



**IX Simpósio Nacional de História Cultural**  
**Culturas – Artes – Políticas: Utopias e distopias do mundo contemporâneo**  
**1968 – 50 ANOS DEPOIS**  
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT  
Cuiabá – MT  
26 a 30 de Novembro de 2018

## **HISTÓRIA CULTURAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PAJELANÇA**

Thaís Tavares Nogueira<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho parte de uma pesquisa, em andamento, acerca dos processos educativos que perpassam as práticas de pajelança na Ilha de Colares-PA e toma como principal fonte as narrativas do sujeito mediador dessas práticas: o pajé. Sua trajetória de vida provoca uma reflexão acerca do conceito de pedagogia, pois ao considerar as práticas de pajelança como educativas aponta-se para uma pedagogia cultural (COSTA e ANDRADE, 2015) que reconhece a existência de espaços diversos de aprendizagem, bem como entende a educação de um modo mais amplo e complexo.

Ancorado na perspectiva da história cultural, o estudo volta-se para uma história do presente conferindo um olhar aos processos políticos e sociais mais amplos acerca das tramas que compõem o universo de quem resiste e atua em religiões afroindígenas. Em sintonia com a “história vista de baixo” (SHARPE, 1992), volta-se para a história de sujeitos e seus saberes até então subalternizados pela ciência moderna e lógica colonial,

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Desenvolve estudos na área de História da Educação, com ênfase em História Cultural, Pensamento Decolonial e Práticas Educativas na Amazônia. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia – GHEDA. E-mail: [thaistnogueira31@gmail.com](mailto:thaistnogueira31@gmail.com).

como é o caso do pajé e suas práticas no terreiro, ao mediar e circular saberes com significados diversos.

O diálogo com a história cultural possibilitou ampliar fontes e os sujeitos da história de modo que é possível tomar como objeto de estudo a cultura popular, as pessoas simples que carregam em seu dia-a-dia um conjunto de saberes e tradições repassadas em suas comunidades, formas de trabalho e relações sociais e na religiosidade, configurando o que Burke (2008) chama de “a descoberta do povo”. Deriva disso a possibilidade de pesquisas em espaços e com sujeitos outros para além daqueles circunscritos pela ciência moderna e hegemônica, a exemplo dos terreiros e seus agentes.

Vale ressaltar que a partir da história cultural, o uso do termo cultura ganhou um outro significado entre os historiadores, principalmente na sua aproximação com a antropologia. A “alta cultura” passa a dar espaço, também, à cultura cotidiana, como os costumes, valores e modos de vida. É o que Burke (2008) destaca quando aponta para “a vez da antropologia histórica” e a “expansão da cultura”. Para ele:

uma das mudanças mais significativas que se seguiu a esse longo momento de encontro entre história e antropologia – encontro que ainda não chegou ao fim, embora provavelmente esteja menos estreito – foi o uso do termo ‘cultura’ no plural e em um sentido cada vez mais amplo (BURKE, 2008, p. 44).

A historiadora Thaís Fonseca evidencia a importância de se pensar as pesquisas no campo da história da educação à luz da história cultural, uma vez que possibilita ao pesquisador olhar para “outras dimensões dos processos e das práticas educativas”, como as de comunidades, grupos e/ ou indivíduos comuns ou vistos antes como inferiores (FONSECA, 2003, p. 67).

Assim, ao compreender de forma mais ampla o conceito de educação, esta vista como cultura (Brandão, 2002; 2007), é possível percebê-la em diversos contextos, em práticas de construção do social e representação deste, não havendo uma forma ou um lugar único de educar. Logo, educação, numa perspectiva cultural, compreende as práticas que estão para além dos territórios escolarizados, como é o caso do terreiro de pajelança, onde é possível observar uma prática educativa fundada na experiência e na oralidade.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber,

para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Dessa forma, entendendo que a educação ocorre de formas diversas, pela atenção, por meio da experiência de vida dos sujeitos, nas trocas culturais estabelecidas cotidianamente e em diferentes espaços, vislumbro o terreiro de pajelança como espaço educativo e busco conhecer nas práticas de um pajé as suas formas de ensinar e aprender.

A pesquisadora Chantal Medaets (2011), ao estudar em sua tese como ocorrem as práticas de transmissão de aprendizagem não escolares de populações ribeirinhas e indígenas em regiões do Baixo Tapajós por meio de uma etnografia, constatou que “ali nesta região amazônica os saberes não são ditos, informados, mas sim vividos, mesmo que através da observação”, ou seja, na experiência de vida desses sujeitos, tal qual em experiências vividas em um terreiro de pajelança.

Importa, assim, destacar proposições pedagógicas que considerem outras epistemes, aquelas dos saberes tradicionais, ancestrais, muitas vezes baseados somente na oralidade ou observação. Nessa direção, Martinic (2003, p. 98), ao abordar o saber popular, aponta “a necessidade de novas bases epistemológicas, de conceitos e categorias que nos permitam revelar estruturas de pensamento onde o mágico é apenas uma maneira de viver o real.”

A educação na pajelança compreende essa relação com o mágico representada no aprender tanto com o humano quanto com o não-humano, presente nas narrativas do pajé. Ancoro-me, então, nas proposições de Bruno Latour (2012) acerca da teoria Ator-Rede, que propõe superar a dicotomia natureza e cultura, trazendo à tona uma relação simétrica entres diferentes agentes de um coletivo, sejam eles humanos ou não. Daí a importância de uma análise das práticas da pajelança que considere a ideia de coletivo e não de atores separadamente, à medida em que se admite que o não-humano participa desse coletivo por meio de uma liberdade de movimento, conforme o arranjo da rede, assegurando uma simetria nas relações.

É preciso estudar a ciência em ação e não apenas vê-la como algo pronto, uma “caixa preta” com um conteúdo oculto. Imprescindível acompanhar o processo, “seguir os atores”, o desenrolar de suas práticas, compreendê-los nas relações heterogêneas, num exercício de abandonar a diferença entre o que é social e o que é natural. “A tarefa consiste em desdobrar os atores como redes de mediações”, no caso, as redes construídas a partir

do sujeito pajé, em suas práticas no terreiro. (LATOURE, 2012, p. 198). Nessa perspectiva, o conceito de mediadores culturais de Gruzinski (2001) ajuda a compreender que tudo aquilo que permite o fluxo de circulação de conceitos, ideias ou objetos culturais é um mediador. Com isso, compreendo o pajé como um mediador das práticas que ocorrem no terreiro e um importante interlocutor neste estudo.

Como caminho metodológico, sigo as trilhas etnográficas em uma pesquisa de campo, buscando o diálogo com a história oral ao direcionar o olhar para o pajé, suas práticas religiosas e trajetória de vida. Busco compreender suas práticas tanto por meio da observação, quanto de entrevistas semiestruturadas realizadas junto ao líder do terreiro, seus serventes e filhos de santo, bem como frequentadores dos trabalhos de cura. Desse modo, destaco sua atuação, as relações estabelecidas com as entidades e demais agentes.

A relação dialógica estabelecida na pesquisa foi o ponto primordial para que as narrativas do pajé emergissem no momento da entrevista, conforme destaca Portelli (2016, p. 10):

Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são *encontradas*, mas *cocriadas* pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a *entrevista*: literalmente, uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção.

Ao pensar o campo a partir de uma pesquisa etnográfica, enfatizo a necessidade de se ter cautela, pois entendo que as respostas buscadas estão para além de uma simples descrição do que se observa ou experiência. Como define Geertz (2008, p. 4):

praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’.

Nessa perspectiva, estudar as práticas educativas na pajelança a partir de seu mediador – o pajé, exige uma troca constante de respeito e confiança, visto que isso possibilita um espaço mais flexível e aberto à pesquisa e, sobretudo, à compreensão e interpretação dos dados obtidos e suas teias de significado.

**A DESCOBERTA DE UM DOM, UMA TRAJETÓRIA NA PAJELANÇA: “AQUI SE CURA E SE ENSINA E SE APRENDE”**

O lócus selecionado para a pesquisa foi o terreiro de São Jorge, que tem como líder o pajé Robson. Este terreiro se encontra no centro urbano de Colares – uma ilha localizada no nordeste paraense – e revela traços marcantes do xamanismo<sup>2</sup> indígena em suas práticas.

Trato aqui da pajelança cabocla caracterizada como uma prática religiosa com rituais xamânicos de cura, que teve sua origem com os povos indígenas, sofrendo influências, no decorrer do processo colonizador, de outras culturas como a africana e a europeia, e hoje é praticada por não indígenas (MAUÉS, 2008).

Pajé Robson teve seu primeiro contato com a pajelança ainda na adolescência, aos 14 anos, quando se mudou para Colares. Nasceu na cidade de Belém, mas a família de sua mãe residia na ilha. Destaca que a pajelança faz parte da história da família, com tios e avós que atuavam em trabalhos de cura. E foi ao chegar na ilha, num trabalho feito por seu tio de nome Luiz Pantoja, que ele conheceu o ritual pela primeira vez, quando uma tia estava muito adoecida e buscou ajuda nas entidades.

Porém, foi apenas aos 16 anos de idade que Robson começou a passar muito mal com visões, desmaios, e estes aumentavam se estivesse nas proximidades das praias, igarapés e matas da ilha. Mesmo assim, seus familiares não cogitaram inicialmente a possibilidade de estar desenvolvendo um dom espiritual. Em uma das vezes que sentiu a presença das entidades que queriam “buscá-lo”, ele conta que desapareceu por vários dias e foi encontrado dentro da mata com as roupas rasgadas e alguns machucados pelo corpo. Sua família chegou a acreditar que Robson sofria com problemas psiquiátricos e procurou por ajuda médica em Belém e conta que foi um período muito difícil e chegaram a cogitar sua internação com um quadro de loucura.

Nesse mesmo período, já por volta de seus 17 anos, Robson abandonou os estudos na escola local Norma Guilhon, em Colares, quando cursava o primeiro ano do ensino médio, pois não conseguiu mais suportar as fortes dores na cabeça, insônias, visões e desmaios. Segundo seus relatos, todas as manifestações que estava sentindo àquela época, um quadro de nervosismo intenso mais as dores de cabeça e problemas com memória, já

---

<sup>2</sup> Conjunto de práticas e crenças mágicas do xamã, sacerdote tribal que utiliza meios mágicos para curar males e doenças etc.

eram as entidades que queriam iniciar as incorporações, porém ele ainda não sabia disso. Mas em um certo dia, dentro de sua casa, na presença de sua mãe, sem nenhum preparo inicial, Robson incorporou o caboclo Manézinho que orientou sua mãe a buscar ajuda de alguém que pudesse fazê-lo desenvolver seus dons espirituais e não mais procurar pelos “homens de casaco branco” (os médicos), ou ele ficaria em estado de doença mental.

Depois desse ocorrido, a família decidiu leva-lo a um pajé conhecido na região, chamado Dudu, no município vizinho de Santo Antônio do Tauá, para que o mesmo pudesse orientar em seu tratamento, já que a família passou a considerar que seus problemas poderiam ser tratados pelo viés espiritual. Imediatamente, o pajé Dudu, que ainda atua na região, observou que Robson tinha o dom da pajelança e um dom de nascença.

Sobre o processo de descoberta do dom, o percurso de sofrimento inicial vivido por Robson ao sentir a presença das entidades sem saber como agir, a busca por um pajé experiente e o rito de iniciação foram descritos e analisados por estudiosos do tema na mesma região do nordeste paraense décadas antes e se coadunam com as narrativas que trago:

O pajé, quer seja de nascença ou de agrado, tem uma carreira muito semelhante ao que é classicamente descrito em relação aos xamãs em várias partes do mundo: um período de crise de vida, em que sofrem incorporações descontroladas de espíritos e caruanas, devendo submeter-se a tratamento com um pajé experiente (um mestre), que irá afastar os espíritos e os maus caruanas, treinando o noviço para que ele possa controlar as incorporações a fim de que elas ocorram somente em ocasiões e lugares determinados. Ao mesmo tempo ensina-lhe os mitos, as técnicas, o conhecimento dos remédios, as orações etc., de sua arte (MAUÉS; VILLACORTA, 2011, p. 23-4).

Inicialmente seu tratamento no terreiro desse pajé, num lugarejo chamado Santa Maria, era somente para controlar a chegada das entidades, aprender sobre o dom e suas práticas. Foi um início difícil, pois até a locomoção para este lugar era caminhando ou, às vezes, de bicicleta, por entre as matas da região, pontes e ramais, enfrentando sol, chuva e muito cansaço. Mas contou com o apoio da família, a partir de então e, principalmente de sua força de vontade e orientações das próprias entidades que o acompanhavam.

Com a minha força de vontade, com a fé em Deus, com a fé nos guias, e eles mesmos vinham me instruir, me doutrinar o quê que eu tinha que fazer pra ficar um pajé que tenha força de trabalho pra fazer qualquer

trabalho, encarar qualquer serviço. Daí eles foram me mostrando, me dizendo o que eu tinha que fazer pra ficar completo. E até hoje eu tô levando meu trabalho adiante, tudo de acordo com a doutrinação deles, como eles mandam, como eles pedem pra fazer (Pajé Robson, entrevista, nov. 2017).

Destaco, então, na fala do pajé Robson a necessidade de ter um guia espiritual, alguém que conduza o processo de amadurecimento do dom ora descoberto. Mesmo que ele tenha afirmado que, após a aceitação de sua missão espiritual, tenha muitas vezes seguido apenas as orientações das entidades sozinho em casa, também aponta a importância de aprender com alguém já experiente como o pajé Dudu a quem a família foi buscar: *“a gente precisa de uma orientação... todo filho de santo, todo médium, todo pajé, iniciante, ele sempre precisa de um pai de santo pra ir graduando, pra ir se desenvolvendo”* (Pajé Robson, entrevista, nov. 2017).

A partir dessa narrativa, ao considerar a trajetória de vida do pajé Robson, pode-se inferir que em toda a relação travada consigo mesmo, com seus familiares, com as entidades e, posteriormente, com o pajé que o iniciou, é permeada por processos educativos. Um caminho que, segundo ele mesmo, requer um esforço pessoal, empenho, dedicação, como qualquer outro campo de aprendizagem.

### **PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PAJELANÇA: UMA PEDAGOGIA CULTURAL; UMA EPISTEME OUTRA QUE RESISTE?**

A pajelança se mostra nesse estudo como uma atividade que para se praticar também se precisa aprender e se revela como fonte de educação, que está para além das práticas de cura ou religiosas, uma educação voltada e praticada na sociabilidade dos sujeitos envolvidos, sejam eles humanos ou não humanos (LATOUR, 2012).

Ao pensar nessa organização observada no terreiro de São Jorge, pode-se inferir que todos que participam dos rituais experimentam algum tipo de aprendizagem, pois esta se mostra em vários momentos: quando se aprende sobre a cultura das entidades nas suas falas e conotações durante a passagem no terreiro (quem são, de onde vem, sua missão); quando se observa onde sentar, onde não entrar, no que tocar e o que cantar para acompanhar os “trabalhos”; quando se escuta as orientações acerca de quais ingredientes da natureza usar para tomar os banhos ou os chás recomendados pelas entidades, durante a incorporação; quando se aprende a moral repassada por elas (as entidades) sobre caridade, suas missões nesta terra e cuidado com o divino.

Aponto, então, para uma pedagogia cultural na trajetória e práticas do pajé Robson que compreende espaços diversos de aprendizagem e os processos educativos de um modo mais amplo e complexo, ao revelar que se aprende não somente com os pais de santo no terreiro, mas também com as entidades que ali atuam:

O conceito de pedagogias culturais nos ajuda a entender os processos educativos de modo mais amplo, complexo e matizado. (...) visam garantir que a aprendizagem seja contínua, não se restringindo ao tempo da escola, permanecendo atuantes em muitos lugares ao longo da vida (COSTA e ANDRADE, 2015, p. 61).

Da mesma forma, é preciso ampliar o conceito que se tem acerca de *práticas educativas*, entendendo-as como trocas e circulação de saberes que não ocorrem apenas no âmbito da educação escolar. Assim, prática educativa é “toda relação em que há transmissão de conhecimento de qualquer espécie, seja de caráter moral, religioso, técnico ou até mesmo escolar” (CUNHA e FONSECA, 2007, p. 2).

É importante ressaltar que o conceito de “transmissão” aplicado aqui ao campo de uma educação histórico-cultural não se iguala ao que se critica nas práticas de educação escolar, na qual o aluno se torna um mero receptor de um conteúdo dado pelo professor. O sentido de “transmissão” em culturas onde a oralidade é fator preponderante na construção de conhecimentos que sobrevivem de geração a geração significa diálogo e troca, diferente da chamada educação bancária (FREIRE, 2011), onde o aluno apenas “recebe” o saber “transmitido” pelo professor.

Nesse sentido, é desafiador trazer o tema da pajelança para uma discussão epistêmica, de como se dá no campo da pedagogia e da produção de conhecimento, tendo em vista as amarras de uma ciência hegemônica dominante que não reconhece outras formas de saber que não aquelas sob sua validação.

Assim, passo a questionar a lógica da ciência moderna sob uma perspectiva abissal, quando Santos (2010) aponta para um “sistema de distinções”, ou seja, um sistema em que a divisão entre o que é legitimado enquanto conhecimento válido e o que não é torna-se o ponto fundamental para embasar a crítica a esta forma de equacionar os conhecimentos no mundo. Afinal, a partir de qual paradigma se constitui este pensamento abissal, no qual apenas uma parcela, que se julga erudita, detém os espaços e a produção do conhecimento? E mais: apenas esta parcela é capaz de dizer, sob a ótica da tal ciência

moderna, que este ou aquele conhecimento é válido em detrimento de tantas outras formas de saber e conhecer a vida e o mundo?

Em meio a tantas transformações num espaço globalizante atual é possível negarmos outras formas de ser e saber no mundo? De que maneira as pesquisas se apresentam na atualidade, quando urge a necessidade de se pensar a partir de grupos que resistem a este epistemicídio proporcionado por uma ciência excludente, e resistem por meio de sua cultura, suas tradições, suas lutas e espaços? Urge, sim, pois num mundo onde a desigualdade social e todo tipo de preconceito estão postos a serem enfrentados, não se pode pensar em qualquer campo de conhecimento em que não pese o olhar a estes sujeitos, como sujeitos que constroem seu conhecimento, validam suas práticas de resistência e gritam no invisível.

Quando me proponho a levantar questões no campo da educação em que se discutam práticas outras de resistência, como de uma cultura que por muito tempo se tentou invisibilizar, como a pajelança, não posso deixar de questionar em que linha se costura esse modo outro de fazer educação: permanece a exclusão de uma linha abissal ou se desafia a ir adiante, na busca por uma *co-presença* na produção de conhecimento, na qual sujeitos ditos subalternos sejam ouvidos e reconhecidos como fundamentais para a construção de um pensamento pós-abissal?

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 44-45).

Arroyo (2014), quando escreve sobre *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, discute sobre uma pedagogia moderna que também se configurou a partir de um pensamento colonizador. E que em toda a sua trajetória, mesmo atravessando diversas correntes de pensamentos, incluindo as correntes mais críticas, ainda sim se pensou a pedagogia como um processo pronto, num espaço definido (o escolar), no qual os “sujeitos aprendizes” chegam “vazios” e saem “melhores”, se ali se dedicarem. Numa perspectiva decolonial, reflito sobre a lógica da pedagogia no terreiro de pajelança, pensada a partir de uma coletividade, de Outros Sujeitos, revelando outra história da educação. Uma história contada a partir deles.

Busco salientar a ideia dos sujeitos envolvidos nas práticas de pajelança como sujeitos Outros de produção de conhecimento, dialogando aqui com Dussel (1993), quando conceitua este Outro a partir de sua análise sobre o início da modernidade (*ego moderno*), em que a Europa do período dos “descobrimentos” tratou as outras culturas e povos como objetos que necessitavam de um processo de civilização, mesmo que violento e negador de que este objeto é o Outro com sua história, seus saberes, sua diferença negada em todo o processo de colonização: “O Outro é a “besta” de Oviedo, o ‘futuro’ de Hegel, a ‘possibilidade’ de O’Gorman, a ‘matéria bruta’ para Alberto Caturelli: massa rústica descoberta para ser civilizada pelo ‘ser’ europeu da ‘Cultura Ocidental’, mas ‘encoberta’ em sua alteridade” (p. 36).

Questiono aqui a pedagogia que está posta a atender tanta diversidade sem partir desses Outros sujeitos heterogêneos e que já trazem consigo uma pedagogia da resistência. Pois, resistem à exclusão, à desigualdade, à dominação pretendida por uma elite circunscrita nos moldes eurocêntricos de poder.

As teorias pedagógicas não põem em prática concepções, epistemologias de educação trazidas de fora, do centro civilizado e civilizador, mas foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata (ARROYO, 2014, p. 11).

E o que proponho nessa discussão parte exatamente deste engodo ou da tentativa de tentar suprimi-lo. Uma perspectiva de produção e organização de conhecimento pensada a partir do Outro, na qual a episteme parta do seu lugar e a partir dele. Que este Outro não seja apenas ouvido numa lógica de reprodução ocidental da ciência, mas que tenha espaço para voz e que seus saberes ganhem a dimensão de legitimidade do que é dito conhecimento para o mundo ocidental. É o que Grosfoguel (2010) diz quando aponta para uma *epistemologia descolonial*:

Salvo raras exceções, os estudos dedicados à globalização, os paradigmas da economia política e a análise do sistema-mundo não tiraram as ilações epistemológicas e teórica da crítica epistémica proveniente dos lugares subalternos cavados pelo fosso colonial, que encontraram expressão no meio acadêmico através dos estudos étnicos e dos estudos feministas. Com efeito, essas abordagens continuam a produzir conhecimento através dos olhos de deus, a partir do “ponto zero” do homem ocidental. Isto gerou importantes problemas no que respeita a forma como conceptualizamos o capitalismo global e o “sistema-mundo”. Estes conceitos precisam ser descolonizados e tal só pode ser conseguido por meio de uma epistemologia descolonial que

assuma abertamente uma geopolítica e uma corpo-política do conhecimento descoloniais como ponto de partida para uma crítica radical (GROSFOGUEL, 2010, p. 411, grifo do autor).

Para Grosfoguel (2010), é preciso que a fala desse sujeito Outro e o lugar de onde ele fala estejam enunciados, postos, sem intérpretes de fora. É o que se chama de geopolítica e corpo-político. Logo, deve haver relação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico. Ou seja, é preciso pensar epistemologicamente como aqueles situados no lado oprimido da diferença colonial e não como aqueles que se encontram em posição dominante. Nesse sentido, uma reflexão sobre os saberes da pajelança, e esta como uma cultura que se mantém e resiste à opressão desde o processo colonizador, remete este estudo a pensá-la como uma episteme outra que possa ser construída a partir desse Outro, numa interlocução possível na proposta de um paradigma científico contra hegemônico.

Assim, entendo o sujeito Outro de meu estudo, no caso o pajé, como um sujeito de conhecimento, que traz sua lógica de organização e de troca desse conhecimento por meio dos saberes que circulam em suas práticas. Logo, não posso me desprender da ideia de se pensar com urgência uma epistemologia a partir do Outro, na qual o olhar do pesquisador não o nega, não o classifica, não o representa. O pesquisador apresenta. Torna visível por meio de uma ciência que esteja para além da linha abissal. Reconhece esses saberes outros desses Outros sujeitos, que sempre estiveram aqui e que resistiram ao longo do processo colonizador. Assim, “repensar o mundo colonial/moderno a partir da diferença colonial altera importantes pressupostos dos nossos paradigmas” (GROSFOGUEL, 2010, p. 418).

Ao me direcionar ao pajé como um educador no espaço do terreiro, quando este possibilita que se possa conhecer os rituais de cura e as entidades, a partir de seu olhar e de suas práticas, destaco a importância, enquanto pesquisadora, de revelar e pensar sobre a existência de um modo outro de perceber os processos educativos para além do território da escola.

Pensar a prática educativa na pajelança faz emergir a discussão acerca desse sujeito educador representado aqui pelo pajé, a educação que permeia o terreiro, sua lógica, sua cultura, suas relações. Na tentativa de compreender essa dinâmica, é preciso que se pense a partir de uma outra ideia de pedagogia que não aquela circunscrita pela modernidade eurocêntrica, mas a partir de sujeitos que resistiram a isso e que mantêm vivas tradições milenares em sua forma de educar, de se reinventar numa educação em

que o humano é apenas uma das formas de se conhecer, que a espiritualidade envolva das práticas de pajelança passe a ser considerada na construção dessa outra pedagogia: dialógica e cultural.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015.

CUNHA, Paola Andrezza Bessa; FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **Educação e religiosidade: as práticas educativas nas irmandades leigas mineiras do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas**. Belo Horizonte: [s/n], 2007. pp. 1-13 (Mimeo).

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da Educação história cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 43-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. 2.ed. Coimbra: CES, 2010, p. 405-439.

GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento Mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LATOUR, B. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

MAUÉS, Raymundo Herald. **Pajelanças e religiões africanas na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2008.

\_\_\_\_\_; VILLACORTA, Gisela Macambira. Pajelança e encantaria amazônica. In: PRANDI, Reginaldo (org.). **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. pp. 11-58.

MEDAETS, Chantal. “**Tu garante?**”: Reflexões sobre a infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do Baixo-Tapajós. Texto apresentado no XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. 2ª edição. Coimbra: CES, 2010.

MARTINIC, Sérgio. Saber popular y identidade. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez; 2003. pp. 79-100.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História**: Novas perspectivas. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992. pp.39-62.