social, os conceitos de família veem sofrendo transformações com o passar dos anos. Soares (2012) e Oliveira (2009) estabeleceram seus conceitos numa grande tipologia, como, por exemplo: as famílias de origem, família extensa, família reconstituída, família monoparental e a família unipessoal. As “famílias de origem” são aquelas onde há uma união única entre dois adultos e uma linha única de

descendência, isto é, a relação mais próxima: os pais (progenitores) e seus filhos.

Quando nos referimos às “famílias extensas”, são àquelas formadas por todos seus membros de consanguinidade, que vão além do núcleo que vive junto em um mesmo lar, isto é, cujas relações não são única e exclusivamente entre pais e filhos, mas incluem também outros familiares de consanguinidade ou outros não consanguíneos, que compartilham os mesmos valores. Por exemplo, alguns dos membros são considerados como família estendida: os primos, os tios, os avós, e mesmo amigos. Esse seria o conceito de família que melhor se encaixaria no entendimento de família africana.

Outro tipo de família na sociedade atual é a “reconstituída”, que se caracteriza pela introdução de uma nova relação conjugal na família, com a existência ou não de filhos de relacionamentos, ou relações conjugais anteriores. Dessa forma, são famílias formadas ou reconstituídas por pessoas alheias à família, que normalmente veem de outros núcleos familiares. Já as famílias “monoparentais” são aquelas formadas por um dos progenitores (mãe ou pai) e seus filhos. Outro tipo atual de família, que nos referimos, é a “família unipessoal”, que consiste na pessoa que vive sozinha.

Embora não seja objetivo deste tópico aprofundar sobre as tipologias existentes de família, mas refletir sobre o papel que a família desempenha na comunidade e na religião, queremos especificamente refletir sobre esse papel da família-comunidade e da religião na educação da tradição africana. Mas é interessante percebermos que as tipologias fazem parte de um processo evolutivo da sociedade e, dentre as várias tipologias apresentadas, a que mais se aproxima com o que pretendemos analisar é o conceito de família extensa. Pois, no Candomblé, religiosamente, trabalha-se com a família extensa, relações que vão além dos laços consanguíneos, ou seja, “na família de santo, permanecem os valores da ancestralidade, a importância das origens das feitura e os fortes laços de parentesco no santo” (TRAMONTE, 2012, p.390).

Segundo Ana Katia Alves (2006, p.45), “Os africanos e seus descendentes na Bahia se fizeram unidos aos seus parentes, ao território africano e à sua experiência, através dos laços de solidariedades e dos cultos”. As práticas dos cultos realizados no Candomblé envolvem musicalidade, dança, contato com a natureza e tradição oral. O que vale dizer é que essa instituição religiosa permitiu a continuidade do legado dos valores africanos.

A noção de família na África é de família alargada ou família extensa. Altuna (1985, p. 114) explica que o conceito de família alargada ou extensa em África, “é grupo-

comunidade compostos pelos membros das famílias nucleares aparentados por consanguinidade real, patrilinear ou matrilinear, que engendra a solidariedade vertical e horizontal”. Segundo o autor, para além dos laços consanguíneos, as famílias extensas são compostas por laços de solidariedades, de acolhimento e de integração, fazendo com que a pessoa se sinta e faça parte da comunidade.

Clara Flaksman (2018) aponta para a ideia de um "parentesco de santo", que seria algo como uma rede familiar surgindo em torno do noviço quando este se inicia. Ele entra em uma nova família que pode ser composta tanto por membros de sua família consanguínea quanto por membros alheios ao círculo social pregresso do iniciado.

Flaksman vai dizer que o ser e o estar não estão separados de “modo, que ter em si parte do outro, estar como outro, ser o outro são como uma linha analógica de intensidades, dosadas de acordo com a pessoa ou a situação.” (FLAKSMAN, 2018, p.144). É importante observar que a autora pontua que, mesmo havendo casos em que a família de santo é composta também por familiares de consanguíneos, é comum que o grupo de Candomblé seja mais amplo e agregue pessoas para além dos laços de sangue.

O que estamos defendendo ao longo da pesquisa é que, na educação da tradição africana, o papel da família-comunidade e da religião não se separam, estão articulados. Assim, os conceitos de família podem ser vários, como o de família extensa. Nessa ideia de família, o adepto entrará para uma nova “família de santo” que será dedicada ao *inkisi*.

A cultura tradicional Bantu preza pela vivência e convivência com o outro, ninguém vive só. Por isso que, para os Bantu, o sentido da vida está no viver em comunidade. O viver em comunidade, podemos entender, não se trata apenas de “viver” em comunidade com pessoas vivas, vai além, pois as relações não se rompem com a morte, se mantém em contínuo. Então, compreendermos que o viver em comunidade se estende também aos antepassados. “Considera-se unida no espaço e no tempo” [...] (ALTUNA, 1985, p. 114).

Essa mesma compreensão de educação se mantém nos terreiros de Candomblé-Angola: o respeito ao muntu, ou seja, à pessoa humana, o qual não se desfaz no pós-morte, pelo contrário, se presta à reverência constantemente nos afazeres diários e nos ritos que são realizados na comunidade. Na educação no terreiro basicamente se aprende a respeitar tanto os que estão vivos quanto os que já estão mortos, em outras palavras, o respeito à ancestralidade. Pois, é importante que todos da comunidade, incluindo as crianças, aprendam isso ao se iniciarem na religião. Caso não entendam esse processo,

não serão respeitados nem pelas pessoas que fazem parte do nosso convívio (vivos), nem pelos o que já passaram por nossas vidas (mortos). Assim como em África, o povo de santo mantém ainda uma profunda estrutura comunitária.

O Candomblé exerceu e ainda exerce um papel muito importante para os africanos e seus descendentes, e o espaço religioso possibilitou ao negro restaurar essa noção de família, visto que, com o processo da escravidão, esses laços de família foram rompidos. No espaço dos terreiros a identidade familiar foi recuperada, tendo nas mães e pais de santo suas figuras centrais. Assim como os quilombos, os terreiros foram e permanecem como espaços de resistência e luta.

Cabe dizer que, da mesma forma que na instituição familiar civil, na família de Candomblé também existem conflitos, que podem ou não serem resolvidos. A casa de Candomblé é composta por pessoas que se tornaram pais, mães, tios e avós de santo daqueles que passaram pelo processo de iniciação religiosa.

A iniciação é como um (re)começo da vida do indivíduo no novo contexto religioso. Nessa nova condição, o muzenza ganhará toda uma nova família que terá a estrutura similar à da família extensa. O seu sacerdote (isa) iniciador(a) será comumente chamado Pai ou Mãe de santo, criando um vínculo de paternidade ou maternidade entre ambos. Da mesma forma, todos aqueles que foram previamente iniciados pelo(a) mesmo(a) sacerdote(isa) iniciador(a) serão chamados irmã(os) de santo, pois são filhos do mesmo pai-de-santo. A mãe de santo, iniciadora do pai de santo daquele Muzenza, será a avó de santo, e assim sucessivamente.

Toda essa relação abre espaço para a existência de uma árvore genealógica religiosa, muito importante para os fiéis. Afinal, pertencer a uma genealogia extensa é uma forma de validar-se no do povo de santo. Da mesma forma, a existência desta genealogia é uma forma de mostrar como se processa a passagem de conhecimento na hierarquia candomblecista.

A concepção de parentesco de santo só é possível de ser entendida quando trabalhamos a ideia da existência de um tempo iniciático, desde o momento que este noviço passou pelo processo de iniciação começa-se uma contagem desse tempo, o que comumente se chama nos terreiros de idade de santo.

Durante sete anos o noviço permanecerá na condição de Muzenza, cumprindo as obrigações religiosas específicas necessárias para a continuidade religiosa. Após os sete anos ele então cumprirá uma obrigação específica que o tornará "um mais velho". A partir

daí serão dois os caminhos possíveis: ele ganhará um cargo na casa em que foi iniciado ou receberá os "direitos" para se tornar um novo sacerdote em uma casa própria. Ele, então, poderá iniciar os seus próprios filhos-de-santo, formando a sua própria família-de-santo. Com isso se cria um ciclo e uma cadeia de transferência do conhecimento. Assim explica Caputo como se dá esse processo:

O conhecimento passa diretamente de um ser a outro, não por explicação ou raciocínio lógico, num nível intelectual, mas pela transferência de um complexo de código de símbolos, em que a relação dinâmica constitui o mecanismo mais importante. (CAPUTO, 2012, p. 74).

Comumente, o conhecimento no Candomblé é passado de forma oral, gradual e hierarquicamente. Este conhecimento também só vem com o tempo. Assim, é comum se ouvir nos terreiros que "idade é poder". Entretanto, é importante deixar claro que no Candomblé o tempo iniciático é mais importante do que o tempo biológico. Uma adolescente, com 17 anos biológicos, e ter 9 anos de iniciada, é hierarquicamente superior a uma pessoa de 40 anos que só tenha 4 anos de feitura. Assim, corroborando com Caputo, há encontro de gerações no processo religioso:

As crianças são misturadas aos adultos nos terreiros. Devem, sim, muito respeito aos mais velhos, mas são igualmente respeitadas por eles. No terreiro, é o tempo que a pessoa tem de iniciada que conta. A antiguidade iniciática é superior à idade civil. (CAPUTO, 2012, p. 72).

Entendermos que isso pode gerar situações bem específicas em relação à transmissão do conhecimento, pois abre a possibilidade de uma pessoa biologicamente mais jovem ser portadora de um saber/segredo que uma pessoa mais velha ainda não pode acessar. Isso se deve exatamente pelo fato de que a passagem do saber se dá de forma oral e gradual, ou seja, não é transmitida com pressa. E, em alguns casos, apenas após o cumprimento de determinadas obrigações é que o iniciado terá acesso a certos espaços, elementos e conhecimentos. Insta ressaltar que nenhuma das obrigações pode ser adiantada, o que faz com que o tempo seja um controlador do conhecimento. Outro ponto importante a ser considerado é que no Candomblé tudo é cíclico, começa e recomeça formando um ciclo infinito. Um dos exemplos seria o dançar em roda em sentido anti-horário.

A educação no Candomblé, portanto, se apresenta por diversas formas e, a todo momento, pela oralidade, de forma gestual e simbólica. Então, podemos dizer que, em geral, os fiéis dançam um atrás do outro, seguindo um padrão hierárquico, em forma de círculo (roda) e em sentido anti-horário e um dos significados seria para se repensar e se

aproximar da ancestralidade.

As práticas educativas realizadas nos terreiros de Candomblé-Angola trazem consigo um saber ancestral, que perpassa o ser em suas diversas dimensões, possibilitando-lhe um rememorar contínuo e existencial. Para os adeptos, o terreiro se constitui como um espaço religioso, social, político e de resistência. Um saber que se faz através da oralidade, da vida comunitária, do respeito com seu mais velho.

Assim como ensina a tradição africana, os anciãos e os outros mais velhos tinham e ainda têm a responsabilidades de transmissão dos saberes e conhecimentos, indispensáveis para as gerações vindouras. Tais ensinamentos não competem a uma única pessoa, mas sim aos anciões, ou seja, os mais velhos, devidamente reconhecidos e eleitos pela comunidade:

É neste contexto que a educação tradicional africana sobreviveu as intempéries do período colonial e se vai mantendo, graças ao papel fundamental da família, da religião tradicional africana e da oralidade como meio de transmissão de saberes e conhecimentos às novas gerações. (AFONSO, 2016, p. 261).

As bases da educação tradicional africana são a comunidade-família e a religiosidade. Nesta cultura, a principal maneira de transmissão do conhecimento e dos saberes é realizada através da oralidade que os mais velhos ensinam e que ocupa um lugar especial nas comunidades de terreiros.

No próximo tópico abordaremos como a ecologia se faz presente nas concepções pedagógicas e educativas nos Terreiros do Candomblé.

### **2.3 O papel da ecologia nas concepções pedagógicas e educativas nos Terreiros do Candomblé**

A relação entre educação e cultura religiosa de matriz africana encontra-se em um espaço de transversalidade, por isso a relevância do diálogo entre os diversos campos dos saberes. São exatamente os significados e as percepções acerca do “Candomblé e da Educação” que temos pretendido demonstrar neste trabalho e, a partir disso, verificar aspectos educativos e suas concepções pedagógicas nos terreiros de Candomblé. E a ecologia tem uma dimensão importante nesta religião, pois o Candomblé parte de uma pedagogia de saberes que possibilita a pensar em outra forma de nos relacionarmos com a natureza, não na forma como estamos habituados, somente para subtrair seus recursos naturais, empobrecendo o meio em que vivemos. Oferece uma mudança de pensamento,

libertador e construtivo, tanto para a natureza quanto para os seres humanos, já que necessitamos dela para nossa sobrevivência.

Neste sentido, cremos que os povos originários têm muito a colaborar e a nos ensinar quanto a este compromisso com a nossa casa comum. Por isso, a relevância em refletir sobre a educação, com o foco na ecologia e, a partir desse entendimento, adentrar num universo em que tudo está incluso e interligando. A relação que se tem é de que há troca mútua e não separação e exploração, conforme estabelece o pensamento colonial e moderno, que de certa forma insiste em permanecer em nossas mentes e em nossas práticas, inclusive escolares.

Nas religiões de matriz africana, em especial no Candomblé-Angola, entendemos a educação não apenas no seu sentido formal, que nos é exigida, mas também como uma educação em rede de solidariedade, de relações comunitárias e de arranjos colaborativos, sendo o terreiro também um espaço de consciência ambiental. Começando pelo seu espaço, chamado “terreiro”, e sua conexão com a Terra.

Este trabalho também tem como intuito oferecer elementos que consigam estabelecer o diálogo entre docentes e educandos, com um olhar mais inclusivo e acolhedor para concepções pedagógicas e educativas dos terreiros de Candomblé. Que possibilitem que todos possam estar mais abertos à diversidade e à pluralidade que se apresenta na sociedade complexa contemporânea em que vivemos.

Pode-se dizer que o Candomblé não deixa de ver o mundo na perspectiva do paradigma ecológico. Para compreender isso, partiremos da cosmovisão africana e afro-brasileira, de um entendimento sobre ser e conviver no mundo, ou seja, uma visão de integralidade com a religiosidade, que articula sujeito, natureza e sociedade. Interação essas existentes nos cultos afro-brasileiros de Candomblé-Angola.

Para melhor compreendermos esta interação, que compõem o respeito e a preservação da natureza no Candomblé-Angola, vamos nos reportar à África, especificamente à tradição dos povos Bantu, povos de tradições étnicas e aspectos culturais próprios, desenvolvidos de acordo com sua história, a qual lhes confere uma visão de mundo e de religiosidade única.

Como já nos referimos em outros momentos nesta pesquisa, a religiosidade dos povos Bantu está centrada em Nzambi Ampungo (Deus Todo Poderoso), energia originária que reúne tudo o que existe, surgida a partir de si mesma, energia que completa a si mesma. Para os africanos e seus descendentes, Nzambi Ampungo é o princípio de

tudo o que existe e o que ainda vai existir. Assim nos descreve Altuna (1985) ao se referir à relação do ser humano com a natureza.

As filosofias conhecidas da África tradicional possuem em comum ser dinamistas, ou seja, representam o mundo não como uma entidade estável, fixa no ser, mas como um devir em perpetuo crescimento. Participando na mesma vida, todos os seres, inclusive o ser humano, sentem e vivem numa profunda fraternidade.

Segundo Altuna (1985), o ser humano em África não se situa no mundo afirmando-se o centro (antropocentrismo), como se pensa no mundo ocidental, destruindo e dominando a natureza, mas sentindo-se parte da natureza, em continuidade e comunhão com ela. Outro aspecto importante para compreendermos a concepção de natureza para os povos Bantu, é que eles sempre foram um povo nômade e no lugar que chegavam faziam reverência aos donos da terra. Assim, a natureza é o grande templo das religiões negro-africanas. Praticamente todas as aldeias possuem um lugar considerando “sagrado”, local de iniciação, de oferendas e sacralização. Podemos acrescentar ainda como sagrados: rios, lagos, mares, o interior da terra, montanhas, montes, cachoeiras e árvores (Iroko, Baobá etc.), assim como outros tantos. Para o negro africano, qualquer lugar é passível de se tornar um lugar de culto, mediante sua sacralização. Segundo Bunseki FuKiau, “Reconhecer a sacralidade do mundo natural é o começo de nosso entendimento de ser um com a natureza; Ou é ou não é”, um só faz sentido com o outro (FUKIAU, 2015, p. 8). Esta sabedoria é ensinada pelos mais velhos e repassada para os mais novos, de geração em geração, com intuito de manter a mãe Terra preservada e sadia para continuar a fornecer a vida ao planeta.

O terreiro de Candomblé é antes de tudo também um lugar de aprendizagem, uma escola que oferece lições como o respeito à natureza. Neste sentido, a relação de integração dos adeptos do Candomblé-Angola com a natureza nos ensina a respeitar e a utilizar os recursos naturais de maneira consciente. Segundo Santos (2006), o ser humano não se produz apenas à dimensão cognitiva. Para esta autora, outros aspectos como a dança e a música também devem ser considerados, uma vez que estes aspectos encaminham uma construção existencial de natureza complexa, que propõe articular história e cultura, considerando a vivência do sujeito (educando). Os africanos e seus descendentes entendem o ser humano em sua integridade, deste modo, não se separa elementos que o compõe (culturais, políticos, sociais, históricos e religiosos). Portanto, “o respeito e a integração à natureza mostram que não deve existir uma autoridade do Ser

frente ao mundo” (SANTOS, 2006, p.78).

A vida dos candomblecistas é a expressão da natureza, pois todos os minkisi (plural de inkisi/yorubá, orixás) estão ligados aos elementos naturais (água, terra, ar e fogo) e aos três reinos (mineral, vegetal e animal) e se expressam por meio deles. Por exemplo, nas tradições Angola-congo temos: Katendê, inkisi guardião das matas e florestas, sendo ele a própria natureza. A ritualística das tradições afro-brasileiras exige um cuidado especial no preparo para colher as folhas (insabas). Por isso, não se tira nenhuma folha sem antes pedir licença para este inkisi, pois ele protege e nos ensina a respeitar a natureza. É ensinado que tudo o que se retira da natureza deve retornar-lhe, pois quando for necessária novamente a utilização dos benefícios dela teremos o acesso à mesma. Tudo o que se tira da natureza é aproveitado, por exemplo, as folhas utilizadas para o preparo de banho, as folhas “machucadas” vão servir para adubação de outras plantas, ou vão servir também como incenso, assim integrado à terra novamente. As folhas exercem um papel importante e vital para o povo de santo, é imprescindível a folha para realização de qualquer ritual. A perspectiva de proteção ambiental e a importância da natureza encontram-se no centro da questão das tradições africanas e dos seus descendentes.

Entretanto, a consciência ecológica das tradições de Candomblé-Angola não acontece de forma automática, como se pode pressupor. Deve ser reforçada pelos mais velhos por meio dos seus saberes tradicionais nas comunidades de terreiro. As novas gerações vivem numa sociedade que nem sempre respeita a natureza, ao contrário. Diversas formas de poluição do meio ambiente podem perpassar os ritos e as formas de oferendas feitas por alguns adeptos.

De acordo com Santos e Mendonça (2019), os elementos mais danosos que compõem as oferendas são as bebidas, comidas e adereços em recipientes de plástico, barro e vidro, que não se degradam facilmente. Decerto, a tradição orienta que se faça uso de recipientes como o uso de folhas de bananeiras, mamonas, bambu, elementos que se decompõem com facilidade na natureza. Povos originários brasileiros e as religiões de matrizes africanas sempre tiveram essa preocupação ambiental e atentaram em minimizar impacto possível à natureza, além de lutar pela preservação dos ecossistemas, por compreenderem que sem eles nada seria da humanidade.

A ecologia ensinada nos terreiros de Candomblé não diz respeito somente aos adeptos, mas também aos não adeptos e os sem religião, pois mostra outra cosmovisão.

A natureza, os vegetais e minerais, a água e o ar, enfim, os recursos naturais servem a todos em suas necessidades básicas. A tradição religiosa entende o meio ambiente de uma maneira ampla, não somente o ambiente natural, mas também as relações entre as pessoas. Podemos citar a questão do racismo, do preconceito, os problemas ambientais, porque causam diversas dificuldades nas interações humanas. É preciso que nos questionemos: como podemos viver bem em uma sociedade que prega a desigualdade, a injustiça, o racismo e a exploração destruidora da natureza, onde grande parte da população não tem acesso à água potável, à educação, à saúde de qualidade, ao direito à moradia digna? Fazer essa análise crítica da realidade deve e deveria estar presente nos ensinamentos dos terreiros. Preocupações que estão presentes na atualidade e em constante discussão na sociedade.

O teólogo ambientalista Leonardo Boff (2012) apresenta uma reflexão articulada da ecologia, as quatro ecologias. Elas seguem uma perspectiva de inclusão, de responsabilidade com meio ambiente, na qual o autor o define como “ambiente inteiro”, pois as questões ambientais incluem de maneira direta ou indiretamente as interações humanas. Assim como consideram os povos de nação Bantu e os terreiros de Candomblé-Angola, a natureza como realidade sagrada é concebida a partir do princípio de uma relação de troca, de unidade com a natureza. As quatro ecologias de Boff se apresentam para reforçar esses valores e conceitos que por anos foram desconsiderados pelo pensamento ocidental, um pensamento que visa o acúmulo de bens como matérias de consumo, desmatamento desenfreado, extinção de espécies e tantos outros problemas, nos quais a degradação dos recursos naturais está ameaçando o futuro das novas gerações. Frente à crise ambiental, Boff (2012) ressalta ainda mais a importância de nos considerarmos como parte da natureza e não como superiores a ela. Por isso, propõe as quatro ecologias: ambiental, social, mental e integral. Visão bem propícia para ser refletida e colocada em prática, que nos chama à responsabilidade de cuidarmos da nossa “casa comum”.

De acordo com Boff (2012), a ecologia ambiental se preocupa com o meio ambiente, para não haver tantas devastações, para podermos ter uma boa qualidade de vida e preservarmos as espécies em extinção. Na ecologia ambiental, a natureza é vista fora do ser humano e da sociedade. O cuidado e a preservação são primordiais. Já a ecologia social visa não apenas o meio ambiente natural, mas as relações humanas com o “ambiente inteiro”, e esse é nosso dever como seres humanos, pois fazemos parte da

sociedade que está na natureza. Busca-se uma melhor qualidade de vida, equidade social e defesa de outro mundo possível, mas pouco provável, com desenvolvimento sustentável, lógica difícil de ser compreendida, pois, se deve questionar: que desenvolvimento, para que sociedade? Seria mesmo possível articular desenvolvimento e sustentabilidade?

Sendo assim, percebe-se que se faz necessário uma mudança de mentalidade. É o que propõe a ecologia mental, que vai contra ao pensamento antropocêntrico enraizado em nossa sociedade, e sugere que essas mudanças comecem de dentro da mente para fora. Visto que ainda não conseguimos mudar nossa concepção de mundo, pois continuamos supondo que os recursos naturais da terra são infinitos, mas eles não são. Se não mudamos nossa forma de pensar os recursos naturais cessarão.

A ecologia integral é uma nova vertente, para além da preservação da natureza, pois a ecologia integral insere a sociedade e a cultura a que pertencemos, assim como o complexo ecológico. Essa ecologia trata sobre relação que todos os seres vivos e não vivos, naturais e culturais, têm entre si e com o seu meio-ambiente. Neste aspecto também engloba as questões econômicas, políticas, sociais, educacionais e religiosas, tendo em vista que ela faz junção aos outros elementos das demais ecologias, como o próprio nome já diz, a ecologia integral é completa.

Assim, ao descrever as quatro ecologias, Boff (2012) realça o zelo e a preocupação com a natureza como dever de todos nós, pois vivemos juntos na casa comum. Na visão deste trabalho, essa visão de Leonardo Boff está presente nas tradições africanas, pois se percebe a integração ser humano-natureza, que tudo que existe está interligado e precisa de ser equilibrado.

Interessante percebermos que esse autor enfatiza a importância de resgarmos a humanidade, o valor da vida, seja ela dos seres vivos ou dos inanimados (plantas etc.). Dessa forma, as quatro ecologias apresentadas por Boff vão de encontro com os saberes de povos tradicionais que vivenciam em suas relações comunitárias cada uma das quatro ecologias.

O terreiro de Candomblé-Angola também se insere em concepções e práticas educativas no que se refere ao meio ambiente. E a educação ambiental dessa tradição é crítica e dialógica. Propõe a não fragmentação: do sujeito/objeto, teoria/prática, natureza/cultura, ser humano/natureza/sociedade. E está em consonância com os saberes dos povos originários. A cosmovisão africana traz em seu cerne, modos descoloniais de

saber, assim acrescenta Rodrigues (2016), pois operam como epistemologias diferenciadas que valorizam e nos permitem sentir-nos como parte do todo, porque concebe a natureza e tudo que nela existe, plantas e animas, por exemplo, com grande valor material e simbólico, pois participam da existência de cada membro da comunidade afrodescendente.

Buscamos evidenciar aspectos importantes da cosmovisão africana para entendermos ou apreendermos outro modo de vida sustentável, dialogal, solidária, empática, modos de viver compartilhados, integrais, libertadores, porque interligam o sujeito, a natureza e a sociedade. Os povos originários, que há milênios tentaram preservar modos comunitários de ser e conviver, continuam sofrendo e resistindo ao modo capitalista dominante. Para os adeptos da religiosidade de matriz africana, a natureza não é entendida como objeto separado do sujeito, tal como pratica a modernidade. Ela é sagrada: os *minkisi* (*orixás*) são a própria natureza, não existindo fragmentação entre o sujeito/objeto. Esse respeito e integração à natureza demonstra que não deve haver um domínio do ser humano frente ao mundo.

Assim como nas comunidades de terreiro, as quatro ecologias proposta por Boff evidenciam a importância do resgate dos saberes tradicionais, com intuito de minimizar os impactos tecnológicos e impedir que degradem o meio ambiente. Propõe uma visão holística, crítica e dialogal, para que as futuras gerações possam usufruir da mãe terra.

No terceiro capítulo trataremos das contribuições do Candomblé- Angola para uma educação inclusiva e transformadora. Temos como proposta identificar o Candomblé-Angola como espaço de formação integral e libertadora, que oferece uma visão educativa do ser humano que vai além de sua dimensão cognitiva. Existem aspectos como a dança e a música que encaminham uma construção existencial de natureza complexa, no sentido de articular elementos definidores de uma vivência encarnada no mundo, e que têm em seu cerne uma história e uma cultura que buscam não separar, mas integrar corpo e mente, cognição e vida produzida, mediante os seus vários componentes, tais como os ecológicos, culturais, políticos, sociais, educativos, históricos e religiosos.

### **CAPÍTULO 3 - Contribuições do Candomblé para uma educação inclusiva e transformadora**

No capítulo anterior trabalhamos os Conhecimentos e Práticas pedagógicas do Candomblé-Angola, a educação e o ato de educar, sobre decolonialidade e libertação, o papel da família-comunidade e da religião, e também o papel da ecologia nas concepções pedagógicas e educativas nos Terreiros de Candomblé.

As plantas e os animais têm grande valor material e simbólico e participam da existência de cada membro da comunidade. São elementos que compõem a existência, a vida dessa comunidade.

Finalizando a pesquisa propomos identificar o Candomblé-Angola como sendo um espaço de formação integral, transformadora e libertadora, visto que o ser humano não se produz apenas a partir de sua dimensão cognitiva. Existem aspectos como a dança e a música que encaminham uma construção existencial rica, complexa, no sentido de articular elementos definidores de uma vivência que dá sentido à vida e ao mundo, que se fundamenta numa história e numa cultura, com perspectiva integral, que busca separar corpo e mente, inteligência e vida, que articula os mais variados elementos, sejam culturais, políticos, sociais, históricos, religiosos e ecológicos.

Inicialmente, analisaremos a religião do Candomblé-Angola como espaço de ensino e de aprendizagem. Portanto, verificaremos como a dinâmica de organização das relações de poder nessa tradição, ou a hierarquia do Candomblé-Angola, lida com as alteridades e individualidades. Avançando um pouco mais, iremos depois identificar e analisar no Candomblé-Angola a formação humana e a vivência comunitária, como modos de aprender e ensinar. Há um processo de educação religiosa nessa tradição que pode servir de referência às práticas transformadoras.

Concluindo, no terceiro e último tópico, vamos analisar os espaços de formação integral e de práticas transformadoras no Candomblé-Angola, como os espaços diversos na religião são compreendidos como formativos.

#### **3.1 O Candomblé-Angola como espaço de ensino e de aprendizagem**

O Candomblé é uma religião de coletividade, ele exige a vivência comunitária, ou seja, é necessário pertencer a uma comunidade para praticá-lo, pois a “comunidade dá existência, formação, sentido e valoriza o indivíduo que, desde o nascimento até a morte, se subordina ao grupo, o único que estabelece as diretrizes da vida social”. (ALTUNA,

1985, p. 203).

A vivência comunitária e a formação humana se retroalimentam no Candomblé. A religião existe numa vivência comunitária que naturalmente afeta a formação humana de cada indivíduo que compõe a comunidade, e a formação individual de cada fiel se agrega para contribuir para uma vivência religiosa e comunitária harmoniosa. O fiel traz para a tradição todo o seu arcabouço de vida externa, e aquilo que ele aprende ou experiência fora do contexto de terreiro volta para sua casa de culto e dela absorve elementos que, de alguma forma, irão contribuir para sua formação não só humana, mas às vezes profissional, social e etc...

Uma pessoa que trabalha com administração pode muito bem aplicar conceitos desta área para organizar-se em relação às suas obrigações e funções na casa de Candomblé-Angola, ao mesmo tempo, em que pode absorver da hierarquia do terreiro elementos que podem ser aplicados em seu momento de administrador. Seria essa uma forma de ter uma experiência religiosa completa condizente com aquela pregada nos templos candomblecistas, onde a separação entre vida profana e religiosa é tênue.

Portanto, não é possível a prática religiosa isolada da vida e puramente individual. O coletivo candomblecista se organiza e se expressa por meio de uma hierarquia que é comumente vista como muito rígida e verticalizada. Entretanto, entendemos que mesmo dentro dessa rigidez é possível a expressão das alteridades. Assim, perceberemos neste tópico como a hierarquia do Candomblé-Angola pode ser espaço de aprendizagem, acolhida e inclusão, que permite a expressão das alteridades.

As relações hierárquicas no Candomblé-Angola são verticalizadas, porém interagem com as individualidades dos membros, integrando-os a um conjunto que agrega novas possibilidades de ensino, aprendizagem, acolhida e inclusão, mas mantendo as subjetividades. Estas subjetividades acabam por contribuir para o aprendizado da comunidade em uma relação cíclica.

Como mencionamos, a hierarquia do candomblé é rígida e “fortemente marcada pelo exercício de um poder que advém da primazia dos mais velhos” (EUGENIO, 2017, p.71). O elemento definidor desta hierarquia será o tempo. A experiência e o conhecimento com o tempo serão adquiridos e aprimorados. É um axioma bem comum nos Candomblés dizer que “tempo é posto” ou “antiguidade é posto”, no sentido de que aqueles e aquelas que têm mais tempo de iniciação possuem naturalmente um maior poder, entendendo poder como serviço à comunidade, pois “aqui conhecimento e poder

estão sempre relacionados como afirma Castillo: ‘no candomblé, o saber e o poder estão entrelaçados.’ (ARAUJO, 2018, p.100). Essa noção de poder, que o mais velho tem sobre o mais jovem, se expressa na tradição, que comumente será chamada “lei do santo”:

afirma que o mais velho sabe mais e que sua verdade é incontestável. Saber é poder, é proximidade maior com os deuses e seus mistérios, é sabedoria no trato das coisas de axé, a força mística que move o mundo, manipulada pelos ritos. Por isso, o mais novo prostra-se diante do mais velho e lhe pede a bênção, não lhe dirige a palavra se não for perguntado, pede licença - Agô ebômi, licença meu mais velho - para falar na sua presença, oferece-lhe sua comida antes de começar a comer - Ajeum, vamos comer, servido? -, abaixa a cabeça quando dele se aproxima, curva-se à sua passagem, inclina-se e o cumprimenta juntando as mãos - Mojubá, salve! - quando se canta para o orixá a que este mais velho é devotado. Tudo isso acontece numa ordem na qual cada um conhece bem o seu posto, ou pelo menos deveria conhecer. (PRANDI, 2001, p. VIII)

Ainda que os termos usados sejam próprios do Candomblé Ketu, a lógica interna da "lei-do-santo", de pedidos de bênçãos, saudações e licenças, também vale em se tratando do Candomblé-Angola. Da mesma forma que naquele, neste também existe o respeito hierárquico e as relações de preferências, quando todos conhecem seus postos.

Cada indivíduo na Casa terá seu cargo e com ele adquire funções que não podem ser executadas por outros (exceto em casos específicos e sob supervisão ou permissão do titular do cargo). Estas funções geram responsabilidades de diferentes formas e graus, “mas todos os cargos e postos ocupados pelas pessoas do Candomblé são importantes para o bom andamento das casas e isto não impossibilita que todos da comunidade se ajudem e desempenhem variadas tarefas.” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2014, p. 51).

Essa rigidez levará a uma verticalização hierárquica no Terreiro, onde alguns cargos mais altos, que possuem mais funções de responsabilidade, direcionam os cargos mais baixos, para que executem as atividades na Casa, de forma que estes mais jovens na religião aprendam. Em geral, quem está nos postos mais elevados da hierarquia possui uma autoridade natural sobre os demais, devido aos seus saberes.

Esses postos serão divididos entre os rodantes (aqueles que excorparam<sup>12</sup>, que serão chamados muzenzas<sup>13</sup>, kotas ou tateto-riá-nkisi (homem) mameto-riá-nkisi (mulher); e os não-rodantes (que não excorparam), comumente chamados makotas (mulher) e tatas (homem). Assim, em função do tempo, a hierarquia candomblecista vai se dividir também em duas partes independentes da definição dos cargos: a dos que possuem menos de sete anos de iniciação e aqueles que já completaram este tempo.

Este tempo não é por acaso. Durante o processo religioso, o fiel candomblecista, rodante ou não, passará por uma série de “obrigações” que ocorrem após um, três e sete

anos<sup>14</sup>, sendo esta última um marco na hierarquia, especialmente para os rodantes. Pois, será nesta obrigação de sete anos que haverá uma mudança substancial na condição deste fiel. Se ele for rodante (pessoa que excorpora), deixará a condição de Muzenza e se tornará um Kota. Esta nova condição lhe trará funções e responsabilidades. Isto valerá de formas diferentes entre rodantes e não-rodantes, pois a contagem de tempo para ambos será diferente<sup>15</sup>.

Nessa hierarquia verticalizada, em que “submissão hierárquica é sabedoria e não humilhação (TAVARES, 2000, p.143), o Muzenza é o grau inicial entre os feitos rodantes (iniciados). Por sete anos ele manterá essa condição hierárquica (de muzenza), que envolve o respeito e a obediência deste para com os comandos dados pelos seus mais velhos em tempo iniciático. Em geral, entende-se no contexto candomblecista que este processo, de cumprir o demandado pelos mais velhos (ouvindo e observando mais e falando menos), é “condição para o aprendizado, para que o noviço se torne um agbá, ou seja, um velho respeitável e sábio” (EUGÊNIO, 2017, p. 71), quando se torna um Kota e, então, poderá ser designado para funções bem específicas na casa a qual frequenta, ou mesmo receber o direito de ser tornar um

---

12 No contexto candomblecista, entende-se que o Nkisi nasce com a pessoa. E a iniciação candomblecista teria o propósito de liberá-lo para o transe. Neste sentido, o Nkisi seria elemento interno à pessoa e se expressaria como que "saindo" do corpo numa excorporação, em oposição à incorporação que consistiria num espírito vindo de fora e se aproximando ou entrando no corpo do fiel.

13 As designações Muzenza e Kota são aplicadas a indivíduos independentemente de seu gênero sexual. Quando se inicia na religião são completados os sete anos de idade (entendido como pessoa que já alcançou a maioridade). Ser kota é o caminho natural que todo muzenza atinge após sete e ao cumprir as obrigações religiosas.

14 Existem templos que possuem ainda uma “obrigação” intermediária de 5 anos. Certo é que tendo ou não esta obrigação, os fiéis passam pelas demais obrigações que são comuns a todas as casas.

15 Não é objetivo desta dissertação discutir as questões da contagem de tempo no Candomblé. O importante é saber que, mesmo com contagem diferente, as questões hierárquicas permanecem as mesmas para ambos os tipos.

Tata-de-Nkisi (se for homem) ou Mameto-de-Nkisi (se for mulher). Estes dois últimos são os nomes dados no Candomblé-Angola ao que, popularmente, é chamado pai ou mãe de santo e são “quem integra a pessoa no grupo, com os rituais adequados a cada nível de participação [...]” (MOURA, 1998, p.33). Será o(a) sacerdote(isa) da casa quem irá organizar e coordenar a hierarquia de sua casa.

Essa hierarquia candomblecista irá se expressar constantemente nos mais diversos momentos rituais, espaços e aspectos visuais da religião. Poderemos vê-la aparecendo no corpo dos iniciados, em suas posturas e comportamentos em relação e entre os filhos da casa, com os filhos de outras casas ou mesmo com as saudações devidas aos Minkisi. Também veremos hierarquias durante o ritual público: destacamos o momento da roda de dança/xirê<sup>16</sup>, nas ocupações dos espaços e nos usos dos objetos sacralizados pelos diferentes ocupantes de cada cargo/função, inclusive nas indumentárias.

O modo pelo qual determinado indivíduo posiciona-se, ao sentar-se ou ao abaixar a cabeça em relação a outro indivíduo, irá mostrar quem está em grau superior a quem. Quem tem grau superior sempre terá prevalência nos momentos rituais sobre os demais. Um exemplo disso se dá no momento de compartilhar a comida no final das cerimônias. Os cargos mais altos e com mais tempo de iniciação podem se servir primeiro, de modo que nessa situação os muzenzas e ndumbis sejam os últimos a se alimentar, evidenciando a hierarquia baseada no saber. Nesse momento podemos dizer que o Muzenza está aprendendo muito sobre o cuidado com o outro, tão prezado entre o povo de terreiro.

Mesmo o comportamento corporal, vocal ou psicológico, pode nos dar indícios da posição de determinada pessoa no corpo sacerdotal, como no ato de dar/receber benção: os “mais velhos são os primeiros que recebem os pedidos de benção” (MACHADO, 2017, p.54); e mesmo pelo aspecto visual do corpo é possível fazer inferências sobre o grau de certo indivíduo. Cabelos bem raspados podem indicar que o indivíduo é um recém-iniciado e está na condição de muzenza<sup>17</sup>.

---

16 A roda do xirê é um momento ritual onde os filhos dançam em círculo para louvar os seus antepassados, rememorar o passado, ritual carregado de símbolos, danças e cantos. Sendo que a palavra xirê vem do Yoruba, o que quer dizer brincadeira. Assim como na visão candomblecista, para a área da educação, nos remete para a importância da coletividade.

17 Ressaltamos que são apenas indícios e não certezas. Estes indícios devem ser analisados junto a outros símbolos e elementos para definições mais precisas. O corte de cabelo raspado pode ser uma escolha estética da pessoa. E existem casas nas quais, na obrigação de sete anos, também se raspa o cabelo e então veremos Kotas de cabelos raspados.

Na roda do xirê, a hierarquia se expressa à medida que se forma o círculo de dança onde o tatetu/mametu será o primeiro a entrar no salão e a roda seguirá com os muzenza “ordenados também conforme seu tempo de iniciação” (AMARAL *apud* MOURA, 1998, p. 88), numa lógica hierárquica, de modo que o mais recente iniciado seja o último a entrar e o círculo se feche com o encontro entre o mais velho e o mais jovem. Assim, estar atrás de alguém na roda significa que esta pessoa está abaixo na hierarquia em relação àquele, de modo que é possível aprender a respeitar os espaços na casa. E o mesmo respeito hierárquico é demonstrado quando um visitante de alto cargo de outra casa chega, então os atabaques “dobram o couro”, ou seja, interrompem um toque e realizam outro toque bem específico para mostrar que há uma dignidade presente que merece reverência.

Nos espaços e usos dos objetos veremos que a hierarquia vai se expressar (e com isso ensinar), principalmente nas permissões e restrições de acessos aos espaços sacros no terreiro. Nas casas de Candomblé existem edificações ou quartos que os muzenza não podem entrar e, em alguns casos, sequer podem olhar o que há dentro daquele espaço, quando as portas destes estão abertas. A tendência é que quão mais alto na hierarquia, mais espaços podem ser acessados pelo indivíduo. E, da mesma maneira, existem objetos típicos de cada ocupação, como as esteiras/dissisas, que são usadas preferencialmente pelos muzenzas, pois não lhes é permitido o uso de cadeira até que ganhem tempo e se tornem Kota.

Mas para além dos objetos e das expressões no corpo, e em complemento a estes, a hierarquia é mais facilmente verificada por meio da indumentária. Nas peças estarão expressas tanto sua individualidade quanto a sua hierarquia. Por meio das peças se mostra quem possui o conhecimento, ou seja, quem pode transmitir o saber. Na indumentária inclui-se uma série de permissões/restrições hierárquicas visíveis, pelo uso de cores nos tecidos, uso de estampas, uso de calçados, e inclusive no número de fitas na barra da saia, assim como pelo material, tamanho e forma dos colares de contas, entre vários outros modos.

Por todas essas formas pelas quais se apresentam, é seguro dizer que a hierarquia ensina. E o Muzenza aprende por ela não só o que lhe é proibido como aquilo que lhe é devido. Aprende que é permitido nos rituais o uso de cores ou estampados nas roupas apenas para mais velhos e a ele é reservado o branco; que suas roupas devem ser de tecidos mais simples, o *richelieu* reservado aos mais velhos; aprende que quanto mais fitas estão na saia, isso mostra que mais velha no santo será a iniciada; e que só os Kotas

podem usar calçados, tendo também os seus colares formas distintas, tamanhos maiores e materiais mais “nobres” do que os dos Muzenzas. Apenas no observar do visual ele aprende muito sobre a quem deve cumprimentar e em que momento.

E entendemos que serão esses elementos, únicos de cada ser, que lhes darão individualidades na casa. O reconhecimento das individualidades é que permitirá o estabelecimento de relações de alteridade e com isso de ensino, de aprendizagem, de acolhida e inclusão nos terreiros. A noção de relação de alteridade se origina da palavra latina *alteritas*, cujo radical “alter”, quer dizer “outro”, enquanto o sufixo “itas” nos remete a “ser”, ou seja, a palavra alteridade, em sua complexidade, pode significar o entender o outro como distinto e digno de respeito.

Deste modo, aceitar o outro em sua singularidade é permitir e perceber que a diferença não pode ser vista como um dificultador, mas como uma possibilidade de abertura à multiplicidade existente em cada um. É nesse aceitar o outro que constataremos as relações de alteridade em sua plenitude no Candomblé-Angola, quando acolhe e inclui o indivíduo no grupo social por meio da hierarquia.

A hierarquia então aparecerá como uma forma de se ensinar e de gerar aprendizagem no terreiro. O fiel experimenta a todo tempo essa relação de certa forma “conflituosa” entre suas individualidades, a hierarquia e a relação de alteridade. Nesse “conflito” é que vemos que se dá o aprendizado. Cada membro está constantemente numa relação aprender-ensinar, que é sempre de uma forma distinta, pois o conhecimento passado, inicialmente por um mais velho a um indivíduo, nunca é repassado por ele igualmente a um mais novo.

Entretanto, esse processo ensino-aprendizagem deve seguir um ordenamento lógico que respeite e se beneficie da hierarquia do templo, o que, de alguma forma, é um limitador necessário da individualidade, evitando que cada fiel pratique o ensinado à sua maneira, o que geraria enorme confusão de práticas rituais. A hierarquia é assim uma forma de se vivenciar as relações de alteridade.

Exemplos de alteridade que ocorrem nos terreiros são os atos de acolhimento: “os mais velhos que mantêm a disciplina, as normas e os princípios orientadores dos valores culturais do passado, e no respeito à alteridade” (AFONSO, 2016, p. 250). Esses atos de acolhimento podem aparecer em diferentes modos, como pelo respeito a outras religiões que não a sua própria religião. Caso apareça uma pessoa de outra religião no terreiro, ela será normalmente acolhida e respeitada sem precisar se converter ao

Candomblé. Com isso, os terreiros, na maioria das vezes, vão mostrar uma grande diversidade de pessoas, de diferentes grupos sociais, diferentes sexos, idades e diferentes grupos étnico-raciais, sendo um local onde as diferenças são vistas como complemento e não como algo prejudicial, um exemplo de prática dialogal inter-religiosa.

A convivência em um terreiro é um constante aprender e ensinar a viver com as diferenças, numa experiência singular e antirracista, onde a educação do terreiro direciona a comunidade de N'guzo (Axé) para dentro e fora dos muros do templo religioso.

No mundo globalizado que vivemos, cada vez com mais avanços tecnológicos, vemos como tudo ganha a condição de obsolescência, por exemplo, a fabricação de eletrodomésticos e automóveis, tudo extremamente volátil. Tanto os bens de consumo quanto os valores se tornam cada vez mais dispensáveis e efêmeros. Os idosos, assim como os bens de consumo e os valores, tendem a ser substituídos, descartados por pessoas mais jovens, consideradas mais aptas, especialmente para os trabalhos físicos. Isso tende não acontecer nos terreiros de Candomblé onde há uma valorização do ser "mais velho", pois:

em contraposição aos valores modernos de que a experiência de vida das pessoas é algo descartável e que a juventude é alvo das ações do governo, do mercado e da sociedade, o Candomblé se apresenta como religião ancestral que acolhe as mais diversas pessoas, valorizando a experiência religiosa do mais velho. Há que se salientar que o tornar-se mais velho é configurado pelo tempo de iniciação na religião e não pela idade cronológica do indivíduo. (VIEIRA DOS SANTOS, 2015, pag. 22).

Essa separação entre idade cronológica e idade iniciática pode caracterizar pelo menos duas formas de ser considerado mais velho ou mais jovem para a religião. E ambas as formas vão diferenciar o papel do indivíduo na comunidade. Assim, como já se afirmou, pode ser considerado mais jovem (ou mais velho) cronologicamente, tendo uma idade biológica maior ou menor à de outro fiel, com mais tempo de santo. Pode-se considerar o tempo transcorrido desde a iniciação como forma de contagem de tempo para fins das relações internas do terreiro. Assim, cada fiel teria uma "idade relativa" à sua entrada na comunidade por meio da iniciação. Neste caso, uma pessoa com 13 anos de iniciada será considerada mais velha em relação a outra com 10 anos de iniciada. A fala de um fiel extraída das entrevistas de Santos(2015, p.94) diz que:

"Bom, eu não conhecia o candomblé e não sabia que nesta religião existem alguns jovens que fogem a esse estereótipo, pelo menos da porteira para dentro

do terreiro. Quem tem pouca idade nessa religião pode também ter muita experiência e ser considerado velho. Em minhas visitas aos candomblés

observava que, em muitos momentos, algumas moças ou rapazes ensinavam a pessoas mais velhas (biologicamente) elementos da religião, seja uma dança, uma comida, um itã, entre outras coisas. Percebi então que ser jovem ou ser velho no candomblé não era determinado pela biologia, ou idade, mas passava pelo campo da experiência, do saber, do processo iniciático." (SANTOS, 2015, p.94).

Como diz o trecho, no Candomblé alguém jovem biologicamente pode ser velho em tempo religioso e vice-versa.

Isso não significa que o Candomblé desvalorize a idade biológica. Apenas que a idade iniciática tem prevalência sobre a cronológica em relação às questões hierárquicas e rituais. Assim, um idoso terá sua condição de idade biológica e suas experiências de vida plenamente respeitadas, como caberá ao jovem o respeito e reconhecimento dessa idade, independentemente do tempo iniciático. Entretanto, caberá a esse mais velho reconhecer um jovem que tenha mais tempo na religião como um "mais velho", especialmente em se tratando das questões rituais e hierárquicas.

A concepção de que os idosos são descartáveis ocorre muito devido ao pensamento que temos em relação à senilidade. Ser idoso é ser "um peso" para a família e para sociedade, pois a "velhice é concebida como a idade da estagnação, do atraso, da aposentadoria, que significa etimologicamente recolhimento aos aposentos e, conseqüentemente, abandono da vida produtiva e pública." (PRANDI, 2001, p. VII). O idoso já não mais produz para o sistema capitalista e, portanto, é considerado uma pessoa que não tem mais nada a contribuir com a sociedade, também no sentido de que sua maior fragilidade, especialmente de saúde, tornando-o mais vulnerável no contexto social. A tendência é desvalorizar o mais velho.

Em contrapartida, nos terreiros, a visão sobre os idosos é bem diferente. Se na sociedade formal os idosos são vistos como um peso, no terreiro eles são vistos como pessoas que carregam um grande saber vivencial, que tem muito a colaborar com a educação, tanto no ato de ensinar quanto no ato de aprender com os mais novos.

É interessante pensarmos também o inverso, por exemplo: qual o olhar que as comunidades de terreiros têm sobre a juventude? No Candomblé pode haver duas concepções de juventude. Alguém pode ser jovem biologicamente ou ser jovem iniciaticamente, o mesmo valendo para o idoso. A título de exemplo, podemos ter pelo menos quatro possibilidades em relação às idades nos terreiros. 1) O fiel pode ser biologicamente e iniciaticamente jovem (ex: pessoa com 15 anos de idade e alguns poucos meses de feita); 2) ser biologicamente jovem e iniciaticamente velha (ex: pessoa com 15

anos de idade e 10 anos de feita); 3) ser biologicamente idosa e iniciaticamente jovem (ex: pessoa com 65 anos e 1 de "feita"); ou 4) ser biologicamente idosa e iniciaticamente velha (ex: pessoa com 65 anos e 40 anos de iniciada). Um exemplo prático e real desta questão das idades aparece em Caputo (2012, p.88-96), quando nos conta a história de Paulinha de Sango, do Ilê Omo Oya Leji, localizado no Rio de Janeiro. Paulinha foi iniciada aos 2 anos de idade biológica para o Orixá Xangô. Em uma sequência de fotos, Caputo (2012) nos mostra a passagem do tempo de Paulinha, no qual ela vai envelhecendo tanto biológica quanto iniciaticamente. Paulinha passou, está passando e provavelmente passará por três das quatro possibilidades que levantamos. Pois, se iniciada aos 2 anos biológicos, aos 8 anos (Caputo, 2012 p.90) ela tinha 6 "anos de santo", ou seja, era jovem nas duas concepções. Quando tinha 20 anos de idade (Caputo, 2012, p.94), ela já tinha 18 "anos de santo", o que a tornava jovem biologicamente, porém mais velha iniciaticamente. E, no futuro, caso ela permaneça na religião (o que não podemos garantir), ela será tanto mais velha em idade quanto em iniciação, tendo, por exemplo, aos 72 anos de vida, 70 anos de feitura.

Qualquer uma das concepções e possibilidades de idade pressupõem responsabilidade e respeito. O papel dos jovens iniciáticos, aqueles com pouco tempo de iniciação dentro do Candomblé, seria o de aprender, respeitar e dar continuidade às práticas da religião. Esses jovens também podem ser vistos como perpetuação e manutenção da tradição, eles que no futuro serão os mais velhos, dando, portanto, tal continuidade à tradição.

O papel dos jovens biológicos parece ser o de trazer o frescor, a renovação e a inovação para dentro dos terreiros. Sabemos que a juventude não tem sido por resistência de quem manda e controla a sociedade, sinônimo de inovação, porém entendemos que os jovens têm naturalmente tendência e predisposição maior para inovar do que os mais velhos, que tendem a seguir e manter a tradição, conservando-a. Isso se deve especialmente ao fato de que comumente os jovens estão mais conectados e sabem usar melhor as novidades e tecnologias do que seus antecessores. Mas também em razão do jogo de poder.

Como exemplo, vemos que muitos Candomblecistas de tenra idade se utilizam das redes sociais para divulgar conteúdo e informação a cerca da sua religião. Isso é uma forma interessante conectar os terreiros com as novidades e uma forma de combater preconceitos e intolerância religiosa.

Ao refletir sobre tecnologias modernas e o Candomblé, Makota Valdina<sup>18</sup>, uma grande ativista do Candomblé-Angola diz que a tecnologia é um recurso que irá auxiliar em algumas atividades internas/externas no terreiro, como divulgações de seminários, palestras, rodas de conversa e favorecer organizações dos terreiros contra discriminações. E diante da pandemia vivida no tempo atual, a tecnologia foi uma das maneiras encontradas para que os terreiros não perdessem momentos de encontros e também uma forma de preservar os que são considerados grupo de risco (os idosos/mais velhos). Por outro lado, a makota também pensa que o uso da tecnologia, utilizada de forma exacerbada, pode levar o ser humano a uma ilusão, ou seja, um ser presente apenas fisicamente, deixando de vivenciar o presente. Os recursos tecnológicos não substituem o estar no terreiro de Candomblé, a presença e a convivência, o aprendizado.

Percebe-se então uma troca, com saberes diferentes, quando o jovem entende bem sobre tecnologia o idoso entende sobre a vivência religiosa, é como o jovem soubesse a técnica e o mais velho o conteúdo.

Neste contexto, não só nos terreiros de Candomblé, mas também nas comunidades africanas, o mais velho “desempenha um papel pedagógico muito importante na educação das novas gerações.” (AFONSO, 2016, p. 182).

Ser idoso no Candomblé é ter sabedoria e ter vivência não só do culto. Os ditos "mais velhos" e os ancestrais são constantemente louvados e ovacionados. Nos terreiros, o mais velho possui uma condição de destaque e respeito. Reverenciá-los é uma obrigação não só apenas no ritual, mas no cotidiano do terreiro. Por serem detentores de saberes únicos e específicos, muitos deles são aqueles que, pelo tempo de iniciação e por escolha dos Minkisi, são designados para os mais altos postos hierárquicos na casa.

---

<sup>18</sup> Entrevista cedida ao programa Polêmicas Contemporâneas, com tema tecnologias modernas e Candomblé, no qual a convidada foi a makota Valdina, no ano 2018.

Dentro da casa de Candomblé, aqueles que estão nos mais altos cargos serão aqueles cujo saber lhes permite se aproximar da figura do professor. Mas para além disso, servirão como modelos nos quais os mais jovens iniciados irão se espalhar para produzir e reproduzir o futuro da religião.

Assim, serão estes "mais velhos" que manterão vivo o axioma de que saber é poder, donos de uma autoridade relativa sobre os mais jovens. Podemos dizer que serão eles os promotores ou facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem pelo qual todos os filhos de uma casa passam em algum momento. Por certo, nos terreiros mantem-se o reconhecimento da importância dos mais velhos como exemplos de influência mútua, que valorizam a vida até o último instante. Nos momentos de dúvida, o mais jovem sempre recorrerá ao mais velho, buscando a forma com a qual deve fazer o que lhe foi proposto.

Os novatos irão trazer suas experiências que serão potencializadas no grupo ao mesmo tempo, e em maior medida quando aprendem as práticas e elementos da religião, fazendo uma relação, primeiramente dialética e, a médio e longo prazo, gera o estabelecimento de relações cíclicas, nas quais os iniciados e o grupo aprendem e ensinam mutuamente na vivência e convivência no terreiro.

Concluindo, trabalhamos o caminho traçado pelo conhecimento no Candomblé-Angola por meio da hierarquia. Discorremos sobre de quem o conhecimento parte e para quem ele vai. Percebemos que o conhecimento caminha daqueles com mais saber e experiência, geralmente, de mais altos postos religiosos, gradualmente para os mais jovens dentro da religião.

No próximo tópico trabalharemos a oralidade e a observação, as formas pelas quais os portadores do saber transmitem seus conhecimentos na comunidade. Trabalharemos, assim, a palavra falada como um dos elementos mais potentes em termos n'guzo. Da mesma forma, a observação e a repetição aparecerão em complemento àquilo que é dito.

### **3.2 O Candomblé, a formação humana libertadora e a vivência comunitária: modos de aprender e ensinar**

Estabelecemos a hierarquia do Candomblé como uma das formas pelas quais são transmitidos conhecimentos desta religião. Trabalhamos o fato de que esses conhecimentos tendem a ser ministrados de uma forma verticalizada, partindo

normalmente dos mais velhos para os mais jovens espiritualmente na feitura de santo.

Neste tópicos trabalharemos como, por quais meios ou de que forma os mais velhos irão transmitir os conhecimentos para os mais jovens. Entendemos que o conhecimento no Candomblé é mais comumente transmitido por meio da observação e da oralidade. Assim, aquilo que o mais velho fala ou faz sempre tem um enorme valor na construção do mais jovem. A palavra falada, então, se torna o foco de nossa atenção neste momento.

Lucio da Conceição (2006) defende na sua dissertação que o Candomblé possui em sua dinâmica interna, uma Pedagogia que lhe é própria, singular, que se diferencia da Pedagogia praticada nas escolas. O autor entende a educação como prática social desenvolvida em um tempo e lugar, que se fundamenta em uma teoria pedagógica. No caso do Candomblé, esta teoria tem seus princípios no conhecimento herdado de seus antepassados africanos, os quais contribuirão na configuração da cultura afro-brasileira. Quintana (2012), em seu texto “No terreiro também se educa: relação Candomblé-Escola na perspectiva de Candomblecistas”, discute a relação do Terreiro de Candomblé com a escola, a partir de referenciais teórico-metodológicos da Sociologia da Educação e do campo das Religiões de Matrizes Africanas. Aponta que as funções da escola e do terreiro permitiram um novo olhar sobre o lugar que estas instâncias de socialização assumem no interior das famílias candomblecistas.

Ataíde Junior e Albuquerque, em artigo de 2015, descrevem o Terreiro de Candomblé como espaço de socialização e educação:

O esforço em compreender que não existe um único padrão educacional nem uma única prática educativa possível conduzirá, a meu ver, a uma série de mudanças na forma de os seres humanos se relacionarem entre si, já que quando alguém se torna capaz de reconhecer o diverso como uma possibilidade concreta, abrem-se caminhos para que se reconheça o outro como um equivalente, não um igual em essência, mas também não um diferente em existência. (ATAÍDE JUNIOR, ALBUQUERQUE, 2015, p.908).

Ana Katia Alves dos Santos, no livro “Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental” aborda os temas: a Ciência da Educação na Bahia, a Infância Afrodescendente, a Epistemologia Crítica e o Ensino Fundamental. Seu objeto investigativo é um campo de sentido e de significação que congregue uma constelação compreensiva de comum-pertencimento entre Ciência, Infância, Afrodescendência e Ensino Fundamental.

O pensamento de Ana Katia vai ao encontro do que é trabalhado por Paulo Freire. Este autor desaprova qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça,

classe e gênero, ou de qualquer tipo, ofende à subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Ele enfatiza a importância da identidade cultural e a importância do sujeito se reconhecer como parte do processo histórico-cultural, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo acerca do racismo, favorecendo o enfrentamento às práticas discriminatórias. O estudioso pontua o respeito pelo diferente e o reconhecimento do outro:

Um das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar[...]. (FREIRE, 1996, p.41).

Na mesma perspectiva que Freire, Gadotti (2013) traz colaboração importante quanto ao conceito da sustentabilidade na área da educação. Vê sua importância na contemporaneidade como uma necessidade do ambiente escolar, na vida diária, na família, no trabalho, na rua: “uma pedagogia biófila que promove a vida e respeita todas as formas de vida [...]”. (GADOTTI, 2013 p.16). Para ele há elementos importantes para esse processo sustentável:

Educar para uma vida sustentável é educar para a simplicidade voluntária e para a quietude. Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos. [...], (GADOTTI, 2013 p.16).

Essa educação para uma vida sustentável pode ser ensinada de múltiplas formas no Candomblé. Uma delas, talvez a mais comum, seja por meio da oralidade.

A riqueza da tradição oral nos provoca a olhá-la como parte do memorial cultural de nosso povo, a conhecer um pouco de nós mesmos, uma vez que estamos falando da nossa história. A oralidade significa uma linguagem de oposição à forma escrita. Mas esse conceito é reducionista, no sentido que coloca a escrita e a oralidade em sentido de oposição, como se fosse necessário escolher entre um ou outro. Oralidade e escrita não se excluem e podem coexistir no mesmo contexto.

Na tradição africana, a fala é considerada divina, cumprindo um papel de grande importância para a educação, sendo por meio dela que se faz ou se dá a transmissão de valores e da própria história. Altuna diz: “A cultura banto e a negro-africana brotam, expandem-se e permanecem pela palavra. Fundamenta-se na ‘oralidade’. A palavra tem primazia e nada se mantém nem vive sem ela. Por isso cultivam-na e tratam dela com

carinho.” (ALTUNA, 1985, p. 84). A palavra tem maior importância do que a escrita na cultura africana. E nem mesmo a colonização europeia e a escravidão conseguiram esvaziar essa relevância.

A fala será um dos unificadores e organizadores da cultura de vários povos africanos. Ela desempenhará "uma função social primordial. É união vital, comunhão. Por ela, os laços de sangue se asseguram e fortalecem. O banto sabe que pela palavra se exterioriza o coração tanto ou mais que o pensamento. (ALTUNA, 1985, p.86)". E, portanto, diferentemente do indivíduo da cultura ocidental, o sujeito da "África negra, ainda dispõe de tempo para conversar e escutar, para saborear o prazer de sintonizar com o outro" (ALTUNA, 1985, p.86). Isso mostra a importância que o africano dá ao outro, reconhecendo-o como ser humano distinto, ou seja, estabelecendo relações de alteridade.

A relevância da palavra é tão grande que para esses povos "supera a imagem, o símbolo, a dança e as artes [...] Por seu poder mágico-místico, pode ser perigosa ou benéfica. Sustenta a vida social e política, dinamiza as expressões religiosas. Sem ela, nem os ritos vivificam, nem as ações mágicas são eficazes.” (ALTUNA, 1985, p.85).

Como vemos, ela sempre está presente em todos os momentos, especialmente nos rituais: “Sempre vai acompanhada do gesto, de atitudes e movimentos corporais adequados, de mímica, dança ou ritmo, de canto ou de flexões de voz. Exige que o corpo acompanhe e reforce a sua vitalidade. O negro fala com a voz e com o corpo.” (ALTUNA, 1985, p. 87). Esse falar com a voz e o corpo sempre tem uma prevalência da voz sobre os demais elementos, ainda que estes sirvam para potencializar seus poderes.

Neste ponto, o autor coloca que as palavras possuem um poder que não só vão além do linguístico como também superam o simbólico, enquanto na concepção desses povos alcança o poder de afetar a realidade. Assim, qualquer palavra tem seu poder seja ela

uma maldição, uma benção, um juramento, um conjuro, ou uma palavra ritual, solene, mágica, sempre concretizam e patenteiam a participação vital. A palavra é como um símbolo eficaz, capaz de produzir efeitos e influir noutros seres depois de contactá-los (ALTUNA, 1985, p.85).

Assim como os seres, a palavra tem sua importância e seu lugar de destaque junto à hierarquia. A palavra que vem do mais velho tem aporte dos seus antepassados e, quando o mais velho a pronuncia, ela reverbera com relevância para os seus mais novos. Assim também é a palavra de um de ancião, ela se torna mais eficaz do que a de uma

pessoa comum. A palavra estabelece, exerce e desempenha várias funções, assim como é a responsabilidade de quem a pronuncia, pois, a palavra “está hierarquizada. A palavra da tradição legada pelos antepassados é mais poderosa que a dos vivos e, entre estes, a de um Chefe, um ancião ou um especialista da magia é mais eficaz que a de um homem normal.” (ALTUNA, 1985, p.85).

Esse respeito pela palavra dos mais velhos, que os povos africanos valorizam, é sabedoria dos ancestrais que também é valorizada nos terreiros de Candomblé. A palavra permanece sagrada, mas também desempenhará papel importante na luta pela resistência, dignidade e educação dos adeptos.

O Candomblé é um reflexo desse processo enquanto os negros brasileiros mantiveram viva a tradição de uma transmissão oral de conhecimento. Para os candomblecistas, a oralidade desempenha diversos papéis, um deles o registro e a transmissão dos saberes sagrados da religião. A palavra se torna o centro da manutenção de uma memória ancestral do povo negro:

No processo da iniciação as palavras têm poder de ação, e ignorar aquilo que é pronunciado no decorrer de um rito é o mesmo que amputar um dos seus elementos constitutivos mais importantes e, provavelmente, mais reveladores. Ela acrescenta também que o Asé e o conhecimento passam diretamente de um ser a outro, não por explicação ou raciocínio lógico, num nível intelectual, mas pela transferência de um complexo código de símbolos, em que a relação dinâmica constitui o mecanismo mais importante. A transmissão, explica, efetua-se por gestos, palavras proferidas acompanhadas de movimento corporal, com a respiração e hálito que dão vida à matéria inerte e atingem os planos mais profundos da personalidade. Aqui a palavra ultrapassa seu conteúdo semântico racional para ser instrumento condutor de Áse, isto é, um elemento condutor de poder de realização. (CAPUTO, 2012, p. 74).

Ainda que a autora esteja se referindo ao processo de iniciação, isso pode ser aplicado em vários momentos no cotidiano do terreiro. Isso pode ser visto nos momentos de trocas de benção entre um iniciado e o outro, durante as rezas ou mesmo nas saudações.

Quando um fiel se encontra com o outro, aquele de hierarquia menor executa algum gesto ritual de reverência, ao mesmo tempo, em que pronuncia a palavra "Mukuiú", para efetivamente pedir a benção. A própria palavra significa "Bênção". E assim que executa o movimento e a vocalização, o mais jovem é respondido pelo mais velho com a expressão "Mukuiú Nzambi", que significaria “Estas mãos te abençoam por Deus, em nome de Deus.”.

Neste caso, tanto a palavra como o gesto formam um conjunto que fornece a benção direcionada do mais velho ao mais novo. O gesto funciona mais como uma forma

de expressar a relação hierárquica entre ambos. Porém, a palavra terá maior importância, pois será ela o principal meio pelo qual a benção é emitida. O mais jovem recebe a palavra interpretando-a como se pudesse lhe trazer boas coisas. Portanto, a “expressão oral renasce constantemente e é produto de interação em dois níveis: o individual e o social.” (CAPUTO, 2012, p.74). A autora explica que a interação social acontece porque a palavra é ouvida, comunicada e transmissora do N’guzo (Àse) dos antepassados às gerações presentes.

Se os dicionários colocam oposição entre oralidade e escrita, tanto Altuna (1985) quanto Caputo (2012) veem muito mais uma relação de diferença entre ambas. Apesar de não colocá-las em oposição, Altuna vê uma relação hierárquica de uso e valor entre oralidade e escrita, com ampla prevalência da primeira sobre a segunda, especialmente quando verifica que os povos africanos dão sacralidade à palavra. Em sentido parecido, Caputo percebe que no Candomblé a palavra também tem predominância sobre a escrita, inclusive no que envolve tanto as questões individuais quanto as coletivas. Os dois autores levantam a ideia de que para estas culturas a palavra sempre tem poder.

Como tudo, os modos de aprender e ensinar que trabalhamos neste tópico possuem os seus espaços próprios. Assim, a seguir, veremos que os próprios terreiro sem suas totalidades e complexidades são espaços de formação integral dos indivíduos. Como se pode aprender tudo no terreiro. Entretanto, trabalharemos não só o terreiro, mas também nos espaços específicos da casa onde a relação de ensino e aprendizagem ocorre. Sendo que em qualquer lugar pode ser passível de gerar esse processo.

### **3.3 Espaços de formação integral e de práticas transformadoras no Candomblé**

A educação nos terreiros é, como na escola formal, um processo. Como já vimos neste capítulo, existem dinâmicas que se aproximam e fazem o papel similar ao de professor, no sentido de ser aquele que porta o conhecimento. O que geralmente dá a esses portadores do saber a autoridade para ensinar é exatamente o fato de terem mais tempo no culto religioso e, por isso, estão nos mais altos postos da hierarquia.

Da mesma forma que temos um que ensina, também temos a forma pela qual o conhecimento é transmitido. Mas neste caso haverá substancial diferença em relação ao ensino escolar convencional. Enquanto que neste há um domínio da comunicação, especialmente por meio da escrita, nos terreiros vimos que existe uma prevalência da palavra e da observação sobre as outras formas de ensino. Desse modo, os terreiros de Candomblé-Angola seguem bem os moldes das culturas africanas, nas quais o conhecimento é passado por meio do que explicamos ser a oralidade.

Uma vez que já trabalhamos quem transmite o saber e qual o modo mais comum de transmissão, refletiremos agora sobre os espaços do terreiro como importantes elementos no processo de ensino candomblecista. Focaremos essencialmente em analisar o(s) espaço(s) que nos terreiros serviriam como locais de ensino.

Começaremos uma distinção: o modo de pensar que os terreiros têm em relação ao espaço de ensino, em comparação com o modo convencional de se praticar a educação brasileira (fruto da cultura ocidental imposta). Para o mundo ocidental, a ideia de um aprendizado integral, no próprio contexto social, ainda é muito incipiente. E, no entanto, “desconstruir a ideia do conhecer separada do contexto da vida e da experiência em sua dimensão étnica é um desafio posto para a escola contemporânea e a ciência aí produzida.” (SANTOS, 2006, p. 62).

Entende-se que é possível o aprendizado das coisas por meio da experiência, observação e oralidade, entretanto, essas maneiras de se aprender são relegadas a um plano inferior. O que vale na cultura dominante é essencialmente o saber formal. E, comumente, esse saber não é aprendido no seio da sociedade, mas em espaços específicos para sua produção e reprodução. Esses espaços seriam as escolas.

A escola, de forma bem simplificada, e para o senso comum, é um espaço focado exclusivamente na transmissão do conhecimento, que parte daqueles que o possuem (professores) para os que não o possuem (estudantes). Apesar de todas as críticas já vistas de Paulo Freire. E ainda que o tempo seja fator para que o conhecimento seja

adquirido por aqueles que desejam ser professores, ele não é fator preponderante para validação de se possuir o saber. A capacidade de cumprir as demandas e tarefas escolares e galgar os degraus no processo escolar (cursos, avaliações, concursos, bancas...) é que permitirá que alguém se torne, por exemplo, um professor.

Diferentemente da escola formal, o terreiro surge como um espaço de ensino integral no sentido de ser pertencente à comunidade, que está em constante aprendizado a todo tempo e em todos os espaços. Não há assim uma separação ou um local reservado apenas para o ensino das questões religiosas. Como vimos, se aprende ouvindo, observando, vivenciando e reproduzindo, cada coisa em seu devido tempo.

Outra questão interessante é que, diversamente à escola formal, no Candomblé-Angola, todos os que passarem pelo processo de ensino, invariavelmente, se tornarão portadores do saber e capazes de transmiti-lo, podendo inclusive realizar essa transmissão, às vezes, sem se dar conta disso. Não é uma questão de escolha, mas um caminho natural que todos os filhos da casa se tornem, em algum momento, "professores" dos mais jovens que entrarem na casa.

É fato que os terreiros são espaços integrais de produção e reprodução dos conhecimentos religiosos do Candomblé, assim como é notório que esses saberes não se limitam aos muros da casa. Entretanto, vemos ser impossível que não haja uma mínima especialização dos espaços em relação ao aprendizado, talvez especificamente àquilo que é ensinado.

Entendemos que em todos os espaços se aprende de tudo, porém existem lugares no terreiro onde os conhecimentos transmitidos são mais especializados. E, ainda que o conhecimento candomblecista não seja transmitido compartimentalizado, em forma de disciplinas que não se conectam, como comumente ocorre na escola formal, é impossível, até mesmo pela natureza das atividades, que não haja uma ênfase neste ou naquele elemento do rito, a depender do espaço onde está se processando o conhecimento.

Não esperamos, por exemplo, que em uma casa que possua um ateliê próprio para a produção das roupas da casa, seja o foco do aprendizado, que esteja voltado ao cuidado com os assentamentos. Ali se espera que o foco do aprendizado seja essencialmente sobre tudo o que é relativo às regras religiosas de vestimentas.

Isso não significa que saberes sobre o trato dos assentamentos não possam de alguma forma se processar ali. Elementos sobre eles e sobre outros assuntos alheios ao ateliê serão abordados quase sempre em conexão com o tema principal. Significa que o

foco estará sobre a produção das roupas e, obviamente, o assunto mais comentado será relativo a elas. Em uma cultura onde a oralidade e a vivência são as formas básicas de aprender, a predominância de um assunto sobre outros em determinados espaços faz toda a diferença na quantidade de saber absorvido pelos mais jovens sobre os vários temas.

Um dos elementos que nos aparece como um marco espacial é uma bandeira branca presente em todos os terreiros de Angola. Em geral, essa bandeira para os Bantu é “Kitembo, um Inkisse, comumente associado ao Orixá Irokô5” (FERREIRA, 2019, p. 105). Ela delimita que tal espaço é sagrado para os fiéis:

Casas de Angola ou de Omoloko, é (sic) marcada por uma bandeira branca em um mastro que simbolizam essa divindade. Os antigos contam que, sendo ele também um Inkisse das matas e florestas, a bandeira branca surgiu como um símbolo para que os caçadores que estavam longe pudessem se encontrar nas matas e se unir ao grupo. Hoje, ver uma bandeira por cima do portão é saber que naquela casa se perpetua o sagrado culto ao tempo. A Kitembo é destinada também o controle das estações do ano e do próprio tempo (cronológico). (FERREIRA, 2019, p. 105).

Como todos os espaços da casa, o mastro e a bandeira aparecem como espaços integrais de conhecimento. Sua função principal é demarcar o território como algo próprio do culto. Dessa forma, esse espaço informa e transmite o saber de que ali é lugar digno de respeito e reverência por parte dos fiéis. A própria bandeira é assim mais um marco espacial ou um referencial para que as pessoas externas reconheçam aquele espaço como sendo da nação angola.

Assim como a bandeira, o mariô (palha desfiada, originada da folha do dendezeiro) internamente servirá como um elemento espacial místico. Sua principal função nesse aspecto seria afastar as energias negativas, pois ao transpassar o objeto que se encontra em cima da porta, entende-se que os espíritos ruins ou energias negativas não consigam passar por além daquela porta onde se encontra a palha desfiada.

Na definição de Eliade (1992), a manifestação do sagrado é designada pela palavra hierofania, e segundo o autor a hierofania pode acontecer de diferentes formas: na natureza, na história, nas pessoas e nos seus testemunhos, nos objetos, no gestual, nas palavras, nos ambientes, em algumas regiões e espaços, como grutas, árvores e outros. E em ambientes diversos, pois existem lugares no quais as pessoas se reúnem para orar e louvar, assim como as igrejas, os templos, salões, terreiros, locais que os fiéis consideram como sagrados, porque para eles, Deus (o que ele vai chamar de transcendente) se

manifesta ali.

Partindo desta ideia de Eliade, o sagrado pode ser considerado tudo onde o transcendente se manifesta, seja em corpos, objetos e locais. Em contrapartida, o profano pode ser considerado o transcendente não é percebido ou sentido. Por exemplo, um mariô colocado na porta de entrada principal, criando a fronteira entre o espaço da rua (profano) e o espaço do terreiro (sagrado).

Mas para além desse aspecto espacial místico, o mariô possui um aspecto mais prático no cotidiano da comunidade. Neste outro aspecto, sua função seria de limitação de acesso aos espaços. Nem todos os membros da comunidade podem transpassar o mariô que estiver em certos espaços. Há casos, por exemplo, de mariô colocados na porta no roncó<sup>19</sup>, que são impeditivos para que n'dumbes e clientes entrem naquele espaço. Isto se deve ao fato de que não iniciados ainda estariam na esfera do profano para essa religião.

Interessante citar o mariô neste momento, devido ao fato que ele é oriundo da mesma árvore que fornece um dos elementos mais importantes para os candomblés: o dendê. O principal uso do dendê se dá exatamente na culinária do terreiro.

E dentre todos os locais que compõem o terreiro, como espaços integrais de produção e reprodução dos conhecimentos, a cozinha é um dos lugares onde toda a questão da transmissão dos saberes ocorre de forma bem explícita na casa de Candomblé. Por isso, entendemos ser este local uma boa forma de exemplificar o que propomos.

No terreiro, o espaço da cozinha não se trata apenas de um espaço de preparação de alimentos e de produção de comidas. Obviamente, esta é a função primária deste ambiente. Ali se farão comidas que nutrem tantos os seres humanos quanto às divindades. Porém, para além dessa função, a cozinha do terreiro é considerada para os candomblecistas um espaço sagrado, tão relevante quanto o barracão, espaço onde ocorrem as festas públicas comumente chamadas xirê, e no roncó, quarto de santo, onde os assentamentos dos Minkisi são guardados e onde os filhos de santo são iniciados. Portanto, trata-se também de um lugar de ensino e de aprendizagem dos iniciados,

---

<sup>19</sup> Local específico onde os iniciados ficam recolhidos, entre 7 ou 21 dias. Se fizéssemos uma analogia da iniciação como um renascimento, este local seria como o útero, onde o muzenza é gestado.

onde se desenvolve e se aprimora a produção do saber e a transformação das pessoas.

Visto que a cozinha é considerada espaço sagrado, assim também acontece com o alimento produzido naquele espaço: é considerado sagrado, alimento compreendido como um intermediário indispensável na relação entre pessoas e divindades (Minkisi), estabelecendo laços de respeito, solidariedade, confiança e afetividade.

O espaço da cozinha nos possibilita perceber vários ensinamentos, para além do simples fato de cozinhar: estabelece o lado místico do espaço e dos alimentos sacralizados. De maneira prática, os adeptos mais jovens vão observar, ouvir, repetir e vivenciar, ou seja, aprenderão, por meio da oralidade, saberes religiosos e cotidianos que serão úteis e funcionais para a comunidade de terreiro e para sua vida no dia a dia fora do terreiro.

Ao mesmo tempo, os mais velhos, que atuam como "professores", estão nas posições de execução e repetição das tarefas observadas e copiadas, assim como repassam o conhecimento por meio da palavra falada ou cantada, muito comuns no ambiente da cozinha. Porém, ainda que em posição de saber e hierárquica superior, os mais velhos da cozinha permanecem inclusos no processo cíclico de vivência, repetição, observação e escuta entre eles, com seus mais velhos e com os mais novos, afinal o aprendizado de terreiro é constante e eterno, como pontuamos em momento anterior. Pode-se dizer que o terreiro é ambiente familiar, desde o "terreiro", a casa, considerados lugar e espaços sagrados.

Na cozinha o aprendizado se dá de forma não sistematizada e, diferentemente de como aprendemos no ambiente escolar, nela o aprendizado se dá transversalmente, os idiomas Bantu, cantigas, rezas, o respeito, a disciplina, hierarquia e o cuidado do meio ambiente.

Uma coisa muito comum nos terreiros de Candomblé, em especial no espaço da cozinha, são as conversas paralelas. Durante o preparo das makudiá (comidas) é importante que os candomblecistas designados para aquela função não se dispersem e nem se distraiam, que evitem o fuxico e conversas desnecessárias e inadequadas para aquele momento. É importante que fiquem atentos, em silêncio, quando possível, respeitem e voltem a atenção para o preparo das makudiá.

Esse espaço nos permitirá pensar a teoria com a prática, pois quando nos referimos ao processo todo e suas partes, juntamos a teoria e a prática, a vivência na comunidade: no momento de comprar os alimentos se apreende a somar, subtrair, dividir, multiplicar,

na economia, sem perder a noção sobre a qualidade dos produtos e que não haja desperdícios.

Outro exemplo seria a ecologia. Para os adeptos do Candomblé, tudo o que se retira da natureza retornará para a natureza de alguma forma. Essa consciência ecológica não ocorre por acaso, uma vez que na tradição africana entende-se que o ser humano deve viver em harmonia com a natureza e não se considerando um ser superior a ela. Também o respeito que se tem pelos mais velhos: respeito que se estende ao manuseio dos alimentos, dos preparos da comida, que será destinada aos Minkisi, à comunidade.

A comida exercerá, em princípio, sua função de alimentar, e simultaneamente favorecerá o campo espiritual (pedidos, anseios, saúde), a alimentação do corpo, o compartilhar a comida com todos que estão presentes na comunidade. Dizem os antigos que em festas de Candomblé nenhuma pessoa sai sem que esteja bem alimentado. Alimento que alimenta a alma e o corpo da pessoa que adentra aquele espaço, seja ela adepta ou não.

Outro espaço de destaque é o barracão, lugar também muito importante não somente por receber os convidados, mas porque nele ocorre o ritual denominado xirê. Para os povos Bantu ele é chamado de *jamberessu*. Entretanto, entre os candomblecistas a palavra mais usual é o xirê, de modo que nesse trabalho optamos por usar essa expressão mais comum.

São diversas as concepções que poderíamos citar quando nos referimos ao xirê, sem haver uma só definição. É uma palavra de origem Yorubá que significa “brincadeira, diversão, pode ser traduzida como ‘fazer festa, brincar’. Um engraçamento, um encontro, o xirê é roda onde os Orixás se encontram para dançar e brincar!” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2014, p.203). O autor nos chama atenção para percebermos que isso se dá no momento “em que o rufar dos atabaques e o canto das pessoas conclamam e convidam os Orixás para que venham à festa que seu povo lhes oferece!” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2014, p.203).

Como citamos em tópico anterior, no xirê também é perceptível a presença da hierarquia. Notamos a presença da senioridade na formação da roda que se inicia pelo Tateto ria Nkisi ou Mameto ria Nkisi, e segue pelos iniciados com cargos e na sequência os mais novos, no final da roda. É o entendimento candomblecista que a roda do xirê é infinita, então, nunca existirá um fim e sempre haverá recomeços:

Todos os filhos-de-santo participam dessas danças, formando, no início, um

grande círculo, chamado a roda. Essa primeira parte da festa pode ser considerada uma cosmovisão: todas as energias da natureza são chamadas a descer a fim de restabelecer o antigo equilíbrio entre as energias da natureza e os homens. Em geral, os fiéis dançam um atrás do outro, seguindo um padrão hierárquico, em sentido anti-horário. (BARBARA, 2002, p.138).

Assim, quando nos referimos que o mais novo está no final da roda, queremos dizer que a posição dele é de aprendiz, o que não tira dele a responsabilidade de também ensinar. O Candomblé é um constante ensinar e aprender.

Podemos dizer que o xirê nos ensina em relação à ancestralidade, ao respeito para com os que vieram antes de nós e, para sermos ainda mais diretos, podemos nos referir ao respeito que devemos ter com os nossos mais velhos:

Em um terreiro, o ritual litúrgico aberto aos visitantes se chama xirê. Nele dançamos e cantamos em círculo, sempre no sentido antihorário. Esse movimento desafia a temporalidade linear e a lógica do progresso que enxerga no futuro o lugar das realizações. Num xirê, dançamos e cantamos para saudar o passado, a **ancestralidade**. (FERREIRA, 2019, p. 104, grifo nosso).

Essa ligação do xirê com a forma de ensinar sobre a ancestralidade aparece muito evidente, especialmente nos momentos em que são rememorados os mitos dos Minkisi, enquanto estes executam suas danças no salão. Cada um deles rememora tanto um saber ancestral como a própria condição de ancestralidade, que ensina a todos na casa, em especial aos mais novos, a importância do culto aos ancestrais. Essa louvação no xirê àqueles que nos precedem pode inclusive se apresentar como uma contraposição ao mundo ocidental moderno, que preconiza o atual e o imediato como de maior valor.

Um exemplo, dessa oposição ao mundo ocidental, seria o modo como os candomblecistas agem no xirê. Durante o ritual cantam e dançam em “círculo e essa forma nos leva a uma ideia de harmonia e equilíbrio e à participação de todos. Nas danças de Candomblé temos um uso mais complexo do espaço na forma de círculo.” (BARBARA, 2002, p.138). Comumente, em sentido anti-horário, reverenciando o passado e trazendo sentido para o presente. Já na visão ocidental e contemporânea em que vivemos, a concepção de tempo é linear, há certa urgência para o futuro, o ontem já não é mais válido, assim como as relações humanas se tornam vazias.

Neste tópico, focamos na ideia de que o terreiro é um espaço de formação completa e integral do indivíduo e do grupo. Contudo, entendemos também que cada espaço na casa tem suas funções bem delimitadas e isso fará consequentemente com que os conhecimentos diferentes sejam mais bem aprofundados em espaços específicos. Pode-se aprender de tudo em todos os espaços, mas aprende-se mais sobre algo específico

naquele local onde aquela especificidade é praticada.

Assim, vimos que espaços diferentes, como o salão e a cozinha, serão locais de aprendizados próprios. E ainda que no salão os ensinamentos sobre a culinária possam eventualmente aparecer e serem absorvidos, será na cozinha que os detalhes e o aprofundamento dos saberes de base e os fundamentos da comida religiosa serão aprendidos. Ao salão fica mais reservado o conhecimento a respeito da lógica de culto, da hierarquia e de outros saberes típicos, que por sua vez irão ser assunto eventual na cozinha.

Podemos dizer que o terreiro de Candomblé, para além do espaço de cunho religioso, também se caracteriza como um espaço onde se fomenta a educação. No Candomblé, em seu processo de educação, além dos fundamentos religiosos também são ensinados saberes relacionados às danças, músicas, toques e cânticos, espaço de memória e também de resistência.

Ainda podem ser citados alguns outros elementos que constituem os terreiros de Candomblé, como espaços de memória para além das práticas religiosas, como, por exemplo, a estética do lugar, as imagens e fotos que compõem aquele espaço, as vestimentas, e tudo passando por meio da oralidade. Para os adeptos, esses elementos cultivados nos terreiros estão sempre dialogando com o passado e o presente. Por meio da convivência diária, com seus adeptos, a memória sempre se mantém viva. Na preservação dessas memórias é que, conseqüentemente, se estabelece um espaço de resistência, se enfrenta as discriminações e os preconceitos.

Para além da memória do terreiro e de suas formas de reproduzi-la, no processo de ensino das casas também são passados os segredos e "receitas" especiais que compõem a religião. Quanto a estes segredos e receitas, o tempo de feitura é uma exigência imprescindível para sua aquisição. Quanto mais tempo de santo maior será o acesso à determinados segredos, receitas e elementos mais sagrados. Isso pode ser bem exemplificado quando percebemos o modo como ocorre a formação de um novo sacerdote(isa).

Todo novo(a) pai ou mãe de santo se forma na casa de seu iniciador(a), ou seja, na casa onde ele mesmo foi iniciado, e ele necessariamente precisa ser um rodante. Quando completa o sétimo ano posterior à feitura, quem agora é "mais velho" recebe, naturalmente, o título de Kota (se for mulher) ou Tata (se for homem), e em alguns casos ele receberá das mãos de seu iniciador os direitos de abrir a sua própria casa, tornando-se

ele mesmo um pai ou mãe de santo.

Neste último caso, acontecerá o processo de formação de uma nova casa, e ainda que na teoria isso possa ocorrer de imediato (o novo pai ou mãe pode, na teoria, abrir sua casa no dia seguinte aos ritos em que recebeu os direitos), na prática o processo é mais complexo, pois até o dia anterior aquele filho ainda era um muzenza (um mais novo) e, portanto, não tinha acesso a vários dos segredos e receitas reservados aos mais velhos. Assim, mesmo que tenha a permissão para abrir uma nova casa, ele não tem ainda os saberes e as experiências necessárias para fazê-lo, pois desconhece a dinâmica de execução dos ritos. O que é comum nestes casos é que ele permaneça por algum tempo na casa do seu iniciador, exatamente para aprender como realizar estes ritos, inclusive aqueles exclusivos para sacerdotes, como o jogar búzios e a "feitura" de novos muzenzas. É assim que ele aprenderá sobre alguns dos vários segredos para que possa ser um sacerdote de forma completa.

Esse ensinar e aprender constante, e que se faz nos mais diferentes espaços, é útil na medida em que promove a expansão e a manutenção da cultura afro-religiosa, tanto nos terreiros, como para além dos muros destes.

No início desta pesquisa focamos em estabelecer a relação que a cultura Bantu tem na formação do Candomblé-Angola, por meio de elementos da sua história, filosofia, assim como da ancestralidade e da religiosidade. Então, partimos para explicar os conhecimentos e práticas do Candomblé, desenvolvendo o papel da família e da hierarquia na educação africana, que deu origem ao Candomblé-Angola. Passamos por ver como a própria pertença à religião é uma forma de libertar o ser, no sentido filosófico, ainda que, em outros espaços, como a escola, isso nem sempre aconteça, pois o que se vê em muita prática escolar é exclusão, opressão, fragmentação, faltando uma visão que trate o educando como sujeito e se construa uma formação humana libertadora, uma vivência comunitária solidária, além da relação respeitosa com todos e todas, também com a natureza. Preocupamo-nos em entender "o quê" é ensinado nos terreiros.

Nossa intenção neste capítulo foi basicamente a de responder a três perguntas acerca da relação do Candomblé com a educação: quem ensina, como ensina e onde ensina.

Percebemos que o ensino no Candomblé-Angola tende a uma grande verticalização, de forma que os mais velhos e mais experientes na religião são considerados os mais sábios e, por isso, seriam eles aqueles quem ensinam aos mais

jovens no culto. Entretanto, reforçamos que isso não impede de haver uma troca de conhecimentos mútuos entre os vários membros.

E os membros mais velhos tendem a se utilizar de dois meios mais comuns para produzir e reproduzir seu conhecimento adquirido. Assim, é por meio da execução e da oralidade (voz, fala) que a hierarquia transmite o saber. Aos mais jovens cabe estabelecer o processo inverso e estar sempre a observar e ouvir.

Todo terreiro tem pessoas responsáveis pelas mais diversas atividades que, obviamente, são grandes saberes na tradição. Por exemplo, na produção das roupas usadas, é muito comum ter uma filha da casa especializada na confecção das vestimentas, em geral é uma filha mais antiga da casa (com mais anos de iniciada). O saber e a experiência desta filha precisam ser, de alguma forma, repassados para outras, para que não se perca todo esse conhecimento vivencial adquirido, às vezes por décadas.

Como no Candomblé não há um local específico de ensino, será por meio especialmente da observação, de como a tal filha faz as bainhas ou coloca as fitas nas barras das saias, que a filha mais "jovem no santo" aprenderá como fazer o mesmo para poder repetir e aprimorar essa atividade, de forma que este saber permaneça na casa e não se perca. Ao mesmo tempo, será por meio da oralidade que ela irá aprender sobre os motivos (míticos, religiosos ou mesmo práticos) de cada bainha ou fita a ser colocada desta, ou daquela forma. Essa mesma lógica de aprendizado vale para os vários tipos de aprendizado que podem existir num terreiro.

Como tudo pode ser geograficamente espacializado, o conhecimento produzido no Candomblé-Angola também o é, porém, nos terreiros não há um espaço próprio em separado para o processo de educação. O terreiro se mostra assim um espaço completo de ensino integral e, em cada um de seus lugares, os vários saberes são repassados, de forma mais focada em determinados temas, a depender do local onde se está ensinando.

Todo esse modelo de ensinar, complexo e distinto do modelo convencional escolar tem, além de suas funções religiosas de ensinar os adeptos acerca dos elementos e saberes do culto, a função de contribuir para o combate à intolerância religiosa, aos atos de vandalismos e aos ataques crescentes que ocorrem por pessoas de outras religiões, especialmente alguns tipos de denominação neopentecostal, que desconhecem a cultura afrodescendente e a demonizam. Essa demonização se dá tanto por proselitismo quanto por desconhecimento. Assim, o conhecimento adquirido no terreiro se torna uma importante ferramenta não só internamente aos templos, mas externamente, uma

ferramenta na construção de defesa para o povo de Candomblé junto à sociedade, para a uma convivência solidária em busca de uma cultura de paz.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi produzida num contexto político, social, ambiental, econômico e educacional, sem falar no religioso, muito desafiante. Tempo de negacionismo, de intolerância, de preconceito em diversos âmbitos, como o religioso, com mais de 620.000 mortes por Covid-19.

Refletir sobre Educação sempre será relevante para a sociedade contemporânea, pois traz como tema central de sua construção. Mais relevante ainda, no atual contexto, quando se relaciona com Religião, abordando uma tradição religiosa que traz as marcas da colonialidade e da opressão: o Candomblé-Angola. Quer mostrar que essa tradição religiosa e sua prática pedagógica têm grande contribuição para a formação humana libertadora, a vivência comunitária e para uma educação integral, pois considera o sujeito em sua totalidade e não fragmentadamente.

Os fundamentos das práticas que estão presentes no Candomblé-Angola, nas vestimentas, no dançar, entre outros elementos que também fazem parte do arcabouço de valores éticos, de solidariedade, responsabilidade, alteridade, de respeito, de afetividade, de tolerância religiosa, mostram-se inclusivos e libertadores. Todos esses valores são de extrema relevância para as crianças, assim como também para todos os adolescentes, passando pelos adultos e até mesmo os idosos, pois entendemos que todos eles se encontram, em maior ou menor grau, em processo de construção, física, psíquica e/ou espiritual, que pensamos ser contínua.

A dissertação foi elaborada em três capítulos. No primeiro capítulo, concentrou-se na filosofia e na herança africana Bantu, com o objetivo de conhecer e apresentar os aspectos educativos. É uma filosofia baseada na importância da alteridade, crítica da sociedade individualista atual. No primeiro tópico deste capítulo tratamos dos aspectos históricos e filosóficos, nas concepções e na herança da cultura Bantu, que marcaram a formação da religiosidade no Brasil, no Candomblé-Angola. No segundo tópico refletiu-se sobre aspectos dessa religiosidade e da espiritualidade desses povos, determinantes na estruturação do Candomblé-Angola. E, no final do capítulo, usamos essa base para explicar elementos da história, estrutura e principais concepções da religião que estamos estudando.

O segundo capítulo versa sobre as práticas e os conhecimentos praticados no Candomblé-Angola. Inicialmente, focou-se em analisar alguns dos principais elementos da educação e do ato de educar, especialmente dentro de uma perspectiva

decolonial e libertadora, que vai ao encontro do pensamento freiriano em relação à educação. No segundo tópico, intentamos conhecer como se processa a educação na tradição africana, sua relação com a religião e como se dá o papel da família/comunidade como facilitadoras desse caminho. E no terceiro tópico entramos no papel da ecologia como um dos pilares nas concepções pedagógicas e educativas presentes nos templos de Candomblé.

E, por fim, no terceiro capítulo nos encarregamos de mostrar o que é ensinado, como se dá esse ensinamento e onde ocorrem os processos de aprendizagem no Candomblé. No tópico inicial tratamos sobre alguns elementos orais e as práticas ensinadas nos terreiros de Candomblé e fazem parte de todo o arcabouço de conhecimentos que forma a base da religião. No segundo tópico, explicamos como se deu o processo de transmissão desses saberes, fundamentados na tradição, na hierarquia, na oralidade e na ancestralidade. No terceiro tópico do capítulo, o foco se concentrou em perceber que o terreiro não tem um espaço específico para o ensino do arcabouço de conhecimentos, pois todos os espaços religiosos são locais de aprendizado e ensino e damos destaque à cozinha e o salão principal.

Uma das principais motivações para este estudo é o meu pertencimento ao Candomblé. Desde que me iniciei me chamou a atenção o modo de educar. Penso que essa inquietação foi despertada exatamente pelos falares e fazeres dos afrodescendentes nos terreiros. Foi exatamente isso que vimos e revimos durante a construção deste trabalho. São esses falares (as oralidades) e fazeres (observação) sendo os pilares da educação candomblecista.

Iniciamos a pesquisa buscando entender os aspectos históricos e as concepções da filosofia e da herança Bantu em conjunto com a história desta civilização africana e suas concepções sobre a educação, que é especialmente conectada ao modo de aprendizado/ensino pela oralidade. Então, partimos para falar sobre uma religião brasileira, fruto dessa concepção, fazendo um recorte no Candomblé-Angola, que percebemos como o principal herdeiro dessa filosofia Bantu. Ele entende a prática candomblecista como espaço de prática religiosa, mas também como espaço onde se fomenta e se oferece uma educação inclusiva, pela oralidade, a vivência comunitária solidária e a preservação de uma memória ancestral africana.

A oralidade no Candomblé tem poder. Tem poder de transformação e, dependendo de quem na hierarquia está falando ou ouvindo, esse poder transformador se torna maior.

E foi, e é pela via da oralidade que os saberes foram (são) transmitidos e preservados até os dias de hoje. Se for um iniciado com cinco anos de “feito” falando com outro, com dois anos de “feito”, a palavra dita terá determinado poder educacional e de transformação. Entretanto, se essa palavra dita vier do sacerdote, com mais anos de iniciado e mais posicionado na hierarquia, esse poder transformador e educacional se potencializa, exatamente por ser emitida por alguém que prover de mais conhecimento os seus crentes, e companheiras e companheiros.

O outro pilar do aprendizado no Candomblé seria a observação. É por meio dela que os mais jovens aprendem nos terreiros. O próprio ouvir seria o passo primordial para que a fala dita (oralidade) se processe também através do processo de observação. Afinal, ouvir também é observar e estar atento. Além disso, a observação se expande para todos os momentos e elementos da religião. Aquele que está em aprendizado (e que realmente deseja aprender) deve estar sempre concentrado em tudo o que ouve e principalmente naquilo que vê. Ele aprenderá mais observando os modos que os mais velhos produzem ou executam nas atividades rituais. O aprendizado, neste sentido, se dará especialmente pela memorização, treino e repetição daquilo que foi observado.

Aprende-se a fazer o acarajé ritual observando e repetindo aquilo que a mais velha responsável pelas comidas faz. Observa-se onde ela compra os materiais necessários, como ela escolhe os melhores ingredientes, onde e como ela utiliza os temperos, como e por quanto tempo ela faz a massa e a coloca para fritar, para então replicar tudo isso que foi aprendido, quase que totalmente por observação, e obviamente prestando atenção no que é dito, desde o mercado, passando pela cozinha, até o prato servido na cerimônia.

Podemos dizer que os processos da oralidade e da observação ocorrem de forma simultânea, ao mesmo tempo, em que se observa, se aprende a fazer, e no momento que se escuta se aprende a ouvir e observar, e a executar, ou seja, o processo é cíclico. Neste sentido, também podemos afirmar que o aprender não se limita aos lugares, conforme defendemos durante a dissertação, o modo de aprendizado pode se dar em qualquer lugar e em qualquer momento.

Percebemos que no Candomblé-Angola não existe uma ordem fixa de aprendizado, assim como vemos na escola formal, onde cada ano letivo tem suas próprias disciplinas coordenadas e sequenciais, com uma disciplina dependendo da outra. Por exemplo: na disciplina de matemática, onde é necessário aprender adição/subtração(1º e 2º ano), para então aprender a multiplicar e dividir (3º e 4º). Pensando na educação

terreiros podemos dizer que o processo também dependerá da absorção daquele que está a observar, a ouvir e aprender, no sentido de que cada indivíduo tem sua dinâmica e sua velocidade de aprendizado.

Geralmente, se espera na escola formal, com os vários alunos coordenados para que todos aprendam e avancem nas "séries" juntos, partindo do pressuposto que todos apreendem o conteúdo da mesma forma, mas entendemos não ser necessariamente verdade que o processo aconteça assim. Do nosso ponto de vista, dois indivíduos dificilmente aprenderão sobre o mesmo assunto da mesma forma, mesmo que eles estejam sendo ensinados juntos, no mesmo ambiente e no mesmo momento.

Nos terreiros, o que vemos, como já dissemos, é um aprendizado difuso, sem espaço próprio para tal, momento ou ordem específicas, onde se pode aprender sobre vários assuntos da religião, a todo tempo em qualquer lugar, o que entendemos favorecer o processo cognitivo por não limitar o aprendiz e obrigá-lo a aprender algo forçadamente. Cada filho de santo aprenderá tudo respeitando o seu momento. No Candomblé-Angola um iniciado pode aprender uma determinada reza com dois anos de santo, enquanto o outro pode aprendê-la com apenas um ano de santo.

Isso pode ocorrer, pois, ambos podem estar no mesmo ambiente quando a determinada reza for cantada por uma primeira vez e, naturalmente, terão a oportunidade de aprendê-la juntos. Para esses conhecimentos, é comum que eles só sejam fornecidos após cumprimento das exigências necessárias. Obviamente, existem elementos e conhecimentos que não podem ser ministrados para todos em qualquer momento, pois exigem tanto que se tenha "tempo de santo" quanto participação ativa na hierarquia religiosa. Portanto, há saberes e falas que não serão ditos na frente de um muzenza, pois haverá o tempo certo para ele aprender, em geral, quando se tornar kota, ganhará novas permissões e conhecimentos.

E existem casos de pessoas que migram de uma casa de Candomblé para outra e, como ninguém é uma folha vazia, essas pessoas trazem saberes de suas casas originárias. Como o Candomblé é uma religião descentralizada, é comum que um mesmo saber seja produzido e ensinado diferentemente, mesmo dentro de uma única nação. Assim, a pessoa pode ter aprendido de uma forma diferente daquela que se pratica em sua nova casa.

Dessa forma, entendemos que existem outras formas e velocidades de saberes e que não há apenas um único saber dito como certo e acabado. O que defendemos até o

momento é que saberes resguardados nos Terreiros de Candomblé, nos seus ritos, mitos, música, danças, cantos, indumentárias, comidas, folhas, são saberes que também acompanham seus fiéis fora do templo, independentemente de como, quando ou onde no terreiro eles aprendem.

Por isso, concordamos com Ana Kátia Santos, Stela Guedes Caputo, Paulo Freire e Leonardo Boff, quando dizem que o aprendizado não pode considerar o ser humano como um receptáculo vazio, mas como sujeito, que traz também elementos que fazem parte da sua história de vida, saberes que não estão dissociados da sua forma de aprender.

O nosso entendimento sobre a oralidade não se limita a entendê-la como apenas a palavra falada, mas que ela se processa também por meio da corporeidade que, como apontamos na dissertação. Envolve diversos elementos não verbais do terreiro, como danças, músicas, cantos, cores, entre outros aspectos, percebidos não pela audição (forma primordial de se captar a oralidade), mas pela visão/observação que não por acaso é o outro principal modo pelo qual se processa o ensino no Candomblé. Isso está em consonância com Freire (1989) quando ele diz: “antes de ler a palavra leia o mundo”.

Estas maneiras diferentes de interpretar o aprendizado ou as formas, espaços e velocidades diferentes pelas quais esse aprendizado irá se processar, podem inclusive concordar com os dispositivos legais que incentivam o aprendizado formal da cultura africana e afro-brasileira.

Iniciativas como a Lei n. 11.645/2008 certamente demarcam avanços importantes nas discussões sobre os dilemas culturais em nossa sociedade, assim também o ensino religioso não confessional, que rompe com a forma catequizada de educar a dimensão religiosa humana, caminhos abertos por Wolfgang Gruen, que chama “sentido da vida” o objeto desse ensino, um ensino religioso que contemple o educando como um ser integral e não fragmentadamente, que se pautar pelo respeito às diversas manifestações religiosas e também às posições daqueles e daquelas que não são adeptos de nenhuma religião, oferecendo uma visão holística e antropológica. Considerando que a realidade é multicultural.

Os negros que vieram para o novo continente na condição de escravizados tiveram que negar sua identidade, sua visão de mundo, sua religiosidade, já durante o percurso da diáspora, tendo seus vínculos familiares em sua maioria defeitos. Quando no Brasil chegaram, os negros escravizados tiveram que ressignificar seu modo de ser, sua religiosidade e seu núcleo familiar, e para isso ser possível surge o Candomblé, como

forma uma simbólica de ressignificação e resistência de um povo.

Por isso, o terreiro de Candomblé-Angola tem como uma de suas funções a reconstrução das concepções de família na perspectiva das tradições africanas. A família de santo começa a desempenhar um papel relevante, pois traz na sua concepção de família aspectos importantes a seres analisados. Nas tradições africanas a família religiosa pode ser uma família extensa ou alargada. O núcleo familiar se constitui a partir da feitura do noviço em um terreiro de Candomblé; as famílias religiosas dos terreiros não são unidas apenas por laços consanguíneos, mas também por redes de solidariedade, podendo englobar tantos os vivos e os que já se foram (mortos).

Dentro deste contexto, o sacerdote (isa), na hierarquia do Candomblé, é considerado como uma figura central e seus auxiliares têm papéis e funções bem definidas, uma estrutura de organização baseada na construção de uma família ritual.

A centralidade do sacerdote é o que organiza e ordena a família. É o portador do conhecimento na comunidade. Tudo se desenrola mediante os comandos dele. Essa liderança é justificada por orientação espiritual, que ocorre por meio da mediação. Ou seja, o sacerdote como detentor de maior saber é aquele que media e interpreta o conhecimento ritual permitido pela espiritualidade.

Mas o sacerdote não é o único que possui saberes religiosos dentro no grupo. No Candomblé o saber está muito atrelado à concepção de tempo. Assim, todos aqueles que possuem “idade de santo” têm alguma forma de saber religioso. Portanto, nos terreiros todos, em especial os mais velhos, têm condição de ensinar os mais novos. A tendência é que o saber seja verticalizado, vindo dos mais velhos para os mais novos, porém isso não exclui a possibilidade no aprendizado horizontal, que siga o caminho contrário ao convencional.

Tanto a noção de família quanto as questões de aprendizado por oralidade e observação têm suas questões. A família de Candomblé, por ser formada por seres humanos, não é perfeita e está sujeita a vários problemas, como, por exemplo as rixas internas, que acabam por envolver tanto a questão do conflito familiar quanto causa ruídos na comunicação pela oralidade. Questões entre indivíduos pode afetar essa transmissão de conhecimento oral. Um exemplo disso seria quando há muita “fofoca” na casa de Candomblé, isso afeta tanto o contexto individual quanto compromete o saber coletivo. Isso acontece quando se tira o foco do saber e da espiritualidade que devem ser ensinadas e aprendidas e se dá atenção para conversas desnecessárias.

E o aprendiz por oralidade e observação também sofre com obstáculos que vão para além das questões familiares. Aprender por oralidade e por repetição exige, por exemplo, muito mais atenção do que a necessária para o aprendizado escrito, por exemplo. Da mesma forma, o conhecimento oral é muito mais volátil e flexível do que o escrito. Nos terreiros não há livros oficiais.

Isso faz com que os conhecimentos possam ser mais facilmente modificados, tendo tanto pontos negativos quanto positivos. De um lado, ele parece ser muito mais dinâmico e adaptativo, no sentido de avançar rapidamente. De outro, conseqüentemente faz com que os saberes ancestrais sejam modificados, às vezes a tal ponto de vista que a nova forma pode ser irreconhecível, em comparação com a expressão original.

Assim, é muito comum que o conhecimento oral seja mais facilmente perdido. O Candomblé é um caso bem elucidativo nesse sentido. Muito conhecimento acerca das divindades - e aqui nos referimos a qualquer uma das nações - tanto se modificou quanto se perdeu, de forma que a cultura africana matriz e os Candomblés herdeiros destas tradições, sejam Bantu, Iorubá, Jeje ou outros, têm pontos de grande similaridade, ao mesmo tempo que possuem elementos muito distantes da cultura que lhes deu origem.

Por fim, queremos dizer que o aprendizado no Candomblé-Angola envolve vários elementos que se assemelham e se diferem do ensino formal. Existe a transmissão do conhecimento, mas ela é toda baseada na forma como a cultura Bantu forneceu aos terreiros. Muito do que se transmite vem da visão africana de respeito e responsabilidade para com a ancestralidade, a espiritualidade, a ecologia e a natureza.

Essa forma de se entender e de aplicar o conhecimento é comumente conhecida e aprendida no "seio" familiar ritual, ou seja, na família candomblecista (família de santo), que tem a função de ser a mediadora no processo de aprendizado. Os fiéis costumam aprender de quase tudo dos vários saberes (exceção a determinados saberes que exigem "tempo de santo"), a todo o momento, entre si e em todos os vários espaços que compõe o terreiro.

Não há nem espaço correto para aprendizado e, na maioria, nem tempo específico para determinado saber. Tudo é transmitido na vivência, na convivência, integralmente, especialmente por meio da oralidade, observação e repetição, que moldam a visão candomblecista de como se deve ser o processo de ensino.

Desse modo, o Candomblé se diferencia em muito da formalidade escolar ao mostrar um modelo de aprendizado que exige dedicação e atenção dos que desejam

aprender os vários saberes que essa rica cultura candomblecista fornece.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir de algum modo para a discussão sobre as relações entre Candomblé e Educação, pois compreender os processos de aprendizagem e a relação estabelecida entre o terreiro e a escola não é algo que diz respeito apenas aos adeptos do Candomblé, sejam eles crianças, jovens, adultos e idosos.

Na construção desta pesquisa tivemos dois grandes problemas, que de alguma maneira se encontram. O primeiro deles foi devido à pandemia do coronavírus, que não só nos afetou individualmente como a toda sociedade. A pandemia foi um dificultador em relação à bibliografia, no sentido de acesso, especialmente às bibliotecas que permaneceram fechadas em quase todo período do trabalho. Da mesma forma, isso contribuiu para que fosse impossível a pesquisa de campo, que já seria bem limitada pelo curto tempo de duração do mestrado. E é exatamente o trabalho de campo a principal recomendação para futuros pesquisadores que estabeleçam outras relações dialógicas entre religião, no nosso caso o Candomblé, e a educação.

Assim, entendemos que ainda há muito que avançar nas discussões do tema religioso na educação, especialmente por entendermos que estes debates são necessários para combater atos discriminatórios, a intolerância religiosa e tantos outros atos que desconsideram a existência do outro como igual/diferente, pois alteridade, respeito e responsabilidade são atos que vão além de palavras e que todos buscamos, ou deveríamos buscar, só que de maneiras diferentes.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Camilo. **A educação tradicional do noroeste de Angola**: formas de transmissão de saberes e sua presença na Bahia. 2016. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. **Cultura tradicional banto**. Luanda: Edital do Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Segredos do poder**: hierarquia e autoridade no candomblé. São Paulo: Arché, 2018.

ATAÍDE JUNIOR, Adelson; ALBUQUERQUE, M. B. B. Práticas educativas em uma casa de candomblé *In*: EDUCERE. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...], Curitiba: SIBI/PUCPR, 2015. p. 897-910. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20331\\_9327.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20331_9327.pdf). Acesso em: 06 set 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p.89-117, maio-agosto 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_ar\ext&pid=S0103-33522013000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar\ext&pid=S0103-33522013000200004). Acesso em: 16 out. 2021.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. A redução da natureza a objeto, produto e meio de produção e o horizonte do bem viver e da ecologia integral. *In*: CONGRESSO ANPTECRE, 7., 2020, Rio de Janeiro; **Anais** [...], Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2020. p. 96-112.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Desafios das epistemologias decolonias e do paradigma ecológico para os estudos de religião. **Interações**, Belo Horizonte, v. 13, n. 23, p. 94-114, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/18155/13593>. Acesso em: 06 fev. 2022.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Pensamento decolonial, teologias pós-coloniais e teologia da libertação. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 48, n. 3, p. 491-517, set./dez. 2016. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/3700/3784>. Acesso em: 06 fev. 2022.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira, SIQUEIRA, Giseli do Prado. O ensino religioso, a relação educador- educando e a base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. **Pistis & Práxis**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 497-522, jan./abr. 2021.

BARBARA, Rosamaria. **A dança das aiabás**: dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09082004-085333/publico/1rosamaria.pdf>. Acesso em: 15 ago 2021.

BARROS, José Márcio. **2 ou 3 questões sobre o olhar**. Adaptação livre do trabalho desenvolvido no Seminário Educação do Olhar, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de MG. In: Caderno Pensar, Jornal Estado de Minas, 1 nov. 97. Belo Horizonte. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/index.php/sab/article/view/3291-3>. Acesso em 9 jan. 2021.

BOAVENTURA de Souza Santos; Maria Paula Meneses. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

BOFF, Leonardo. **A voz do arco-íris**. Brasília: Letraviva, 2000.

BOFF, Leonardo. **As quatro ecologias**: ambiental, política, social, mental e integral. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2012.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

CANDU, Vera Maria. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Edu.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr.2010.

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

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia I**. 9ed. São Paulo: WMF Marlin's Fontes, 2008.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento, São Paulo: Brasiliense, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3245305/mod\\_resource/content/1/CIAMPA%2C%20A.%20C.%20Identidade..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3245305/mod_resource/content/1/CIAMPA%2C%20A.%20C.%20Identidade..pdf). Acesso em: 29/05/2021.

CONCEIÇÃO, Edilene Maria da. A relação entre a identidade narrativa de Paul Ricoeur e a identidade política de Hannah Arendt. **Revista Estudos Filosóficos**, São João Del Rei, n. 6, p. 65-74, /2011. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art4\\_rev6.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art4_rev6.pdf). Acesso em: 06 set. 2021.

CONCEIÇÃO, Lucio André Andrade da. **A pedagogia do candomblé**: aprendizagens, ritos e conflitos. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2006. Salvador.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, n.108, p.81-92, maio 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/9385/5601>. Acesso em: 19 mar. 2021.

DAIBERT, Robert. A religião dos bantos: novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial.

**Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 55, p. 7-25, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862015000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862015000100007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 06 fev. 2022.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

EUGÊNIO, Rodney William. **A benção aos mais velhos**: poder e senioridade nos terreiros de candomblé. Mairiporã-SP: Arole Cultural, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa dicionário. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

FERREIRA, João Victor Gonçalves. Terreiro é lugar de aprender: pensando as infâncias nos espaços educativos dos terreiros. Gira mundo. **Revista Geografia Dom Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 6, n.12, p.103-116. Jul/Dez 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2744>. Acesso em: 06 ago 2021.

FLAKSMAN, Clara. 'De sangue' e 'de santo': o parentesco no candomblé. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 124-150, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/dvkqgJBHY9Y7b6TBVp9zjbR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FONSECA JUNIOR, Eduardo. **Dicionário antológico da cultura afro-brasileira: incluindo as ervas dos orixás, doenças, usos e fitologia das ervas**. São Paulo: Maltese, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4). São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin, 36. ed ver. e atual., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. **Ta visão bântu kôngo da sacralidade do mundo natural**. Tradução de Valdina O. Pinto. Salvador: Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu – Acbantu; Comunidades Organizadas da Diaspora Africana; Rede Kôdya.[2015]. Disponível em: <https://estahorareall.files.wordpress.com/2015/07/dr-bunseki-fu-kiau-a-visc3a3o-bantu-kongo-da-sacralidade-do-mundo-natural.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: qualidade na aprendizagem. 2013, Florianópolis. Anais [...], Florianópolis: PMF/SC, 2013. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786)

726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 06 set 2021.

GIROTO, Ismael. **O universo mágico religioso negro africano e afro-brasileiro: bantu e nàgó.** 1999. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMPATÉBÂ. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (coord.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África.** 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. cap. 8, p. 167-212. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000318.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

JAGUM de Marcio. **Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço.** SANTOS, Babalawô Ivanir dos et al. (org.). Edição bilíngue. Rio de Janeiro: Klíne: CEAP, 2016, p. 298.

JAHN, Janheinz. **Ntu: a filosofia africana.** Tradução de: Marcos Carvalho Lopes. Ceará: Unilab, 2014. Disponível em:

[https://filosofiapop.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Ntu\\_filosofia-africana\\_Jahn.pdf](https://filosofiapop.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Ntu_filosofia-africana_Jahn.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

KAKOZI, Jean Bosco. Filosofia africana: a luta pela razão e uma cosmovisão para proteger todas as formas de vida [Entrevista cedida a Marco Weissmeier]. Portal Geledés, 28 maio 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/filosofia-africana-luta-pela-razao-e-uma-cosmovisao-para-protoger-todas-as-formas-de-vida/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de; BARROS, Marcelo (Org.). **O candomblé bem explicado: nações Bantu, Iorubá e Fon.** Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e214079, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e214079.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

LINHARES, Luciano Lempek . Paulo Freire: **Por uma educação Libertadora e Humanista.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR EDUCERE, 8. 2008, Curitiba. p. 10141-10154. Disponível em: <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2014/09/POR-UMA-EDUCACAO-LIBERTADORA-E-HUMANISTA-PAULO-FREIRE.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MACHADO, Ed. **Isúre “a bença”.** 2. ed. Rio de Janeiro: Metanóia, 2017.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 77-112. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf\\_257.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf_257.pdf).

Acesso em:21mar.2021.

MALAGRINO, Leonardo França. **Os ritmos no candomblé de nação angola: a música do Templo de Cultura Bantu Redandá**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_4d19d80f131c6e6a4cb159a659553fd8](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_4d19d80f131c6e6a4cb159a659553fd8). Acesso em:21mar.2021.

MARQUES, Ângela Cristina B.; BAPTISTA, Paulo Agostinho N. Entender o passado e falar do presente: aportes a um ensino religioso descolonizador e pós-colonial. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, v. 23, n. 2, p. 21-38, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/31887>.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad e gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MOURA, Carlos Eugenio Marcondes (Org). **Leopardo dos olhos de fogo**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 1998.

MOURA, Clovis. **A história do negro do brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. 84p.

MUNANGA, Kabengele, Relações étnico-raciais e diversidade. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Ed. UFF, Alternativa, 2013, p.21-33. Disponível em: [https://www.academia.edu/23035352/RELA%C3%87%C3%95ES\\_%C3%89TNICO\\_RACIAIS\\_E\\_DIVERSIDADE](https://www.academia.edu/23035352/RELA%C3%87%C3%95ES_%C3%89TNICO_RACIAIS_E_DIVERSIDADE). Acesso em: 21mar.2021.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética. *Revista da ABPN*, Uberlândia, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011/fev. 2012. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato\\_noguera\\_-\\_ubuntu\\_como\\_modos\\_de\\_existir.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar: família, filhos e desafios** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf>. Acesso: 06 fev. 2022.

OPOKU, Kofi Asare. A religião na África durante a época colonial. *In*: BOAHEN, Albert Adu (coord.). **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. cap. 20, p. 590-624.

PANASIEWICZ, Roberlei. **Internacionalização, identidade e diálogo inter-religioso**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 57-61, 2º. Sem. 1997. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/414/401> . Acesso em: 06

set. 2021.

PENNAFORTE, Charles. **Análise dos sistemas-mundo**: uma pequena introdução ao pensamento de Immanuel Wallerstein. Rio de Janeiro: CENEGRI - Centro de Estudos em Geopolítica e Relações Internacionais, 2011.

PEREIRA, Hanayrá Negreiros de Oliveira. **O Axé nas roupas: indumentária e memórias negras no candomblé angola do Redandá**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIERUCCI, A. F. O.; PRANDI, Reginaldo. **Realidade social das religiões no Brasil: religião, sociedade e política**. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 293.

PORTAL G1. **Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada**. Rio de Janeiro: G1, 16 jun. 2015. 1 vídeo (3 min.). Publicado por: G1.  
Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PRANDI, Reginaldo. De africana a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000.  
Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32879/35450>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 47, out 2001. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/BZgDYKY47Nn3gdPDwRTzCLf/?lang=pt>. Acesso em: 06 set 2021.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova**. São Paulo: Hucitec, EDUSP, 1991.

QUINTANA, Eduardo. **No terreiro também se educa: relação candomblé-escola na perspectiva de candomblecistas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro**. Trad. Lucy Moreira César. Campinas: Papirus, 1991.

RODRIGUES, Eleomar dos Santos; CAVALCANTE, Jon Anderson Machado; SOUSA, José Maclecio de. Por outros dizeres de educação ambiental: um ensaio sobre a descolonialidade da mãe natureza pela cosmovisão africana. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal, RN. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2016. Disponível em:  
<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21977>. Acesso em 27 de jun. 2020.

SALGADO, S. D. C.; MENEZES, A. K.; SANCHEZ, C. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5025>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância e afrodescendente**: epistemologia crítica no ensino fundamental. Salvador: EDUFBA, p.165, 2006.

SANTOS, Guaraci Maximiano dos; ALMEIDA, Arthur Henrique Nogueira. Confluências bantu: multiplicidade, resistência e cura. **Revista Calundu**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 6-29, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/20571/18988>. Acesso em: 14ago.2020.

SANTOS, G. M.; BARCELOS, C. G.N'guzo, n'guzo: religiosidade e espiritualidade dos negros escravizados. **Dom Total**, Belo Horizonte, 15 maio 2020. Disponível em: <https://domtotal.com/noticia/1444679/2020/05/nguzo-nguzo-religiosidade-e-espiritualidade-dos-negros-escravizados/>. Acesso em: 05 abr 2021.

SANTOS, Guaraci Maximiano dos. **Psicologia, laicidade, espiritualidade, religião e outras tradições**: encontrando caminhos para o diálogo. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, 2019.

SANTOS, Guaraci Maximiano dos. **Umbanda, reinado e candomblé de Angola: uma tríade bantu na promoção da vida responsável**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.21755841.2015v13n39p1698>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SANTOS, Luis Carlos Ferreira dos. Filosofia de raiz africana como um pensamento da complementaridade. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Filosofia\\_raiz\\_africana\\_complementaridade.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Filosofia_raiz_africana_complementaridade.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

SANTOS, M. Guaraci; MENDONÇA L. Arthur. Candomblé de Angola e Ecologia: um chamado à reflexão. **Domtotal**, Belo Horizonte, 20 set. 2019. Disponível em: <https://domtotal.com/noticia/1389173/2019/09/candomble-de-angola-e-ecologia-um-chamado-a-reflexao>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. Do calundu colonial aos primeiros terreiros de candomblé no Brasil: de culto doméstico à organização político-social e religiosa. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, maio 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2jYf5Ua>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SANTOS, Silvia Maria Vieira dos. **Jovem que velho respeita** - as experiências e saberes da juventude candomblecista. 2015. tese (doutorando em educação brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16217/1/2015\\_tese\\_smvsantos.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16217/1/2015_tese_smvsantos.pdf). Acesso em:

06 fev. 2022.

SILVA, Dilma de Melo. África Bantu, de que África estamos falando?. In: FIGUEIREDO, Janaína. (org). **Nkisi na diáspora: raízes religiosas Bantu no Brasil**. São Paulo: Acubalin, 2013, p. 43-48.

SILVA, Glaydson José da; SILVA, Jair Batista. Identidade, diferença e racismo. In: SILVA, José Carlos Gomes da; ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de; (Org.). **Política da promoção da igualdade racial na escola**. São Paulo: Unifesp, 2017, v, p. 09-60. Disponível em: [https://www.academia.edu/35404702/Identidade\\_diferen%C3%A7a\\_e\\_racismo](https://www.academia.edu/35404702/Identidade_diferen%C3%A7a_e_racismo). Acesso em: 03 jul. 2021.

SILVA, João Bernardino da; SILVA, Lorena Bandeira da. Relação entre religião, espiritualidade e sentido de vida. **Revista Logos e Existência**, v. 3, p. 203-215, 04 nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/le/article/view/22107/12148>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SIQUEIRA, S. A multiculturalismo e religiões afro-brasileiras: o exemplo do candomblé. **Rever – Revista de Estudos da Religião**, p.36-55, mar. 2009. Disponível em: [https://www.pucsp.br/rever/rv1\\_2009/t\\_siqueira.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv1_2009/t_siqueira.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

SOARES, Ricardo Pereira. **A concepção de família da política de assistência social: desafios à atenção à famílias homoparentais**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11113/1/2012\\_RicardoPereiraSoares.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11113/1/2012_RicardoPereiraSoares.pdf) . Acesso em: 09 set 2021.

TAVARES, Ildásio. **Xangô**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092001000300003>. Acesso em: 06 set 2021.

TEMPELS, Plácide. **Ontologia bantu: o comportamento dos bantus – ele se concentra em um único valor: a força vital**. Tradução para uso didático feita por Marcos Carvalho Lopes. *Filosofia Pop*, 05abr. 2017. Disponível em: <https://filosofiapop.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Ontologia-Bantu.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana**. Tradução de Roberto Jardim da Silva. Belo Horizonte: Nandyala; Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.

TRAMONTE, Cristina. Processos educativos interculturais na “família de santo”: pais e filhos nas religiões afro-brasileiras. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 389-402, jan./dez. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3432-Texto%20do%20artigo-11135-1-10-20130724%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3432-Texto%20do%20artigo-11135-1-10-20130724%20(1).pdf). Acesso em: 02 jul. 2021.

TRINDADE, Kátia Maria; COELHO, Raquel; CÓRDOVA, Lira; AZEVEDO, Lauro. **Cantos africanos em umbundo**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. Disponível em: [http://www.lettras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/cantosafrianos2ed-site.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/cantosafrianos2ed-site.pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In*: KI-ZERBO, J. (coord.). **História geral da África I**: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. cap. 7, p. 139-166. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000318.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

VIEIRA, Camila. Camargo; BIAZETTO, Flávia Cristina Bandeca. Escola: lugar de discutir religião?. *In*: FIGUEIREDO, Janaína. (org.). **Nkisi na diáspora**: raízes religiosas bantu no Brasil. São Paulo: Acubalin, v. 1, p. 1-92, 2013.