

A TRADIÇÃO UMBANDISTA COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

UMBANDA TRADITION AS PEDAGOGICAL CONTENT FOR RELIGIOUS EDUCATION IN THE INTERCULTURAL PERSPECTIVE

Samuel Correa DUARTE

<samuel.correa@ufma.br

Doutorando em Sociologia, Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS),
Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil
Prof. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Grajaú, Maranhão, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5350906272443743>

RESUMO

A questão intercultural coloca em relevo a diversidade constitutiva do povo brasileiro e sua necessária articulação em torno de um projeto educacional abrangente. Nesse artigo destacamos a expressão religiosa da umbanda, sua relação com a herança cultural afro-brasileira e sua articulação com a interculturalidade na perspectiva educacional. Propomos como percurso a apresentação da abordagem da realidade orientada pela teoria decolonial como chave para compreensão das sociedades pós-coloniais e as questões identitárias subjacentes; acolhemos a proposta e agenda intercultural como arcabouço para a reflexão sobre a inserção do fato do pluralismo cultural no processo de ensino-aprendizagem; tratamos das questões relacionadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira bem como o ensino religioso, tal como previsto na legislação nacional vigente, para enfim, apresentarmos a descrição dos elementos centrais da história, crenças e práticas da Umbanda que a nosso ver a qualificam a compor com ganhos pedagógicos e formativos o mosaico de tradições de um ensino religioso plural que valorize as tradições de comunidades subalternas. Entendemos que a Lei 10.639/2003 que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira representou importante vitória do movimento negro na luta pelo reconhecimento de sua cultura e tradição. De igual modo a Lei 9.475/1997 que versa sobre o ensino religioso pode representar importante oportunidade para a defesa da diversidade religiosa e o combate à intolerância. Concluimos que a umbanda, como religião legítima brasileira, pode ser empregada com sucesso para ampliar o mosaico pedagógico com vistas à prática da tolerância e respeito à diferença, bem como apresentar uma cosmologia diversa e instigante. A centralidade do bem fazer conduz a uma concepção moral da vida que implica no ativo exercício da fraternidade e da tolerância, virtudes cívicas essenciais para sociedades plurais que se pretendam democráticas.

PALAVRAS-CHAVE: teoria decolonial; educação intercultural; cultura afro-brasileira; religiosidade; umbanda.

ABSTRACT

The intercultural issue brings to light the constitutive diversity of the Brazilian people and their necessary articulation toward a comprehensive educational project. In this article we emphasize the religious expression of Umbanda, its relationship with the Afro-Brazilian cultural heritage and its articulation with interculturality from an educational perspective. We suggested as a path to the presentation of the approach to reality guided by decolonial theory as the key to understanding post-colonial societies and the underlying identity issues; we adopt the intercultural proposal and agenda as a framework for reflection on the insertion of the fact of cultural pluralism in the teaching-learning process; we address the issues related to the teaching of Afro-Brazilian history and culture as well as religious education, as provided for the current national legislation. Finally we presented a description of the central elements of Umbanda's history, beliefs and

practices that in our view qualify it to compose with pedagogical and formative gains the mosaic of traditions of a plural religious education that values the traditions of subaltern communities. We understand that bill 10.639/2003, which deals with the teaching of Afro-Brazilian history and culture, represented an important victory for the Black movement in the struggle for recognition of its culture and tradition. Similarly, bill 9.475/1997, which deals with religious education, may represent an important opportunity for the defense of religious diversity and the fight against intolerance. We conclude that Umbanda, as a legitimate Brazilian religion, can be successfully employed to expand the pedagogical mosaic with a view to the practice of tolerance and respect for difference, as well as to present a diverse and instigating cosmology. The centrality of well doing leads to a moral conception of life that implies in the active exercise of fraternity and tolerance, essential civic virtues for plural societies that intend to be democratic.

KEYWORDS: decolonial theory; intercultural education; afro-brazilian culture; religiosity; Umbanda.

INTRODUÇÃO

A questão intercultural põe em relevo a diversidade constitutiva do povo brasileiro nas suas mais diversas manifestações culturais. Nesse artigo destacamos a expressão religiosa da umbanda, sua relação com a herança cultural afro-brasileira e sua articulação com a interculturalidade na perspectiva educacional. A colonialidade do poder tem como substrato a colonialidade do ser, de modo que as lutas de resistência são fenômenos que marcam a dinâmica dos grupos subalternizados.

Nesse sentido, reconhecer a dimensão identitária do lugar tanto do ponto de vista espacial quanto social é tarefa precípua para empoderar populações excluídas e silenciadas. O resgate do mundo da vida dos atores sociais é ferramenta estratégica para enfrentamento de um processo globalizante que despersonaliza e mercantiliza a vida em sua totalidade. Para isso é necessário reconectar os saberes com a realidade social e a natureza. A cosmovisão comunitária e sua relação com o território e pessoas tem fundamental importância para se ressignificar as relações humanas para além da alienação cotidiana. Combater o racismo estrutural, desestabilizar a cultura dominante e promover a justiça social constituem tarefas para uma agenda de promoção da cidadania efetiva.

A decolonialidade visa promover a emancipação dos corpos, almas e terra das marcas e amarras deixadas pela empresa colonial. Nesse sentido, também é preciso democratizar a democracia – avançar dos instrumentos políticos eleitorais para a promoção da igualdade social. A

raça é a *démarche* da modernidade, devendo ser analisada de forma crítica em suas ressignificações no mundo atual, visto que os dominantes buscam manipular o passado com vistas a manter o *status quo* no presente – esse jogo de reinterpretações precisa ser desvelado. Afirmar a africanidade e a indianidade constitui instrumento político para a reformulação das relações sociais em bases decoloniais. A interculturalidade na educação visa acolher o fato da diversidade cultural e torná-la parte efetiva do processo pedagógico, enfrentar o racismo estrutural, institucional, a ideologia da democracia racial que impede uma interculturalidade verdadeira.

Para tanto seria preciso descolonizar o currículo de modo a torná-lo receptivo à diversidade cultural e promover uma interculturalidade verdadeira, crítica, autêntica etc. O currículo escolar não é um objeto neutro, mas resultado das tensões e disputas políticas que grassam na sociedade. Sendo assim, o que se reivindica é que a voz dos subalternos seja ouvida e atendida em suas demandas na construção e execução do projeto educacional. A memória da escravidão seria um elemento chave para lidar com sua herança: o racismo nas suas mais diversas manifestações. A Lei 10.639 (BRASIL, 2003) que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira representou importante vitória do movimento negro na luta pelo reconhecimento de sua cultura e tradição. De igual modo, a Lei 9.475 (BRASIL, 1997) que versa sobre o ensino religioso pode representar importante oportunidade para a defesa da diversidade religiosa e o combate à intolerância.

Do ponto de vista metodológico, o estudo em tela consiste em revisão bibliográfica com o concurso de análise de legislação correlata ao tema; propõe como percurso a apresentação da abordagem da realidade proposta pela teoria decolonial como chave para compreensão das sociedades pós-coloniais e as questões identitárias subjacentes; acolhemos a proposta e agenda intercultural como arcabouço para a reflexão sobre a inserção do fato do pluralismo cultural no processo de ensino-aprendizagem; tratamos das questões relacionadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira bem como o ensino religioso, tal como previsto na legislação nacional vigente, para enfim, apresentarmos a descrição dos elementos centrais da história, crenças e práticas da Umbanda que a nosso ver a qualificam a compor com ganhos pedagógicos e formativos o mosaico de tradições de um ensino religioso plural.

A TEORIA DECOLONIAL – BASES E FUNDAMENTOS CRÍTICOS

Hall (2003) identifica a questão colonial com as relações sociais forjadas a partir de uma distribuição desigual de poder e a consequente relação de exploração estabelecida pelos colonizadores, em especial com vista a ganhos materiais imediatos. Já o momento pós-colonial é marcado pelo enquadramento das relações sociais de dominação dentro da sociedade – o poder externo é convertido em poder interno, mas as classes dominadas permanecem as mesmas, a saber: os colonizados. O autor concorda que a raça é um termo elaborado para fins políticos e sociais na medida em que é mobilizado para ancorar um sistema social excludente. A lógica do racismo opera naturalizando as diferenças sociais e exportando sua lógica para as manifestações culturais e religiosas. O caso das manifestações culturais e religiões de matriz africana se tornam assim alvo de perseguição, estigma e exclusão. Argumenta que enfrentar um sistema racista e excludente implica em desestabilizar a cultura dominante para mostrar que não é homogênea e, portanto, o fato da diferença precisa ser reconhecido politicamente; bem como desestabilizar o Estado liberal e sua reivindicação de neutralidade ante um quadro de flagrante injustiça contra populações subalternizadas.

Escobar (2003; 2005; 2015) entende a questão decolonial como um programa de pesquisa, que tem como núcleo a análise crítica do colonialismo como sistema estruturante das relações e modos de vida estabelecidos na periferia global, ou seja, o escrutínio do legado colonial e suas ressurgências na pós-modernidade. Podemos destacar nessa trilha a colonialidade do poder e sua articulação com a questão racial – a herança da escravidão é uma marca indelével do sistema colonial que perdura na pós-modernidade; e a colonialidade do ser enquanto embate pelas formas de expressão e práticas discursivas – como os discursos são gerados para dar voz a determinados extratos sociais e silenciar outros.

A modernidade como a causa da marginalização do lugar e seus sujeitos. O desencantamento do mundo e a racionalidade técnica produzem um conjunto de conhecimentos vinculados à expansão do capitalismo que, ao mesmo tempo, produz riqueza para os operadores do mercado financeiro e empobrece os subalternizados. A secularização crescente retira o conteúdo

místico do plano existencial e o individualismo isola o sujeito de seus pares – binômio que está no cerne da crise de valores do homem pós-moderno.

O lugar é aqui entendido como o sítio no qual os sujeitos desenvolvem relações de pertencimento e identidade. Aponta para uma situação crítica do lugar no contexto da globalização em razão do desenraizamento que essa promove a partir dos fluxos de produtos e moedas interfronteiras, relegando a cultura e a tradição a um papel subalterno na pós-modernidade. A globalização é um processo assimétrico de amplo alcance no qual culturas dominantes engendram padrões de modo de vida. O lugar é o último reduto das diferenças e das diversidades, bem como da busca pela autenticidade.

Os saberes tradicionais percebem o homem intimamente conectado à natureza – não se trata de subjugar o mundo natural, mas pelo contrário, reconhecer que somos parte integrante e dependente dele. Nesse sentido, o lugar como espaço das tradições é também um foco de resistência ao capitalismo como forma hegemônica de organização das relações entre pessoas e destas com a natureza circundante. Resgatar o lugar como espaço crítico, tanto do capitalismo quanto da modernidade, é uma postura potente e educativa frente aos processos de alienação do homem na medida em que permite a este reconhecer-se no seu mundo da vida.

Enquanto o sistema cartesiano, que organiza a modernidade, percebe as dimensões física, humana e metafísica como dissociadas, os saberes tradicionais, por sua vez, enxergam conexões e potencialidades – é nesse espaço transitivo da existência em suas múltiplas dimensões que os simbolismos e as práticas tradicionais deitam suas raízes. O desafio é pensar o homem a partir de sua base natural e no contexto das interações sociais sem alienar os termos das relações estabelecidas. Os saberes tradicionais, enquanto práxis, são indissociáveis do contexto em que são produzidos e mobilizados para equacionar as demandas do mundo da vida.

Se, por um lado, é preciso reconhecer que o lugar e a natureza são perpassados pelos fluxos do mundo capitalista globalizado, por outro lado, o domínio sobre território e saberes tradicionais forma um importante arcabouço a partir do qual as tradições podem reordenar o mundo da vida e evitar o desenraizamento dos sujeitos e manter assim a produção simbólica que

permite a esses mesmos sujeitos se identificarem com os aspectos sociais e naturais aos quais estão conectados.

É preciso questionar as razões das diferentes formas de violência a que as populações tradicionais são submetidas. Por que as populações afrodescendentes e sua cultura são sistematicamente atacadas e vilipendiadas? De outro lado, como e com que meios essas mesmas populações resistem e sustentam seus saberes, suas formas de existência e estilo de vida? A resposta reside no fato de que, por não dissociarem o plano da existência material dos demais planos da vida social e espiritual, essas populações resistem porque tem ciência de que perder qualquer das partes constitutivas da sua cultura significaria seu gradativo desaparecimento enquanto forma de vida – reexistir é preciso.

Um dos mecanismos de entrada e saída da pós-modernidade que as comunidades tradicionais mobilizam é a ancestralidade – o passado atualizado no presente como experiência vivida e viva. A memória coletiva se corporifica no presente atualizando o passado com vistas a produzir o futuro comum – a cosmovisão ancorada nas tradições permite integrar os viventes a um amplo quadro existencial que ressignifica continuamente o curso da história. A resiliência das comunidades tradicionais que dialogam com seus conteúdos étnicos e territoriais para a produção de identidades e sentidos tem fundamental papel para produção, manutenção e difusão de uma ecologia de saberes. Nesse sentido, as práticas sociais devem aproveitar o potencial do projeto de vida derivado da cosmovisão comunitária e repensar o território como constitutivo do complexo existencial no qual a comunidade se encontra plasmada.

Mignolo (2008; 2014; 2017) enfatiza que a perspectiva decolonial reivindica um ajuste nas relações de poder entre colonizados e colonizadores, entre dominados e dominadores. A decolonialidade opera no sentido de colocar em suspenso a produção de saberes e modos de vida da dominação de matriz eurocêntrica disseminada desde as grandes navegações até a sociedade da informação em curso. Permitir aos subalternizados tomar as rédeas de sua própria existência constitui parte do desiderato decolonial.

A decolonialidade propõe romper com os parâmetros dominantes em matéria de produção do conhecimento, criação de subjetividades, expressão do gênero e da sexualidade,

vivências do sagrado. Nesse diapasão é indispensável pensar a sociedade para além da tradição cristã-colonial, bem como desterrar o domínio do capital – libertar corpos, almas e a terra. A colonialidade é dotada de uma plasticidade que a permite transitar pela história, revestida num momento da retórica redentora do cristianismo, depois nos princípios e valores cívicos da sociedade burguesa, na ênfase da ordem e progresso e na crença na racionalidade do mercado.

Nesse sentido a democracia constitui um artefato institucional legado pelo ocidente capaz de abarcar as diferenças que marcam as sociedades pós-coloniais. Isso é possível porque a noção de democracia implica na valoração da vida comunitária e na expansão dos direitos. Propõe-se então descolonizar a democracia de sua versão burguesa dominante rumo a uma modalidade pluralista que sirva de abrigo para sociedades multiétnicas. A empresa colonial derivou de processos invasivos desencadeados pela Europa rumo a diferentes destinos do globo, levando a efeito um amplo processo de aculturação e epistemicídio. Mas a pós-modernidade evidenciou que o projeto de ocidentalização do mundo estava fadado ao fracasso como indica a ressurgência da alteridade como meio de afirmação identitária. Importa agora desocidentalizar a sociedade para a construção de arranjos institucionais nos quais a população seja de fato protagonista – o que rompe com a visão liberal-burguesa de “democracia como meio” para seleção de líderes, mas dialoga abertamente com a visão social-popular desse instituto – a democracia como fim no qual se plante a a difusão da justiça social e que, portanto, deve ser um lugar no qual a subalternidade não subsiste.

A colonialidade, entendida enquanto subproduto da modernidade, constitui um dos seus aspectos mais nocivos, visto que ancorada na dominação do outro. A postura decolonial prima justamente pelo enfrentamento das situações de opressão geradas no seio da sociedade colonial e reproduzidos na contemporaneidade. Se a globalização tem uma faceta econômica dominante encarnada pelo mercado global, por outro lado há também a emergência de movimentos sociais e manifestações culturais contra hegemônicas. Cabe denunciar que o modelo capitalista de sociedade transformou a natureza num repositório de artefatos produzidos socialmente e cuja única finalidade é o consumo insustentável e excludente. De modo similar, as práticas sociais, identidades e sujeitos ingressaram num ciclo de produção, reprodução e descarte – vive-se para produzir bens, mas não se pode fruir a vida como um bem inalienável.

Quijano (1992; 2005) alerta que a identidade é uma categoria relacional e intersubjetiva situada no tempo e espaço. A dominação europeia na América Latina se deu às expensas da miríade de identidades indígenas que habitavam o continente e outras tantas identidades africanas trasladadas por meio do tráfico negreiro para servir de mão de obra escrava nas colônias. No decurso do processo de independência latino-americano as bases do sistema colonial não foram alteradas, mas serviram elas próprias de pedra angular para que as classes dominantes pudessem erigir o edifício dos novos Estados. O ponto chave é que a colonialidade articula a diferença racial e cultural entre europeu e seus dominados indígenas e africanos como uma relação de poder assimétrica.

A empresa colonial foi responsável pelo extermínio de povos e saberes no processo de invasão e ocupação do continente latino-americano. Tanto indígenas quanto africanos postos sob o jugo colonial tiveram suas culturas atacadas e marginalizadas. Aqui devemos destacar que a herança colonial se faz presente na forma como ainda se busca cristianizar os indígenas e negros da atualidade, bem como na decorrente agressividade contra as manifestações religiosas de matriz africana.

No caso específico latino-americano, cabe ressaltar que o processo colonial foi deflagrado ainda sob a égide da cultura medieval das potências navais europeias em tempos de mercantilismo, ou seja, antes da revolução industrial, cuja liderança britânica terá decisivo impacto na posterior transição da região latino-americana para a esfera de influência anglo-americana. A dependência externa, manifesta tanto na economia quanto na produção de saberes, produz no contexto latino-americano uma colonialidade do poder.

A raça é o fator fundante da modernidade. Isso porque o argumento racialista permitiu naturalizar relações de poder impostas aos povos colonizados. A imputação do sistema classificatório e discriminatório racialista se consumou sobre classes sociais e pessoas, afetando a estrutura social e gerando estigmas duradouros. Nesse sentido, a luta em defesa das práticas simbólicas dos colonizados ganha relevo como forma de afirmação de uma cultura que resiste e se reelabora com vistas a ocupar seu espaço no mosaico cultural da pós-modernidade.

Rivera-Cusicanqui (2010) alerta para o modo como as classes dominantes buscam manipular o passado com vistas a justificar estruturas sociais desiguais e excludentes no presente. Raça e cultura são mobilizadas para legitimar a imposição da cultura e poder europeu e sua leitura intencionada da história. Sendo assim, entendemos que, contra essa estrutura de poder, os descendentes dos povos escravizados na empresa colonial devem reivindicar seu lugar de fala como sujeitos do mundo contemporâneo – o passado resiste como memória viva das injustiças e o futuro emerge como construção coletiva. Nesse sentido é que na perspectiva de Figueira e Silva (2019), pensar a africanidade como ponto de partida para compreender a cultura negra é uma forma de descolonizar o olhar, evidenciando as relações de raça e poder. A colonialidade do poder implica na relação assimétrica em diferentes clivagens como raça, gênero e padrões culturais. A reconstituição dos laços comunitários seria uma estratégia válida para os grupos subalternizados se afirmarem enquanto sujeitos ante à colonialidade do poder.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – PROPOSTA E AGENDA

Todo o debate sobre a educação e diversidade cultural tem como ponto de partida a questão do multiculturalismo como dado básico da realidade social na pós-modernidade. Candau (2008; 2016) identifica duas vertentes subjacentes ao multiculturalismo. A primeira tem caráter descritivo e focaliza o fato social do multiculturalismo nas sociedades pós-modernas – aspecto histórico e demográfico da formação nacional é destacado. A segunda tem caráter prescritivo e ressalta a agenda multicultural de defesa dos direitos plurais e democratização contínua da sociedade. Destacamos aqui o chamado multiculturalismo interativo ou interculturalidade. A perspectiva intercultural se caracteriza pela promoção do contato intercultural como meio de promoção de uma sociedade plural e diversificada – a tolerância se exercita na prática. Dado que as culturas são dinâmicas e se transformam ao longo do tempo, o contato intercultural pode estreitar laços e potencializar novas configurações culturais. Os processos de hibridização cultural são recorrentes e evidenciam que os padrões sociais são móveis, o que torna o mosaico cultural ao mesmo tempo mais rico e complexo.

O interculturalismo não dissocia questões de diferença (clivagens étnicas e culturais) das questões de desigualdade (clivagens sociais e econômicas), permitindo o cruzamento de informações que qualificam a estratificação social e situações de exclusão. A pauta básica do interculturalismo quando transposto para o campo educacional consiste no reconhecimento do outro e na proposição do diálogo ativo entre os diferentes tendo como *background* as posições sociais dos atores. A educação intercultural implica em reconhecer ao menos quatro elementos centrais. O primeiro é a desconstrução dos estereótipos dominantes que demarcam zonas de exclusão dos diferentes e desiguais - desnaturalizar o discurso racista, intolerante e xenófobo é uma tarefa precípua. O segundo elemento é questionar o etnocentrismo vigente nos conteúdos e currículos escolares com vistas a abrir espaço para temáticas emergentes relacionadas com a diversidade cultural. O terceiro elemento consiste em articular as questões da diversidade cultural com as práticas pedagógicas – superar a visão unilateral de uma suposta cultura unificada para abraçar o mosaico cultural que compõe a sociedade como parte necessária da formação humana no percurso educacional. O quarto elemento consiste em instaurar práticas de empoderamento das minorias com vistas a permitir que os subalternos tenham vez e voz no processo de ensino e aprendizagem.

Uma questão premente posta pela autora em tela é que a métrica das políticas educacionais na atualidade consiste na avaliação abrangente e sistemática com vistas a produzir indicadores que deverão orientar a gestão. Ensino-aprendizagem deixam de ter como referência a realidade local e o mundo da vida da comunidade escolar para se escorar em objetivos traçados por uma tecnocracia educacional estranha ao processo efetivo de difusão dos saberes. Na contramão dessa visão, outras experiências têm buscado enfatizar o papel de pais, mestres e comunidade envolvente na promoção de um ambiente educacional rico, diversificado e em contato efetivo com a realidade. Dar voz aos atores subalternizados é fundamental para pensar uma educação capaz de abrigar a diversidade.

Candau e Koff (2015) destacam dentre as múltiplas questões de debate sobre a educação na atualidade a universalização do acesso, a qualidade dos serviços ofertados, a abrangência dos projetos políticos endossados pelo Estado e pelas escolas, a gestão administrativa e pedagógica das instituições educacionais, bem com as condições de trabalho docente e a

convivência da comunidade escolar. A agenda da educação intercultural, constituída pela expansão dos direitos humanos, se relaciona diretamente com a eliminação das desigualdades e a possibilidade concreta dos grupos subalternos se expressarem livremente; outro aspecto consiste na abertura da sociedade para a afirmação da diversidade por meio de políticas identitárias; por fim, a educação escolar deve buscar um formato flexível capaz de acompanhar a dinâmica das mudanças tecnológicas e sociais.

Os autores em questão destacam que, ante o fato da diversidade cultural na escola, haveriam duas perspectivas em disputa: uma abordagem gerencial com enfoque nos mecanismos de administração educacional com vistas a organizar a instituição escolar na lógica do controle no controle racionalização dos processos educativos e da produção de resultados; a segunda forma consistiria numa abordagem estrutural que vise analisar o formato escolar e sua adequação às dinâmicas sociais contemporâneas, enfatizando a necessidade de reinventar as práticas didáticas no intuito de abarcar o fato do pluralismo cultural e as novas demandas da sociedade da informação.

Também enfatizam a importância de uma agenda de ensino-aprendizagem que valorize a autonomia do educando, permitindo trabalhar o mundo da vida como parte integrativa de sua formação, promova a cidadania ativa e as identidades culturais. A escola deve ser vista como uma instituição intimamente vinculada com os processos de redução das desigualdades socioeconômicas e acolhimento das diferenças étnico-culturais. Nesse sentido, o currículo precisa ser descolonizado, abrindo-se para a verbalização dos modos de vida subalternizados.

Fleuri (2003) esclarece que o termo multicultural na educação pode tanto descrever um fenômeno da realidade – a convivência entre grupos culturais diversos num mesmo contexto escolar –, quanto uma perspectiva sobre a realidade escolar – como lidar com a diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem. A questão chave consiste em identificar as condições para que as diferenças sejam reconhecidas e integradas sem anular seus conteúdos. O autor aponta a hegemonia da cultura europeia como obstáculo para a constituição de uma efetiva educação ancorada em princípios, valores e conteúdos nativos – o currículo foi colonizado no processo de formação dos Estados Nacionais periféricos e, portanto, seria preciso descolonizá-los e contar a

história na perspectiva dos povos subalternizados, bem como resgatar os saberes e conhecimentos ancestrais.

Se o racionalismo da era moderna alijou as populações tradicionais das condições de livre expressão de suas formas de pensar e agir, com a pós-modernidade e a crise dos paradigmas dominantes na produção do saber socialmente reconhecido, abre-se uma janela de oportunidades para formas de conhecimento emergentes – as tradições podem e devem se expressar e encontrar espaço na dinâmica educacional. A escola precisa ser um espaço privilegiado para o acolhimento das diferentes expressões do mosaico cultural que constitui a sociedade de fato com vistas à produção do projeto de sociedade que desejamos.

Regis e Basílio (2018) advertem que a construção de um currículo não é um processo neutro, mas crivado de escolhas relativas ao projeto de sociedade que se deseja promover por meio das instituições e técnicas educacionais. Nesse sentido, destacam a virada política instaurada com a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que prevê o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, na medida em que essa medida rompe com a tradição eurocêntrica que predomina os currículos escolares no Brasil.

Carvalho (2018) concorda que o período 2003-2014 demarcou importantes avanços na promoção da igualdade racial e combate ao racismo no campo educacional, tanto pela promulgação de legislação específica, quanto na provisão de ações efetivas pelas diferentes esferas do governo para esses objetivos – em destaque as novas diretrizes curriculares sobre a questão afro-brasileira, bem como a política de ação afirmativa com as cotas raciais em universidades. As pesquisas na área da educação e cultura afro-brasileira enfatizam a necessidade de se repensar como a história, cultura e população de matriz africana são retratadas nos livros didáticos, efetivar sua inclusão dos programas de formação básica e continuada; democratizar os espaços escolares reconhecendo-os como ambientes interraciais e interculturais.

Gomes e Jesus (2013) identificam o início do novo milênio como um período fértil para a promulgação de legislação para promoção da questão racial na educação, destacando a importante alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003) que incluiu o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana no escopo deste diploma legal que orienta a política educacional em território nacional. Cabe salientar que esse corpo de leis emergiu do ativismo social do movimento negro e da luta antirracista com vistas a descolonizar o processo educacional. Assim versa o artigo 26-A da referida lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Em atenção à efetivação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) que tornou obrigatória a implantação da História e Cultura Negra no currículo escolar e no livro didático, Muller (2018) ressalta a oportunidade de descolonizar ambos os recursos educacionais – revisar os currículos permite visualizar presenças hegemônica (colonizadores europeus) e ausências subalternas (indígenas e africanos). As tradições culturais geradas pela milenar presença humana no continente africano precisam ser alçadas ao primeiro plano do processo educacional como forma de reparar os silenciamentos provocados pela hegemonia europeia ainda manifesta nos instrumentos e práticas pedagógicas. Regis e Basílio (2018) entendem que para que o referido diploma legal seja efetivado, ainda é necessário acolher a questão afro-brasileira na atuação das secretarias de educação; incluir a temática nos projetos políticos pedagógicos; avançar na formação continuada dos profissionais da educação; promover a elaboração e difusão de material didático na perspectiva decolonial.

Muller (2018) aponta que a colonização dos currículos se evidencia na forma padrão como a questão africana é abordada nos livros didáticos – são enfatizados temas como fome, epidemias, guerras civis, golpes de Estado e processo imperialista. Pouco espaço é dedicado à exposição da cultural milenar dos povos africanos, sua presença na cultural global e brasileira, bem como a inserção do continente africano na economia global – fatores que denotam a subalternidade a que a cultura afro-brasileira está submetida pelas estruturas de poder vigentes na arena política e educacional e tornam a africanidade um tema invisibilizado.

Munanga (2015) destaca a luta pelo reconhecimento das diferenças como parte da dinâmica de uma sociedade multicultural e a busca por uma ordem política e social pluralista. Invasões, dinâmicas migratórias e práticas de tráfico negreiro estão no cerne da formação dos Estados pós-coloniais. A distribuição desigual de poder derivada do processo colonial estruturou relações matizadas pelo racismo. Desconstruir o racismo estrutural consiste em tarefa precípua de uma sociedade que se reconheça plural e multifacetada, o que implica no ativo combate às diferentes formas de manifestação das práticas racistas, notadamente a intolerância religiosa.

O autor defende que o reconhecimento do direito das minorias em expressar suas culturas e serem acolhidas pelas políticas e práticas propaladas pelo Estado constitui passo fundamental para a efetiva democratização das instituições sociais. Nesse sentido, a história e tradução dos afrodescendentes devem ser vistas como elementos constitutivos de nosso mosaico cultural. As comunidades originadas da diáspora africana reivindicam seu direito à voz na construção da identidade nacional, objeto móvel que dialoga com o passado, mas aponta para o futuro na forma do projeto político de sociedade. O mesmo raciocínio se aplica às escolas e seus projetos político-pedagógicos e bases curriculares, que também devem acolher as diferentes expressões culturais que compõem a identidade nacional. A educação enquanto prática formativa e socializadora deve admitir o fato das diferenças sociais e culturais e a partir disso constituir práticas que acolham a diversidade cultural e identitária. Sendo assim, a cultura e história dos africanos e seus descendentes é parte constitutiva da formação do povo brasileiro e omiti-la do processo educacional implica em silenciar tradições e culturas enraizadas em nossa identidade coletiva. A memória da escravidão é uma chave importante para desencadear o debate sobre as condições de vida e expressão da comunidade afro-brasileira no passado e no presente. A abolição da escravidão na letra da lei em 1888 não logrou erradicar sua expressão cultural, qual seja, o racismo, que incorporado à estrutura do modo de vida nacional ainda assombra os afrodescendentes em pleno século XXI.

Gomes e Jesus (2013) apontam diversas diretrizes para o avanço na seara do acolhimento da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Destacamos aqui a importância de uma cultura organizacional democrática para a promoção da igualdade racial na escola; o reconhecimento da comunidade escolar da legitimidade da legislação afeta à questão e sua filiação à política de

expansão dos direitos civis; o esclarecimento quanto à falácia da democracia racial e suas consequências ao velar as práticas racistas na escola; a importância da atuação dos órgãos de Estado como parte interessada no combate ao racismo e intolerância contra as religiões de matriz africana.

Silva (2018) analisando a produção acadêmica sobre a educação das relações étnico-raciais identificou um olhar centrado no diagnóstico da ocorrência do racismo em contexto educacional e fenômenos correlatos como o etnocentrismo e a xenofobia envolvendo alunos, professores e gestores escolares. Devemos registrar que o racismo praticado em contexto escolar deita suas origens na estrutura social, na cultura organizacional e no ambiente em que se insere – na condição de instituição receptora de pessoas representativas de inúmeros arranjos familiares, é tributária do capital social originado nesses – dito isso, precisamos reconhecer que a reprodução cultural no ambiente familiar e comunitário é vetor de difusão do racismo e preconceito. Expressões violência física e simbólica (exe. bullying) são recorrentes contra representações do povo e cultura afro-brasileira dentro e fora do ambiente escolar, criando um contexto cultural de repressão e cerceamento das vivências culturais. Cabe salientar que, dada a profusão de leis e resoluções dando conta do tratamento do racismo no contexto educacional, resta apontar a dificuldades em implementar medidas efetivas (falta de formação continuada, prevalência de visões racistas a nível institucional e estrutural) que minam as condições de combate ao racismo – nosso projeto de sociedade ainda repousa sobre a exclusão da comunidade negra ao acesso a direitos fundamentais.

O ENSINO RELIGIOSO E A UMBANDA COMO COMPONENTE CULTURAL

Salles e Gentilini (2018) destacam o embate travado na formulação da Constituição Federal de 1988 em torno do dilema entre a defesa do Estado laico e a promoção do ensino religioso de vertente cristã. Ao cabo dos debates constitucionais ficou lavrado que o ensino religioso seria acolhido como disciplina facultativa a ser oferecida em caráter confessional, podendo ou não abrigar a diversidade religiosa. Apenas em 1996 se assentou que o ensino religioso deveria respeitar efetivamente a diversidade religiosa e repudiar qualquer forma de proselitismo. Assim versa o Art.3

3 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB, com a alteração na redação por meio da Lei nº 9.475 de 1997:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

Os autores em tela elencam desafios precípuos ao ensino religioso na atualidade brasileira. Destacamos aqui a necessidade de se pensar o ensino religioso como disciplina focada na promoção da interação e tolerância interconfessional e não na promoção de valores adscritos a um determinado campo religioso. O ensino religioso não deve visar a difusão de padrões morais de conduta para dirigir escolhas individuais, mas sim permitir a discussão de uma ampla pauta de valores e crenças que preserve e represente a diversidade cultural da sociedade abrangente. Nesse mesmo diapasão outro desafio que emerge é a defesa ativa do ensino religioso conformado ao caráter laico do Estado e da educação pública, o que implica em coibir toda e qualquer prática de proselitismo – entre a propagação da tolerância religiosa e a catequese há uma notável diferença que precisa ser preservada sob risco de subverter os princípios constitucionais do Estado brasileiro e a legislação educacional vigente. Também lembram que praticantes de religiões mediúnicas e afro-brasileiras são os alvos preferenciais de práticas de intolerância/violência na sociedade como um todo e bullying/violência nas escolas. Ataques a locais de culto e prática de religiões de matriz africana são recorrentes, bem como a exclusão social e agressão aos seus praticantes – a escola não é um microcosmo à parte dessa realidade, mas sim espaço constitutivo e expressivo do mundo da vida das pessoas que integram a comunidade escolar e seu entorno.

Na ótica dos autores em questão, o debate em torno da secularização social tem sido tergiversado por duas perspectivas unilaterais: uma que pensa a secularização como um processo irreversível de desaparecimento das religiões e de sua perda progressiva de influência no tecido social; a outra que pensa a secularização como um empreendimento deliberado para desvanecer as

crenças religiosas ao qual as instituições confessionais deveriam se contrapor ativamente, inclusive ocupando espaços no Estado e nas políticas públicas para esse intento. Há uma contradição na cultura brasileira quanto à prática e ensino religioso, na medida em que subsiste de um lado o privatismo religioso, que relega a experiência mística à esfera privada, e a disputa pelo controle das instituições públicas para implementação de políticas com viés confessional. A presença do ensino religioso no currículo escolar é fruto dessa tensão. O ensino religioso interconfessional pode ressignificar o mundo da vida dos educandos, a partir do acervo moral e ético das diversas tradições religiosas – reencantar a vida no contexto pós-secular seria uma tarefa estruturante do ensino religioso. Questões relativas à tolerância, liberdade de expressão e promoção da dignidade humana são transversais ao debate interconfessional e podem dar valiosa contribuição à formação humana no processo pedagógico.

Valente (2018) destaca o papel preponderante da Igreja Católica sobre a educação no Brasil colônia e imperial, bem como a ruptura com a transição para a República. Isso se deu visto que um dos pilares da agenda republicana era a separação entre Estado e Igreja. Mas o fato de que o Estado assumiu a função hegemônica da proposição e oferta educacional não significou que a Igreja Católica deixou de ter influência sobre os rumos das políticas educacionais, visto que prosseguiu atuando por meio de prepostos e/ou grupos de pressão junto ao Estado. O autor entende que o fato do pluralismo tornou inevitável que a gestão educacional por parte do Estado adotasse uma postura em defesa da laicidade tendo em vista a promoção da convivência entre professantes de diferentes cultos e crenças.

Cunha (2013) articula o Estado laico com a legitimidade popular. Isto porque não fundamenta sua legitimidade nas instituições religiosas como era costume no Estado confessional. Com isso abre espaço para o pluralismo religioso no contexto da ordem pública. Também podemos articular o Estado laico com a existência de sociedades secularizadas nas quais a religiosidade já não ocupa posição inequívoca de diretriz comportamental. A laicidade é uma pré-condição para a constituição de um Estado capaz de abrigar demandas de uma sociedade multifacetada e plural constituída por atores professantes de diversos cultos.

Adverte que o pluralismo religioso não se dá sem tensões e relações assimétricas entre as diferentes confissões, o que torna a escola campo de disputas pela hegemonia confessional; também destaca a disputa em torno do espaço no currículo entre saberes científicos e religiosos, com prejuízo dos primeiros, o que implicaria em dano à formação científica, inclusive por haver na religiosidade princípios de operação contrários àqueles que orientam as ciências; por fim, acrescenta que os alunos e professores que não professam nenhuma crença constituem parte legítima do mosaico social e estariam aliadas de sua liberdade de consciência com a inclusão do ensino religioso no currículo escolar. São objeções relevantes, que o gestor em políticas educacionais deve levar em consideração.

Mas convém ponderar que a escola não precisa ser espaço exclusivo do cientificismo, tendo em vista seu papel de socialização e formação humana. Nesse sentido, formas diversas de conhecimento como as tradições populares e os princípios religiosos podem contribuir para ampliar a ecologia de saberes no ambiente escolar. De igual modo, a questão da liberdade de consciência não sofre dano quando a temática religiosa é tratada para além do prisma confessional restrito, empregando uma abordagem histórico-social que permita compreender os diferentes sentidos das manifestações religiosas e suas derivações morais – é o fato social da religião que está em questão e não o exercício da doutrinação, que compete às respectivas instituições religiosas de cada confissão.

A Umbanda, enquanto religião afro-brasileira, pode ser mobilizada para enriquecer o mosaico cultural no contexto educacional, propiciar ativo debate sobre a tolerância e colocar em perspectiva as diferentes cosmologias que povoam as crenças populares. Brito (2017) entende que a Umbanda é um arranjo estruturado de saberes corporais, intelectuais e metafísicos que são partilhados na experiência coletiva das casas em que é praticada. Cabe destacar que a mediunidade é o elemento central da crença e prática umbandista, o que nos leva a um protagonismo do mestre como exemplo e prática da fé. A convivência na casa de Umbanda cria um fluxo de informações que gera uma ecologia de saberes diversos. A pauta central das manifestações das entidades típicas da Umbanda é o que podemos identificar com uma educação moral – a cultura da paz, a prática da fraternidade, o exercício do amor, a tolerância etc. Ao acolher pessoas na sua condição de vulnerabilidade social, física e psíquica, a Umbanda enquanto prática religiosa permite tratar as

mazelas situacionais dos seus partícipes de forma atemporal, visto que a perspectiva espiritual se conecta ao eterno – as diversas encarnações confluem para a construção do presente e seu devir.

O autor em tela destaca que no processo comunicativo e formativo da Umbanda, o médium tem função central por atuar como elo entre o plano espiritual e o plano carnal. Esse intercâmbio se funda na sensibilidade do médium, que o permite transcender ao próprio corpo se alinhando ao comando das entidades espirituais e servindo assim de canal para que essas se comuniquem com o mundo dos encarnados por meio de mensagens expressas e vibrações. Isso não significa que a presença espiritual oblitere a personalidade do médium – este é um tradutor ativo das mensagens espirituais. Desse modo, a mediunidade opera na convergência entre o corpo e a espiritualidade, implicando num processo de materialização do sagrado.

Carvalho e Bairrão (2019) destacam como características marcantes da Umbanda o baixo formalismo de suas práticas e a centralidade da oralidade. Isso significa que atos de escuta interpessoal e construção da memória coletiva são parte fundamental na umbanda. As diferentes formas de expressão simbólica são mobilizadas pela Umbanda de maneira sistemática, com ênfase nas músicas e cantorias, danças e rituais, iconografia e expressões de cores, em geral remetendo ao espectro simbólico das culturas afro-brasileira e ameríndia. Ao retratar a composição social e imagética da umbanda, apontam para a prevalência de praticantes oriundos dos extratos sociais inferiores e populações periféricas, bem como um panteão de verniz sincrético composto por orixás africanos, entidades indígenas e santos católicos.

Na nossa compreensão, esses elementos dialogam com o estereótipo da formação racial nacional, de modo que a ideia de *nation Building* subjaz ao projeto místico e social da umbanda enquanto legítima religião brasileira. Ao permitir a ascensão no plano da ordem espiritual de um segmento social ao qual estão vetadas as vias de mobilidade social, nota-se que a umbanda subverte a rígida estrutura social empoderando atores sociais subalternizados, que por sua vez encontram sua contraparte num panteão altamente sincrético e aberto às crenças populares.

A essa subversão da ordem social no plano espiritual da umbanda se contrapõe a rejeição dos setores hegemônicos da sociedade em admitir sua legitimidade como referência de culto e prática tal qual as vertentes tradicionais do cristianismo – a perseguição aos praticantes da

umbanda e proscisão dos terreiros retratam o racismo, o ódio ao pobre e o desejo de silenciar o subalterno. Os autores descrevem que, no universo da umbanda, a chamada linha de esquerda abre espaço para a manifestação de entidades representativas do subversivo, do mágico, do feminino e do carnal; a presença das pombas-gira e dos pretos-velhos evidenciam a tonalidade sócio espiritual dessa linha. A reversão da dominação masculina no espectro das pombas-gira e da escravidão pelos pretos-velhos, demarcam um aspecto de luta social subjacente à umbanda.

Devemos destacar que a umbanda joga com dicotomia público e privado tendo em perspectiva as relações de poder subjacentes. Enquanto local de culto e prática, o terreiro é espaço aberto ao público, fazendo da casa um espaço de comunhão e acolhimento, por outro lado, o terreiro enquanto instituição religiosa não ocupa o mesmo lugar de destaque dos templos cristãos e congêneres, tendo sua exposição ao nível da rua velada para desviar as atenções – aqui há menos de mistério do que medo, tendo em vista as diferentes formas de repressão às expressões populares dos cultos afro-brasileiros.

Negrão (1993) pontua que a umbanda é religião ainda jovem datando de início do século XX. Nascida no Brasil, da confluência de elementos do candomblé, catolicismo e kardecismo, encarna o mosaico identitário da formação nacional. Há um processo de moralização de origem cristã das práticas típicas do candomblé relativa ao uso de animais e substâncias etílicas para fins rituais, adoção da caridade cristã como prática e a racionalização kardecista em torno da noção de encarnação como fundamento teológico. A caridade como regra moral e orientação prática deve ser desinteressada do plano material individual, contudo não há vedação para que os serviços prestados pelos sacerdotes da umbanda sejam remunerados pelos seus usuários, variando conforme o costume e estrato social da freguesia.

A lógica subjacente é de que os bens públicos gerados pela prática coletiva da umbanda são resultados da graça, enquanto os benefícios privados obtidos por meio de consultas e outros serviços são resultados de atividade de mediação à qual é facultada a remuneração com vistas à manutenção vital do pai de santo e seus dependentes, sendo vedada a exploração do culto para obtenção de lucro. O perfil sociográfico dos terreiros e pais de santo da umbanda como propensos às encantarias, sem um forte viés político, baixa instrução, ênfase na prática ritual e ordenamento

do mundo da vida – em poucos terreiros frequentados por público de classe média há uma tendência maior para a leitura e reflexão de teológica. O padrão é a busca por soluções para os dilemas imediatos da vida física e material na interação com os orixás, o que caracteriza a umbanda com uma dose de pragmatismo.

Prandi (1990; 1998; 2004) registra que o nascedouro da umbanda ocorreu no Rio de Janeiro durante a década de 1920, decorrente da cisão do kardecismo local, que renegava as entidades africanas e caboclas taxadas de baixa espiritualidade. A institucionalização da umbanda decorre *pari passu* com a formação da identidade nacional – que na mesma década assistiria a semana de arte moderna em São Paulo e na década seguinte a deflagração de nossa revolução burguesa e urbanização crescente. Nesse sentido, consiste em índice social e temporal a presença de elementos das três raças que constituem nosso mito fundador – o kardecismo branco, o candomblé negro e as encantarias indígenas. O autor registra que a presença das entidades na umbanda tem mais relação com as demandas por cura do que a comunicação com os mortos que marca o mesmo fenômeno no kardecismo – logo, a espiritualidade tem uma dimensão mais pragmática e materializada na umbanda.

Na descrição de Saraceni (2014) a emergência da umbanda derivou-se de um movimento de popularização e abertura do culto aos orixás, cujo saber antes se encontrava restrito aos babalaôs. Neste sentido, a difusão dos saberes relativos aos orixás teria permitido uma expansão da ação mediúnica enquanto prática que estabelece pontes entre o místico e o profano. A figura do sacerdote na umbanda demanda uma postura de permanente aprendizado ante as realidades místicas e naturais. Isso implica em reconhecer que a umbanda opera com um sistema de crenças aberto, que admite atualizações progressivas, sendo uma crença religiosa que evolui junto e por meio de seus praticantes. Esse caráter não dogmático da umbanda lhe fornece importante plasticidade frente à realidade social e cultural abrangente.

A umbanda desenvolveu conceitos próprios alicerçados na crença de uma divindade unívoca, denominada Olorum, que representa o criador, intangível aos humanos, senão pela mediação dos espíritos evoluídos, corporificados na prática mediúnica. Os praticantes da umbanda interagem com o plano divino através das múltiplas manifestações do sagrado na forma dos orixás,

os quais se apresentam ao mundo sensível por meio dos médiuns. A atuação dos espíritos junto aos médiuns permite encantar o mundo sensível e intervir no curso de vida dos praticantes da umbanda. Essa interferência mediúcnica cria uma esfera de carisma na qual o praticante percebe sua realidade humana como parte constitutiva de um plano místico.

Segundo o autor em tela, a prática religiosa induz tal carga moral ao seu praticante que interfere diretamente no seu agir mundano, de forma a ajustar este aos valores éticos derivados da sua religião – controlar os impulsos humanos seria uma atribuição típica da ética religiosa. A umbanda compreende que para além do conjunto de seus praticantes, toda a humanidade é partícipe do divino, de modo que deve ser aceita fraternalmente, sem acepção de raça ou credo. A prática da mediunidade na umbanda está umbilicalmente ligada ao candomblé, com quem divide suas raízes africanas e o culto dos orixás; e ao kardecismo, com quem partilha sua origem histórica no Brasil, o trabalho com os espíritos e a prática caritativa. Pelo exposto, resta patente que a Umbanda se propõe como crença sincrética em sua origem.

Podemos identificar na umbanda quatro correntes religiosas. A primeira constituída pelos espíritos nativos relacionados ao xamanismo, no qual estavam presentes a mediunidade na pessoa do xamã, a crença na comunicação com os mortos e a interferência destes no plano dos encarnados. A segunda corrente é oriunda dos espíritos africanos que aqui aportaram com o tráfico negreiro, trazendo a prática da magia e o culto aos ancestrais. A terceira corrente é formada pelos kardecistas que incorporavam entidades étnicas, p. exe. caboclos, e combinavam doutrina cristã com valores nativos. A quarta corrente é a chamada magia branca ou positiva, que se popularizou como forma de manipulação do destino pessoal.

A mediunidade pode ser vista como qualidade de quem é médium, ou seja, aquele que pelos seus dons espirituais exerce o elo entre o plano da existência humana com o plano espiritual. A mediunidade tem relevante papel em acelerar o desenvolvimento espiritual dos médiuns, devido a sua carga mística e mágica, que permite relacionar o terreno com o espiritual revitalizando o plano existencial. A umbanda reconhece que não detém o monopólio sobre a mediunidade e que ela já aflorou em diferentes credos e culturas ao longo da história, na forma de profetas, oráculos e pajés, p. exe.

Saraceni (2014) destaca que a ritualista da umbanda gravita em torno da atuação do médium no plano material, na medida em que atua como articulador ou comunicador entre os orixás e os encarnados. Tal como na visão cristã, o corpo do sacerdote, nesse caso o médium, é entendido como santuário do divino que por meio dele se comunica com o plano existencial carnal. Importante frisar que a mediunidade não oblitera a humanidade do médium, ou seja, suas condições subjetivas e objetivas podem interferir no desenrolar das práticas espirituais. A experiência mediúnica não é transferível por meio de treinamento a outrem, sendo que deve ser adquirida pessoalmente e desenvolvida intimamente para o devido exercício coletivo. Ao médium é possível manifestar os dons próprios bem como aqueles dos espíritos que nele incorporam, de modo que essa dualidade potencializa sua capacidade de intervenção na realidade.

O sacerdócio na umbanda é constituído pelos babalorixás e lalorixás que atuam na manutenção dos rituais e profusão doutrinária. A aprendizagem do sacerdócio não distingue teoria e prática como é comum nas religiões institucionalizadas, com seus mosteiros e seminários de formação clerical. O futuro sacerdote umbandista aprende na vivência das práticas sagradas, sem depender da chancela de outra esfera senão a de quem lhe ensina os ritos, ou seja, o médium, e de quem compartilha sua experimentação, ou seja, a própria comunidade. A atuação do sacerdote de umbanda deve ser regida pelos princípios e valores vigentes na sociedade, o que permite a este credo aproximar a evolução espiritual de seus líderes à evolução social envolvente.

Ressalte-se que não existe uma organização superior que organize o campo das instituições de prática da umbanda – cada terreiro é seu princípio e fim. Desse modo, a existência temporal do terreiro está intimamente ligada à biografia dos pais e mães de santo com seus filhos e herdeiros – antes de tudo o terreiro é o espaço de uma família que acolhe outras famílias. Por não ser uma religião de livro sagrado, também não há cânone na umbanda, o que a torna uma religião aberta ao devir e às inovações que o tempo introduz por meio de seus praticantes, sendo assim uma religião viva, dinâmica e atual.

Podemos dizer que o panteão da umbanda é constituído por figuras e representações da ralé da sociedade transpostas para o plano divino. Prandi (1990; 1998) destaca que na umbanda a marginalidade é posta a serviço espiritual da parcela da população explorada e excluída dos meios

de afirmação social no contexto do capitalismo. A percepção holística, diversa do kardecismo e sua interpretação cármica da vida terrena e sua missão purificadora, na umbanda enxerga a encarnação como fonte de prazer que deve ser gozado e experimentado com vistas à realização da pessoa – caberia aos despossuídos dos bens deste mundo se apossar plenamente da existência presente, que em última *ratio* é seu bem vital por definição. A umbanda não nega a condição temporal das pessoas mirando um devir redentor, pelo contrário, afirma sua temporalidade como oportunidade única para desfrutar das configurações sociais, afetivas e espirituais que o mundo lhe dispõe.

Prandi (1998; 2004) reconhece na evolução das religiões afro-brasileiras um momento de sincretismo com o elemento católico dando origem às práticas conhecidas do candomblé no período colonial, um segundo momento em que sob a influência do kardecismo emerge a umbanda na transição para a modernização da sociedade brasileira e um terceiro momento, no qual o candomblé se universaliza como referência de culto e prática afro-brasileira, não mais restrita a nichos de afrodescendentes. Nesse sentido, o autor aponta que há uma transitividade entre candomblé e da umbanda, com uma ativa comunicação de pessoas, ideias e valores. Convém mencionar que à violência policial a que os praticantes dos cultos tradicionais da população negra comumente estiveram sujeitos, acrescentou-se em fins do século passado a intolerância por parte de segmentos pentecostais que demonizam as manifestações religiosas da umbanda e demais tradições afro-brasileiras. A liberdade religiosa no Brasil tem classe social, logradouro e raça, bem como a intolerância também o tem. Dada a vulnerabilidade a que praticantes de cultos afros estão sujeitos não raros silenciam na expectativa de que, passando por invisíveis, não sejam vitimados pelo racismo religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decolonialidade propõe uma revolução copernicana ao estimular uma abordagem da realidade social a partir do olhar nativo, dos saberes locais e da tradição. Descentrar a perspectiva social estabelecida pela empresa colonial seria o ponto de partida para uma ampla reforma social, que necessariamente deve passar pela educação enquanto instituição e tecnologia social.

A africanidade e as religiões de matriz africana seriam veículos potentes para pensar outros olhares sobre a realidade nacional e nossas origens. Nesse sentido propomos a discussão acerca da inserção da umbanda na agenda do ensino religioso como parte de uma estratégia decolonial – ao agregar crenças e práticas africanas derivadas do candomblé, entidades dos cultos tradicionais indígenas e princípios teológicos do cristianismo católico e do kardecismo, produz uma amálgama sincrética que se confunde com a idealização do próprio povo brasileiro – um mito fundacional capaz de subverter uma ordem social racista e excludente.

A diversidade cultural latente na umbanda a torna uma pedagogia viva da formação das almas do povo brasileiro. Como tradição formativa do mosaico religioso brasileiro, a umbanda permite ampliar a constelação de valores que contribuem para a formação humana do educando. Nesse sentido o ensino religioso interconfessional, com uma mirada sociológica, pode contribuir para o reconhecimento das diferenças e enfrentamento às situações e práticas de intolerância.

A figura do médium merece especial destaque, na medida que sua atuação como intermediário entre o sagrado e o praticante da Umbanda evidencia um processo pedagógico no qual ele mediatiza o processo de aquisição do saber místico. Faculdades importantes ao desenvolvimento humano como a oralidade/escuta; produção simbólica e ritual; gestual e rítmica corporal, são trabalhados de modo sistemático nos cultos de Umbanda.

Como base no exposto, entendemos que a umbanda, como religião legítima brasileira, pode ser empregada como sucesso para ampliar o mosaico pedagógico com vistas à prática da tolerância e respeito à diferença, bem como apresentar uma cosmologia diversa e instigante. A centralidade do bem fazer conduz a uma concepção moral da vida que implica no ativo exercício da fraternidade e da tolerância, virtudes cívicas essenciais para sociedades plurais que se pretendem democráticas.

Por fim, cabe destacar o componente de mobilidade social incorporado na Umbanda, ao dar voz e vez a entidades representativas das parcelas vulneráveis da sociedade – decorre nesse ponto um importante processo de afirmação social muitas vezes negado pelas vias materiais, porém aberto pelas vias da prática mística. Nesse sentido, sendo um culto afro-brasileiro, o elemento negro ganha notoriedade no desenrolar das práticas e vivências umbandistas, bem como apresentando o

terreiro como espaço aberto, republicano, acessível aos personagens marginalizados tanto do mundo social quanto do mundo espiritual. O intercâmbio entre o terreiro e a sala de aula pode ser profícuo para a promoção da cultura afro-brasileira como demanda a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, desde que guiado por uma postura descolada do proselitismo e aberta ao multiculturalismo como fato social, atendendo assim as expectativas pretendidas pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 quanto à oferta de ensino religioso em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 1997. PL 2757/1997.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e cultura afro-brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. PL 259/1999.
- BRITO, Lucas Gonçalves. A vibração dos corpos: notas sobre uma teoria umbandista do intercâmbio mediúnico-energético. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 173-197, dez. 2017.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A didática hoje: reinventando caminhos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.
- CARVALHO, Juliana Barros Brant; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Umbanda e quimbanda: alternativa negra à moral branca. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 30, e180093, 2019.
- CARVALHO, Marcelo Pagliosa. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, CO, n. 1, p. 51-86, dez./jan. 2003.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 133-168.

ESCOBAR, Arturo. Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 35, p. 89-100, dez. 2015.

FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Mary Anne Vieira. Afrocentricidade, quilombismo e colonialidade do poder: saberes insurgentes nas textualidades de Abdias do Nascimento e Aníbal Quijano. *Revista Temporis[Ação]: periódico acadêmico de história, letras e educação da Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás; Anápolis*, v. 19, n. 2, p. 1-17, e-190210, jul./dez. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter D. Democracia liberal, camino de la autoridad humana y transición al vivir bien. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 29, n.1, p. 21-44, abr. 2014.

MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial. *Caderno CRH*, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008.

MULLER, Tania Mara Pedroso. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Umbanda: entre a cruz e a encruzilhada. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 113-122, jan./dez. 1993.

PRANDI, Reginaldo. Modernidade com feitiçaria: candomblé e umbanda no Brasil do século XX. *Tempo Social*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 49-74, jan./jun. 1990.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 223-238, set./dez. 2004.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 151-167, jun. 1998.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, dez. 2005.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 73-80, dez. 1992.

REGIS, Kátia; BASILIO, Guilherme. Currículo e relações étnico-raciais: o estado da arte. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018.

RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Lemón, 2010.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 856-875, jul./set. 2018.

SARACENI, Rubens. *Doutrina e teologia de umbanda sagrada: a religião dos mistérios um hino de amor à vida*. São Paulo: Madras, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, v. 34, n. 69, p.123-150, maio/jun. 2018.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pro-posições*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.



Submissão: 11 de novembro de 2020

Avaliações concluídas: 23 de dezembro de 2020

Aprovação: 28 de dezembro de 2020

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

DUARTE, Samuel Correa. A tradição umbandista como recurso pedagógico na perspectiva intercultural. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v.20, n.2, p.1-27, e-200214, jul./dez., 2020. Disponível em: < <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive> >. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >