

MEDIADORES CULTURAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS NO COTIDIANO DO TERREIRO: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA CULTURAL À EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

CULTURAL MEDIATORS AND EDUCATIVE PROCESSES IN THE TERREIRO¹ DAILY: CONTRIBUTIONS OF THE CULTURAL HISTORY TO THE EDUCATION IN THE AMAZON

João Colares da Mota Neto
Universidade do Estado do Pará

Resumo

Neste trabalho, a partir de conceitos e pressupostos da História Cultural, como *mediadores culturais* e *mestiçagem cultural* de Serge Gruzinski (2001, 2003) e *circularidade cultural* de Carlo Ginzburg (2005), discutimos a dimensão educativa da cultura afro-religiosa do Tambor de Mina na Amazônia, visando oferecer contributos à Educação e aos Estudos Culturais Amazônicos. Analisamos as potencialidades epistemológicas da História Cultural para o entendimento das diversas formas de educação do/no cotidiano, e apresentamos resultados de uma pesquisa focada nos processos de mestiçagem cultural de uma religião afro-amazônica e nas práticas educativas interculturais no cotidiano do terreiro, local de culto desta religião.

Palavras-chave: Mediadores Culturais. História Cultural. Tambor de Mina.

Abstract

In this work, considering the concepts and presuppositions of the Cultural History, as *cultural mediators* and *cultural 'mestiçagem'*² of Serge Gruzinski (2001, 2003) and *cultural circulation* of Carlo Ginzburg (2005), we discuss the educative dimension of the afro-religious culture of the *Tambor de Mina*³ in the Amazon, aiming to contribute to the Education and to the Amazonian Religious Cult Studies. We analyze the epistemological potentiality of the Cultural History to the comprehension of the different forms of education of/in daily and we present the results of a research whose focus is on the *cultural 'mestiçagem'* of an Afro-Amazonian religion and in the educative intercultural practices in the '*terreiro*' daily, site of this religion cult.

Key-words: Cultural Mediators. Cultural History. *Tambor de Mina*.

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

² It has to do with the racial mix.

³ *Tambor de Mina* is a religion that appeared in the Brazilian northeast, more specifically in Maranhão, and afterward spread in the Amazon, acquiring particular shades according to the local culture. The word *Tambor* derives from the importance this instrument has in the service rituals; and *Mina* derives from the African people from the *Costa da Mina*, the name given to those slavers from the coast situated in the east of the Castelo de São Jorge de Mina, nowadays the Republic of Ghana. They came from Togo, Benin and Nigeria, being known as "mina-jejes" and "mina-nagos" African people.

Introdução

Neste artigo objetivamos analisar a existência de processos educativos no cotidiano de um terreiro de uma religião de matriz africana, o Tambor de Mina, enfatizando os mediadores e as mestiçagens culturais envolvidos nestes processos cotidianos de ensino-aprendizagem. À luz de conceitos forjados no âmbito da História Cultural, como *mediadores culturais* e *mestiçagem cultural*, de Serge Gruzinski (2001, 2003), e *circularidade cultural*, de Carlo Ginzburg (2005), discutimos a dimensão educativa da cultura afro-religiosa do Tambor de Mina, num esforço de oferecer contributos à Educação e aos Estudos Culturais amazônicos.

O texto apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo são as práticas educativas e os processos de construção e transmissão de saberes culturais no cotidiano de um terreiro do Tambor de Mina na Amazônia. A pesquisa foi construída sob os pressupostos da pesquisa social de abordagem qualitativa, do tipo *estudo de caso etnográfico* (ANDRÉ, 2005). O trabalho de campo foi feito extensiva e sistematicamente, envolvendo os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante das práticas sociais e educacionais do terreiro; entrevistas semiestruturadas e etnográficas; conversas no cotidiano. Os dados produzidos foram analisados tendo em vista a construção de uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989) da educação no terreiro.

A história da educação na perspectiva da história cultural

Um volume crescente de estudos historiográficos contemporâneos na área da educação tem se preocupado em analisar as práticas educativas a partir de conceitos como representações, apropriações, imaginário, mediadores e práticas culturais. A utilização destes conceitos na História da Educação significa um distanciamento da perspectiva historiográfica tradicional e uma aproximação com os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural.

Nos últimos balanços de pesquisa realizados sobre a produção em História da Educação, Fonseca (2003) constatou que há uma forte e já reconhecida tendência das pesquisas na direção da Nova História, especialmente da História Cultural. Para a autora, esta renovação na História da Educação representa uma busca por novos objetos e novas abordagens de investigação, o que pode ser observado nas referências cada vez mais

vultosas à produção de Roger Chartier e de seus conceitos de *representação* e *apropriação*¹.

A História Cultural é um campo historiográfico herdeiro da chamada Nova História, cujo projeto teórico embrionário encontra-se na revista francesa *Annales*, de 1929, fundada pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Para Fonseca (2003), a História Cultural é dotada de pressupostos teórico-metodológicos que lhe são próprios, embora algumas de suas categorias sejam originárias da antropologia e da linguística, e é reconhecida pela utilização de determinados conceitos, como o de representação e o de imaginário, empregados de modo a compreender as práticas culturais das sociedades.

Este projeto teórico de investigação da dimensão simbólica da realidade levou a uma aproximação dos historiadores culturais em direção à antropologia. Para Burke (2005), uma das aprendizagens mais significativas dos historiadores em relação ao pensamento antropológico foi a utilização do termo “cultura” no plural e em um sentido ampliado.

Vale observar que a “virada cultural” no campo das ciências, responsável pela abertura de uma série de disciplinas aos fenômenos culturais, constitui uma razão do sucesso e fortalecimento da História Cultural a partir das décadas de 1960 e 1970. Segundo Burke (2005), a história da cultura popular na década de 60, na Inglaterra, coincidiu com a ascensão dos Estudos Culturais segundo o modelo do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham. Esta coincidência, na análise de Burke, sugere que tais movimentos teóricos correspondem a uma crítica à ênfase sobre a alta cultura tradicional dada pelas escolas e universidades.

A História Cultural, pois, não privilegia a análise de uma determinada cultura, a erudita, por exemplo, em detrimento de outras. Ao contrário, sua abordagem recai sobre as formas de intercâmbio, as trocas recíprocas entre diferentes culturas. Esta forma de análise tem sido desenvolvida, entre outros, por Carlo Ginzburg (2005),

¹ Segundo Cunha e Fonseca (2007, p. 2), “Roger Chartier propõe uma forma de trabalhar a história, que visa identificar como uma determinada realidade social é construída, pensada, apresentada e apropriada. Para tal são analisadas as representações, as formas simbólicas que compõem a orbe, lugar e tempo; as práticas, que têm por objetivo o reconhecimento de identidades e a legitimação de processos e procedimentos; e as apropriações dessas representações e práticas para a formação do universo cultural e social de determinados indivíduos ou grupos”.

um dos principais representantes contemporâneos da chamada micro-história, e por Serge Gruzinski (2001, 2003), que tem dedicado sua produção recente à análise das mestiçagens culturais nas sociedades indígenas.

Ginzburg (2005) lança mão do termo *circularidade* para designar a relação contínua entre a cultura das classes dominantes e a cultura popular. Em *O queijo e os vermes*, livro clássico deste autor, o historiador demonstra que existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo, referindo-se às interações entre a cultura das elites e a das classes subalternas.

Este autor traz para reflexão a ambiguidade do conceito de “cultura popular”, sugerindo que seja utilizado em uma perspectiva contrária a duas tendências dominantes: uma que atribui à cultura popular uma condição de passividade e subalternidade absoluta em relação às culturas dominantes, e a outra que, ao contrário, concebe a cultura popular como totalmente autônoma e independente das formas culturais das elites.

A história de Menocchio, personagem central da obra citada de Ginzburg, demonstra que processos interculturais atravessam o cotidiano social, com suas redes de relações interpessoais, formas de pensamento e práticas culturais de indivíduos e grupos sociais.

Por construções teóricas como estas efetivadas no âmbito da História Cultural, Fonseca (2003, p. 67) afirma que as possibilidades de se pensar a História da Educação à luz da micro-história seria o passar das instituições para os indivíduos, das políticas governamentais ou do pensamento pedagógico para as práticas cotidianas. Além disso, a autora aponta que se deve “extravasar o mundo da escola, para o enfrentamento de outras dimensões dos processos e das práticas educativas”, nas quais pudessem estar envolvidas comunidades e/ou indivíduos periféricos.

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

Também para Falcon (2006) a intervenção educativa deve ser compreendida no sentido da práxis

humana, referindo-se a estudos historiográficos sobre a educação que tomam a História Cultural como matriz teórica. É que o fato educativo se inscreve na história da sociedade, da transmissão cultural, da formação e transformação de mentalidades.

[...] o sentido da história educativa não se esgota no escolar, e que o educativo (e o escolar) fazem parte de uma complexa engrenagem cultural e social. Passa-se por cima da questão de que a história do fato educativo se inscreve na história da cultura, da transmissão cultural, da formação e reprodução de mentalidades e atitudes coletivas... Esquece-se a vital inserção da história da educação na história da sociedade *tout court* (SOLÀ, 1995 apud FALCON, 2006, p. 332).

Como exemplo de estudo historiográfico nesta perspectiva, isto é, interessado em analisar a educação no cotidiano social, citamos a pesquisa de Cunha e Fonseca (2007) sobre as práticas educativas das irmandades leigas mineiras do século XVIII, a partir da análise de imagens produzidas por Debret e Rugendas.

O trabalho das autoras investiga as irmandades religiosas como espaço de ocorrência de *práticas educativas*, entendendo este conceito como “toda relação em que há transmissão de conhecimento de qualquer espécie, seja de caráter moral, religioso, técnico ou até mesmo escolar” (CUNHA; FONSECA, 2007, p. 2). Os referenciais utilizados na pesquisa são os trabalhos de Chartier sobre *representações e práticas culturais* e de Serge Gruzinski sobre *mediadores culturais*, noção também utilizada neste artigo.

Os mediadores culturais, tradução do original *passeurs culturels*, é um termo cunhado por Gruzinski (2001, 2003) para ser usado como instrumento analítico dos processos de mestiçagem cultural. Este conceito permite compreendermos as interações entre as culturas e a circulação de saberes, imaginários e representações de um determinado grupo.

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

ção desses mediadores permite entender como os diversos universos culturais se entrecruzam (FONSECA, 2003, p. 68).

Entendida deste modo, a noção de mediadores culturais possibilita a análise dos processos de elaboração, difusão e compartilhamento de representações sociais e imaginários. Permite, então, entender a educação na sua dimensão de formação de mentalidades coletivas, de hábitos sancionados e de práticas culturais.

Ao analisar a colonização do imaginário indígena no México espanhol, nos séculos XVI, XVII e XVIII, Gruzinski (2001, 2003) recusa uma visão reducionista da dominação cultural e da aculturação. Para ele, os grupos subordinados não são passivos e pacíficos à dominação. Ao contrário, empreendem resistências de várias formas, sendo uma das mais importantes a mobilização de seu repertório de sentidos, capaz de atribuir um sentido diverso e, às vezes, oposto ao pretendido pelos grupos dominantes.

Por esta razão, conclui em uma de suas obras, em relação à mestiçagem cultural-religiosa no México colonial, que os *curanderos* não eram os guardiões de uma tradição inatingível, fechada em si mesma e radicalmente oposta ao cristianismo. Em vez de serem os campeões da contra-aculturação, eles tendiam bem mais a se apropriar de vários traços do sobrenatural cristão e a integrá-los a seu patrimônio. Segundo o autor, os atos dos curandeiros podem ser vistos como uma prática da mudança, uma tentativa de controlar intelectual e materialmente a desordem colonial, quando esta se apresentava como desgraça, doença ou morte (GRUZINKI, 2003, p. 332).

Subjaz aos trabalhos de Gruzinski a tese sobre o caráter miscível das culturas. Para ele, a mistura de culturas não é uma realidade provocada pela globalização, embora este fenômeno acelere processos interculturais e trocas recíprocas nas esferas local e mundial. Para ele, enfim, a mistura cultural cobre “fenômenos díspares e situações extremamente diversas que podem se inscrever tanto no caminho da globalização como em margens menos estritamente vigiadas” (GRUZINSKI, 2001, p. 17).

Concluimos este tópico do artigo afirmando que a História da Educação, quando inspirada nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, oferece valiosos instrumentos de análise das práticas educativas cotidianas e dos processos interculturais. A centralidade da cultu-

ra na investigação historiográfica, a existência de metodologias micro-históricas de estudo do cotidiano e a análise de processos de mestiçagens culturais são algumas das fundamentais contribuições deste domínio teórico ao estudo dos processos educativos cotidianos.

Mediadores culturais e processos educativos no cotidiano do terreiro

Os estudos sobre o sincretismo nas religiões de matriz africana têm revelado processos de trocas recíprocas entre expressões culturais africanas, europeias e ameríndias. Constatou-se que os cultos afro-brasileiros introduzem a cultura africana no Brasil impregnada de marcas étnicas, sociais e imaginárias das populações locais, produzindo um experimento religioso sincrético, mestiço e intercultural.

Em relação ao Tambor de Mina, ou simplesmente Mina, denominação mais difundida dos cultos africanos no Maranhão e na Amazônia, o próprio Gruzinski (2001, p. 46) revela o seu sincretismo em termos de paralelismos e de convergências. Diz o autor que “diversos rituais sincréticos parecem manifestar uma espécie de ‘equilíbrio instável’, embora durável, entre tradições diversas, e não tanto estados definidos e facilmente repertoriáveis”.

De fato, na Mina, matrizes culturais se encontram nos rituais, na linguagem, na mitologia e no seu panteão, conformando processos de ensino-aprendizagem interculturais. Sua natureza sincrética expressa o contexto histórico em que surge, evidenciando contribuições étnicas diversas, entrecruzamento de imaginários, amalgamação cultural e sínteses de saberes.

A título de apresentação histórica, o Tambor de Mina surge no século XIX em São Luís, no Maranhão, a partir de duas tradicionais casas de culto: a Casa das Minas (fundada por africanos jejes) e a Casa de Nagô (fundada por africanos nagôs). Segundo Sérgio Ferretti (2000), o termo “tambor” deriva da importância do instrumento homônimo nos rituais de culto e “mina” deriva dos negros da Costa da Mina, nome dado aos escravos procedentes da costa situada a leste do Castelo de São Jorge de Mina, na atual República do Gana, trazidos da região das Repúblicas do Togo, Benin e Nigéria.

Os terreiros de Mina formados em São Luís ao longo dos séculos XIX e XX, bem como os criados na Amazônia, incorporaram elementos religiosos daquelas duas casas de culto, consti-

tuindo um sincretismo africano de base jeje-nagô, cuja principal característica é a correspondência, no plano do panteão, entre voduns (divindades jejes) e orixás (divindades nagôs).

Segundo Vergolino (2003), além do sincretismo interno jeje-nagô, na Mina entrecruzam-se culturas religiosas católicas e ameríndias. No Pará, a Mina se ressignifica no contato com a pajelança, sendo os cultos invadidos por entidades pertencentes às matas e às águas amazônicas. Além disso, a existência de sessões de cura xamânica em determinados terreiros de Mina paraense, entre os quais a casa de culto estudada, demonstra o sincretismo afro-ameríndio próprio deste experimento religioso. Nestes rituais, alguns elementos de origem indígena transparecem: a presença de objetos como cigarro de tauari e cachaça; a cura por sucção e retirada de animais de corpos enfeitados; os banhos e remédios com ingredientes da fauna e flora amazônicas, entre outros.

No panteão da Mina encontramos divindades, santos católicos e caboclos. As divindades, como já mencionado, são africanas, encontrando-se voduns (entre os quais Elebará, Doçu, Azacá, Xapanã/Zomadônu, Badé, Navezuarina, Vó Missa, Sobô, Lissá, Abê) que se correspondem, nessa ordem, a orixás (Exu, Ogum, Oxossi, Omulu, Xangô, Oxum, Nanã, Iansã, Oxaguiã, Iemanjá)². Entretanto, os voduns podem ser também europeus, sendo nesse caso chamados de voduns gentis, entre os quais encontramos Dom Luís Rei de França, Dom Pedro Angaço, Dom Sebastião, Rainha Rosa, Dom José, alguns destes personagens sendo ao mesmo tempo históricos e mitológicos³.

Essas divindades são também comumente sincretizadas com santos católicos. Assim, temos Jesus (Oxalá/Lissá/Arronovissavá), Virgem

Maria e Nossa Senhora da Conceição (Iemanjá/Abê), São Sebastião (Oxossi/Azacá), Santa Bárbara (Iansã/Sobô), São José (Dom José), São Pedro (Dom Pedro Angaço/Badé), São Benedito (Averequête), São José (Ogum/Doçu), entre muitas outras associações.

Os caboclos⁴, ainda que sejam brasileiros, têm uma dupla nacionalidade: são brasileiros e turcos, franceses, africanos ou paraguaios, segundo Vergolino (2003). Cabocla Mariana, por exemplo, cuja história a identifica como turca, após ter se encantado no Estreito de Gibraltar (entre a Espanha e o Marrocos), termina sua viagem no Brasil, onde entra em contato com índios e se torna uma poderosa curandeira. Mariana integra uma família de turcos, na Mina, sendo as caboclas Jarina e Herondina, tidas como princesas turcas, outras duas importantes presenças nos cultos de matriz africana no Pará.

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

Eu abalei o Codó do Maranhão

Eu abalei ao passar no boqueirão

Légua Boji, Boji Boá

É o velho Légua lá nas águas do Pará.

(Doutrina de Seu Légua Boji)

As narrativas sobre Seu Légua remontam ao tempo do cativo, quando aparece como protetor dos escravos. Esse encantado é também tido como chefe da linha da mata, por sua forte presença no Terecô codoense, onde é apresentado como “príncipe guerreiro” e como “preto velho

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

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

4 Segundo Ferretti (2006, p. 11), denominam-se caboclos, no Tambor de Mina, as entidades espirituais de etnias e origens diversas que começaram a ser recebidas, em transe, em terreiros brasileiros; que têm uma posição inferior a dos voduns, orixás e gentis, mas ligam-se, frequentemente a estes por parentesco consanguíneo e que ligam as entidades espirituais indígenas às divindades africanas.

angolano”. Léguas Boji é também visto como um vodum cambinda (Casa das Minas Jeje) ou como um misto de Léguas (Exu) e do vodum jeje Poliboji (FERRETTI, M., 1998), versão não aceita no terreiro pesquisado.

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

Estes processos de mestiçagem cultural ao nível da mitologia, do panteão, da ritualística e da história cultural possuem como elementos propulsores o pai-de-santo, líder espiritual, educacional e cultural do terreiro, e os encantados, sobretudo o chefe do terreiro, mas também outras entidades. Estes atores, pelas funções que assumem, podem ser caracterizados como mediadores culturais, na perspectiva apresentada. O pai-de-santo, ao ser considerado o guardião das tradições da Mina, assume a liderança não somente espiritual, mas educacional, responsável pela socialização dos saberes das gerações anteriores, estabelecendo uma mediação entre culturas de diversas gerações.

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

Os sacerdotes e os encantados, como propulsores dos processos de mestiçagem cultural, propiciam também a manutenção da vitalidade da memória coletiva desta religião, contando os mitos de origem e venerando os antepassados. Le Goff (1992, p. 429), a respeito das sociedades sem escrita, fala da existência de homens-memória, que são verdadeiros especialistas da memória, “genealogistas”, guardiões dos códigos reais, historiadores da corte, “tradicionalistas”, com o importante papel de manter a coesão do grupo. Nessa perspectiva, consideramos que os sacerdo-

tes da Mina assumem o papel de homens-memória, cabendo-lhes, portanto, a tarefa de agentes educativos na tradução e socialização dos códigos culturais provenientes da tradição.

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

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

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

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

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

Desse modo, os saberes da tradição fornecem aos membros da comunidade do terreiro

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

Os processos de mestiçagem cultural mencionados apresentam-se nas modalidades cotidianas de educação no terreiro. Constatamos que esta educação realiza-se na experiência diária, nos rituais, nas relações sociais, nas rodas de conversa, nos trabalhos de desenvolvimento mediúnico e em muitos outros espaços. As principais modalidades identificadas são: *educação moral e a prática do aconselhamento*; *a educação pela prática ritual*; *os trabalhos de desenvolvimento dos médiuns* e *a doutrinação dos encantados*.

Em relação à primeira modalidade, constatamos que a socialização dos valores cultivados ao longo da história do Tambor de Mina constitui uma das mais importantes práticas de formação dessa religião, possibilitando que os seus adeptos compartilhem uma base moral ancorada na prática da caridade e nos valores da reciprocidade, respeito, cuidado e humildade.

Os valores de respeito à natureza e ao ser humano e o tipo de relação dialógica construída pelos adeptos no cotidiano do terreiro levaram-nos a identificar uma dimensão *ética* e *ecológica* das suas práticas educativas. Observamos que o diálogo está presente na educação do terreiro por meio de uma prática fundamental para o repasse dos saberes da tradição: a prática do aconselhamento, entendida como narrativa oral que conduz importantes saberes da religião: os valores, os fundamentos e a mitologia.

Quanto à educação pela prática ritual, trata-se de uma modalidade eminentemente experiencial de ensino-aprendizagem, realizada de modo pouco verbalizado, ao longo da experiência ritual de um adepto. Essa educação conduz os fiéis para a aprendizagem de movimentos, atitudes, dizeres, fórmulas que constituem a complexa ritualística do Tambor de Mina.

Os rituais, nesse sentido, podem ser entendidos no contexto da ação simbólica, capazes de transmitir códigos culturais importantes na formação dos adeptos. Os rituais educam os indivíduos também para a construção de uma determinada performance religiosa, permitindo-lhes in-

ternalizar gestos e dizeres. É, fundamentalmente, por meio dessa modalidade de educação que os médiuns preparam-se para o canto, o toque e a dança, configurando, assim, uma dimensão *estética* da educação.

Quanto aos trabalhos de desenvolvimento, consistem na formação religiosa (ritual, doutrinária, espiritual) dos médiuns, ensinando-se, de uma maneira mais sistemática que as outras formas, o chamado “ABC da Mina”: tradições, doutrinas, fundamentos, formas de execução ritual, valores culturais, entre outros saberes importantes para a formação de um médium.

A despeito da formação mediúnica não ocorrer unicamente no terreiro, em função de os médiuns seguirem um *itinerário formativo* ao longo de sua vida, na casa de culto estudada realizam-se *sessões de desenvolvimento* e *sessões astrais*, especialmente dedicadas à educação dos médiuns, nos aspectos da incorporação, do comportamento, do desempenho ritual e da vidência.

As diversas modalidades de educação no terreiro convergem para finalidades fundamentais. Possibilitam a formação de uma “comunidade cultural” e de um *ethos* identificado no compartilhamento de saberes, valores e práticas religiosas, que favorecem a convivência grupal, a continuidade das tradições e a construção de relações afetivas, religiosas e sociais. Ao possibilitar a transmissão de memórias e saberes de uma geração para outra, a educação é responsável pela sobrevivência e recriação do Tambor de Mina nos dias atuais, garantindo o enraizamento da cultura africana no contexto amazônico.

Essa educação, segundo a etnografia realizada e as considerações da literatura, pode ser caracterizada como: a) *educação do cotidiano*, considerando a imbricada relação entre saber, experiência diária e tempo nas práticas educativas do terreiro; b) *educação intercultural*, pela natureza mestiça da cultura e dos saberes do Tambor de Mina, possibilitando o respeito às diversidades culturais; c) *educação ética e para a comunidade*, pelo papel educativo dos valores cultuados na religião e pelo acolhimento do outro; d) *educação ecológica*, em função da centralidade que ocupam os elementos da natureza na religião e na visão de mundo dos adeptos; e) *educação estética*, considerando a dimensão poética e artística da educação e cultura do terreiro.

A afro-religiosidade do Tambor de Mina representa uma forma de resistência ao processo

atual de homogeneização cultural provocado pela globalização e às ações culturais etnocêntricas e discriminatórias. No cotidiano do terreiro pesquisado observa-se a luta, ainda que nem sempre consciente, pela sobrevivência das referências simbólicas, memórias e tradições africanas. Neste cotidiano de resistências construiu-se uma educação capaz de transmitir às gerações sucessoras essas memórias, mantendo viva a cultura religiosa afro-brasileira.

A História Cultural, com seus pressupostos, conceitos e metodologias, permite empreender-

mos um olhar dinâmico para a educação no terreiro, analisando as mestiçagens culturais constituídas no contexto histórico de formação do Tambor de Mina na Amazônia. Circularidade de saberes, formação de identidades, confluências de tradições são dimensões da educação no terreiro reveladas por tal perspectiva historiográfica. A História Cultural apresenta potencialidades epistemo-metodológicas para o entendimento das diversas práticas de formação, destacando-se o papel da cultura, do cotidiano e do imaginário nos processos e nas pesquisas educacionais.

Referências

- ANDRÉ, Marli D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CUNHA, Paola Andrezza B.; FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *Educação e religiosidade: as práticas educativas do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas*. Belo Horizonte, 2007 (mimeo).
- FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.
- FERRETTI, Sérgio. Tambor de Mina. *Atlas Afro-Brasileiro*. Rio de Janeiro: Fase, 2000.
- FERRETTI, Mundicarmo. Terecô, a linha de Codó. *Anais da VIII Jornada sobre Alternativas Religiosas na América Latina*. São Paulo, 1998.
- _____. *Entidades caboclas na Religião abro-brasileira: a família do Rei da Turquia no Tambor de Mina*. Disponível em: <<http://www.ufma.br/canais/gpmina/Textos/20.htm>> Acesso em: 17 jun 2006.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, T.N.L.; VEIGA, C.G. (Orgs.) *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Trad. Gilberto Velho. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Trad. Maria Betânia Amoroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *A Colonização do Imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol – séculos XVI-XVIII*. Trad. Beatriz Perrone-Moises. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão et al. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- SANTOS, Erisvaldo. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. *Anais da 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt21/gt21241int.doc>>. Acesso em: 24 maio 2006.
- TRAMONTE, Cristiana. Práticas de Educação Intercultural e Comunitária das Religiões Afro-Brasileiras em Santa Catarina. *Os Urbanitas*. Ano 1, vol. 1, nº. 1, maio/junho, 2004.
- VERGOLINO, Anaíza. Os cultos afros do Pará. In: FONTES, Edilza (Org.) *Contando a História do Pará*. Belém: Emotion, 2003.
- VERGOLINO-HENRY, Anaíza. História Comum, Tempos Diferentes. In: D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel da (Org.). *Amazônia e a Crise da Modernização*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.
- ZUMTHOR, Paul. *Tradição e Esquecimento*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- João Colares da Mota Neto*
- Mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Desenvolve pesquisas na área da Educação Popular e Educação e Estudos Culturais Amazônicos, participando dos grupos de pesquisa “Educação Popular” e “Culturas e Memórias Amazônicas”, vinculados à UEPA e cadastrados no Diretório 5.0 do CNPQ. Atua como pedagogo na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEPA e no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA). Em seu Currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica vinculam-se às áreas da Educação Popular, da Antropologia da Educação e da Cultura Amazônica. E-mail: joaocolares@hotmail.com
- Recebido em 03/12/2008

