

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Saberes em diálogo: produção e transmissão de conhecimento em uma comunidade de religião afro-brasileira e sua inter-relação com o universo escolar

Mariângela Santos de Jesus

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação.

RIBEIRÃO PRETO

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO
PRETO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Mariângela Santos de Jesus

Saberes em diálogo: produção e transmissão de conhecimento em uma comunidade de religião afro-brasileira e sua inter-relação com o universo escolar

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte as exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências, obtido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco Miguel
Henriques Bairrão

Ribeirão Preto-SP
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Jesus, Mariângela Santos de.

Saberes em diálogo: produção e transmissão de conhecimento em uma comunidade de religião afro-brasileira e sua inter-relação com o universo escolar / Mariângela Santos de Jesus; orientador José Francisco Miguel Henriques Bairrão – Ribeirão Preto, 2019.

98p.,

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia: Processos culturais e subjetivação.

1. crianças. 2. escuta participante. 3. etnopsicologia. 4. saberes. 5. umbanda. 6. racismo.

Nome: Jesus, Mariângela Santos de.

Título: Saberes em diálogo: produção e transmissão de conhecimento em uma comunidade de religião afro-brasileira e sua inter-relação com o universo escolar.

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram a “concluir” este trabalho. Sei que não poderei nomear a todos, pois foram muitas pessoas que me ofereceram apoio para que eu pudesse chegar até aqui.

Em especial, agradeço à comunidade do Terreiro do Pai Sebastião pela acolhida calorosa, pelos ensinamentos...

À Madrinha Helena, pelo cuidado de mãe, por me ouvir e me ensinar, por me acolher na sua casa e no seu abraço.

Ao Padrinho Joaquim, pelas conversas e lembranças da Bahia.

À Tamires, Juliana e Sheila... mulheres que tão pacientemente me ajudaram nesta jornada abrindo os meus olhos para os caminhos que eles não puderam ver inicialmente.

A meu orientador Miguel, por todas as orientações, paciência, cuidado e escuta atenta.

À todas as minhas amigas e amigos do Laboratório de Etnopsicologia, pelas experiências compartilhadas, pelas contribuições primorosas, pelo afeto e apoio.

Ao meu parceiro de vida, Gérson, e aos meus tesouros Ana Luz e Gabriel, pelo amor na forma de paciência e suporte.

À minha família de casa Ed, Júnior, Dinha e meus pais Maria das Graças e Almiro, que sempre me apoiaram de tantas formas. Vocês são meu porto.

Às crianças da escolinha por darem vida a estes escritos. Nunca poderei agradecê-las o suficiente.

À CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

Jesus, M. S. de. (2019) *Saberes em diálogo: produção e transmissão de conhecimento em uma comunidade de religião afro-brasileira e sua interrelação com o universo escolar*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.

A umbanda tem sido entendida como uma religião afro-brasileira caracterizada por uma interpretação bastante flexível em relação ao que se considera sagrado e cotidiano, espíritos e pessoas. O limite flexível entre o sagrado e o profano na umbanda não se restringe, porém, ao aspecto estritamente religioso do culto, até porque essa divisão entre religioso e social não é usualmente observada na vida de seus praticantes. Dá-se ênfase, então, para a vivência religiosa que está presente no todo da vida de seus fiéis e se mostra na forma como se lida com os mais diversos assuntos do cotidiano inclusive, com a educação e socialização das crianças da comunidade. Este estudo foi realizado na Tenda Espírita de Umbanda fé pela Razão Pai Candinho Sebastião e Ogum Rompe Mato, na cidade de Pontal no interior de São Paulo, com o objetivo de contribuir para a compreensão dos processos de construção e transmissão de saber em espaços de religião de matriz africana e as relações construídas com o universo escolar. A coleta de dados foi feita nas reuniões semanais do grupo de crianças, pensadas para discutir aspectos da religião umbandista e da religiosidade em geral, e também em outros momentos e espaços dentro da comunidade, como nas giras e em conversas individuais, por exemplo. A coleta de dados foi realizada através de técnicas etnográficas como a participação em atividades do campo e o diário de campo. A análise dos dados foi realizada através do método desenvolvido pelo Laboratório de Etnopsicologia, a escuta participante. Conclui-se que as crianças são uma categoria muito importante dentro da cultura dessa comunidade umbandista, sendo consideradas no mais alto grau de respeito e afeto e cuidadas por todos os filhos do terreiro, independentemente de laços de consanguinidade, pois o que os une é a vivência dos preceitos religiosos. As crianças possuem uma relação diferenciada com a produção e transmissão de conhecimentos, que não é aquela tradicionalmente encontrada na escola formal, e sim uma que considera as experiências da vida cotidiana e a relação com o outro (em especial os seus pares) como essencial para o processo de aprender. Para aquela comunidade, além do tratamento respeitoso em relação às ideias, gostos e liberdade da criança, as ‘coisas de criança’, como a brincadeira, por exemplo, parecem ser essenciais na forma como se aprende. Conhecer, passa, dessa forma, pelo aprendizado prático ligado ao corpo, pelo sentir, diferente da pedagogia hegemônica que geralmente preza por abstrações distante do cotidiano das crianças.

Palavras-chave: crianças. escuta participante. etnopsicologia. saberes. umbanda. racismo.

ABSTRACT

Jesus, M. S. de. (2019) *Knowledge in dialogue: production and transmission of knowledge in a community of Afro-Brazilian religion and its interrelation with the school universe*. Masters dissertation. Ribeirão Preto College of Philosophy, Sciences and Literature, University of São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Umbanda has been understood as an Afro-Brazilian religion characterized by flexible interpretation in regard to what is considered sacred and daily, spirits and people. The flexible boundary between the sacred and the profane in umbanda is not restricted however, to the strictly religious aspect of the cult, even because this division between religious and social is not usually observed in the life of its practitioners. That perspective emphasizes a religious experience present in every aspect of the life of the congregation and presents in the form how every subject of the daily life is dealt with, including, the education and socialization of the children of the community. The present study was produced in the Tenda Espírita de Umbanda fé pela Razão Pai Candinho Sebastião e Ogum Rompe Mato, in the city of Pontal, state of São Paulo. The purpose was to contribute to the comprehension of the process of construction and transmission of knowledge in afro-brazilian religious spaces and the relation created with the school universe. Data collection was done at weekly meetings of the groups children, designed to discuss aspects of the Umbanda religion and religiosity in general, as well as at other times and places within the community, such as on tours and in individual conversations, for example. Data collection was done through ethnographic techniques such as participation in field activities and the field journal. The data analysis was performed using the method developed by the Laboratório de Etnopsicologia, the participant listening. It is concluded that children are a very important category within the culture of this Umbandist community, being considered in the highest degree of respect and affection and cared for by all the terreiros's children, independently of consanguinity, because what unites them is the daily experience of religious precepts. Children have a differentiated relationship with the production and transmission of knowledge, which is not that traditionally found in formal school, but one that considers the experiences of daily life and the relation with the other (especially its peers) as essential for the process of learning. For that community, in addition to respectful treatment of the child's ideas, tastes, and freedom, 'childish things' such as play, for example, seem to be essential in the way one learns. Knowledge, passes, in this way, by the practical learning connected to the body, by the feeling, different from the hegemonic pedagogy that generally values abstractions far from the daily life of the children.

Keywords: children. childhood. knowledge. ethnopsychology. umbanda. racism.

LISTA DE TERMOS

Borí: um dos primeiros rituais de iniciação no Candomblé, que consiste no oferecimento de comida para o seu santo de cabeça (Orí).

Cambona(o): Os cambonos são médiuns que não incorporam entidades, mas auxiliam os outros médiuns durante as giras e no momento do atendimento do consulente com a entidade incorporada.

Congá: Lugar onde se posicionam as figuras sagradas dentro do terreiro e onde ficam os médiuns durante os rituais.

Erê: Como são chamados os espíritos das crianças tanto na Umbanda como no Candomblé em relação aos Orixá Ibêji.

Médium: pessoa que recebeu uma preparação espiritual para desenvolver-se na Umbanda que tem ou não o dom de incorporar as entidades espirituais sagradas durante os rituais.

Ogã: Homem iniciado nas responsabilidades de cuidar dos elementos relacionados à música no terreiro.

Orixá: Categoria de deuses e deusas no Candomblé que tem referência nas nações Iorubá.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Médiuns do terreiro momentos antes de iniciar a gira. É um momento de socialização para todos da comunidade, alguns mais falantes, outros mais contemplativos, mas todos compartilhando de um momento de contato com o sagrado.

Imagem 2. Visão da porta de entrada da Tenda Espírita de Umbanda fé pela razão Pai Candinho Sebastião e Ogum Rompe Mato. Espaço sagrado, na sua sofisticada simplicidade.

Imagem 3. Madrinha Helena se preparando e pedindo licença aos santos para fazer a abertura da gira.

Imagem 4. Madrinha Helena (sentada), uma médium e algumas crianças do terreiro antes do início da gira. Madrinha Helena explicitamente solicitou que essa fotografia fosse feita, marcando um momento aceitação da minha presença no terreiro e me apresentando para a comunidade.

Imagem 5. Victor brincando no terreiro durante o horário da escolinha. O uso do corpo nas atividades da escolinha é muito importante. O brincar não é visto apenas como recreação, é também parte da consolidação do processo de aprendizagem.

Imagem 6. Produção de desenhos sobre a imagem que cada um tem de Deus.

Imagem 7. Fotografia do mesmo momento de produção de desenhos sobre a imagem de Deus.

Imagem 8. Desenhos com a imagem que cada criança tem de Deus. As produções das crianças ficavam sempre expostas nas paredes do terreiro, para serem vistas por todos nos dias de festa.

Imagem 9. Ensaio para a apresentação na festa de Cosme e Damião.

Imagem 10. Imagem dos atabaques do terreiro ornamentados para uma cerimônia. OS instrumentos do terreiro são sagrados, somente quem pode tocá-los são os Ogãs, mas as crianças tem livre acesso, assim como à outros espaços sagrados do terreiro.

Imagens 11,12, 13 e 14. As crianças brincando constroem suas vestes e paramentas que foram usadas para uma apresentação numa cerimônia festiva do terreiro. (Fotografias de autoria das crianças).

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	12
1.1. Sobre o caminho percorrido	12
2. INTRODUÇÃO	16
2.1. A espiritualidade afro brasileira no cotidiano da comunidade	16
2.2. Processos de socialização na infância: família, escola e terreiro	20
2.3. Famílias de santo e socialização.....	24
2.4. Relações étnico-raciais no país onde “racismo não existe”	28
2.5. Escola e relações étnico-raciais.....	33
3. MÉTODO	40
3.1 Articulações entre Etnopsicologia e Escuta participante.....	40
3.2. Contexto e colaboradores.....	45
3.3. Primeiro contato e procedimentos	48
4. RESULTADOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES	53
4.1. Convite para um outro olhar	53
4.2. Os saberes da comunidade do Terreiro do Pai Sebastião	54
4.3. O lugar da criança na comunidade umbandista de Pontal	58
4.4. A escolinha das crianças de Pontal.....	62
4.5. “Macumbeiro é quem toca macumba!”: as vivências de preconceito na escola	75
4.6. Articulações do feminino no Terreiro de São Sebastião	77
4.7. Conversa com Tamires	78
4.8. Reflexões sobre racismo e suas consequências para a população negra	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6. REFERÊNCIAS	92

1. APRESENTAÇÃO

1.1. Sobre o caminho percorrido

A ideia de realizar uma pesquisa com o tema da produção e transmissão de conhecimentos fora do ambiente escolar começou a ser gestada durante a minha graduação em Psicologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em Santo Antônio de Jesus/BA, mais especificamente no último ano de formação, enquanto realizava o estágio supervisionado específico da ênfase profissionalizante em Psicologia Escolar e Educação, atendendo crianças com queixa escolar.

Minha experiência com essas crianças foi muito intensa e positiva. Aos poucos, nas conversas com elas, e durante as supervisões, nas quais ouvia as histórias das crianças atendidas pelos meus colegas, fui percebendo que o preconceito, a discriminação e o racismo sempre apareciam em algum momento na maioria das narrativas.

Esse fato chamou a minha atenção pois eu atendi duas crianças e, depois de algum tempo, notei, através de seus relatos, que as queixas de mau comportamento na escola eram originadas no preconceito e racismo que eles experienciaram. Eles se “comportavam mal” porque era uma forma de que dispunham para lidar com o sofrimento causado pelas vivências de racismo e preconceito, visto que não havia uma abertura para exposição dessas experiências em seus espaços de convivência na família e na escola.

Nesse sentido, Cavalleiro (2000) aponta que o silêncio tem sido equivocadamente usado como uma estratégia para evitar conflitos de ordem étnica dentro das escolas, pois

. . . vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa.” (Cavalleiro, 2000, p. 58).

O argumento da autora se embasa no fato de que as relações na nossa sociedade são guiadas pela origem étnica de cada pessoa e isso fica muito evidente dentro da escola, onde

estão presentes os mesmos conflitos étnicos que atravessam a sociedade e sustentam o preconceito e discriminação, muitas vezes, sem a característica velada que os adultos costumam utilizar (Cavalleiro, 2000).

Observando as crianças que atendi no estágio, os relatos dos outros estagiários sobre crianças passando por situações parecidas, e também na literatura sobre o tema, notei que sempre havia significativa diminuição do rendimento escolar dessas crianças (refletido em suas notas), além de manifestações de agressividade, comportamento de conversar na sala interferindo nas aulas, entre outras mudanças repentinas de comportamento. Em grupo, juntamente com nossa supervisora, pensamos na hipótese de que o processo de aprendizagem da criança pode ser afetado negativamente pelas vivências de preconceito e racismo no interior da escola. Além disso, as escolas das quais as crianças eram oriundas, adotavam geralmente uma pedagogia bastante centrada no conhecimento do adulto, de forma que os saberes das crianças eram muitas vezes negligenciados. Existia uma ideia, infelizmente bastante difundida, de que as crianças são ‘páginas em branco’ nas quais o saber precisa ser ‘impresso’; o pressuposto de que elas são sempre aqueles que não sabem enquanto os adultos detém o conhecimento e, portanto, são os únicos aptos a ensinar.

O contato com essa realidade me fez pensar em como se dão as relações étnico raciais em ambientes de aprendizagem não-escolares e como isso impacta especialmente as crianças. Essa pesquisa surge então para tentar compreender como se dão as relações de produção dos conhecimentos fora da escola e como as vivências de racismo/preconceito impactam na formação das crianças.

O espaço escolhido para realizar este estudo foi a Tenda Espírita de Umbanda Pai Candinho Sebastião e Ogum Rompe Mato. Trata-se de um terreiro de religião afro-brasileira, formado majoritariamente por pessoas negras, localizado no interior de São Paulo, o qual mantém uma atividade de ensino/aprendizagem com crianças entre 05 e 13 anos. O objetivo desse espaço de aprendizagem é oferecer, em parceria com as crianças, um lugar de formação onde elas podem expressar livremente suas ideias, alegrias, preocupações, conhecimentos, através de atividades como a execução de instrumentos, dança, canto, brincadeiras, etc.

A escolha deste local foi feita tendo em vista que já havia um contato do Laboratório de Etnopsicologia com a Mãe de Santo do terreiro, através de uma pesquisadora que anteriormente havia realizado seu trabalho de mestrado naquele espaço. Além disso, o Terreiro do Pai Sebastião é um lugar singular de convívio com a diferença e estabelecimento de relações

familiares férteis. As premissas em relação ao que considera criança, educação e família são distintas das que são comumente veiculadas em outros espaços, como será melhor descrito nos capítulos a seguir.

No capítulo intitulado “INTRODUÇÃO”, descreve-se brevemente algumas premissas que regem a espiritualidade afro-brasileira, especialmente na Umbanda, no que se refere à sua característica de acolher e sacralizar as narrativas dos grupos marginalizados em seus aspectos mais humanos, no subcapítulo “*A espiritualidade afro brasileira no cotidiano da comunidade*”. Discute-se também os conceitos de socialização e seus usos e diferenciações na escola, no terreiro e na família, partindo-se daí para uma discussão mais aprofundada das ideias sobre socialização no terreiro e como ela acontece tendo em vista a organização do terreiro enquanto uma família (família de santo), no subcapítulos *Processos de socialização na infância: família, escola e terreiro*” “*Famílias de santo e socialização*”. Entendendo que as questões étnico raciais fazem parte das relações estabelecidas em todos os espaços, o que leva a vivência de situações de racismo que geram sofrimento, especificamente para a população negra, discute-se também as facetas destas relações tendo em vista que o racismo tem sido negado no nosso país, no texto intitulado “*Relações étnico-raciais no país onde “racismo não existe”*”. No subcapítulo seguinte, “*Escola e relações étnico-raciais*”, a discussão se desenvolve em torno da maneira como estão organizadas as relações e como se lida com o racismo, tanto aquele que se dá nas relações interpessoais quanto o epistêmico, dentro da escola, considerando o sofrimento que estas vivências trazem para as crianças.

No segundo capítulo, “MÉTODO”, discute-se inicialmente, em “*Articulações entre Etnopsicologia e Escuta Participante*” as ideias fundamentais em relação à Etnopsicologia, campo de pesquisa no qual este trabalho está inserido, e da Escuta participante, método através do qual esta pesquisa foi realizada, além de buscar explicitar suas interconexões na realização deste trabalho. Tendo feito tais conexões, inicia-se uma descrição do espaço onde essa pesquisa foi realizada, bem como dos seus colaboradores. Em seguida, em “*Primeiro contato e procedimentos*” descreve-se como ocorreu o primeiro contato com a Mãe de Santo e procedimentos através dos quais se realizou este estudo. No subcapítulo “*Porque fotografar?*”, fala-se sobre a decisão de fotografar as crianças em seus momentos de escolinha e argumentase a respeito da importância do uso desta ferramenta na pesquisa qualitativa enquanto um instrumento de comunicação não-verbal que valoriza a estética do gesto, do corpo comunicante.

No capítulo “RESULTADOS: ANÁLISES E DISCUSSÃO”, no subcapítulo “*Convite para um outro olhar*”, fala-se sobre a mudança da forma de olhar o campo quando se trabalha com o referencial teórico da Etnopsicologia e da Escuta participante. Em seguida, discute-se como se dá o processo de produzir e transmitir conhecimento no terreiro, sublinhando aspectos importantes como a oralidade e a corporalidade, bem como suas diferenças em relação à escola, no subcapítulo “*Os saberes da comunidade do Terreiro do Pai Sebastião*”. Segue-se, então, para uma descrição do lugar da criança, tanto espiritual quanto física, na comunidade, a qual é colocada em uma posição de grande importância, no texto “*O lugar da criança na comunidade umbandista de Pontal*”. Em seguida, no subcapítulo “*A escolinha das crianças de Pontal*”, descreve-se a escolinha das crianças da comunidade, seus valores e a forma como é conduzida de acordo com os preceitos umbandistas, bem como suas diferenças em relação à escola dita formal. Também foi realizada uma discussão das vivências de preconceito das crianças na escola e da forma como elas lidam com estas experiências, no subcapítulo “*‘Macumbeiro é quem toca macumba!’: as vivências de preconceito na escola*”. Tendo em vista o protagonismo das mulheres dentro do terreiro, é feita também uma discussão sobre a forma como elas lideram as atividades no espaço, fato que está de acordo com as premissas da religiosidade umbandista, que se coloca enquanto um culto plural e aberto à diversidade. Em seguida, no tópico “*Conversa com Tamires*”, discute-se a vivência escolar de uma líder das atividades do terreiro, seu contato com racismo e preconceito nesse espaço, bem como suas reflexões acerca destas experiências. Discute-se também as consequências das vivências de racismo para a população negra brasileira de maneira mais geral, ainda tendo como base as falas de Tamires, especialmente devido ao mito da democracia racial na sua função de invisibilizar a problemática das questões étnico-raciais, no subcapítulo “*Reflexões sobre racismo e suas consequência para a população negra*”. Finalmente, em “*Considerações finais*”, faz-se uma reflexão e um apanhado geral sobre os ensinamentos que as crianças, e a comunidade do Terreiro em geral, nos revela e como podemos pensá-los para a educação de maneira mais ampla.

2. INTRODUÇÃO

2.1. A espiritualidade afro brasileira no cotidiano da comunidade

Talvez uma palavra que sintetize bem o “espírito” do Terreiro do Pai Sebastião seja acolhimento. Acolhe-se não somente as pessoas, mas tudo o que ela traz consigo, inclusive, suas dores. Essa foi uma das primeiras ideias que me ocorreu quando conheci o terreiro, mais tarde, fui entender que este traço de acolhimento e abertura ao outro com suas imperfeições é característico da vivência de uma religiosidade afro. O Terreiro do Pai Sebastião é um espaço onde se pratica a umbanda, o candomblé e o espiritismo. Apesar de existir dentro do terreiro uma ordem e uma organização para a prática dessas religiões, há uma desautorização desses espaços em função do argumento falho de falta de uma pretensa “pureza”. A umbanda, por exemplo, tem seu discurso sobre si mesma constantemente minimizado, colocada como “subproduto ideológico” (Bairrão, 2003).

Brant Carvalho (2016), defende que, apesar de reivindicarem uma tal “pureza” das referências africanas dos cultos, especialmente do candomblé, tais reclamações são feitas de acordo com padrões brancos e ocidentalizados do que seria uma umbanda ou um candomblé “puro”. A multiplicidade do culto é, na verdade, de grande riqueza. Brant Carvalho (2016, p. 74), coloca a questão da seguinte forma

Devido à sistemática multiplicidade de filiações espirituais, o diacrônico seria a regra, apontando-se na sua porosidade um resgate criativo do passado. A memória também já foi apontada como um resgate em que é possível esse retorno ao passado por meio de recursos pessoais e sociais autênticos que lhe servem como uma re-aparição mimética, e não uma cópia.

Nos aproximaremos um pouco mais da umbanda neste texto, pois são as premissas dessa religião que forneceram subtexto para os processos dentro do espaço de ensino. No entanto, a presença do candomblé e do espiritismo pode ser vista todo o tempo, desde os filhos de santo cumprindo obrigação no espaço destinado a isso dentro da casa da Madrinha até as

orações iniciais nos momentos das giras, o que caracteriza uma vivência bastante heterogênea do culto e obedece regras próprias dentro de cada comunidade.

No que se refere à umbanda, trata-se de “um culto de possessão, cujos participantes, em transe, incorporam espíritos que se apresentam nos terreiros em cerimônias geralmente públicas a fim de ‘trabalhar’ a serviço de seus fiéis e consulentes” (Macêdo, 2015, p. 16). Este culto afro-brasileiro apresenta enquanto uma de suas características, uma tênue separação em relação ao que se considera sagrado e cotidiano - ou entre espíritos e pessoas (Brant Carvalho e Bairrão, 2017). Trata-se de um aspecto desse culto que pode ser levemente entendido, por um olhar mais apressado, como falta de refinamento, como nas análises de Bastide, entretanto, como afirma Bairrão (2004, p. 61),

A não codificação do culto e o seu distanciamento de formas mais puras e tradicionais de religião, que poderiam de um ponto de vista valorizador da (imutabilidade da) tradição serem entendidas como defeito, para efeito deste tipo de pesquisa são virtudes, por indicadoras de maior adaptabilidade ao murmúrio social.

Essa religião organiza-se de forma a integrar em seu universo aspectos da mentalidade popular, sendo conhecida por grande parte dos brasileiros. É comum que sejam incluídas em sua tradição experiências sociais traumáticas, elevando-as ao status de símbolos religiosos “os quais articulam relações de identificação e de participação entre contemporâneos e matrizes históricas que circunscrevem as suas condições existenciais” (Bairrão, 2004, p. 61).

É traço distintivo da umbanda incorporar em seu panteão as narrativas dos grupos marginalizados, ressignificando-as e sacralizando-as. Exemplos disso são as pombas- giras (espíritos de prostitutas), exus mirins (espíritos de crianças de rua), pretos velhos (espíritos de negros escravizados) e exus. São grupos historicamente excluídos que, na umbanda, passam a ocupar o status daqueles que entendem de questões amorosas (pombas-giras) e daqueles “[...] capazes de entrar em brechas mínimas em que ninguém pode alcançá-los (frestas que, concomitantemente, se compreendem como lugares metafísicos e como mínimas rugosidades do caráter alheio e/ou feridas psíquicas mal cicatrizadas...)” (Bairrão, 2004, p. 63), no caso dos exus mirins. No que se refere aos exus, são figuras envolvidas em mistério, geralmente

associados à imagem do diabo, na leitura católica, enquanto representação do mal. No entanto, apesar dessa associação direta desses dois personagens ao mal, Bairrão (2002), comenta que na vivência popular o diabo está associado aos “bens e prazeres pessoais e imediatos que, por razões o mais das vezes incompreendidas, são proibidos em função de interesses alheios aos do indivíduo” (p. 60). Os exus, na umbanda, estão também associados a essa imagem, de pessoas que seguiram o caminho menos simpático à visão das pessoas em geral. São figuras subversivas, representantes da liberdade e resistência (Bairrão, 2002, p. 61).

O reino dos exus guarda o escondido, o desconhecido pessoal, e também o indócil ao discurso do outro e às tentativas de dominação.

Igualmente preserva e possibilita a integração de aspectos sociais e psíquicos menos aceites, simbolizados por estas entidades (Bairrão, 2002, p. 61)

Os pretos velhos, assim como os exus, são também símbolos de resistência e uma das categorias de espíritos mais importantes do panteão umbandista. Os pretos velhos são espíritos de velhos negros escravizados que se apresentam no terreiro como figuras trôpegas, curvados pelo peso do sofrimentos de tantos anos de trabalho forçado e castigos inimagináveis (Dias & Bairrão, 2011).

Os pretos-velhos são tidos ainda como espíritos calmos, meigos, humildes e paternais que acolhem e apaziguam os ânimos de seus “filhos” (médiuns e consulentes), tantas vezes abalados pelas conturbações e reiteradas dificuldades que pululam em meio à existência cotidiana, de maneira solícita, pacífica, encorajadora e dedicada. Símbolos de bondade, moralidade (cristã), apego ao próximo e aceitação incondicional do trabalho e das mazelas do mundo, que eles próprios sentiram na pele serenamente ao longo de uma vida sofrida de escravidão, carregam com entusiasmo e inabalável fé e esperança a marca da cristandade e a sabedoria penosamente adquirida do respeito, da submissão, da reclusão, da tolerância, da caridade, do amor e da resiliência (Dias & Bairrão, 2011, p. 151).

Essas linhas de entidades espirituais, entram em contato com o humano não somente pelas suas histórias de sofrimento, mas também de forma mais ‘literal’, durante as giras. Durante o fenômeno do transe de possessão nas giras (onde um guia espiritual incorpora no corpo do médium) a umbanda cede lugar para o encontro do sagrado com o profano, pois, em

determinado momento, os consulentes se aproximam do médium incorporado para confidenciar a sua demanda; “[...] é o momento em que homens e deuses se veem, conversam e se tocam, mesmo que através do corpo do médium, que o abandona para cedê-lo à divindade” (Negrão, 1996, p. 289).

Este limite flexível entre o sagrado e o profano na comunidade não se restringe ao aspecto estritamente religioso; a divisão entre religioso e social não é observada dentro da comunidade, pelo contrário, os princípios da religião se estendem para a vida, dando ênfase para a vivência religiosa que está presente no todo da vida de seus praticantes e se mostra na na atitude que se tem perante o mundo e como se lida com os mais diversos assuntos do cotidiano.



Imagem 1. Médiuns do terreiro momentos antes de iniciar a gira. É um momento de socialização para todos da comunidade, alguns mais falantes, outros mais contemplativos, mas todos compartilhando de um momento de contato com o sagrado.

Tal premissa é válida também para as crianças do terreiro, as quais têm acesso aos espaços e aos instrumentos sagrados do terreiro, fazendo uso de aspectos de sua religiosidade inclusive em suas brincadeiras, como será exposto posteriormente. É importante ressaltar esse aspecto do culto, pois, de acordo com Bergo (2011, p. 64)

[...] as aprendizagens da e na umbanda possibilitam não só a produção do praticante (ou seja, do umbandista), mas a produção da prática social em si. [...] por sua vez, a própria prática na qual foram se constituindo praticantes, orienta e faz parte dos conhecimentos que dispõem e colocam em ação ao se relacionarem com novos membros.

2.2. Processos de socialização na infância: família, escola e terreiro

O conceito de socialização infantil tem sido alvo de muitas críticas feitas especialmente pela sociologia da infância, às áreas que tradicionalmente têm tratado desse assunto (como a sociologia da educação e a psicologia do desenvolvimento) devido ao caráter adultocêntrico e verticalizado que muitos autores clássicos atribuem a ele. De acordo com Quinteiro (2002), somente em 1990 aconteceu a primeira reunião dos sociólogos da infância no Congresso Mundial de Sociologia, com o intuito de debater os processos de socialização infantil e como este é influenciado pelas instituições e agentes sociais na nossa sociedade. A partir desse momento houve um crescimento exponencial das produções sobre o tema, principalmente fora do Brasil. A autora comenta que as bases da Sociologia da Infância, tanto na língua francesa quanto inglesa (referindo-se aos trabalhos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon, respectivamente), surgiram fazendo uma oposição à concepção de infância e criança pensadas como objetos passivos de uma socialização verticalizada, ou, nas suas palavras “à visão de criança considerada como tábula rasa na qual os adultos imprimem a sua cultura” (Quinteiro, 2002, p. 139).

Em 1940 Florestan Fernandes observou grupos de crianças desenvolvendo algumas brincadeiras nas ruas dos bairros paulistanos do Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás e Pinheiros. A partir das observações realizadas com estas crianças, autodenominadas “trocinhas”, Florestan Fernandes, introduziu na Sociologia a ideia de criança enquanto sujeito sociocultural, ativa e

protagonista na produção do mundo ao seu redor e criando, inclusive, uma nova forma de enxergá-lo.

A autora comenta ainda que é comum entre os pesquisadores uma ideia de infância enquanto “um outro mundo”, sobre o qual tem sido produzida uma imagem mítica, quando, em última instância, não existe este “outro mundo”, porque as crianças crescem e se desenvolvem enquanto sujeitos nas relações sociais, “por isto é que se pode afirmar que a participação das crianças no processo educativo não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, econômicos, políticos e históricos” (p. 139). Ou ainda, nas palavras de Kuhlmann Jr. (1998, p. 31), “as crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento”. O que tem sido observado no terreiro do Pai Sebastião é uma visão de criança e infância que conversa com essa ideia, incentiva-se o protagonismo infantil e sua participação nos mais diversos espaços, de forma que as crianças os transformam, partilhando seu jeito de ver e sentir aquilo que acontece na comunidade.

A ideia de socialização enquanto processo dinâmico protagonizado pelas crianças não é, no entanto, compartilhada com unanimidade. Sociólogos como Berger e Luckmann (1976), por exemplo, vêm a socialização como um processo linear que ocorre em duas fases: primária e secundária. A **socialização primária** ocorre até os sete anos de idade e diz respeito ao primeiro tipo de vivência que o sujeito experimenta, e é a partir dela que ele se torna membro de determinada sociedade. Já a **socialização secundária** é definida como “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p.175). Para esses autores, de maneira geral, socialização pode ser definida como a “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela.” (p. 175).

A crítica a essa forma de conceituar socialização refere-se ao fato de se tratar de uma ideia que subtrai o papel das próprias crianças no processo, enquanto sujeitos ativos, como atores sociais, que não somente absorvem as regras já estabelecidas em nossa sociedade, mas que são produtores de cultura. Grigorowitschs (2007) comenta que na busca pelo reconhecimento e consideração destes fatos dentro das áreas que se interessam pelo estudo da infância, alguns autores sugeriram inclusive a mudança da nomenclatura para denominar a “socialização”. Tem sido observado, no entanto, que o que está em jogo neste caso vai além da forma como se denomina o que está sendo estudado e sim o como nos portamos e as ideias que reproduzimos a

respeito das crianças e dos aspectos da infância em geral, em especial, dos processos de socialização.

Segundo Cavalleiro (2000), a socialização é o que possibilita à criança a compreensão do mundo através das experiências que vivencia. Aos poucos, vai-se interiorizando as regras consolidadas pela sociedade, e é nesse processo inicial que a família e a escola se tornam fundamentais ao proporcionar à criança os significados do mundo social. Essa visão das crianças, enquanto aqueles que estão no mundo para “absorver regras e significados” é equivocada pois entende a infância como momento de “passagem para a vida adulta”, a criança é entendida como um ser “em trânsito” e, de acordo com Marchi (2011), “o esforço é o de revelar que, nos ‘papéis’ de ‘filho’ e de ‘aluno’, a criança que está ali não é um receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta” (p. 392).

Esse protagonismo foi observado na escolinha das crianças no Terreiro do Pai Sebastião. As crianças ocupam e transformam os espaços e, nas palavras de Tamires, uma das mais importantes autoridades do terreiro, “*são a essência*” deste território religioso.

A socialização é um processo contínuo que vai desde o nascimento até a morte, e tem na escola uma agência bastante representativa, sendo um espaço onde as crianças podem ter contato com outras realidades, culturas e formas de conhecer, além de estar em constante interação com seus pares, parte importante de toda essa construção.

De acordo com Gomes (1992), no decorrer do processo de socialização, a família também fornece subsídios que auxiliam na construção da base da subjetividade, da personalidade e da identidade dos sujeitos.

A autora ressalta que o processo de socialização tem sido dividido nos estudos sobre o tema apenas com objetivos pedagógicos, pois ele é único do ponto de vista de quem o vive.

Ora em casa, com a família, ora nos grupos de amigos, ora nas creches, nas escolas, no clube, nas casas de parentes e/ou amigos, é a mesma criança quem está em processo de aprendizagem social. Mudam sim, os locais e as dinâmicas por eles impostas, bem como os comportamentos, as atitudes e os valores relevantes em conformidade com a especialidade de cada um deles. Mas a pessoa continua a mesma, em processo. (p. 96)

Outro ponto importante refere-se à interdependência dos processos de socialização promovidas pela família e pela escola. Gomes (1992) comenta que é comum que haja descontinuidade das ações que essas duas agências promovem. Entretanto, para que os

conhecimentos transmitidos por essas duas agências tenham sentido e importância real para as crianças, faz-se necessária uma interação entre família e escola. Ela destaca que a família é responsável por promover “uma modalidade particular de aprender”, pois ela “ensina a criança a aprender” (Institut Vanier, 1981, apud, Gomes, 1992). Dito de outro modo,

enquanto realizamos nossas aprendizagens primeiras no interior do nosso grupo doméstico, muito além do conteúdo específico dessas aprendizagens, estamos aprendendo uma modalidade particular de realizá-las, típica de nossa família, e que nos diferencia de nossos companheiros de mesma faixa etária e de mesma classe (Gomes, 1992, p. 97).

No entanto, é imprescindível que toda essa riqueza adquirida no seio da família esteja em sintonia com a escola. Para a construção de uma proposta pedagógica eficaz, é necessário, de acordo com a autora, que a escola tenha um conhecimento sobre a dinâmica familiar e de como o processo de socialização se dá dentro de cada família.

E os espaços de religião afro-brasileira? Como eles se encaixam nesta discussão? De acordo com Rabelo (2008), o processo de socialização que ocorre dentro do terreiro também envolve aprendizagem, não somente acerca de aspectos espirituais como também “de um conjunto de disposições corporificadas, incluindo julgamentos e sensibilidades” (177).

No que se refere aos espaços de matrizes afro-religiosas, os conteúdos ministrados podem se integrar à educação da criança dentro da família, onde os mais velhos se constituem como agentes vitais na formação religiosa dos mais novos (Rabelo, 2008). Esse argumento se sustenta nas pesquisas que vêm mostrando como os praticantes de uma religião afro-brasileira se organizam dentro de suas comunidades como uma família (as famílias de santo), ainda que não partilhem laços de consanguinidade.

Além disso, segundo a autora, o processo de aprendizagem social na instituição religiosa pode se revelar um desdobramento gradativo daquilo que é aprendido na socialização primária, “servindo-se de sensibilidades e disposições adquiridas nesse primeiro aprendizado e ampliando-as na direção da formação da identidade religiosa” (p. 178).

2.3. Famílias de santo e socialização

Para tentar compreender a importância de se pensar os ambientes de religião afro-brasileiras como espaços de socialização, algumas considerações sobre as diferentes concepções de família se fazem necessárias. Especialmente no que se refere à construção da nossa sociedade, onde o patriarcado e os modelos tradicionais de masculino têm estabelecido funções específicas para homens e mulheres dentro da sociedade, além de uma constante valorização do masculino em detrimento do feminino - o que se diferencia largamente do que acontece no Terreiro do Pai Sebastião, como veremos em texto posterior. Desse modo, por muito tempo foram estritamente reservadas ao homem as responsabilidades de provedor e à mulher foi delegada a função de educar e cuidar dos filhos dentro da instituição familiar.

Segundo essas predefinições, em geral, até pouco tempo atrás, as ideias sobre família dentro da academia giravam em torno da família nuclear, a qual, como aponta Lèvi-Strauss (1972), entende-se por uma união mais ou menos duradoura, socialmente aprovada, entre um homem, uma mulher e seus filhos, fenômeno que estaria presente em todo e qualquer tipo de sociedade. Dito de outro modo, segundo o autor, tradicionalmente, família tem sido definida como um grupo social possuidor de pelo menos três características: tem sua origem no casamento; é constituído pelo marido, esposa e filhos; os membros da família estão unidos entre si por laços legais, direitos e obrigações econômicas, religiosas ou de outra espécie, um entrelaçamento definido de direitos e proibições sexuais, divisão sexual do trabalho e uma quantidade variada e diversificada de sentimentos psicológicos, como amor, afeto, respeito, e medo.

Apesar de tudo isso ser bastante descritivo, fica-se com a sensação de que esse extrato não diz com precisão o que é família; não se inclui aí as novas formações familiares, os outros jeitos de saber/fazer família, que são tão importantes quanto qualquer outro. Nas sociedades ocidentais, o modelo de família nuclear, anteriormente descrito, tem sido amplamente empregado para definir o que é 'família', e apesar desta ainda ser a principal referência usada para organizar a vida doméstica, especialmente os lares brasileiros, de acordo com Watarai (2010), recentemente outros arranjos familiares têm sido aceitos, como as famílias chefiadas por mulheres, famílias ampliadas, famílias recompostas e famílias unipessoais. O advento e a maior aceitação dessas diferentes formas de se entender família deve-se especialmente à

emancipação da mulher, explicitada pelo feminismo, no que diz respeito à redefinição da condição feminina e das relações de gênero, que levaram, segundo o autor, ao crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho e à incidência de separações e divórcios.

Nesse sentido, mudanças foram registradas também na instituição casamento, onde as relações mais equilibradas entre os sexos “[...] tornou o casamento não mais uma obrigação social e econômica, principalmente para as mulheres, fazendo com que o vínculo conjugal passasse a ser sustentado primordialmente pela satisfação emocional do casal (Furstenberg Jr; Cherlin, 1991; Stacey, 1992, *apud*, Watarai, 2010)”.

Na ideia de pensar essas novas formações de família, podemos considerar, por exemplo, a composição de uma família de santo, composta por praticantes de religiões afro-brasileiras, com ou sem relação de consanguinidade. A base para essa ideia está na consideração de que o termo família, citando novamente Watarai (2010), não descreve somente um conjunto de pessoas, fala mais especialmente sobre uma construção social, organizada com base em normas, valores e representações que são passadas com o objetivo de orientar para a vida, inclusive no que diz respeito aos afetos.

Hoje, os terreiros religiosos são considerados espaços agregadores para muitas famílias, especialmente, no caso deste estudo, para famílias negras, pois, multiplicam-se em várias outras, com mães, filhas e filhos de santo em diversos lugares, que promovem mútuo suporte para todos aqueles que fazem parte do grupo.

Pagliuso (2012), realizou um estudo com uma família de santo responsável por um terreiro de umbanda e que também gerenciava uma entidade social responsável por acolher crianças e adolescentes na cidade de São Paulo-SP. Trata-se de uma família multiétnica, formada por pessoas de ascendência indígena, portuguesa, negra e japonesa.

A autora conta que o pai da mãe de santo do terreiro era negro. Ele cresceu sob os cuidados de uma senhora que o conheceu ainda criança. Parte da infância dele foi vivida nas ruas, isto é, sem a proteção de um lar e os cuidados de uma família. Dona Cotinha, mãe da mãe de santo, tinha ascendência indígena, portuguesa e foi benzedeira. Ao fundar a instituição de acolhimento, a filha homenageou a mãe, nomeando a entidade social de Lar Dona Cotinha. Esta senhora gostava da religião católica, dos centros espíritas, mas trabalhava com guias espirituais umbandistas. Ela casou-se duas vezes e teve seis filhos. O pai da mãe de santo foi seu segundo marido e ela teve com ele três filhos. A mãe de santo casou-se com uma pessoa de ascendência japonesa quando seu pai já era falecido. Ela teria consultado a opinião do pai

a respeito de seu casamento com a ajuda de Dona Cotinha. Esta senhora ‘incorporava’, às vezes, o falecido marido para que ele conversasse um pouco com sua ‘filha preta’ (mãe de santo) e sua ‘filha branca’ (a primogênita, filha do primeiro marido de Dona Cotinha a quem ele também chamou de filha). Embora a família tivesse uma religiosidade aparentemente diversificada, Dona Cotinha, a filha e os netos tinham guias espirituais umbandistas.

Segundo a autora, o critério utilizado para escolher esta família de santo foi o da umbanda estar presente na vida das três últimas gerações e da família de santo desenvolver um trabalho de cunho social. Todas as pessoas (adultas) que chegavam ao círculo social dessa família haviam vivenciado situações de perda ou de dificuldade com a sua família original, levando a uma situação de desamparo. Essa pessoa desamparada era acolhida e um lugar era lhe oferecido, de acordo com sua necessidade ou vontade, de forma que esta podia integrar-se à família de santo no terreiro ou somente participar como voluntária das atividades voltadas para as crianças dentro da casa de acolhimento (Abrigo Lar Dona Cotinha).

Segundo Pagliuso (2012), a mãe de santo responsável pelo terreiro de umbanda, e pela instituição social dessa família, considerava as crianças e adolescentes que a instituição abrigava como seus filhos e filhas ‘do coração’. Dessa forma, sendo as crianças filhos e os adultos seus pais ‘de coração’, é possível compreender a conotação de “família espiritual” concedida pelos espíritos do terreiro.

A família de santo é uma família simbólica, formada por pais, avós, tios e tias espirituais, os quais formam uma rede de filiação simbólica. A autora argumenta que, dentro da umbanda, a verdadeira filiação não é biológica, mas sim uma filiação ‘de coração’, pois, nas palavras do Pai Joaquim de Angola (espírito antepassado da família, que “trabalhava” no terreiro há vinte e quatro anos), ‘a semente de amor fica para toda a eternidade’.

Se os pais originais de alguém, por algum motivo social ou histórico, estão impedidos de personificar a função paterna, como frequentemente acontece devido às condições de vida desoladoras enfrentadas pela população afro-descendente, a cultura religiosa umbandista parece oferecer recursos de reparação e de retomada desse processo, tanto coletiva quanto simbolicamente.

A família de santo da qual este estudo se ocupa se reúne em torno do Terreiro do Pai Sebastião. Tendo a Dona Helena e seu esposo Joaquim como figuras centrais, essa família é composta de homens e mulheres unidos tanto pela religião como por laços de sangue. Dona Helena é a Mãe de Santo do terreiro e seu esposo Senhor Joaquim lhe oferece suporte nas

tarefas religiosas, especialmente quando estas exigem muito esforço físico. O casal tem cinco filhas e muitos netos, o último a nascer foi o pequeno Joaquim. Madrinha Helena tem irmãos, sobrinhos e sobrinhas médiuns do terreiro. Dentre as sobrinhas, está Tamires e Juliana que são irmãs e assumem responsabilidades de orientar os mais jovens do terreiro. Tamires está recebendo ensinamentos para ser a Mãe Pequena do terreiro futuramente. Ela se encarrega de cuidar dos médiuns em suas necessidades espirituais (de aconselhamento, por exemplo) e, inclusive de cambona durante as giras. Juliana também se encarrega do cuidado com os jovens da comunidade, aconselhando-os e oferecendo suporte sempre que necessário, sejam eles médiuns do terreiro ou não. Ambas foram entrevistadas para este trabalho, por indicação da Madrinha Helena, e suas entrevistas serão relatadas em outro momento deste texto.

Esta família conta ainda com a presença marcante de muitas crianças, as quais compõem a escolinha do terreiro. Elas são figuras importantes dentro do terreiro, sujeitos ativos e protagonistas que participam de todos os aspectos do culto com dedicação e interesse genuínos, sendo responsável de todos cuidar e educar cada uma delas.

É nesse espaço privilegiado de aprendizagem social que as crianças aprendem sobre valores, costumes e hábitos, etc., que vão, juntamente com outros aspectos, constituir sua identidade enquanto sujeito. A experiência social desses sujeitos é construída, especialmente, nas relações estabelecidas com os membros da comunidade do terreiro, e este se torna o principal veículo de socialização nas suas vidas.

Em consonância com essas ideias sobre família, chama a atenção também a relação que as crianças têm com o espaço físico do terreiro, o qual é considerado por elas enquanto uma espécie de extensão de suas próprias casas. As formas como as crianças se posicionam naquele espaço, experienciando-o, ocupando-o, mostram familiaridade e afeto, de maneira que a impressão que deixa é de que trata-se de uma relação onde o espaço é considerado casa. Não há um distanciamento entre as crianças e o espaço físico do terreiro, incorpora-se a ideia de que sendo as pessoas que compõem a comunidade, uma família, o terreiro o lugar privilegiado de encontro dessa família.

No que se refere a esta família, pode-se pensar que as ideias a este respeito estão ainda mais ‘ampliadas’ do que somos acostumados a considerar, pois trata-se de vínculos afetivos duradouros que promovem suporte emocional e cuidados, para além das responsabilidades ditadas pela consanguinidade. Esses cuidados são expressos em uma forma de organização,

onde observamos que todas as crianças são vistas como responsabilidades da comunidade, inclusive em aspectos escolares, e não de uma pessoa específica apenas.

O cotidiano escolar, deste modo, é parte constituinte dessas experiências, aspecto que pode ser extremamente complexo e traumático no caso das crianças negras.

2.4. Relações étnico-raciais no país onde “racismo não existe”

A história de ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de uma assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (Souza, 1983, p. 23)

A psicanalista Neusa Santos Souza em seu livro *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social* (1983), relata de maneira bastante sensível e acurada as agruras das vivências de uma negritude que tem sido sistematicamente relegada a um lugar de subalternidade e as consequências deste processo na constituição das subjetividades dos sujeitos negros.

O Brasil tem vivido em um estado de constante negação da existência do racismo, ao mesmo tempo em que relega aos seus cidadãos negros a condição de inferioridade. O discurso que molda as relações raciais no nosso país é o mito da democracia racial, o qual mantém sua força ainda hoje enquanto um apaziguador das tensões que surgem de tais relações (Carneiro, 2005). Abdias do Nascimento em seu livro *Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado* (1978), diz que este mito reporta a existência uma suposta convivência harmoniosa entre negros e brancos no Brasil, determinando que ambos viveriam “desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (p. 42). Esse mito tem servido, na verdade, para mascarar a existência de uma profunda estrutura racista construída desde chegada dos primeiros africanos escravizados no Brasil em 1530.

O autor argumenta que este mito foi construído, dentre outros, sobre dois argumentos falaciosos, o de que a escravidão no Brasil foi “menos violenta” em comparação às colônias Inglesas, por exemplo, e de que havia uma convivência “harmoniosa” entre os africanos escravizados e os senhores brancos que permitiu a sobrevivência da cultura africana no Brasil. A

primeira ideia equivocada quer se justificar pelo envolvimento da Igreja Católica no funesto processo de escravização, o qual, segundo essa linha de pensamento, conferia um aspecto “mais humanizado” ao comércio de africanos escravizados. Abdias do Nascimento mostra, no entanto, que o envolvimento da Igreja Católica neste processo nada foi senão um artilheiro ideológico com o objetivo de mascarar a perniciosidade deste comércio.

Em verdade, o papel exercido pela igreja católica tem sido aquele de principal ideólogo e pedra angular para a instituição da escravidão em toda sua brutalidade. O papel ativo desempenhado pelos missionários cristãos na colonização da África não se satisfaz com a conversão dos "infiéis", mas prosseguiu, efetivo e entusiástico, dando apoio até mesmo à crueldade, ao terror do desumano tráfico negreiro (p. 52).

O mito da convivência harmoniosa entre negros e brancos durante o período da escravidão da mesma forma não resiste sequer à mais superficial análise, como argumenta o autor. Essa lenda postula que havia grande benevolência dos senhores para com os africanos escravizados permitindo inclusive que estes praticassem seus ritos religiosos.

Postula o mito que a sobrevivência de traços da cultura africana na sociedade brasileira teria sido o resultado de relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravos. Canções, danças, comidas, religiões, linguagem, de origem africana, presentes como elemento integral da cultura brasileira, seriam outros tantos comprovantes da ausência de preconceito e discriminação racial dos brasileiros "brancos" (Nascimento, 1978, p. 55)

Escritores como Gilberto Freyre, Pierre Verger e Luis Viana Filho, enredaram narrativas que tiveram como consequência a mistificação da sobrevivência da cultura africana no Brasil, seja falando sobre as crianças brancas e suas amas negras que as ensinavam as primeiras palavras ou sobre as apresentações de danças tradicionais feitas pelos africanos escravizados para a sociedade branca, o objetivo era sempre tentar transformar a realidade trágica do período escravagista em algo romantizado que desconsiderava o sofrimento dos africanos. Esses e outros argumentos são usados na tentativa de esconder o horror da escravidão e assim delinear o que hoje chamamos de mito da democracia racial, ou a ideia equivocada de que não há racismo no Brasil, de que este é um país que aprendeu a respeitar a diversidade e onde todas as pessoas, independente de sua cor, têm as mesmas oportunidades e recebem o mesmo tratamento do Estado.

Uma das várias facetas deste mito diz respeito à invenção do mulato. Fruto do estupro das mulheres negras pelos homens brancos, o mulato era tido pela sociedade racista brasileira como a redenção da raça negra e a prova de que a ameaça de escurecimento da população, ou o que Abdias do Nascimento chama de ameaça da “mancha negra”, poderia ser detida. O autor fala que o mulato era o sujeito situado entre a casa grande e a senzala, aquele que estava à disposição dos senhores da classe dominante durante o período da escravidão para servir-lhes de capitão-do-mato, feitor e outras tarefas de confiança, tornando-se, com o passar do tempo também o símbolo da famigerada “democracia racial”. Abdias do Nascimento diz sobre o mulato:

Nele se concentraram as esperanças de conjurar a "ameaça racial" representada pelos africanos. E estabelecendo o tipo mulato como o primeiro degrau na escada da branquificação sistemática do povo brasileiro, ele é o marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil (p. 69).

O autor segue dizendo que, apesar da aparente vantagem social do mulato em relação ao negro, ambos são igualmente alvo do desprezo, preconceito e discriminação da sociedade branca racista. A ideia de branquear a raça através da exploração sexual da mulher negra tomou força, no entanto, com o “benção” da igreja católica e sob grande elogio dos intelectuais da época. Ele fala também que a tentativa de embranquecimento da população foi uma estratégia genocida com o objetivo de eliminar o negro do Brasil. Os ditos cientistas brasileiros calculavam que em algumas décadas o “sangue superior” do europeu prevaleceria sobre os negros, formando uma população toda branca. Nos dias de hoje, a ideia ilusória sobre o “branqueamento da raça” gerou uma sociedade miscigenada, que permanece racista. Apesar de o negro de pele clara conseguir certa “vantagem” em determinados espaços em relação ao negro de pele escura, estes continuam sendo, de maneira distinta, vítimas de racismo e permanecem em condição social desfavorável no Brasil.

O Brasil é um país fundado no racismo e na intolerância onde a cor da pele tornou-se um fator determinante da situação social dos sujeitos; aos negros foi delegada a pobreza e marginalização enquanto os brancos continuam em sua posição de privilégio. O mito foi construído com a intenção de mascarar a profunda desigualdade existente entre brancos e negros, além de colocar a responsabilidade da situação social desfavorecida da população negra nos indivíduos, os quais não são “esforçados” ou “inteligentes” o suficiente para alcançarem posições de destaque. Carneiro (2005), comenta que as restrições impostas à constituição dos negros

enquanto sujeitos políticos, da qual poderia derivar a promoção coletiva de toda essa população, são formas de reafirmar um discurso pronto de meritocracia, esforço pessoal e individualismo que serve apenas para dar corpo à ideia racista de “anemia da vontade, do comodismo, da autoindulgência” (p. 152) que foi atribuída à população negra, frustradas tentativas de justificar a disparidade social existente entre a população negra e todos os outros setores da sociedade.

O preço que é pedido e pago para os “vencedores” é a corroboração da incompetência dos demais. Em muitos casos, as possibilidades ou acenos de mobilidade individual são convites de renúncia à memória coletiva da exclusão histórica, ao pertencimento racial (p. 152).

Em seu livro *Crítica da Razão Negra* (2014), Achille Mbembe, fala sobre as origens e os usos do conceito de raça e racismo. Ele diz que o racismo consiste em exercer uma força, fazer surgir um simulacro que mascara o rosto negro com uma ideia fantasiosa e deturpada sobre aquele sujeito. O racista não vê um sujeito, vê uma projeção de suas próprias ideias e conceitos preconceituosos.

Um rosto humano autêntico traz-se à vista. O trabalho do racismo consiste em relegá-lo para segundo plano ou cobri-lo com um véu. No lugar deste rosto, faz-se renascer das profundezas da imaginação um rosto de fantasia, um simulacro de rosto, até uma silhueta que, assim, substitui um corpo e um rosto de homem. [...] É uma operação do imaginário, o lugar onde se encontram as regiões obscuras e sombrias do inconsciente (p. 66)

Analogia semelhante é também usada por Djamila Ribeiro em seu livro *Quem tem medo de feminismo negro?* (2018), citando a pesquisadora Grada Kilomba, ela diz que o racismo funciona como uma máscara sobre o rosto do sujeito negro, como os instrumentos de tortura colocados sobre a boca dos africanos escravizados, os quais impunham-lhes silêncio, “visto como a negação da humanidade e de possibilidade de existir como sujeito” (p.18).

Mbembe (2014) fala que o termo raça tem sido usado ao longo dos séculos tanto como ideologia quanto ferramenta de governo, como no apartheid, por exemplo; é o subterfúgio usado para atribuir características valorativas que dividem os diferentes grupos humanos (p.71). Raça é, desse modo,

o que autoriza localizar, entre categorias abstractas, aqueles que tentamos estigmatizar, desqualificar moralmente e, quiçá, internar ou expulsar. A raça é o meio pelo qual os reificamos e, baseados

nessa reificação, nos transformamos em senhores, decidindo desde logo sobre o seu destino, de maneira a que não sejamos obrigados a dar qualquer justificação (p. 70)

A estrutura racista da sociedade tenta prender o sujeito em uma silhueta onde, sendo ele estranho a si mesmo, busca ser outro; habitar esta separação será, para Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), um dos grandes motivos de desgosto para os sujeitos negros. No entanto, Mbembe (2014) comenta que à ideia de raça (diferente da atribuição de raça), apesar de todo o seu peso negativo, foi incorporada ao discurso negro no início do século XX, com o sentido de “reviver o corpo imolado, amortalhado e privado dos laços de sangue e de território, das instituições, ritos e símbolos que o tornam precisamente um corpo vivo”(p. 69). O autor comenta que nos escritos dos poetas da negritude, como Aimé Césaire, por exemplo, a exaltação da “raça negra” era uma forma de buscar reerguer aquele ao qual foi relegado o nada, a insignificância; era um manifesto que clamava pela união de uma comunidade através da dor compartilhada. O termo usado tantas vezes para para comprovar “cientificamente” a inferioridade deste grupo foi ressignificado como possibilidade de constituir-se novamente enquanto sujeito, como uma estratégia subversiva para não sucumbir ao lugar (ou não-lugar) para o qual ele aponta.

A estrutura racista da sociedade, no entanto, se retroalimenta de forma que a resistência para não desaparecer torna-se um esforço diário. Sueli Carneiro (2005) destaca que numa sociedade multirracial como o Brasil, pensar questões étnico-raciais é estruturante, no entanto, ao se colocar o conceito de classe social por exemplo, como suficiente para se entender as diferenças sociais, mascara-se a presença do racismo ,visto que os elementos raça/cor/etnia impactam diretamente na estrutura de classes. O sistema racista busca legitimar ideias e práticas sobre os povos não-brancos que resultem em privilégios materiais e simbólicos para a própria supremacia branca, que deu forma a ele inicialmente. Estes mesmos privilégios permitem a continuidade do racismo enquanto instrumento de dominação e exploração de tantas formas e níveis distintos, além da exclusão social à qual somos sistematicamente submetidos.

A sustentabilidade do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar a sua concepção sobre o Outro. É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário lhe atribui. É preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa se naturalizar. Nesse sentido, a pobreza a que estão condenados os negros no Brasil, é parte da estratégia racista de naturalização da

inferioridade social dos grupos dominados a saber negros ou afrodescendentes e povos indígenas (Carneiro, 2005, p. 29-30)

O racismo é, portanto, um sistema multifacetado e articulado de exclusão sistemática de toda a parcela não-branca da população, que tem consequências diretas na vida dos sujeitos, tanto econômicas e sociais quanto emocionais e psicológicas. Grande parte das ideias racistas que poluem o imaginário da população são disseminadas na escola, assim como parte importante das vivências de racismo tomam lugar ainda na infância dentro da escola.

2.5. Escola e relações étnico-raciais

O que se ensina na escola hoje? Que valores? Que história? Que cultura? É possível ensinar, de forma verdadeira e respeitosa, História do Brasil sem levar em conta a história de todos os grupos étnico-raciais que construíram o nosso país em condições desiguais? “De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro?” (Munanga, 2015, p. 25), ou ainda:

“como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem [?]” (Munanga, 2015, p. 20).

A nossa sociedade foi construída tendo como base a inferiorização dos conhecimentos daquelas populações que não são hegemônicas, permitindo aos homens ocidentais, dotados de privilégio, ditarem o que é verdade, quais saberes valem mais, o que é melhor para todas as pessoas. É dada, portanto, legitimidade ao monopólio do conhecimento ditado pela população masculina e branca, cisgênero e economicamente favorecida das sociedades o que, por sua vez, produz estruturas e instituições fundadas no racismo epistêmico. Este racismo, enraizado em nossa sociedade, quando não nega, desqualifica outras formas de conhecimentos produzidos fora dos eixos euro-referenciados, e considera legítimo e correto apenas aqueles que corroboram a voz da população politicamente majoritária (Grosfoguel, 2016; Silva, 2018).

No final do século XIX no Brasil, existia um grupo de intelectuais que acreditava que no processo de miscigenação as características brancas se sobressairiam pois seriam superiores às

outras (não brancas), enquanto havia outro grupo que, apesar de também acreditar na superioridade da “raça branca”, condenava a miscigenação, pois acreditava que ela gerava uma degeneração racial, ou seja, na mistura racial, as características inferiores dos grupos não brancos predominavam.

Ambos os grupos estavam convictos da superioridade branca e da inferioridade negra e indígena, pois essa era a episteme dominante no Brasil, baseado na escolha dos intelectuais brasileiros de operar segundo a lógica da, utilizando expressão de Guerreiro Ramos (2005), transplantação da epistemologia europeia para os nossos trópicos (Silva, 2018. p. 237).

Temos então o delineamento das estruturas racistas que permanecem até hoje guiando nossos olhares e ditando a forma como produzimos conhecimento; “ao importar tais teorias raciais, os intelectuais brasileiros estavam importando, para o país, a hegemonia europeiaocidental e, conseqüentemente, o lugar da Europa como Eu superior e, especialmente, a sua dominação epistemológica”(Ramos, 1995, citado por Silva, 2018, p. 237).

Em sua tese de doutorado, Sueli Carneiro, usando o conceito de epistemicídio de Boaventura de Souza Santos, nos diz que

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (Carneiro, 2005, p. 97).

A autora segue dizendo que o epistemicídio, ou seja, a aniquilação, o silenciamento, de todo e qualquer conhecimento que não seja hegemônico, fere ou sequestra a racionalidade daqueles que tenta subjugar, mutilando a sua capacidade de aprender; “é uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural

que em outros casos lhe é imposta” (Carneiro, 2005, p. 97). Este racismo está na estrutura da nossa sociedade e, portanto, na estrutura das instituições, inclusive, e especialmente, das instituições de ensino.

Desde o surgimento da escola, ou seja, desde que a educação passou a ser produto de uma instituição chamada escola, a qual contava com pessoas especializadas na transmissão do saber (Coimbra, 1986), muitas mudanças ocorreram, e a instituição educativa foi se complexificando e alargando até atingir hoje a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferir todas as demais formas de educação, de forma preconceituosa, muitas vezes. Embora a escola, idealmente, seja o espaço onde as diferenças deveriam ser respeitadas e acolhidas, a prática cotidiana neste espaço mostra justamente o contrário.

A escola ainda não se afastou deste enquadramento de reprodução de racismo, pelo contrário, ela tem sido excludente e disseminadora de uma ideologia dominante repleta de preconceitos; um lugar onde muitas crianças não se sentem pertencentes, pois aquilo que é transmitido não fala sobre seus contextos de vida, não os representa.

A escola tem sido dispositivo de controle e assujeitamento para muitos grupos culturais, os quais têm sua história e seus conhecimentos sistematicamente apagados ou distorcidos negativamente. Para a população negra, por exemplo, a escola tem sido um ambiente particularmente excludente, onde o racismo, tanto em relação ao fenótipo, quanto aos conhecimentos das populações afro-brasileiras, se faz presente cotidianamente dentro da instituição.

Fonseca (2009) relata que na primeira metade do século XIX, durante o governo provincial em Minas Gerais, a educação foi utilizada como “instrumento na formação de um povo ordeiro e civilizado” (p. 45). Mais especificamente, o objetivo era “moralizar e civilizar” a população composta em grande parte por pessoas negras, através da obrigatoriedade da matrícula nas escolas de instrução elementar. De acordo com o autor, a burguesia daquele século considerava essa composição populacional “como negativa e determinava a necessidade da construção de instrumentos de controle social” (p. 61).

A Constituição de 1988 prevê a educação enquanto um direito de todos e um dever para a família e o Estado, visando o pleno desenvolvimento dos sujeitos e o seu preparo para exercer a cidadania e qualificar-se para o mundo do trabalho. O exercício do ensino deve levar em conta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de

aprender, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais do ensino, a gestão democrática e o padrão de qualidade” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2013).

A escola é também um dos complexos contextos onde as relações estabelecidas, contribuem para o processo de construção social da identidade individual de cada sujeito. Esta é constituída por um sistema de relações sociais, progressivamente sintetizando, numa configuração total, um conjunto de identidades particulares, como identidade de classe e étnica, por exemplo (Pereira, 1987)

Essa construção torna-se especialmente problemático para a população negra no contexto brasileiro. Isso acontece porque, na nossa sociedade, as representações que se sobressaem são aquelas construídas por narrativas hegemônicas, que fornecem suporte para um grupo social, em detrimento de outros (Fernandes e Souza, 2016).

Essas representações foram construídas mediante a óptica eurocêntrica, que institui sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, estabelecendo como norma padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes, abjetos, e excluídos socialmente. (Fernandes e Souza, 2016, p. 104)

De acordo com as autoras, a identidade é algo permanentemente inacabado que se concretiza através da interação e do diálogo que estabelecemos com os outros e na consciência da diferença, que pressupõe uma alteridade. Para a população negra, da nossa sociedade, esse contato é particularmente afetado pela flagrante interferência do racismo, do preconceito e discriminação nas relações. Antes de prosseguir, faz-se necessário que se estabeleçam algumas distinções entre esses três termos. Para isso, algumas das ideias da autora Eliane Cavalleiro em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” (2000), serão utilizadas.

Apesar dos termos racismo, preconceito e discriminação serem frequentemente usados como sinônimos no vocabulário comum, de acordo com a autora, essas palavras carregam especificidades. O racismo está baseado em um conjunto de ideias, ou relações de poder, que permite a um grupo exercer domínio sobre outro, com base em atributos negativos atribuídos ao grupo marginalizado.

O preconceito, por sua vez, de acordo com Cavalleiro, é um derivado do racismo e pode ser entendido como “[...] um julgamento negativo, na maior parte das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apoia em uma experiência concreta” (Cavalleiro, 2000, p. 23). As ideias preconceituosas de um sujeito, frequentemente são baseadas em rumores e não em provas concretas, mas ainda assim, resistem à mudança mesmo que informações concretas venham desqualificá-las. O preconceito geralmente está ancorado em estereótipos, “categorias fixas e inflexíveis de um grupo de pessoas” (Giddens, 2001, p. 252), geralmente dirigidas a grupos étnicos politicamente minoritários.

O preconceito, de acordo com Leyens e Yzerbyt (1997), evolui, muda, com o tempo, exprimindo-se de maneira distinta em cada momento da história. O racismo, por exemplo, preconceito em relação à raça, de acordo com os autores, existe de maneira diferente do que era há meio século atrás. Os autores comentam que têm surgido novas formas de expressão do racismo, ou, mais especificamente, um desvio no sentimento e na expressão desse tipo de preconceito, ideia que embasa as teorias sobre a existência de um racismo moderno.

No Brasil, o preconceito em relação à raça envolve atitudes e formas de agir negativas, ou inclusive aparentemente positivas, contra os negros, que os impedem de serem reconhecidos pelo que são e sim por características estereotipadas atribuídas a eles.

No que se refere à discriminação étnica, verifica-se sua existência quando, em condições sociais de suposta igualdade entre os segmentos negro e branco da nossa sociedade, evidencia-se um favorecimento para o grupo branco em detrimento do negro, fato que denota profunda exclusão social deste grupo, à revelia de suas habilidades e conhecimentos.

Feitas estas aproximações conceituais, torna-se mais palpável pensar no desafio que se torna construir uma identidade negra positiva em nossa sociedade, a qual vem sistematicamente através dos tempos ensinando aos negros, desde crianças, “que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (Gomes, 2005, p.43)

Identidade negra é compreendida no sentido atribuído por Gomes (2005, p. 43), ou seja, “[...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”; o que penso sobre mim mesmo, é construído nas relações que estabeleço com aquele que é diferente de mim, quando à esta diferença é

atribuído valor, onde o meu é sempre inferior, construo uma imagem distorcida e negativa sobre quem sou.

Nesse processo de constituição da identidade dos sujeitos, a escola tem um papel bastante significativo, podendo servir tanto para incentivar uma construção positiva quanto como veículo disseminador de opressão e exclusão para os grupos não-hegemônicos. A escola tem refletido aquilo que tem acontecido na nossa sociedade como um todo, a invisibilização do racismo. O nosso país se apresenta como não racista, em função da grande miscigenação existente, quando na verdade, o que realmente acontece é um racismo cordial, velado, fundamentado no mito da democracia racial, que tem, desafortunadamente, na escola um de seus grandes disseminadores.

Munanga (2005), comenta que a situação de racismo nas escolas torna-se ainda mais flagrante pelo fato de que os responsáveis pela educação escolar não são minimamente preparados para lidar com as situações que surgem nesse espaço. O autor não se refere necessariamente a uma formação em um nível técnico, mas em termos de formação cidadã.

Munanga comenta ainda:

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (p. 15).

Adianta-se aqui uma das colocações de Tamires, uma participante ativa do Terreiro do Pai Sebastião, com a qual conversei e que será apresentada mais adiante neste texto. Quando perguntada sobre a vivência de racismo em suas experiências diárias, ela responde que nunca sofreu racismo, mas que seus colegas de escola a chamavam de ‘macaca’ na sua época de escola básica. Eu pergunto: *Você sente um preconceito não somente em relação à religião, mas em relação à cor também?* E Tamires responde: *-Preconceito em relação à minha cor não [...] Se não fosse a religião, é... eu nunca senti preconceito em relação à minha cor, mas dentro da religião era sempre associado à cor também. Então era ‘neguinha do saravá’, ‘neguinha macumbeira’ ‘a macaquinha que ficava andando de saia’, esses tipos de apelido, mas sempre influenciando na religião, mas fora da religião, algum preconceito contra a minha cor não.*

Destaca-se que esse tipo de posicionamento diante do racismo é bastante comum, devido à nossa educação eurocêntrica, como define o autor, que nos leva a não ter nossos olhos atentos para perceber o racismo e o preconceito com o qual nós mesmos somos atingidos todos os dias, pontos que serão melhor discutidos mais adiante. Munanga levanta ainda outro ponto importante referente aos livros didáticos, os quais trazem muitas vezes conteúdos racistas, depreciativos em relação a culturas não ocidentais com os quais os professores não estão preparados para lidar, dificultando o diálogo e as atividades pedagógicas. Além disso,

alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (Munanga, 2005, p. 15)

Devido a esse conjunto de questões, torna-se difícil para a população negra construir uma visão positiva de si mesma e a escola contribui nesse sentido, pois, reflete e corrobora a ideologia racista de forma silenciosa. Nesse sentido, Cavalleiro (2000, p. 98), argumenta que,

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.

De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras.

Apesar da promulgação da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que é um marco importante no que se refere à políticas públicas de combate ao racismo epistêmico, há um longo caminho pela frente, de revisão das estratégias pedagógicas de transmissão desses conhecimentos, para que este ensino não seja mais uma forma de disseminar preconceitos disfarçados de verdades históricas. Afinal, mudanças nos pressupostos epistemológicos que embasam a educação escolar não acontecem magicamente, dada a aprovação de uma lei. Apesar desta já ter 15 anos de sua aprovação, as mudanças efetivas em sala de aula ainda são tímidas, quando não inexistentes.

Defende-se, dessa maneira, uma educação que não se alinhe aos conhecimentos hegemônicos, mas que atente para o contexto onde vivem seus estudantes, de forma a adaptar sua linguagem e seus conteúdos. Neste estudo, foi possível perceber que na comunidade do Terreiro do Pai Sebastião estimula-se o protagonismo de cada criança, entende-se que as crianças enquanto seres capazes e responsáveis, dotados de conhecimentos e que têm suas próprias vozes, as quais são ouvidas e respeitadas. E como isso é relevante para a escola? É possível descolonizar o conhecimento através da formação de profissionais críticos, que, conheçam e reconheçam a importância de outros pensamentos.

Pensar outras formas de educação ajuda a pensar também outra maneira de formar educadores e, portanto, outro tipo de educação escolar, outra escola. A educação no Terreiro do Pai Sebastião traz uma perspectiva diferente para a discussão a respeito da instituição escolar. A aposta é refletir e viabilizar uma educação que se integre ao cotidiano dos estudantes, que se aproxime daquilo que a comunidade vive, entendendo que a escola não deve ser uma ‘ilha’ separada do seu entorno, mas um espaço de acolhimento e integração, onde as crianças se sintam à vontade para serem quem elas são. Munanga (2015), fala que existe a necessidade de preservar a diversidade, valorizando-a enquanto uma grande riqueza da humanidade, fazendo oposição ao “movimento neoliberal homogeneizante” que tem tentado colocar todos os povos sem nenhuma marca distintiva de diferenciação cultural.

3. MÉTODO

3.1 Articulações entre Etnopsicologia e Escuta participante

A Etnopsicologia é uma ciência dedicada à diferença e às especificidades de cada grupo cultural, pois entende-se que é aí que reside a riqueza desse conhecimento científico: quando nos fazemos estranhar o que estava aparentemente dado, e o espaço privilegiado onde isso acontece é no contato com o outro. Esse outro não necessariamente precisa estar fisicamente

distante, pois parte-se do princípio de que até aquilo que ‘conhecemos’, precisa ser tomado como novo, estranho, quando se quer de fato entender as formas de funcionamento e concepções essenciais. O termo Etnopsicologia foi utilizado pela primeira vez na segunda metade do século XIX na Alemanha por dois intelectuais judeus, Moritz Lazarus e Heymann Steinthal, fundadores da primeira revista científica de circulação internacional tinha o objetivo de publicar estudos que levassem em consideração a influência da cultura em temas abordados pela Psicologia (Pagliuso e Bairrão, 2015), chamada Psicologia dos Povos e Linguística.

De acordo com os autores, na Europa, no final do século XIX, a palavra ‘povo’, era usada com uma conotação nacionalista que os fundadores da revista queriam evitar, pois a intenção ao se criar a periódico era justamente combater ideias antisemitas que começavam a proliferar naquele momento. Ao final da Segunda Guerra Mundial, o termo passou a ser evitado e, em substituição, se começou a usar a palavra etnia, que também significa povo, mas sem a ideia negativa implícita. Essa sequência de eventos culminou na mudança do termo Psicologia dos Povos para Etnopsicologia (Pagliuso e Bairrão, 2015).

Na época do surgimento dessa área conhecimento era inegável a influência da escola americana de Antropologia, Cultura e Personalidade nos estudos conduzidos dentro do aporte teórico da Etnopsicologia, no entanto, com o tempo, muitos etnopsicólogos se afastaram devido à centralidade que o conceito de personalidade começava a assumir dentro dela, confundindo-se muitas vezes com a própria concepção de sujeito.

A centralidade do conceito de personalidade estaria guiando as observações etnográficas e levando à formulação de tópicos de pesquisa de maneira tendenciosa. Além disso, argumentam os autores, a aplicação uniforme do conceito de personalidade minimizava as possibilidades de *insight* dos sujeitos de pesquisa e os questionamentos que pudessem surgir a respeito da concepção desse conceito na própria cultura. (Pagliuso e Bairrão, 2015, p. 14)

A necessidade de questionar os conceitos para pensá-los de acordo com as concepções presentes em cada grupo faz parte da própria definição, se se pode falar nesses termos, da Etnopsicologia. No caso aqui em questão, a tentativa é de compreender, dentre outras coisas, o que é, como se estrutura e como se produz e transmite conhecimento dentro da comunidade do Terreiro do Pai Sebastião.

Esses fatos históricos sobre a fundação dessa disciplina são importantes também para se compreender sua especificidade, visto que ela surge em um momento conflituoso, de bastantes tensões entre os grupos humanos do mundo, buscando compreender as diferentes realidades sociais, com a particularidade de não definir limites rígidos entre as definições de pessoa/sujeito ou social, já que procura investigar tais concepções a partir do ponto de vista de cada grupo étnico (White e Kirkpatrick, 1985). Percebe-se, desse modo, que a Etnopsicologia se contrapõe ao etnocentrismo presente dentro das ciências humanas em geral, defendendo que, como argumenta Lutz (1985), “[...] os povos de todas as sociedades desenvolvem algumas compreensões compartilhadas a respeito dos aspectos da vida pessoal e em sociedade, aspectos com propósitos heurísticos que podem ser chamados ‘psicológicos’ (p. 35). Esse contraponto se coloca, também, como uma crítica e um antídoto ao epistemicídio tão amplamente difundido na ciência, defendendo que todos os grupos sociais possuem conhecimentos, modelos explicativos, sem que se estabeleça uma hierarquia entre eles.

Nesse sentido, White e Kirkpatrick (1985), comentam no livro *Person, Self, and Experience: Exploring Pacific Ethnopsychologies*, que o foco da Etnopsicologia estaria em entender e descrever o significado cultural de aspectos sociais e psicológicos da forma como eles são interpretados em seu contexto social de origem. Dessa forma, o locus da observação não seria mais o comportamento individual, mas sim os processos conceituais e interativos usados para construir significados sociais na vida cotidiana dos interlocutores.

Ainda sobre esse aspecto, White (1992) comenta que é comum que cada grupo cultural tenha diferentes ideias sobre conceitos como sentimentos e motivação, por exemplo, e que, nesse sentido, é necessário, tanto para um profissional preocupado em compreender as distintas subjetividades quanto para as instituições, que se entenda qual a importância disso para as pessoas e como isso molda as realidades sociais.

Segundo Pagliuso (2012), as etnopsicologias abordam temas muito similares às demais teorias da área das ciências humanas, com o diferencial de que não se pressupõe a superioridade de uma cultura em relação a outra. O que existe são diferenças nas formas de atuação e compreensão, que podem dialogar entre si. Ainda segundo a autora, esse campo de conhecimento trata de questões variadas, incluindo a concepção de pessoa que circula dentro de determinado grupo étnico ou social e aspectos relacionados a esta temática, como as ideias relacionadas à família e à infância, por exemplo, e os costumes e princípios em relação a estas. Pagliuso e Bairrão (2011) alertam, no entanto, para a atenção especial que deve ter o

pesquisador que vai a campo orientado por essa perspectiva, para que as terminologias e sistemas de compreensão do outro sejam nomeados corretamente, respeitando-se o vocabulário próprio de cada grupo.

A Etnopsicologia, de acordo com Lutz (1985), admite que não é possível fazer ciência fora de pressupostos culturais, nem mesmo para as psicologias acadêmicas, as quais, estando ligadas a um determinado contexto cultural, podem, também serem consideradas, nestas condições, “etnoteorias”. Dessa forma, a autora comenta que é importante que, de forma cuidadosa, se façam comparações entre as “psicologias acadêmicas” e as “cosmovisões nativas”, entendendo ambas como “etnoteorias”, que se iluminam mutuamente em algum ponto. Além disso, para o etnopsicólogo, é essencial assumir que tanto o “observado” quanto o “observador” falam de lugares distinto, profundamente influenciados pelas suas “cosmovisões nativas”; colocar-se neste lugar, ajuda a evitar achatamentos e interpretações equivocadas sobre o ‘outro’ Lutz (1985). Macedo (2015), alerta, no entanto que essa postura do etnopsicólogo em relação ao seu interlocutor, não tem o objetivo de estabelecer um estatuto de correspondência ou de apagamento da diferença.

Não se trata de afirmar que teorias acadêmicas e “etnoteorias” nativas sejam equivalentes, atribuindo-lhes o mesmo estatuto. Não se pretende afirmar tais equivalências, mas sim reconhecer que a psicologia do outro, inclusive de um ponto de vista ético, pode ser uma interlocutora para as psicologias acadêmicas (Macedo, 2015, p. 39).

Tendo esses pressupostos em vista, a entrada do pesquisador em campo deve se dar para que este possa ouvir os sentidos que o próprio campo atribui aos temas do estudo que o sujeito se propõe a fazer, o que implica dizer que “o papel do pesquisador não é atribuir sentido. A psicanálise, enquanto instrumento para auxiliar na compreensão das teorias do ‘outro’, não explica, ela dá abrigo ao discurso do Outro que, ele próprio, interpreta, ainda que o faça com os ouvidos do pesquisador” (Bairrão, 2015, p. 10). Essas premissas introduzem, de forma bastante abreviada, o método que se convencionou chamar de **escuta participante**.

A escuta participante foi desenvolvida pelo Laboratório de Etnopsicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e é o método a partir do qual esse trabalho foi desenvolvido. Este método afirma a importância do pesquisador

colocar-se em campo não para ‘dar voz’ aos seus interlocutores, mas para escutar as vozes que estes já têm e os sentidos que estes produzem sobre si mesmos. Além disso, nesse método, dá-se atenção especial para lugar onde o campo posiciona o pesquisador, admitindo-se que, num movimento contratransferencial, o campo irá ‘lê-lo e interpretá-lo’ de certa forma e atribuir-lhe um lugar na sua estrutura de acordo com essa interpretação. Sobre isso, Bairrão (2015, p. 10), comenta:

Numa pesquisa etnográfica instruída psicanaliticamente (o que se apelidou de escuta participante) admite-se que o fenômeno não apenas se mostra ao observador, mas se mostra no pesquisador; e que os efeitos subjetivos da sua participação são dados intrínsecos à manifestação do evento em curso. Desta forma, a participação do pesquisador é consubstancial aos eventos presenciados [...]. A relação transferencial em campo deixa de ser um problema a ser evitado e passa a ser um recurso favorável e mesmo imprescindível à pesquisa.

Nesse sentido, o lugar que o pesquisador ocupa no campo é considerado parte imprescindível do procedimento associado à este método, e implica responsabilidade e ética ao pesquisador na sua função de ouvir o que o campo diz nos termos que são referidos, sem colonizá-lo pelo uso de outros referenciais (Bairrão, 2005; 2015).

O estudo de cunho qualitativo aqui apresentado, foi realizado de acordo com aporte teórico e metodológico do Laboratório de Etnopsicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP), tendo como colaboradores principais as crianças de um terreiro de umbanda do interior de São Paulo.

Trata-se de um estudo de caso coletivo de base etnográfica, e, segundo Bogdan e Biklen (1991), estudo de caso é um método utilizado para delimitar o foco do estudo, onde o que o pesquisador utiliza como ponto de partida pode ser um indivíduo, um grupo, um contexto, uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico. A base etnográfica se refere ao uso de técnicas tradicionalmente usadas pela Antropologia, como o diário de campo e a inserção ativa no campo.

Este estudo tem como objetivo contribuir para a compreensão dos processos de construção e transmissão de saber em um espaço de religião de matriz africana e sua inter-relação com o universo escolar. Para tanto, pretende: identificar quais as concepções desta

comunidade religiosa de matriz africana sobre a criança, a construção e a transmissão do saber; verificar se estas concepções dialogam com os saberes escolares, caso o façam, entender como esse processo ocorre; averiguar se aparecem questões relacionadas à discriminação com relação às crianças praticantes de religião de matriz africana e, se houver, identificar onde e como elas acontecem.

Vale ressaltar que inicialmente a ideia era atingir estes objetivos, especialmente os específicos no que se refere às escolas, com visitas e entrevistas semi-estruturadas, no entanto, à medida que fomos nos envolvendo no trabalho de campo, começamos a perceber que não teríamos tempo hábil para ir às escolas; ao mesmo tempo em que essa realidade começava a se tornar mais um motivo de insegurança e preocupação para mim, fui percebendo, com a preciosa ajuda dos meus colegas e do meu orientador, que as possíveis respostas para as nossas questões estavam sendo construídas no contato com as crianças, com a Madrinha e toda a comunidade do terreiro, sem a necessidade de estar no espaço físico da escola.

3.2. Contexto e colaboradores

O contexto escolhido para a realização dessa proposta de trabalho foi a Tenda Espírita de Umbanda fé pela razão Pai Candinho Sebastião e Ogum Rompe Mato, situada em Pontal,



Imagem 2. Visão da porta de entrada da Tenda Espírita de Umbanda fé pela razão Pai Candinho Sebastião e Ogum Rompe Mato. Espaço sagrado, na sua sofisticada simplicidade.

interior do estado de São Paulo, dirigida pela Sr^a. Helena, conhecida pelos frequentadores do terreiro e pela comunidade em geral como Madrinha Helena.

Ao entrar pela primeira vez no terreiro da Madrinha Helena, a sensação é de estar em um outro mundo. O cheiro de incenso, a música ritmada, as vozes cantam e contam em uníssono uma bela história cheia de esperança e luta.

Esse espaço religioso foi fundado por Dona Joana, também conhecida na comunidade como Madrinha Velha, uma importante médium da região, que nasceu no Rio de Janeiro e, posteriormente, morou em São Paulo. A Madrinha Helena relata que Dona Joana foi convocada por um caboclo a fundar o terreiro, depois que um dos seus filhos foi curado de uma doença grave em um outro terreiro da região. Tendo ela acolhido esse chamado, mudou-se sozinha para um município da região que ficava perto da zona rural, pegou emprestado um

pequeno espaço pertencente a uma comunidade evangélica e começou a atender demandas espirituais de pessoas vindas de cidades e fazendas da região.

Dona Helena, naquela época com 14 anos, teve a sua mãe curada de uma doença por Dona Joana, e, depois disso, passou a ajudá-la com os afazeres do terreiro, enquanto sua mãe costurava as saias e calças brancas usadas pelos médiuns nas cerimônias como forma de agradecimento pela graça recebida.

Interessante notar que a pessoa que viria tomar a frente das atividades do terreiro, enquanto Mãe de Santo, participava dele desde criança, evidenciando também a importância que as crianças, tanto físicas quanto espirituais, tem para essa comunidade. As crianças são uma categoria de espíritos do panteão umbandista, chamada de Erês, os quais eram homenageados, ainda na época da Madrinha Joana, com uma procissão onde os participantes carregavam faixas com as inscrições “Saravá Cosme e Damião e Daum” e “Salve a Umbanda e o povo de Pontal”, manifestando o orgulho que a comunidade tem pela sua religião.

Depois da morte da Madrinha Joana, Dona Helena assumiu o lugar de Mãe de Santo do terreiro e continuou a tradição de homenagear os santos gêmeos (Cosme e Damião) e as crianças, suas protegidas. Todo mês de setembro, é feita uma cerimônia religiosa festiva que reúne muitas crianças da região, inclusive não-umbandistas, onde há muita comida e, especialmente, muitos doces e refrigerantes, em homenagem a eles. Sobre esses santos, Brant Carvalho e Bairrão (2017) comentam:

No culto africano, os Ibeji são entidades gêmeas, representantes de duas crianças, o que no contexto da umbanda corresponderia a “Cosme e Damião”. E muitas vezes são representados junto a uma entidade menor no meio, Idowu, sonoramente parecido com o que na umbanda nomeia-se Doum, correspondente à unidade dos dois. Nesse caso, com uma pequena mudança lê-se “Daum”, uma forma sutil de dizer “dão um” (p. 150)

A escolha desse centro religioso e cultural para a realização desse estudo de caso se deu por três razões: 1) em seu rol de atividades, a Tenda mantém uma prática diferenciada com crianças, oferecendo-lhes um espaço de diálogo, convivência e vivências culturais e corporais, como a capoeira, dança e percussão; 2) trata-se de um dos terreiros mais tradicionais da região, tendo sido fundado há mais de 55 anos e; 3) já existe um vínculo estabelecido entre a dirigente

da Tenda de Umbanda Pai Candinho Sebastião e o Laboratório de Etnopsicologia, além de um contato prévio da pesquisadora com o espaço.

Esse terreiro abre as suas portas todos os sábados e domingos com o objetivo de receber as crianças da comunidade, praticantes ou não da religião, para a realização de brincadeiras, jogos e também para uma reunião com o visando discutir alguns aspectos da religião com as mesmas, sob a coordenação dos seus filhos de santo, atividade que as crianças apelidaram de Escolinha, e foi neste espaço de educação que esta pesquisa foi realizada em quase toda a sua totalidade. Outra parte dela foi feita com duas sobrinhas da Madrinha Helena: Tamires e Juliana. A escolha por entrevistar adultos numa pesquisa que se propõe a refletir sobre e com crianças aconteceu devido a um pedido da Madrinha, o qual só veio a ser entendido um tempo depois. Como dito anteriormente, a criança aqui não é somente aquela física, definida pelo tempo cronológico, ela é espiritual e etérea, sendo assim, ao falar com os adultos, se fala também com a criança que ela já foi e continua sendo. Os laços com a infância não são diluídos com o passar do tempo, espiritualmente, ela permanece. O pedido da Madrinha se baseia, então, neste entendimento mais sofisticado de criança, a qual não é definida pelo tempo cronológico e sim, espiritual.

3.3. Primeiro contato e procedimentos

O meu primeiro contato com a Sr^a. Helena foi estabelecido através de uma outra mestrandia do Laboratório de Etnopsicologia que, na época, estava realizando sua pesquisa no mesmo espaço. Apresentei-me como pesquisadora para a Dona Helena e falei sobre o meu desejo de realizar a presente pesquisa. Ela me ouviu atentamente e disse que estava de fato procurando por alguém para auxiliar em umas das atividades com as crianças (que naquele momento acontecia aos sábados).

Essa atividade era dirigida por um filho de santo do terreiro e tinha o objetivo de reunir as crianças para ensiná-las a tocar instrumentos, jogar capoeira e brincar. Essas reuniões não estavam acontecendo naquele período pois, a pessoa responsável precisou se ausentar, mas a Dona Helena me disse que ele voltaria em breve e que, quando isso acontecesse, eu poderia participar ajudando o organizador no que fosse necessário.

De acordo com os pressupostos da escuta participante, o convite que a Dona Helena me faz para participar das atividades com as crianças no terreiro, pode ser pensado como fruto dessa relação transferencial frutífera que é estabelecida com o campo; quando o campo posiciona o pesquisador em determinado espaço, este deve assumir a postura de escuta ao discurso do outro (campo), não para interpretá-lo, mas para ouvir os sentidos que ele próprio atribui (Bairrão, 2015).



Imagem 3. Madrinha Helena se preparando e pedindo licença aos santos para fazer a abertura da gira.

Enquanto as atividades não retornavam, continuei participando dos rituais religiosos do terreiro (as giras e festas de santos), com o objetivo de conhecer as pessoas e me aproximar delas. Nessas festas fui percebendo aquilo que parece ser um traço fundamental da forma de funcionamento desse espaço: a participação massiva de crianças de todas as idades. As crianças são trazidas para o terreiro ainda nos primeiros meses de vida, tanto filhos e filhas dos médiuns como dos consulentes. Vê-se também crianças pequenas (entre 5 e 10 anos) participando das giras como ogãs (aqueles que tocam os instrumentos) e também girando junto com os médiuns adultos.

Depois de algum tempo frequentando o espaço, descobri, através de outra mestranda do laboratório que conhece o terreiro, que aos domingos haveria o retorno de uma atividade com as crianças do terreiro que estava parada devido à gravidez e parto da organizadora. Fui

conhecer a organizadora Sheila, que me falou sobre a sua proposta de trabalho com as crianças e tudo que havia planejado. A ideia de Sheila era fazer reuniões semanais para ensinar sobre espiritualidade e umbanda para as crianças. Ela havia planejado para que cada reunião tivesse um tema, como os diferentes nomes que os deuses recebem de acordo com cada religião e a origem da religião umbandista, por exemplo.

A Sheila me contou que, anteriormente, a escolinha tinha um formato diferente. Era organizada pelo seu esposo (médium do terreiro) pensando em oferecer uma opção de recreação para as crianças. Eles se reuniam para cantar, brincar e contar histórias. Quando a Sheila engravidou, eles resolveram dar um tempo nas atividades para se dedicarem ao bebê e agora, retornando, dariam uma nova roupagem para a escolinha, tudo isso em comum acordo com D. Helena, que apoiou a ideia desde o início.

Percebi através desse relato sobre a escolinha, que a D. Helena havia me convidado para participar da atividade que era realizada pelo esposo da Sheila, que agora seria organizada no novo formato anteriormente descrito. Acordei então com a Sheila e a Dona Helena a minha participação nestas reuniões, que seriam o ponto de partida da minha pesquisa.

Também foram realizadas revisões bibliográficas antes e durante a imersão no campo, na busca por melhor compreender o contexto pesquisado. De acordo com Bairrão (2015), a teoria serve como um 'guia' para o trabalho em campo, ajudando a delinear a pergunta inicial para se chegar ao objetivo. A esse respeito, o autor comenta que:

Em si mesma, uma revisão, já é dar ouvidos ao Outro, se ela for bem feita, conduzirá a uma interrogação que se formula a partir de um determinado campo. O lugar para essa pergunta estava à espera de um interlocutor. Se a pergunta é pertinente, um efeito do campo que fez a pergunta é a instauração do "seu" pesquisador. (p. 07)

Dessa forma, o pesquisador deve propor uma questão, um enigma que será significado devendo implicar-se no estudo, pois, o que será dito e como será dito, além do lugar de onde se diz, remeterá a quem ele 'é' (Bairrão, 2015), no caso aqui em questão, queria compreender os meandros da produção e transmissão de conhecimentos dentro do terreiro e as articulações possíveis (ou não) com o espaço escolar.

3.4. Porque fotografar?

Durante a elaboração deste projeto, fui pensando também na possibilidade de acrescentar fotos ao meu trabalho. Isto me ocorreu porque, tendo conhecido o Terreiro do Pai Sebastião (espaço onde desenvolvi a minha pesquisa) percebi que muito do que ali se encontrava não poderia ser colocado somente em palavras. A alegria, o silêncio contemplativo, as crianças e suas brincadeiras tão significativas, um olhar... coisas que só poderiam ser captadas e “descritas” com riqueza pelo próprio olhar. A professora Natália Ramos (2010) relembra que

Muitas disciplinas, nomeadamente, a Psicologia e a Pedagogia têm-se centrado principalmente na linguagem, na comunicação verbal, não valorizando suficientemente outras dimensões e instrumentos de comunicação, esquecendo tudo o que passa pelo corpo (as expressões, os gestos, as mímicas, as posturas, as técnicas), isto é, a linguagem do corpo. (p.3)

A autora comenta que a câmara capta essa outra linguagem, a linguagem da emoção dos gestos, da postura, para as quais nem sempre damos a atenção necessária. Com a câmara “o investigador tem à sua disposição um instrumento que lhe proporciona a possibilidade de comunicar não só com o indivíduo e o grupo estudado, mas também com os outros indivíduos e pesquisadores” (p.3).

As fotografias aqui apresentadas foram feitas livremente por mim e pelas crianças do terreiro. Sem que eu precisasse comentar nada e estando lá um dia com a câmara na mão, algumas crianças vieram até mim e perguntaram se poderiam fazer fotos também. Quando respondi positivamente e dei algumas instruções de como fazer (que botão apertar e como segurar, por se tratar de uma câmara semi-profissional um pouco mais pesada que as comuns) outros se animaram e também queriam experimentar, de forma que em certo momento tive que intervir por estar se formando certa confusão, e perguntar como eles queriam dividir o tempo de uso da câmara. No final decidiu-se que cada um ficaria com a câmara por um dia, sendo a vez, naquele dia, da primeira pessoa que me pediu.

A fotografia tem sido um recurso utilizado pela antropologia, disciplina que em alguns momentos desenvolveu metodologias de pesquisa com o objetivo de garantir o que seria uma “boa



Imagem 4. Madrinha Helena (sentada), uma médium e algumas crianças do terreiro antes do início da gira. Madrinha Helena explicitamente solicitou que essa fotografia fosse feita, marcando um momento aceitação da minha presença no terreiro e me apresentando para a comunidade.

distância” entre pesquisador e pesquisado e ainda assim “permitir a comunicação e ainda a produção de conhecimento sobre o outro”(Barbosa e Cunha, 2006, p. 15). No caso deste trabalho, no entanto, a ideia foi certamente o contrário. Logo no início do meu trabalho no Terreiro do Pai Sebastião, tendo já pedido permissão para a Madrinha Helena para estar lá e fazer a pesquisa, estava um dia na gira que acontece às sextas-feiras um pouco antes de iniciar o ritual, a Madrinha me chamou do lugar onde estava bem ao fundo do terreiro, atrás de uma grande quantidade de pessoas, e me pediu para fazer a fotografia acima, em que aparece ela ao centro com algumas crianças e médiuns prontos para iniciar os trabalhos.

Este momento pode ser considerado como uma apresentação pública e uma acolhida calorosa para mim e o meu trabalho, fato que foi muito importante para mim, pessoalmente, e para esta pesquisa.

Andrei Tarkovski em sua obra “Esculpir o tempo” (1998) diz que

Não podemos perceber o universo em sua totalidade, mas a imagem poética é capaz de exprimir essa totalidade. A imagem é uma impressão da verdade, um vislumbre da verdade que nos é permitido em nossa cegueira. A imagem concretizada será fiel

quando suas articulações forem nitidamente a expressão da verdade, quando a tornarem única e singular - como a própria vida é, até mesmo em suas manifestações mais simples (p. 123).

A fotografia, até mesmo na sua simplicidade, pode exprimir a totalidade de um momento, que um olhar apressado não poderia perceber.

O objetivo então é de, despretensiosamente, trazer uma forma de comunicação não-verbal que ajude a refletir sobre essa forma tão peculiar de ensino e aprendizagem dentro do terreiro.

4. RESULTADOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES

4.1. Convite para um outro olhar

Depois de algum tempo frequentando as reuniões da escolinha, tomou lugar em mim um sentimento que era um misto de aflição, angústia e impotência. Todas as minhas dúvidas giravam em torno da ideia de que a minha pergunta de pesquisa não estava sendo respondida e eu acreditava que isso se devia a um de dois fatores: ou eu não sabia perguntar para obter as ‘respostas desejadas’, ou as respostas já haviam sido dadas eu não consegui perceber. Tanto uma resposta como outra faziam de mim, ao meu entender naquele momento, uma péssima pesquisadora.

Ao refletir sobre esse dilema (em orientação e com colegas do laboratório), notei que meus sentimentos diante do meu ‘não progresso’ na minha pesquisa, apareceram em parte porque eu fui para o meu campo carregada de ideias e expectativas de uma psicóloga recém-formada que esperava ouvir todas as respostas em palavras que seriam exatamente o que eu esperava e que se encaixavam impecavelmente no meu ‘problema’ de pesquisa. Sendo eu uma psicóloga escolar e do desenvolvimento, a formação que eu recebi durante a graduação, me preparou para escutar as coisas apenas com os ouvidos e ver apenas aquilo que se mostra aos meus olhos. Todas essas concepções foram aos poucos sendo remodeladas no contato com a comunidade de Pontal.

Em primeiro lugar, fui percebendo que a resposta para o meu dilema era de fato a segunda opção, as respostas estavam sendo dadas para mim e eu ainda não conseguia ver, não por ser uma má pesquisadora, mas porque elas me foram dirigidas por vias que não eram as que eu estava acostumada a buscar, e é exatamente essa a especificidade da etnopsicologia combinada ao método da escuta participante que eu não tinha conseguido praticar até o momento. Dessa forma, era necessário que se fizessem leituras sobre o campo a partir de um ponto de vista diferenciado para que eu pudesse me aproximar das concepções próprias daquele espaço.

4.2. Os saberes da comunidade do Terreiro do Pai Sebastião

O que é conhecimento? Como se chega a conhecer? Como se produz conhecimento? Essas questões têm sido filosoficamente abordadas ao longo de muitas décadas por muitos estudos especialmente no campo da Epistemologia (Bachelard, 1938/2005; Foucault, 1969/2008; Piaget, 1971) contudo, a discussão aqui proposta sobre essa importante questão não será conduzida por estes caminhos e sim pela ideia de como cada grupo cultural constrói uma forma distinta de pensar e produzir conhecimento, ou seja, produz “etnoteorias”, cosmovisões nativas que narram suas vidas, tanto social como individualmente (Lutz, 1985), ideia que, grosso modo, define o tema de estudo da etnopsicologia; o foco deste estudo estará em como esse processo acontece dentro da comunidade do Terreiro do Pai Sebastião.

Para esta comunidade, suas vivências na umbanda e no candomblé estão diretamente ligados à forma como se produz e transmite conhecimentos. A este propósito, Bairrão (2013) reflete que

Aos umbandistas surge como muito difícil separar a apreensão dos elementos da vivência das suas entidades, já compósitos, por causa da ‘estrutura’ da experiência como dependente do ‘sentir’. Mesmo um médium experiente não necessariamente tem a sua experiência totalmente refletida e sistematizada, o que não quer dizer que a desconheça. Apreende-a de outro modo (sencientemente) (p. 212)

Na linguagem dos conhecimentos chamados tradicionais, de matriz africana, a corporeidade é um componente importante para o aprender, pois o corpo é entendido como

relacional, ligado à diversidade, à ancestralidade e à integração, onde se manifestam os gestos, as palavras, os sentimentos (Silva, 2009). A via de acesso ao mundo através do sentir e do fazer está muito presente entre as crianças do Terreiro do Pai Sebastião; aprende-se realmente o que se vive e através do que se vive e muito menos quando a forma de transmitir conhecimento é somente falada e sem relações com o contexto vivido. A este respeito, Silva (2005), citando Lopes (1990), argumenta que em algumas culturas africanas “ só tem realmente sentido o que for aprendido pela ação, isto é, se no ato de aprender, o aprendiz executar tarefas que o levem a pôr “a mão na massa”, sempre informado e apoiado pelos mais experientes” (p. 159).

Esse argumento, que nos diz sobre uma forma distinta de aprender baseada na experiência, e que reflete bem a forma como se entende a educação no Terreiro do Pai Sebastião, é interessante para pensarmos a relação das crianças com a escola, especialmente das crianças do terreiro. Ao longo do tempo que passei com as crianças no terreiro, a rotina e a relação delas com a escola foi um assunto relativamente recorrente, visto que muitos estudavam juntos e a Sheila, durante as conversações, sempre perguntava sobre o que estava se passando na escola. A tônica do discurso era sempre negativa, apesar das histórias serem contadas em meio a risos. Numa dessas histórias, Beatriz e Bruno, que estudam na mesma escola e na mesma turma, contam que as professoras costumavam lançar objetos em direção aos alunos, como apagadores, pedaços de giz e, inclusive, o calçado dos próprios pés. Apesar do conteúdo quase trágico dessas histórias, elas eram contadas aos risos e acompanhadas por outras do mesmo teor vindas de outras crianças, como se já existisse certa naturalização desses acontecimentos tanto na escola quanto entre eles. Falavam que as professoras tomavam essa atitude quando eles (alunos), começavam a "conversar demais", ou a "fazer bagunça". Isso os levava a falar então que não gostavam da escola, mas gostavam de ir para a escola para encontrar os amigos.

A educação escolar no Brasil, por ter em sua base concepções eurocêntricas desvinculadas dos contextos onde vivem os estudantes, tem se tornado sem sentido e até um peso para muitas crianças, o que leva ao abandono do ambiente escolar. Abandono este que fato aconteceu para algumas crianças e jovens do terreiro e parecia estar perto de acontecer para outras, que expressavam desejo de parar de frequentar a escola. Esse fenômeno não é exclusivo dessa comunidade, pelo contrário, o abandono escolar é um fenômeno importante, pois muitos estudantes não veem perspectiva na educação escolar; na visão do aluno, aquilo que é transmitido não se relaciona com suas vivências o que desencoraja a permanência na escola.

À medida em que fomos convivendo com as crianças e os outros membros da comunidade, percebemos que a forma diferenciada de compreender a educação no terreiro se diferenciava bastante da educação escolar brasileira. Notamos então que alguns aspectos desse entendimento de educação, e considerando-se a grande presença de afrodescendentes e da religião afro-brasileira na comunidade, se aproximavam em muitos pontos de algumas visões africanas sobre conhecimento. Não pretendemos aqui fazer um paralelo direto entre essas visões, mas apenas tentar esmiuçar melhor para mais fácil entendimento da estrutura simbólica que está na base das ideias e ações em ambos espaços.

Pode-se começar comentando um dado importante da educação tradicional africana que pode ser pensado em suas semelhanças com a comunidade do terreiro é a oralidade (Hampaté Bâ, 2010; Paula Júnior, 2014; Anjos, 2016). Hampaté Bâ (2010) comenta que “[...] nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo ao longo dos séculos” (p. 167). A tradição oral está muito presente nos ambientes que preservam a sua matriz afro-brasileira e o Terreiro do Pai Sebastião traduz com muita propriedade este aspecto. Os conhecimentos, as ideias, preceitos, são passados entre as gerações de forma oral, sem que haja necessidade de escritos, não que estes não possam ser usados eventualmente, mas geralmente a linguagem oral se sobrepõe. Em uma conversa com Tamires, uma das sobrinhas da Madrinha Helena, ela me fala sobre a forma como foi aprendendo os ofícios de uma Mãe de Santo e seus relatos se remeteram a todo momento à convivência com os mais velhos; ao ouvi-los e vê-los desenvolvendo suas funções, Tamires, enquanto aprendiz da função de Mãe Pequena do Terreiro e futura Mãe de Santo, aprende o que é esperado dela e pode, segundo seu próprio relato, passar para os seus irmão de fé através do mesmo método.

Desse modo, “as ações cotidianas são responsáveis por preservar e difundir conhecimentos ancestrais, lembrados e vivenciados em todas as instâncias da vida” (Paula Júnior, 2014, p. 95), constituindo parte tão importante da vida, que estas passam a caracterizar um modo de viver e se colocar no mundo, onde o cuidado e o respeito ao outro estão presentes sem que haja um esforço direcionado e consciente por parte do sujeito. De modo semelhante, na escolinha das crianças do Terreiro todos os ensinamentos também são passados oralmente. Isso se deve em parte ao fato de existir uma grande variação nas idades das crianças de forma que algumas ainda não estão em idade de alfabetização (dois e três anos), mas também porque a forma privilegiada de transmissão de conhecimentos dentro daquele espaço é inegavelmente oral.

A educação, a produção de conhecimentos dentro do Terreiro, segue uma lógica que permite a formação de sujeitos responsáveis consigo mesmo e com os outros, que tenha uma atitude solidária, posturas e condutas respeitadas e paciência para lidar com o outro, especialmente se for necessário corrigi-lo. Em relato feito por Juliana (sobrinha da Madrinha, irmã de Tamires), ela me conta que não gosta de conversar com pessoas, pois costuma não ter paciência para esta tarefa, mas que quando existe a necessidade de fazê-lo (conversar com irmão de fé que precisa de aconselhamento, por exemplo), ela não se recusa e o faz do melhor modo possível; ela entende que o que ela faz e fala tem importância em especial para os mais jovens, aos quais se referia no momento.

Essas ideias refletem bem a forma como a comunidade do Terreiro do Pai Sebastião conduz a educação das crianças e jovens. A transmissão de conhecimentos se dá sempre no sentido de uma formação mais geral, voltada para o desenvolvimento do caráter, respeito à ancestralidade, solidariedade e cuidado com o próximo. Temos um exemplo dessa formação mais ampla quando pensamos no exemplo de Rafael. Em conversa com a Madrinha, ela me disse que Rafael começava a apresentar um comportamento desrespeitoso e agressivo em relação à pessoas da comunidade e falava em abandonar a escola. Devido à estas questões, Rafael estava indo morar em outra cidade com sua avó por um tempo, pois segundo ela, seria melhor para ele passar um tempo com a avó, do que permanecer na comunidade e entrar em conflitos desnecessários e prejudiciais. Além disso, ele estaria matriculado em melhores escolas, o que, talvez, despertasse nele novamente o desejo de estudar. Admite-se aqui que esta forma de pensar considera a formação do sujeito como sendo de responsabilidade de todos da família, pois houve uma grande movimentação por parte de toda a comunidade em torno do cuidado com esta criança, pois pensase também na formação do caráter do indivíduo como importante para a convivência não somente na comunidade, mas na sociedade como um todo.

Nas reuniões do grupo de crianças e nas quais eu estava presente, as ideias passadas sempre vinham dentro de um conteúdo ligado à religião, mas sempre continham ensinamentos mais amplos, relacionados à formação do caráter. De acordo com o que fomos observando ao longo do tempo em que estivemos na comunidade a respeito da lógica de transmissão de conhecimento, é importante que as pessoas sejam respeitadas com os mais velhos, sejam leais com as tradições familiares e da comunidade, sejam honestas nas situações públicas e privadas e estejam disponíveis para ajudar aqueles que precisam.

Essencialmente, o cerne da educação é formar indivíduos que estejam atentos aos propósitos comunitários (familiares) e sociais. Assim entendida, a educação tem por tempo o cotidiano e por lugar a vida social, e tem início, dessa forma, quando a criança encontra-se ainda no ventre materno. Essa educação é realizada tanto pela gestante quanto pelas pessoas de seu entorno, pois na comunidade do Terreiro do Pai Sebastião, assim que comecei a frequentar as festas, giras, a casa da Madrinha Helena, foi percebendo que as crianças começam sua vida em comunidade a partir da mais tenra idade, mesmo ainda no ventre de suas mães. Ao nascer, ainda enquanto estão em fase de amamentação, os bebês são levadas para o espaço do terreiro nas giras e festas, e enquanto suas mães giram (se forem médiuns), são cuidadas por outras pessoas, às vezes por crianças mais velhas. Tanto os relatos das pessoas adultas que entrevistei, quanto as falas das crianças nas reuniões relataram esse convívio desde muito cedo dentro do Terreiro.

4.3. O lugar da criança na comunidade umbandista de Pontal

A minha primeira impressão do grupo de crianças que frequentam a escolinha foi de estar diante de uma pequena família. Aos poucos fui percebendo que não se tratava apenas de uma impressão, eles formavam um grupo muito unido, tanto pela amizade quanto por laços de consanguinidade. De vez em quando havia algum comentário que deixava claro que eles mantinham uma relação bastante próxima fora do terreiro e que suas famílias também se conheciam, corroborando ainda mais a ideia de um terreiro de umbanda que forma uma família.

As crianças são uma categoria muito importante dentro da cultura umbandista, não apenas em sua forma carnal como também enquanto parte do seu panteão espiritual. No plano espiritual, a classe de espíritos infantis é sincretizado com o orixá africano Ibêji e com os santos católicos Cosme e Damião, além de serem considerados uma das classes de espíritos mais evoluídas, expressando uma leitura umbandista de inocência e pureza (Martins & Bairrão, 2009).

Também no que se refere, em termos umbandistas, ao plano material, a criança é considerada no mais alto grau de respeito e afeto entre os filhos do terreiro da Madrinha Helena.

Logo no primeiro encontro que tive com a Madrinha, quando falei que gostaria de desenvolver o meu estudo com crianças, ela me disse que as estas eram muito importantes ali no terreiro, pois eram o futuro, não somente da religião, mas da sociedade como um todo, já deixando claro nesse momento o lugar da criança naquela comunidade. À criança, nesse espaço, são dados suporte e cuidado sem, no entanto, eximi-las de responsabilidades. Essa perspectiva foi ficando clara no convívio com as crianças. Era comum, por exemplo, algumas crianças chegarem no encontro dizendo que tinham passado grande parte da noite ajudando a Madrinha e os médiuns do terreiro na preparação de alguma obrigação, ou ajudando nos preparativos de alguma festa sagrada. É importante ressaltar que, apesar de se conceder esse tipo de responsabilidade às crianças, não havia necessariamente uma obrigatoriedade de que elas o fizessem, isso porque elas dispunham de grande autonomia para se envolver ou não nas atividades que eram ali desenvolvidas. O mesmo acontece em relação ao seguimento ou não da religião e o caso de Renata corrobora esse entendimento.

Renata¹ (10 anos) foi umas das primeiras crianças que veio falar comigo assim que cheguei na primeira reunião do grupo. Ela parecia uma criança até meio tímida, mas ao final da reunião ela se aproximou de mim para me perguntar meu nome, pois ela havia esquecido. Ela sempre se mostrou afetuosa no contato comigo e vinha aos domingos para os encontros acompanhada de sua irmã Rosa (09 anos) e do seu irmão Tomás (3 anos). Ela parecia ser responsável pelo irmão pequeno enquanto ele estava no grupo, pois, enquanto sua irmã, sempre muito expansiva e sorridente, brincava com as outras crianças, ela, apesar de brincar também, ficava sempre prestando atenção aos movimentos do Tomás, impedindo que ele fizesse algo perigoso, como ir para a rua.

Em uma conversa com Renata, em um domingo na saída da reunião, ela me confessou que não gostava de participar das giras que aconteciam no terreiro, pois girar a deixava com tontura e me disse que iria parar de comparecer aos rituais devido a isso. Disse também que sua mãe, apesar de ser médium do terreiro, concordou em permitir que ela não frequentasse as giras, já que isso não era de seu agrado. Em outro momento, percebi que ela estava aparentemente triste, parecia ter chorado. Perguntei para ela se havia algo errado e se gostaria de conversar a resposta foi negativa, ainda assim, eu disse que estaria disponível caso ela mudasse de ideia. Ela não veio falar comigo depois da reunião, mas, pessoas próximas a ela e

¹ Todos os nomes atribuídos às crianças são fictícios.

que também observaram que ela parecia triste, me disseram que seu estado era devido à separação dos pais e ao fato de que ela estava indo às reuniões contra a sua vontade somente para levar o irmão pequeno. Notei que suas presenças nas reuniões ficaram menos frequentes e que ela aparecia mais nos domingos em que a sua melhor amiga estava presente e isso parecia ser bom para ela.

Em estudo que culminou na sua tese de doutoramento, Stela Guedes Caputo, investigou a relação das crianças candomblecistas com o terreiro e a escola. No seu texto, em conversa com a mãe de santo do terreiro onde ocorreu o estudo, ela escreve que as crianças daquele terreiro frequentavam as festas e rituais religiosos para aprender os preceitos, as canções, mas não necessariamente para serem iniciadas ou receberem algum cargo na casa. Ela diz que “ao agregar crianças e jovens em uma comunidade, Mãe Palmira acredita que nesta forma de socialização, novos laços de solidariedade são estabelecidos através, justamente, da distribuição do axé da comunidade terreiro, incluindo seus antepassados” (Guedes, 2005, p.88).

Pude observar que no terreiro da Madrinha Helena está implícita uma forma de entendimento dessa questão bastante parecida com aquela encontrada pela autora. Às crianças é dada a liberdade para que se faça a escolha, baseada na sua vontade, de participar ou não dos rituais, iniciar-se ou não na religião. Isso porque, apesar de se tratar de um espaço religioso, não somente interessa a continuidade da religião por si só, mas os valores, os preceitos (de solidariedade, respeito, altruísmo) que ela transmite são também para formar o sujeito enquanto cidadão para uma sociedade melhor.

Nessa comunidade, entende-se que a criança é dotada de sabedoria e conhecimento, tanto para fazer a escolha de não participar, como para ocupar espaços dentro da estrutura do terreiro, como é o caso de Rafael.

Rafael é uma criança de sorriso largo, que fica desconcertado quando alguém lhe pergunta algo, mas completamente desenvolvido quando se encontra tocando seu atabaque. Ele,

juntamente com uma prima que também participa das reuniões, se aproximou de mim em uma gira quando eu ainda não tinha dado início ao meu trabalho de campo especificamente, vieram me perguntar de onde eu vim e o que fazia ali. Ficaram muito surpresos quando lhes disse que era baiana, pois, segundo eles, eu “não pareço da Bahia”, além disso, se divertiram ao observar que o meu sotaque era bastante diferente do deles, o que, segundo eles, me fazia “falar algumas palavras errado”. Rafael ria enquanto a prima me pedia para falar para que ela pudesse “ouvir como eu falo”, o mesmo sorriso que tinha no rosto quando olhava para mim detrás do atabaque durante a gira. Ele havia percebido que eu estava tirando algumas fotografias e, de vez em quando, lançava-me um olhar, alargando ainda mais o sorriso se visse a câmera apontada em sua direção.

Os primeiros comentários que ouvi sobre Rafael, quando ainda não havia tido nenhum contato ele, foi que se tratava de uma “criança maravilhosa”, que, com tão pouca idade (10 anos), já era um aprendiz de Ogã excelente e já sabia muito sobre a Umbanda e suas cerimônias, podendo, pelos seus conhecimentos, conduzir a gira sozinho, se fosse necessário. No entanto, segundo meu interlocutor, tinha muitos problemas na escola, era inquieto e os professores estavam sempre se queixando dele. Ele era também uma das crianças que estava sempre presente na preparação das cerimônias, e, além de Ogã, ele exercia a função de cambono sempre que possível.

É interessante notar que, apesar de Rafael ser uma criança inteligente e articulada, ele faz parte do grande número de crianças que as estruturas de funcionamento das escolas brasileiras não conseguem incluir, inclusive devido à sua falta de conformidade entre ela e o cotidiano das crianças que as frequentam. Esse traço característico do ensino nas escolas parece, de acordo com Lave (1982, apud, Bergo, 2011), ser intencional já que as instituições de ensino geralmente consideram o conhecimento como “algo a ser adquirido”, ou seja,

o saber é tomado como uma acumulação de conhecimentos factuais. Devido a essa fragmentação, sua transmissão precisa ser estrategicamente planejada, arquitetada, a fim de que se torne suficientemente descontextualizada, abstrata e geral. Os saberes se tornariam, assim, susceptíveis de serem transferidos e “aplicados” posteriormente em situações do mundo real (p. 49).

Estudos no campo da Antropologia, revelam que os processos formativos que ocorrem fora do espaço escolar são notavelmente complexos, com valores e significados muito específicos, posição que se opõe à ideia corrente de que só é possível aprender de maneira efetiva na escola. Essas pesquisas questionam a noção de que a escola é o centro de referência para se pensar educação em seu sentido ampliado (Bergo, 2011).

Dessa forma, muitas vezes, o sistema educacional não consegue cativar o afeto de crianças como Rafael e as outras crianças que eu conheci daquela comunidade. Prova disso, foi o dia em que, em conversa com as crianças reunidas (oito crianças de diversas idades), eu perguntei sobre a relação deles com a escola e a resposta foi unânime e quase simultânea: “*Eu odeio a escola!*”. Surge aqui o questionamento de como a escola pode incluir esses conhecimentos anteriores dos alunos para tornar o ensino mais efetivo e atraente e menos excludente?

Para pensar sobre essa questão, é interessante se atentar para a forma como as próprias crianças organizam a sua escolinha no espaço do terreiro.

4.4. A escolinha das crianças de Pontal

As crianças chegam para as suas ‘aulas’ entusiasmadas, conversando e rindo entre si, todos os domingos às 10h da manhã. Como os encontros ocorrem dentro do espaço do terreiro, todos os dias é preciso pegar a chave na casa da Madrinha Helena e devolver ao final da reunião, o que era quase sempre feito pela Sheila ou seu esposo, mas, às vezes, as próprias crianças iam até a casa e pegavam a chave com a Madrinha ou com o Padrinho Joaquim (seu esposo).

Quando isso acontecia, era comum, apesar dos conselhos da Madrinha às vezes serem contrários, as crianças entrarem no terreiro e irem correndo em direção aos instrumentos para tocar. Enquanto alguns tocavam, outros formavam uma roda no centro do espaço onde ficam os médiuns durante as giras (perto do Congá) e giravam ao redor de si mesmos seguindo o ritmo ditado pelos tambores, imitando o que ocorre durante os rituais.



Imagem 5. Victor brincando no terreiro durante o horário da escolinha. O uso do corpo nas atividades da escolinha é muito importante. O brincar não é visto apenas como recreação, é também parte da consolidação do processo de aprendizagem.

Durante a dança havia momentos em que paravam para conversar, correr e rir de algo que se passou, o mesmo acontecia com quem estava tocando os instrumentos que também conversavam, pediam ajuda para se lembrar da letra de algum ponto cantado, mudavam de instrumento ou se levantava para correr pelo espaço improvisando um pega-pega com um amigo, enquanto outra criança assumia o instrumento que foi deixado.

Quando a Sheila chegava, ela pedia que eles parassem de tocar e, depois de insistir muito, repetidamente, as crianças paravam e se reuniam nos bancos, onde se reúnem a assistência nos dias de giras e festas, para fazer um lanche, que geralmente era composto de suco ou refrigerante e biscoito/bolacha. Nesse momento também sempre ficavam

conversando, contando de suas brincadeiras e das coisas que aconteceram durante a semana. Geralmente eram histórias de suas famílias, de algum conhecido da cidade, de algum médium do terreiro ou de alguma festa ou culto que ocorreu no terreiro durante a semana. Essas histórias eram contadas, e lembradas, numa linguagem muito própria deles, uma espécie de código, que só eles têm o domínio. Não eram falados nomes, mas referências que eles criaram para se referir às pessoas, referências que somente aqueles que, como eles, fazem parte do cotidiano do terreiro e da comunidade como um todo, seriam capazes de entender.

Depois do lanche, é feita uma roda, onde todos de mãos dadas e olhos fechados entoam a oração do Pai-Nosso, da forma como é tradicionalmente rezado na Igreja Católica, que é iniciada a cada semana por uma criança diferente que se voluntaria para tal, conforme acordado na primeira reunião. Em seguida, todos se sentam no chão para que a Sheila introduza o assunto que será tratado no dia. Para ajudar no entendimento do assunto tratado, a Sheila sempre propunha uma brincadeira, uma produção artística, da qual todas as crianças participavam com grande entusiasmo. Essa estratégia faz sentido se pensarmos na ideia de que o conhecimento, para esta comunidade, não se faz somente de abstrações, é necessário algo que se presentifique no corpo. O uso das brincadeiras e outras atividades que exigiam o uso de todo o corpo está em concordância com este ponto de vista.

Imagens 6, 7 e 8. Momentos de produção de desenhos. Desenhar tem aqui o significado de dar forma àquilo que não é possível colocar em palavras. Ou que talvez não seja necessário colocar em palavras.



Imagem 6. Produção de desenhos sobre a imagem que cada um tem de Deus.



Imagem 7. Fotografia do mesmo momento de produção de desenhos sobre a imagem de Deus.



Imagem 8. Desenhos com a imagem que cada criança tem de Deus. As produções das crianças ficavam sempre expostas nas paredes do terreiro, para serem vistas por todos nos dias de festa.

A Sheila e as crianças costumavam preparar alguma apresentação para os dias de festa no terreiro. Entre julho e setembro de 2017, eles estavam se preparando para cantar algumas



Imagem 9. Ensaio para a apresentação na festa de Cosme e Damião.

músicas durante a Festa de Cosme e Damião que se realizaria no dia 01 de outubro. Foi preparada uma coreografia para cada música: a primeira seria “Toda criança quer” de Palavra Cantada, em seguida, “Ponto cantado de Cosme e Damião” e depois “Ponto cantado Graças a Deus, meu Deus”, durante o qual, além de cantarem, tocariam o bumbo de lata que eles mesmos confeccionaram usando latas e papel colorido.

É possível perceber a partir desta pequena exposição a maneira própria de compreensão que a comunidade e as crianças têm sobre escola, ensino e conhecimento. Uma das primeiras coisas que me chamou a atenção foi a relação que as crianças estabelecem com a Sheila, que apesar de ser chamada de ‘pró’ e de ‘tia’, é um relacionamento respeitoso, horizontal. O mesmo acontece entre as crianças, onde, apesar dos pequenos desentendimentos que surgiam de vez em quando, respeitavam e ouviam uns aos outros. Durante as reuniões, nenhuma fala era desconsiderada ou tida como ‘errada’, nem por parte da Sheila, nem das crianças que ouviam. Dentre todas essas conversas, tudo que era falado nas reuniões, desde os comentários

referentes ao assunto trazido pela Sheila para discussão, até as conversas na rua quando chegavam e quando iam embora, percebi que as crianças não comentavam sobre nada relacionado à escola, a não ser quando questionadas sobre isso, em contrapartida, falavam todo o tempo sobre tudo que dizia respeito ao terreiro, a Umbanda, aos outros médiuns, etc.

Essa observação é interessante quando pensamos na concepção de criança que está por trás da forma de organização e funcionamento desses dois espaços e nos modos de relacionamento das crianças com eles. Também as concepções, crenças sobre o ensino, seja no ambiente escolar ou não, estão ancoradas nos pressupostos assumidos por aqueles que ensinam em relação àqueles que aprendem (Bruner, 2001).

A infância tem sido tema de estudo de diversos campos de conhecimento desde que ela foi inventada. A partir de então, a educação passou a ser um imperativo que levou a invenção da pedagogia moderna como uma disciplina científica dedicada a produzir saberes sobre a criança, seu corpo e tudo o que é minimamente concernente a estes (capacidades, vontades, potenciais, vulnerabilidades, entre tantos outros), o que resultou na produção de uma criança específica, uma subjetividade infantil moderna (Resende, 2010). A respeito dessa criança cientificamente datada é possível encontrar livros, tratados, “[...] bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam [...]” (Larrosa, 2013). A infância tornou-se algo que se acredita já se termos conhecido quase totalmente,

[...] algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (Larrosa, 1999, p. 184).

A educação escolar, ou grande parte dela, está fundamentalmente embasada nesse entendimento totalizante e idealizado sobre a criança e a infância, que não deixa lugar para outras compreensões, nem muito menos para a criança real (aquela que não está nos livros) ou

seus saberes sobre si mesma, e talvez essa seja uma diferença importante em relação às ideias correntes sobre esses temas no terreiro.

Para aquela comunidade, além do tratamento respeitoso em relação às ideias, gostos e liberdade da criança, das quais falei anteriormente, as ‘coisas de criança’, como a brincadeira, por exemplo, parecem ser essenciais na forma como se aprende. As crianças tinham o hábito de desenvolverem muitas atividades juntas fora do ambiente do terreiro, e uma das coisas que aparentemente gostavam de fazer juntos era brincar. Uma dessas brincadeiras era chamada de “brincar de santo”.

A princípio, quando ouvi essa expressão pela primeira vez, não compreendi do que se tratava, mas à medida que fui perguntando e ouvindo eles falarem a respeito, fui entendendo que “brincar de santo” era uma brincadeira onde se simulava uma gira de umbanda. Cada integrante do grupo se vestia (com roupas confeccionadas por eles mesmos) para imitar um orixá ou uma entidade incorporada por determinado médium do terreiro (caboclo, preto-velho, baiano, etc.) e, devidamente caracterizados, cantavam pontos, giravam e imitavam os trejeitos de cada entidade quando incorporada no seu médium. Essa brincadeira era bastante popular entre eles, de forma que eram feitos registros em vídeos e fotos que eram posteriormente compartilhados em mídias sociais entre eles e com seus familiares.

Outra brincadeira que notei ser bastante querida por eles, era fazer uso dos instrumentos que ficavam no terreiro. Todos os domingos, ao entrarem no espaço do terreiro, todas as crianças convergiam para o lugar onde ficavam postos os instrumentos e começavam a tocá-los. Às vezes, como havia mais crianças que instrumentos, eles tocavam juntos no mesmo atabaque ou faziam uma espécie de revezamento. Que lugar e quais significados possuem o brincar nessa comunidade? Como podemos pensar o lugar dessas brincadeiras no processo de produção e transmissão de saberes?

Desde que a criança passou a ser considerada como ‘sujeito de direito’, ‘criança competente’ (Zabalza, 1998) e ‘pessoa em situação peculiar de desenvolvimento’ seus direitos, incluindo o brincar, têm sido tema de diversos estudos e documentos oficiais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Silva, Pérez-Ramos e Fonseca, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação resguarda o direito de acesso da criança, até os seis anos de idade, à educação infantil através das creches e pré-escolas enquanto a primeira

etapa da Educação Básica “responsável pelo desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais” (Silva, Pérez-Ramos e Fonseca, 2006, p.03). Segundo as autoras, esses locais são considerados ambientes facilitadores do brincar protegido. Quando eles não estão disponíveis, ou no caso das crianças maiores, elas buscam espaços alternativos para desenvolver suas brincadeiras, como a rua, em terrenos abandonados, em casa, construindo seus espaços de fantasias próprios de sua fase de formação e desenvolvimento.



Imagem 10. Imagem dos atabaques do terreiro ornamentados para uma cerimônia. OS instrumentos do terreiro são sagrados, somente quem pode tocá-los são os Ogãs, mas as crianças tem livre acesso, assim como à outros espaços sagrados do terreiro.

Brincar é uma atividade formadora para a criança, uma forma essencial de aprendizado, importante para a sua formação enquanto pessoa, e, enquanto tal, pode ser entendida como uma forma importante de produção de conhecimentos. E no terreiro? Será também esse o papel do brincar? A música também seria parte dessa brincadeira? No terreiro, a criança aprende a tocar desde muito pequeno, a música poderia fazer parte desse processo formativo?

Sant'Ana (2003), comenta que o ato de jogar é essencial para a criança por colocar à sua disposição indicações dos modos de interação que se encontram à sua disposição no seu grupo social.

Desse modo, a criança em situação de jogo aprende a conhecer as diferentes lógicas que perpassam as interações sociais, aprende a manejar emoções, a controlar os seus impulsos, compartilhando as significações que nela podem estar envolvidas, apreendendo, desse modo, os simbolismos da vida social. (Brougère, 1998, apud, Sant'Ana, 2003).

Imagens 11,12, 13 e 14. As crianças brincando e construindo suas vestes e paramentas que foram usadas para uma apresentação. (Fotografias de autoria das crianças).

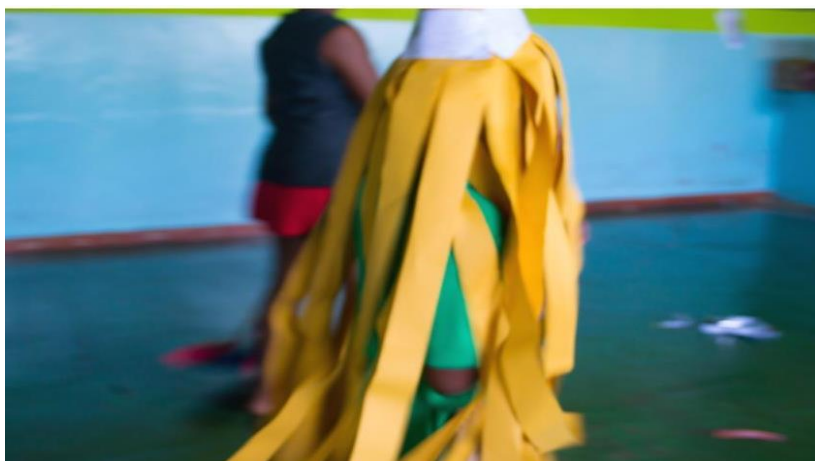




Imagem 14. As crianças, após a confecção da veste, fazem a prova e os ajustes no corpo

Autores como Melanie Klein e Donald Winnicott estudaram a fundo a importância do brincar na formação dos sujeitos. Suas conclusões colocam a brincadeira como atividade importante que ajudam a criança a elaborar conflitos e emoções que são essenciais na formação enquanto pessoas.

Bairrão (2017), fala sobre a importância do exemplo para a transmissão de conhecimento relativos à religião. Apesar do recorte referente ao ensino dos fundamentos religiosos que o autor apresenta, o exemplo pode ser pensado como uma prática fundante dentro da lógica de ensinar/aprender da comunidade. Isso significa dizer que aquele que ensina se responsabiliza por aquele que aprende, mas as respostas às suas questões se mostrarão a ele, mas não necessariamente por meio de palavras. Além disso, “mestre deve evitar ferir o educando, nomeadamente por meio de censuras e de críticas verbais. Se for necessário corrigir o discípulo, isso deve ser feito pelo exemplo, em silêncio, e preferencialmente o aprendiz deve assimilar a lição pela observação e participação” (Bairrão, 2017, p. 125).

A participação, o ‘aprender fazendo’, também é um aspecto muito importante do processo de ensinar/aprender daquela comunidade. Quando se quer aprender algo, é necessário observar aqueles que já sabem e ir, aos poucos, fazendo também para que se adquira a habilidade desejada e, então, praticando, tornar-se cada dia melhor. Não é absolutamente necessária, como na academia, uma extensa teorização prévia ao fazer; teoria e prática são

complementares no processo de aprendizagem. No caso das crianças do terreiro, à observação se segue o ‘brincar’ com aquilo que foi visto, pois, a brincadeira é central para a aprendizagem, entendendo que eles não foram ‘ensinados a brincar’, aprender torna-se um processo criativo, inventivo, do qual eles são protagonistas.

Também no que se refere à responsabilidade de ensinar aos mais novos, chama a atenção o fato de não somente os pais biológicos assumirem essa função. Além da mãe de santo do terreiro, os médiuns e pessoas de referências da comunidade são co-responsáveis pela educação das crianças. Presenciei em muitos momentos a Madrinha Helena pedindo ajuda a alguém da casa para lidar com a situação de algum jovem ou criança, ela assume o papel de mobilizar os seus filhos para que este forneça alguma ajuda no cuidado de alguém da comunidade.

4.5. “Macumbeiro é quem toca macumba!”: as vivências de preconceito na escola

Beatriz (11 anos) desde o início era a mais assídua nas reuniões. Participava sempre respondendo às perguntas da Sheila sobre o tema do dia e tentava colocar ordem no grupo quando alguém conversava e interferia na continuação das reuniões. Beatriz era também bastante participativa em tudo o que acontecia no terreiro, às vezes chegava à reunião comentando com um sorriso no rosto que havia dormido às 04h ou 05h da manhã pois estava ajudando a preparar alguma cerimônia em companhia de médiuns do terreiro, outras crianças que participavam da escolinha e da Madrinha Helena.

Já no primeiro encontro, Beatriz compartilhou com o grupo uma situação de discriminação que havia vivido. Ela conta que estava na escola quando veio uma menina e disse para ela que sua religião era “do diabo” e que Beatriz era “macumbeira”. Beatriz respondeu que a umbanda não era coisa do diabo e que tinha orgulho de ser umbandista, além disso, “macumbeiro” é a pessoa que toca macumba (um instrumento musical). Beatriz já havia contado essa história publicamente em uma gira no terreiro, recebendo muitas palmas e palavras de incentivo das pessoas presentes.

Desde o início da minha participação nas atividades da escolinha, o tema do preconceito esteve permeando as conversas do grupo, desde relatos de situações sofridas até comentários sobre qual escola seria mais ou menos preconceituosa em relação à religião.

Em um outro momento Beatriz comenta que está apreensiva quanto à sua iniciação na religião devido à necessidade de raspar a cabeça, pois em seguida teria que frequentar a escola e encarar o preconceito. Ela comenta que seria melhor estudar na escola X, pois lá haveria uma melhor aceitação da religião. Nesse mesmo diálogo, Beatriz fala que para os meninos umbandistas é muito mais fácil a iniciação, pois um homem com a cabeça raspada é ‘normal’, diferente das mulheres.

Segundo Silva (2007), a nossa sociedade, desde a data que se convencionou apontar como início da organização social e política que conhecemos, foi considerada multicultural. Essa diversidade de línguas, costumes, modos de organizar-se, cores e etnias, não foi aceita inicialmente e ainda hoje sofre tentativas de eliminação e encobrimento.

Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes (Silva, 2007, p. 493)

A autora comenta que as tentativas de assimilação, através da escola, dos povos africanos que foram colonizados pelos europeus, levaram à negação da possibilidade de aprender a ler e, se lhes era permitido, era com o intuito de incutir-lhes ideias negativas a respeito de si mesmos e convencê-los sobre o lugar subalterno que deveriam ocupar na sociedade. Ser negro era considerado uma condição inferior e a educação era o instrumento usado para fomentar a ideologia do branqueamento, o desejo de ser branco.

Guedes (2005), afirma que o preconceito contra os praticantes das religiões de matriz africana em algum ponto acaba se confundindo com o racismo contra os negros. Em uma das entrevistas da sua tese de doutorado, uma jovem candomblecista relata: *“As pessoas me apontavam na rua e também na escola e diziam: Isso é coisa de negro!”*.

Em artigo recente, Fernandes (2017) defende que seria mais apropriado o uso do termo

“racismo religioso” “para caracterizar as ações de discriminação/intolerância contra as religiões afro-brasileiras” (p.132). Nas palavras da autora:

O que sustenta a hipótese de racismo religioso nos casos de manifestações contra religiões de matriz africana é exatamente a afirmação da africanidade que a prática religiosa carrega – o contexto no qual os africanos foram trazidos ao país, e as representações do negro (fenótipo, cultura e cosmovisões) são o fator gerador - a característica grupal - da discriminação. (p. 132)

As categorias de intolerância religiosa e discriminação já não têm dado conta de definir este fenômeno, pois não falam de aspectos fundamentais como a relação entre o racismo presente na formação da nossa sociedade e as ações de hostilização das religiões afro-brasileiras, “[...] religiões que deveriam ser entendidas majoritariamente como um bem cultural imaterial a ser respeitado e preservado, pela sua história de resistência dentro da sociedade brasileira” (Fernandes, 2017, p. 118-119).

4.6. Articulações do feminino no Terreiro de São Sebastião

Durante o tempo que participamos das atividades da comunidade, percebemos algo que, como outros aspectos a respeito da maneira como a comunidade se organiza, vai em uma direção diferente daquele que encontramos na sociedade em geral. Isso se aplica à forma como a educação das crianças é pensada e também ao lugar que as mulheres assumem dentro do espaço.

As mulheres ocupam espaços de poder dentro do espaço, a começar pela sua líder. Barros & Bairrão (2015), comentam que a umbanda se apresenta de forma enquanto um culto “plural, dinâmico e abarca uma diversidade de guias espirituais” (p. 127). Como dito anteriormente nesse texto, é traço distintivo da umbanda a inclusão de narrativas vindas de grupos socialmente marginalizados, os quais são incluídos como parte de seu panteão, como

os espíritos dos negros escravizados, os quais transformam-se em espíritos chamados pretosvelhos, por exemplo.

Trata-se mais profundamente de uma sensibilidade adaptativa ao contexto que se apresenta por meios de uma atenção e escuta às dinâmicas sociais e aos desejos humanos. Esta capacidade, vale dizer, se deve à própria ética umbandista, uma “ética de inclusão” que se constrói no presente e no cotidiano, propugnando-se como inclusão psíquica (Barros & Bairrão, 2015, p. 217-218)

Essa pluralidade e inclusão se apresenta também no que se refere ao lugar da mulher dentro da comunidade. Isto ficou claro, inclusive, quando perguntei para a Madrinha, depois de um tempo em que já frequentava o espaço, com quais pessoas deveria conversar dentro da comunidade, ela somente me indicou mulheres. Quando observamos a dinâmica do funcionamento do terreiro percebemos o protagonismo das mulheres dentro dele, o qual tem a Madrinha Helena, a Mãe Pequena do terreiro Tamires, a Juliana e outras mulheres enquanto referências dentro da comunidade.

Além disso, percebemos que é dado às meninas, inclusive dentro da escolinha, todo o espaço para que elas possam se desenvolver e tornarem-se responsáveis tanto por si mesmas como por outros dentro do terreiro, e também a fazer atividades geralmente feitas somente por homens, como tocar os atabaques. Estes instrumentos sagrados podem ser tocados apenas por homens durante os rituais (Ogãs), mas as meninas também podem aprender, se assim o desejarem, durante as aulas ministradas por um médium do terreiro, lugar onde aprendem também a jogar capoeira.

A seguir, relato a conversa com Tamires, a qual traz em suas falas, aspectos cruciais para a discussão sobre conhecimento e família dentro da comunidade.

4.7. Conversa com Tamires

Enquanto o nosso trabalho ia sendo desenvolvido, notamos que além das crianças terem um papel de destaque, os jovens também ocupavam bastante espaço no terreiro. Havia muitos médiuns que já giravam apesar da pouca idade e, o que mais prendeu a nossa atenção, foi o fato de uma dessas jovens, Tamires, estar sendo preparada para desenvolver a função de Mãe-Pequena do terreiro.

Tamires tem 24 anos, na época em que a conheci tinha 22, e já ocupava um lugar de muita responsabilidade no Terreiro do Pai Sebastião. O cargo de Mãe-Pequena dentro do terreiro é dado para a pessoa que está sendo preparada para assumir o lugar que Mãe de Santo quando esta não puder mais exercer a função. Apesar de, pensando na idade biológica, Tamires ser considerada jovem, ela foi iniciada no Candomblé aos sete anos, o que quer dizer que ela tem quinze anos de vivência da religião, e este tempo tem mais valor do que o tempo cronológico, dentro deste espaço. Cabe aqui uma palavra sobre a forma como se compreende a ideia de tempo dentro das religiões afro-brasileiras, em especial a Umbanda e o Candomblé.

É comum que cada sociedade, com seus valores e visões distintas, tenham entendimentos diferentes sobre a ideia de tempo. Prandi (2001) comenta, inclusive, que em sociedades onde as tradições culturais se costuram em tecidos míticos, sociedades erroneamente ditas sem-história, onde não se conhece a escrita, “o tempo é circular e se acredita que a vida é uma eterna repetição do que já aconteceu num passado remoto narrado pelo mito” (p.43). No que se refere às religiões afro-brasileiras, o autor comenta que, de acordo com Fabian (1983), se tem cultivado uma noção de tempo distinta daquela que geralmente se tem em sociedades ocidentais e capitalistas. A este respeito, Kagame, (1975), diz que, nas sociedades ocidentais existe uma ideia utilitarista de tempo, onde, este “. . . é entendido como algo que se pode aproveitar para a realização de determinada ação, podendo então perdê-lo e recuperá-lo por meio do esforço, ou, de outro modo lhe é atribuído valor, como na expressão “tempo é dinheiro”(p. 115).

Para as comunidades de terreiro brasileiras, no entanto, como nos fala Prandi (2001), os conceitos que estão na base da organização da religião, no que se refere a autoridade religiosa e hierarquia, estão diretamente ligados à noção de experiência de vida, aprendizado e saber, os quais, por sua vez, se entrelaçam às ideias relacionadas ao tempo. No caso da Tamires, por exemplo, o tempo cronológico que define a sua idade (24 anos), não tem o mesmo peso daquele que faz referência à sua “feitura no santo”, ou iniciação, (15 anos), este último pesa muito mais que o primeiro; isto porque é a sua “experiência de vida, aprendizado e saber” que contam para que ela assuma responsabilidades no terreiro e não, necessariamente a sua idade. Dessa forma, nas religiões como a Umbanda e o Candomblé, alguém com 70 anos, por exemplo, pode ter menos “autoridade” no terreiro, em relação à religião, do que alguém com 30 anos, tudo depende do tempo de vida, de vivência, que essa pessoa tem na religião. O momento da iniciação parece marcar, de fato, o início de uma “nova vida”, uma nova contagem do tempo, um renascimento.

“Toda a hierarquia religiosa é montada sobre o tempo de aprendizagem iniciática, numa lógica segundo a qual quem é mais velho viveu mais e, por conseguinte, sabe mais” (Prandi, 2001, p. 54). O “viver mais” aqui reporta à vivência da religião, entendendo-se que, como já dito, quem tem mais tempo de iniciação sabe mais sobre a religião, e está em posição hierárquica mais alta do que aqueles que têm menos tempo.

Vale ressaltar que dentro do terreiro Tamires não é a portadora do título de Mãe Pequena, mas quando a observamos dentro do terreiro durante as giras, podemos ver que algumas das responsabilidades referentes a ele são dadas a ela, talvez como uma forma de aprendizado, já que, segundo a filosofia do terreiro, aprender e fazer não se separam, como na pedagogia hegemônica. Ela se encarrega de organizar os médiuns dentro do espaço, receber as pessoas, cambonear os médiuns que precisam de ajuda (para ajustar suas vestimentas quando incorporados, limpar o suor depois de uma dança intensa, cuidar para que não se choquem uns com os outros durante a incorporação, etc.), organizar a entrada dos consulentes no espaço na hora do encontro com as entidades incorporadas. Além disso, notamos que ela está sempre atenta a tudo que acontece e ao menor sinal de que algo não está certo, ou de que alguém precisa de ajuda, ela se prontifica. Quando a entrevistei, cheguei a perguntar se ela era a Mãe-Pequena do terreiro, ela disse que não, mas que está sendo preparada pela Madrinha para assumir a função de Mãe de Santo.

Conversei com Tamires no começo de 2018, na casa da Madrinha, em um domingo onde sua família se reuniu para um churrasco. Ela mostrou-se acessível desde o primeiro contato e durante nossa conversa seu sorriso simpático e fala doce fizeram com que quase duas horas parecessem alguns minutos. Durante esse tempo, ela me falou sobre sua relação com a madrinha, sua iniciação no Candomblé e na Umbanda, sua infância no terreiro, a importância das crianças no Terreiro do Pai Sebastião e muitos outros assuntos que foram surgindo. Tamires conta que foi iniciada no Candomblé aos treze anos, mas antes disso aos sete anos, fez uma ‘preparação, chamada de Borí. Diz ter precisado fazer por apresentar sintomas, como dor de cabeça e desmaios, para os quais os médicos não tinham explicações nem remédios e foi somente depois de sua introdução à religião que estes sintomas pararam de se manifestar. “*Sentia muita dor de cabeça, passava remédio, tomava em casa, tomava soro, tomava remédio todo dia, aí dormia... Então assim, os médicos fizeram de tudo pra mim ver se eu parava com essa dor de cabeça, mas depois que eu me iniciei, sumiu*”. Ela me diz isto para explicar que suas dores e desmaios eram um chamado dos Orixás para que ela *fizesse o santo* (ou seja, se iniciasse na religião). A umbanda

veio depois; nela, pelo que Tamires conta, não existe apenas um ‘ritual de iniciação’ específico, mas um processo de preparação espiritual pelo qual vai se passando aos poucos; ela diz: *“Porque na umbanda a gente não fala iniciação. né, a gente fala uma preparação espiritual pra você entrar na umbanda, que são os amacis, os cruzamentos, o batismo e isso são coisas preparatórias da umbanda”*, além dos ensinamentos da mãe de santo e a convivência com sua família de fé.

Tamires é sobrinha da Madrinha Helena, por parte da família paterna e possui 6 irmãos. Quando fala deles e pergunto se todos são umbandistas no terreiro da Madrinha, Tamires responde: *“Todos. Um mais velho foi pra São Paulo, então não faz e uma também que não quis continuar com a religião, mas todos”*. Interessante notar essa contradição onde *todos* são umbandistas, mesmo um estando em outra cidade e outra não mais participar, mostrando talvez que por se tratar de uma família, tanto no sentido social como religioso, mesmo não estando mais fisicamente participando das giras e outros rituais, ainda são umbandistas. Isto, possivelmente, se deve ao fato de que *ser umbandista* não significa somente seguir certos preceitos, mas a uma forma de se colocar e entender o mundo, exercendo uma espiritualidade baseada na caridade, na crença na presença de entidades espirituais entre nós, entre outras coisas. Note-se também que o sentido de sua fala não sugere que seus irmãos foram umbandistas em algum momento, mas sim que eles o *são*. O tempo verbal, que poderia passar despercebido e não ser importante em outras análises, é essencial aqui pois remete a uma ideia de continuidade, de uma vivência que não está restrita a um espaço, mas que se estende no todo das experiências que constituem o *ser umbandista*.

As crenças nas quais estão embasadas este modo de viver, são passadas para as crianças desde a mais tenra idade, através da observação e convivência. Com Tamires não foi diferente, pelos seus relatos, ela cresceu dentro do espaço do terreiro: *“E foi o que aconteceu comigo, né. Pessoas ali dentro... pra desenvolver, pra girar, a minha mãe grávida tava trabalhando. Então já tinha até um lugarzinho ali no Congá que hoje a gente coloca uma mesa, que ela levava coberta e quando ela ia trabalhar, ela colocava a gente ali no cantinho (risos), pra gente ficar dormindo ali. E a gente foi crescendo lá dentro, então passados os ensinamentos do meu falecido pai, da Madrinha Helena... então a gente tá aqui como sobrinho, mas também como uma filha de fé e vai tendo esse convívio todo dia”*.

Como citei anteriormente, durante o tempo que passei no terreiro pude ver mulheres ainda grávidas girando e pouco tempo depois com seus bebês muito pequenos no colo ou no carrinho enquanto elas giravam. Tamires fala que devido a esta convivência intensa, inclusive as pessoas que não fazem parte da família de sangue da Dona Helena, acabam sendo ‘trazidos’ para a família, confirmando algo sobre as famílias de santo do que foi dito anteriormente neste texto:

“E as pessoas que tãõ lá dentro que não é parente, a gente acaba trazendo ela pra dentro da família, entendeu? Então a gente tem um laço muito grande, uma união muito grande”. Esta união traz consigo a responsabilidade de educar, instruir os seus membros em todos os aspectos da vida. No caso das crianças, por exemplo, por estarem tão envolvidos e passarem tanto tempo convivendo com sua família de santo, cabe a seus integrantes ensinar sobre as coisas cotidianas, oferecer aconselhamento, ajudar nas reconciliações em casos de pequenos desentendimentos, enfim, desenvolver um trabalho que tradicionalmente pertence à família de sangue.

Quando pergunto sobre a união que ela menciona na frase acima citada deve-se a religião, ela responde: *“Sim, sim. Vamos supor que: “Ah, vamos fazer um aniversário surpresa pra Madrinha. Vamo todo mundo pra lá.”. Todo mundo lá se une, não só por ser a Madrinha, mas pela união em família, é.. a gente ali vai tendo muita amizade, então a gente acaba trazendo os nossos irmãos de fé pra dentro da nossa casa e acaba por causa da religião criando um laço familiar também, né”*. Ela traz o exemplo de algo que não é necessariamente religioso dentro da ótica de algumas religiões (um aniversário) para falar sobre a religião, porque a divisão, feita por mim no momento da pergunta, entre religioso e social não faz sentido na vivência cotidiana da comunidade, dessa forma, estarem juntos para comemorar um aniversário e estarem juntos nas giras, são manifestações diferentes dos mesmos laços familiares. A pergunta que faço é guiada pela lógica ocidental de compartimentalização dos saberes, onde existe uma separação entre os conhecimentos religiosos e as vivências sociais, mas Tamires em sua fala me mostra uma forma diferente de pensar

Tamires traz também outro aspecto interessante sobre a díade família social e família de santo. Quando pergunto sobre o processo de sucessão da Madrinha, ela conta que há uma preferência da Dona Helena para que a pessoa que assumir o seu lugar seja alguém pertencente à família de sangue. Ela diz: *“Pela religião a gente tá tudo junto, né, todo mundo. Mas, a Madrinha fala que ela prefere mais a família, né... como que eu falo? mais a família dentro da religião, ela dá valor mais a família em questão a religião, porque ela sabe que se um dia, quando ela partir,*

como somos família, a gente vai continuar mantendo é... como que eu falo? o jeito que ela gosta, né. A gente sabe o jeito que ela gosta das coisas, né, a forma que ela trabalha, então ela fala que ela prefere a família porque a gente conhece o jeito dela, as vontades dela. Então, se ela colocar muito uma pessoa pra tomar conta do terreiro que não seja da família, então ela tem medo de futuramente não continuar da forma dela, não seguir, né, do jeito dela, ou até mesmo parar, e por a gente ser família ela tem uma confiança a mais que vai continuar ainda por anos e anos”.

Ela fala que existe um posicionamento da Madrinha que entende a família de sangue como aquela ‘mais apta’ a perpetuar as tradições dentro da família de santo. Talvez por considerar que desenvolvimento da família de sangue passe por um diálogo com a ancestralidade que permeia o próprio corpo, como no caso de Tamires, que além de ser filha de santo da Madrinha (laço através da religião) é também sua sobrinha (laço consanguíneo). Além disso, o convívio mais próximo da Tamires com a Madrinha e com todas as pessoas da comunidade, faz com que ela possa acompanhar mais de perto os ensinamentos sobre a umbanda. Quando perguntada sobre suas responsabilidades enquanto mãe-pequena do terreiro, ela diz: *“Eu acho que é por conta das... pelas coisas que a madrinha passa, pelos ensinamentos, né. Então assim, eu lembro de pouca coisa quando era mais nova, os mais antigos conversando, o jeito dos mais antigos, então eu ainda consigo lembrar, muitos se foram hoje, né, mas eu ainda lembro. E por desde pequena você tá ali, né, madrinha falando, a gente vendo o erro dos nossos irmãos de lá de dentro, madrinha corrigindo, você vai acabando criando aquela experiência, aquele aprendizado e vai levando pra passar para os mais novos que tão entrando”.* Tamires comenta, dessa forma, que o convívio com a Madrinha e os anciãos da comunidade são fatores importantes para a sua formação, que se iniciou *“desde pequena”* no terreiro.

4.8. Reflexões sobre racismo e suas consequências para a população negra

Como dito anteriormente neste texto, para muitas crianças negras brasileiras, as vivências de racismo são constantes desde os primeiros anos de vida e parte importante e especialmente dolorosa desse processo é vivido na escola. Para as crianças negras do Terreiro do Pai Sebastião não tem sido diferente, enquanto estive lá, ouvi relatos de racismo muito explícito vivido por elas. Quando conversei com Tamires e Juliana, ouvi também delas relatos de vivências de racismo muito angustiantes. No entanto, quando perguntei diretamente para Tamires e Juliana se elas já foram vítimas de racismo, a resposta foi negativa. Inicialmente, minha reação ao ouvir

isso, foi de muita confusão; no momento mesmo da entrevista, quando ouvi aquelas respostas tão distintas do que eu esperava, fiquei atônita. Essa reação se deve ao fato de, depois de tudo que vi e ouvi naquela comunidade, todos os posicionamentos à frente do seu tempo (em relação ao lugar da criança, ao casamento homoafetivo, as ideias sobre família, e tantas outras), a ideia de não reconhecer o racismo vivenciado me pareceu incoerente inicialmente. Essa afirmação, no entanto, com o passar do tempo foi se transfigurando para nós numa pergunta: Será isso uma forma de não reconhecimento do racismo? Será uma forma de se proteger do horror que essas vivências causaram? Será uma outra forma de se posicionar diante do racismo?

Em minha conversa com Tamires, ela me conta das muitas vezes que ela sofreu com o preconceito das crianças na escola em relação à sua religião. Em suas palavras: *“Na rua você sente aquele olhar estranho, mas nada que me afetasse, mas na escola foi mais difícil. E eu, no começo, eu não falava que eu era. Falava que eu tinha feito uma promessa, né, coisa de católico, né... “Mas pra quem que você fez?” “Ah, pra Nossa Senhora dos Navegantes...”, que pra nós ela é uma santa católica, mas a gente vê como Iemanjá. E fiz aquela, né.. aquela história... Disse que era promessa, mas de cara eu não consegui assumir que era da religião. Aí quando eu comecei a assumir eu comecei a sentir mais o preconceito, aí foi na onde os professores, que um deles era espírita também, que começou a puxar mais a religião, o assunto pra dentro da sala”*. Pergunto a ela porque evitava falar que era filha de santo, ela me responde prontamente: *“Ah, eu acho que por conta de que as vezes a gente comentava alguma coisa... Vamos supor, eu tinha uma amiga que “Ah, é pomba gira””, aí já começava as brincadeiras, sem as pessoas saber que eu era da religião, já começava aquelas brincadeiras de mau gosto, aquela zombaria sobre a religião. Então eu ficava com medo.”*

O medo de Tamires é compreensível pois sabemos que, no Brasil, as religiões afro e seus praticantes têm sido alvos constantes de perseguições, algo que vem acontecendo há muito tempo, contrariando a suposta laicidade do Estado (De Freitas Reis e Lopes, 2017). Ouvi, certa vez, das crianças do terreiro, especialmente das meninas, que uma das suas grandes preocupações em “fazer o santo” era a necessidade ou não de raspar a cabeça (de acordo com o pedido da entidade). Elas diziam que para os meninos isso seria mais fácil, pois não é tão incomum de se ver um menino com a cabeça raspada. Para as meninas, no entanto, a cabeça raspada geraria grande curiosidade e comentários preconceituosos. Além disso, a raspagem da cabeça impossibilitaria qualquer possibilidade de negação em relação à sua pertença religiosa. A feitura do santo de

Tamires não fugiu à regra, ela conta que: “...eu cheguei na escola, todo mundo lá parado e a diretora falando, aí todo mundo ficou: “Nossa! Que que é isso?” “Ai, ela tá com câncer!” “Ai ela tá ‘não sei o quê’...” Aí eu falei, não vou falar que eu sou da religião, porque já zombavam antes, agora se eu chegar, a escola inteira já me olhando dessa forma, e eu falar que eu sou... Aí foi na onde eu falei que era católica, que foi promessa... Aí depois que eu admiti, aí sempre tinha um que: “Ô, macumbeira!”. Aí um dia ele, brincando, zoando muito: “Ô, sua macumbeira, vai lá fazer suas macumbas, vai!” Aí eu falei: “Vou, vou mesmo, vou pôr seu nome lá!” “Não, não, não precisa não!” E falei: “Vou! vou colocar seu nome lá pra você ver o que é que bom! Pra você ficar chamando os outros de macumbeira, neguinha do saravá!” (risos) Depois nunca mais...”

Pode-se notar já nessa fala, a presença do racismo nos apelidos dados pelos colegas, como “*neguinha do saravá*”, ela conta que também a chamavam de “*neguinha macumbeira*”. Esses apelidos, apesar de tentarem ofender a religião, levavam também o peso do racismo através da presença do adjetivo pejorativo “*neguinha*”; perguntei então a Tamires se juntamente com a intolerância religiosa, ela sentia também a presença do racismo, do preconceito em relação à sua cor. Ela responde:

Tamires: *Preconceito em relação à minha cor não.*

Mariângela: *Contra a cor não?*

Tamires: *Contra a cor não.*

Mariângela: *Mas quando vem junto com a religião tem algum preconceito em relação à cor.*

Tamires: *Sim.*

Mariângela: *Mas se não for...*

Tamires: *Se não fosse a religião, é... eu nunca senti preconceito em relação à minha cor, mas dentro da religião era sempre associado à cor também. Então era ‘neguinha do saravá’, ‘neguinha macumbeira’ ‘a macaquinha que ficava andando de saia’, esses tipos de apelido, mas sempre influenciando na religião, mas fora da religião, algum preconceito contra a minha cor não.*

Juliana, por outro lado, diz que nunca tentou esconder a sua pertença religiosa e que nunca sentiu preconceito por causa dela. Ela diz: “*Eu nunca tive preconceito pela religião, não. Quando eu era criança era pela cor, pela religião não. Tinha sempre aquelas piadinhas: “Ah, pretinha*

macumbeira! ‘*Neguinha macumbeira*’. *Só que como eu falei pra você eu tinha uma postura meio fechada, então às vezes poderiam pensar as coisas de mim ou até ter preconceito em relação à minha cor ou à minha religião, mas aí não se falava porque eu era meia... como se diz: da pá virada, né, não levava desaforo pra casa. Então acho que eu não passei por isso*”. Ela fala ainda que sempre deixava “bem claro” a sua pertença, em todas as suas relações, inclusive na escola de Catecismo que frequentava aos domingos, chegando até a agredir fisicamente um menino que lhe dirigiu ofensas, sendo que a partir desse dia, ela parou de perceber a violência direta, se tornando algo mais velado. Temos aqui que o relato de Juliana, parecido com o de Tamires em certos pontos, relega a um lugar secundário a vivência do racismo e da intolerância. Juliana até esboça certo reconhecimento em relação ao racismo sofrido, mas ao final acaba negando qualquer experiência. Ambas, no entanto, falam que se defenderam do preconceito ‘não sofrido’, inflingindo medo nos seus algozes, hora ameaçando “colocar-lhes o nome na macumba”, hora entrando em confronto físico. Neusa Santos (1983), falava da existência da constante necessidade de o sujeito negro se “afirmar”, “se impor”, devido ao mito construído em torno dele. A autora fala que um mito é um discurso, não necessariamente verbal, sobre uma coisa ou pessoa, com características de produção de bens de dominação e doutrinação.

Mas o mito não é uma fala qualquer, é uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em “natureza”. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas (p. 25).

A autora comenta que as pessoas negras, submetidos à estas condições sociais, sentem constantemente a necessidade de estar alerta, defendidos, em guarda, colocarem-se de modo a evitar ser atacados, violentados, discriminados; o esforço é para mostrar-se enquanto sujeito, digno de respeito, portanto (p. 27). Parece-nos que em vistas da violência diária sofrida por Tamires e Juliana, a forma encontrada por elas para tentar amenizar a profusão de ofensas, foi revidar também com certa violência.

É certo que no Brasil a negação da existência da problemática racial deve-se a complexos mecanismos que vêm historicamente dificultando a discussão a este respeito (Carneiro, 2005).

Dessa forma, dizer que “racismo não existe”, é, apesar de absurdo, bastante comum no cotidiano dos cidadãos brasileiros. Construimos uma cultura na qual o racismo não é colocado de forma clara em algumas relações e quando o é (como no caso dessas mulheres), tenta-se ‘justificá-lo’ com o discurso de que trata-se apenas de “brincadeiras entre crianças” ou de que “não se teve a intenção de ofender”. Como resultado, temos que, muitas vezes, nem mesmo aqueles que são vítimas reconhecem a experiência vivida. São processos tão naturalizados (e às vezes sutis) que passam frequentemente despercebidos diante dos nossos olhos.

Mbembe (2014), ao discorrer sobre a memória da colonização, comenta que uma das chaves do processo de colonização foi primeiro inventar o colonizado e depois reduzi-lo ao estatuto de coisa, animal, “uma pessoa humana em perpétuo devir. E, por fim, ferindo constantemente a humanidade do submisso, multiplicando os golpes no seu corpo e atacando o seu cérebro com o intuito de lhe criar lesões” (p. 188). As lesões de que fala o autor não formaram cicatrizes apenas no corpo físico, a opressão deixa marcas emocionais que causam sofrimento ainda hoje na população negra. Fanon (1968), em seu livro “Os condenados da Terra”, diz que “Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: Quem sou eu na realidade?” (p. 212). Em outro texto, o autor diz ainda

De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta. [...] No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (Fanon, 2008, p. 104).

Os autores falam de uma espécie de separação de si, uma expropriação do seu *eu*, numa ideia de assujeitamento, onde o ideal é branco. Esse processo seria talvez o que leva ao não reconhecimento de si mesmo enquanto uma pessoa negra e a consequente cegueira em relação ao racismo. A negação da possibilidade de ser, quando internalizada, gera a negação de si mesmo,

em outras palavras, a nossa sociedade racializada, racista, delega ao negro um lugar de inferioridade, de inutilidade (ao mesmo tempo em que nega fazê-lo) e somente o branco detém o poder simbólico; por estarmos nessa sociedade, absorvendo seus valores, reproduzimos em nossas ações esses posicionamentos opressores, ainda que eles violentem a nós mesmos.

Outro ponto importante sobre a violência do racismo, que toca também no aspecto da nossa exposição diária a ele, refere-se ao racismo na escola. Infelizmente, faz parte do cotidiano das escolas ofensas dirigidas a alunos negros, que, muitas vezes, não são vistas como racismo por já serem naturalizadas. Em estudo realizado pela UNESCO sobre essa problemática, as coordenadoras discorrem que, para alguns alunos nas escolas participantes da pesquisa, apontar publicamente marcadores raciais no fenótipo de um sujeito carregando-o com estereótipos devido à sua cor, pode ou não ser visto como racismo por aquele à quem a ação se dirige, ainda que tal ação leve à ridicularização do sujeito. Outros ainda dizem que hesitar em destacar aspectos fenotípicos dos negros é que deve ser visto como racismo (p. 184). A fala deste aluno negro do ensino médio ilustra esse discurso

“Quer dizer, a gente brinca assim de preto, mas isso é uma maneira de não mostrar o racismo. Porque racismo seria se eu me sentisse lesado por alguém me chamar de negro. Muito pelo contrário, eu tenho o maior orgulho de ser negro, diferente”
Grupo Focal – aluno negro do ensino médio, escola privada, Porto Alegre (Castro & Abramovay, 2006, p. 184)

A ideia de “brincar de chamar de preto”, não causa estranheza para alguns sujeitos devido à tamanha naturalização, de modo que a hesitação em fazê-lo é que salta aos olhos. Pensando deste modo, quando Tamires e Juliana dizem que nunca sofreram racismo mesmo sendo chamadas de “*neguinha*”, “*pretinha*”, “*macaquinha*” na escola, elas estão dizendo, talvez, que estes “apelidos” já eram tão comuns que não eram vistos mais como ofensas para elas. A exposição diária ao extenso repertório de designações depreciativas no espaço social - que de certo não são experiências particulares ou isoladas do indivíduo, mas se associam ao extenso repertório de injúrias que historicamente marcaram os negros (Nogueira, 1998 significações do corpo negro)- gera, talvez, uma espécie de armadura que nos impede de perceber a opressão e nos protege do sofrimento e do horror da rejeição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo, nas suas diversas e imbricadas formas de manifestação (epistêmico, estrutural, das relações interpessoais) é um problema estrutural da nossa sociedade. Apesar dos muitos nomes, dos disfarces, da naturalização, é uma forma de opressão que está na base das instituições e afeta as pessoas individualmente no cotidiano de forma muitas vezes invisível. Uma das instituições que preserva e muitas vezes reproduz ideias e posicionamentos racista é a escola. A educação escolar, como tradicionalmente conhecemos, é reprodutora de uma epistemologia dominante baseada no racismo epistêmico. A desvalorização de outras culturas e outras formas de pensar que não aquelas euro-referenciadas, coloca a escola em uma posição rígida e pouco atraente para os estudantes. Além disso, o racismo é também reproduzido nas relações interpessoais dentro da escola, a qual, como dito anteriormente neste trabalho, não tem tido sensibilidade nem conhecimento para lidar com as crianças que sofrem a violência nem com aquelas que perpetuam; dessa forma, preferem silenciar a existência do racismo, ação que evidencia certa convivência e permite a manutenção do problema.

Retomamos aqui um questionamento feito anteriormente neste texto: como a escola pode adotar uma pedagogia mais atraente para seus estudantes, incluindo os seus conhecimentos anteriores enquanto válidos e importantes no processo de aprendizagem? Além disso, como as questões étnico-raciais podem ser tratadas dentro do ambiente escolar de forma que não prejudique o aprendizado e o desenvolvimento emocional das crianças negras?

O Terreiro do Pai Sebastião nos ajuda a refletir sobre essas duas importantes questões. Inicialmente, vale dizer que as concepções de criança, conhecimento e família no terreiro são diferentes dos sentidos hegemônicos, muitas vezes adotados pela escola. O terreiro adota uma epistemologia mais centrada na criança, na sua autonomia e na sua relação com a comunidade, enquanto a escola tem seus métodos de ensino mais dirigidos para uma ideia de que existe um conhecimento único, que deve ser passado, muitas vezes sem questionamentos, para as crianças; o foco está então em um direcionamento para uma forma única de pensar, sem se atentar para a diversidade nem para a criatividade e conhecimentos prévios das crianças.

As crianças se relacionam mais afetuosamente com a escolinha do terreiro, talvez porque nesse espaço haja mais abertura para que expressem seus pensamentos e sentimentos livremente, mais do que isso: elas são encorajadas a fazê-lo, sem julgamentos. Caso discordem das ideias do outro, são também livres para falar, de forma não agressiva ou ofensiva. No terreiro as ideias e conhecimentos das crianças são válidos e importantes, são questionados sobre suas opiniões e instigados a refletir, de forma que assumam de fato sua posição de protagonistas no processo de conhecer. A presença do adulto no espaço de aprendizagem é entendida como propositor de perspectivas distintas de olhares e não como único detentor do único conhecimento.

A escola, muitas vezes, tenta calar as vozes das crianças, seguindo uma ideia equivocada de que as crianças não têm seus próprios pensamentos ou que eles não devem ser considerados. As questões étnico-raciais estão entre as coisas sobre as quais a escola silencia tanto as crianças como a si mesma, na pessoa dos professores e demais funcionários. A escola não é, no entanto, um espaço separado da sociedade, ela é parte dela, e como tal, é impensável que seus personagens não reproduzam aquilo que os circunda. Foi visto, dessa forma, que o silêncio imposto não impede as crianças de se expressarem sobre este assunto de maneira muitas vezes reprodutora de todo o racismo presente na sociedade. As consequências para as crianças que sofrem racismo na escola, são desastrosas e geram consequências para os sujeitos até a vida adulta, naturalizando vivências de agressão de tal forma a, em algum momento, chegar a considerá-las “normais”.

Na contramão deste pensamento, a escolinha objetiva construir um espaço onde as crianças possam falar sobre isso, compartilhar suas experiências e desnaturalizar o racismo. Tem-se construído, então, uma rede de enfrentamento e suporte que os instrumentaliza para lidar com as experiências de racismo e preconceito em relação à religião com os quais, infelizmente, lidam cotidianamente. Quando se entende que as crianças são portadoras de conhecimentos e se dispõe a escutar o que eles têm a dizer, fomenta-se o diálogo e promove-se a desconstrução de ideias preconceituosas que as crianças reproduzem; é necessário construir, portanto, um espaço que preserve a autonomia, sem o peso de uma epistemologia dominante que mina a criatividade das crianças.

Este estudo teve o propósito de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem fora da escola dita formal. A perspectiva que foi apresentada aqui não foi a do corpo docente nem da direção das escolas, como feito em outros estudos, mas sim a das crianças que estão inseridas no sistema de ensino escolar e que tem o seu próprio ambiente de aprendizagem. Pode-se considerar

que esta seja uma desvantagem para um trabalho que se propôs a falar sobre educação, por ser, de alguma forma, unilateral. No entanto, não ter estado em um ambiente socialmente reconhecido como escolar, traz também a vantagem de fazer ecoar outras vozes, outras formas de entendimento sobre educação, outros conhecimentos, outros métodos de ensino, outras aprendizagens, com o potencial de fazer muita diferença na forma como se ensina nas escolas hoje, e, conseqüentemente, para as crianças que estão na rede de ensino; não somente para aquelas em contextos específicos, com aquelas em comunidade de terreiro, mas para todas.

É possível argumentar também que, apesar de muito importante, a educação na escolinha tem uma base religiosa que contraria o pressuposto laico da educação escolar do nosso país. No entanto, não obstante o conteúdo religioso, o que está na base da produção de conhecimento no terreiro são valores como a autonomia e responsabilização das crianças, o brincar enquanto parte importante do aprender, o respeito às ideias e conhecimentos prévios das crianças, o incentivo à criatividade, o uso da corporalidade no processo de aprendizagem, pressupostos todos que são adaptáveis para as escolas em geral. Além disso, a comunidade do terreiro incentiva o seguimento de uma religiosidade não proselitista, haja vista a participação de crianças evangélicas, católicas e espíritas na escolinha.

Ensinar e aprender são processos fundamentais para o convívio em sociedade e as crianças da escolinha do terreiro nos ensinam que existem muitos para se atingir esses objetivos. Aprendamos com elas.

6. REFERÊNCIAS

- Bachelard, G. (1995/2005). *A formação do espírito científico : contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro : Contraponto. 316p.
- Barbosa, A. ; Cunha, E. T. (2006) *Antropologia e Imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Barros, Mariana Leal de ; Bairrão, J. F. M. H. (2015) Gender performances in umbanda: the pombagira as an Afro-Brazilian interpretation of woman ?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 62, p. 126-145.
- Bairrão, J. F. M. H. (2002) Subterrâneos da Submissão: Sentidos do Mal no Imaginário Umbandista. *Memorandum*, 2, 55-67.
- Bairrão, J. F. M. H. (2003). Mestres Bantos da Alta Mogiana: tradição e memória da umbanda em Ribeirão Preto. *Memorandum*, 4, 05-32.
- Bairrão, J. F. M. H.. (2004). Sublimidade do mal e sublimação da crueldade: criança, sagrado e rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 61-73.
- Bairrão, J. F. M. H. (2005). A escuta participante como procedimento de pesquisa do sagrado enunciante. *Estudos de Psicologia*. 10, 3, 441-446.
- Bairrão, J. F. M. H. (2012). *A eloquência do morto: sciência e inclusão na umbanda*. 2012. 259 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Bairrão, J. F. M. H., (2015) Etnografar com Psicanálise: Psicologias de um ponto de vista empírico Em: *Cultures-Kairós Les numéros, Anthropologie et psychanalyse: débats et pratiques*.
- Bairrão, J. F. M. H. (2017). Psicologia da religião e da espiritualidade no Brasil por um enfoque etnopsicológico. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 9, n. 1, 109130, jan./abr.
- Berger, P. Luckman, T. (1976) *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes.
- Bergo, R. S. 2010. “‘Eu sou Muzenza’: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática”. Em: *Paideia*, Vol. VII, N° 8, Belo Horizonte.

- Bergo, R. S. (2011) *Quando o santo chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática*. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trads.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brant Carvalho, J. B. (2016). *Religião e Memória Social Afro-Brasileira em Ribeirão Preto* (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.
- Brant Carvalho, J. B.; Bairrão, J. (2017). Fios da Razão: Tradição e Pluralidade na Umbanda em Pontal. *Interação em Psicologia*, 21(2).
- Bruner, J. S. (2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. (Tese de Doutorado). Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo.
- Carnut L.; Faquim J. (2014) Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. *Journal of Management and Primary Health Care*; 5 (1): 62-70.
- Carvalho, L. R. de. (2001) A educação brasileira e sua periodização. Em: *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 2, jul. - dez. pp.137-151, p. 138.
- Castro, M. G.; Abramovay, M. (2006). *Relações Raciais nas Escolas: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*, Brasília: UNESCO–INEP, Observatório das Violências nas Escolas.
- Cavalleiro, E. S. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- Coimbra, C. M. B. (1989) As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*., Brasília , v. 9, n. 3.
- De Freitas Reis, M. V.;Lopes, T. J. S. (2017). Intolerância religiosa: um estudo sobre os casos de intolerância ocorridos no Terreiro de Candomblé Ilê Asé Ibi Olú Fonnim e com seus integrantes na vida social. *Correlatio*, 16(1), 137-166.

- Dias, R. N. & Bairrão, J. F. M. H. (2011). Aquém e além do cativo dos conceitos: perspectivas do preto-velho nos estudos afro-brasileiros. *Memorandum*, 20, 145-176.
- Fabian, J. (1983), *Time and the other: how anthropology makes it object*. Nova York, Columbia University Press.
- Fanon, F.. (1968) *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA. Salvador. 193p.
- Fernandes, N. V. E. (2017). A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. *Revista Calundu* – vol. 1, n.1, jan-jun.
- Fernandes, V. B.; Souza, M. C. C. C. De. (2016). Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (63), 103-120.
- Fonseca, M. V. (2009). População negra e civilização: uma análise a partir do estabelecimento da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais (1830-1850). *Educação em Revista*, 25(2), 43-71.
- Foucault, M. (1969/2008). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro. Forense-Universitária. 125p.
- Gadotti, M. (2010). Qualidade na Educação: uma nova abordagem. Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (Cadernos de Formação, 5).
- Giddens, A. (2001). Raça, Etnicidade e Migração. Em: Giddens, A. *Sociologia*. Polity Press, p. 244-282.
- Gomes, J. V. (1992) Família e socialização . *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 93-105 , jan.. ISSN 1678-5177.
- Gomes, N. L. (2005) Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, P. 39 – 62.
- Grigorowitschs, T. (2007). *Jogo, processos de socialização e mimese... Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo).

- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril.
- Guedes, M. (2005). *Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé*. (Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro).
- Kagame, A. (1975). A percepção empírica do tempo e concepção da história no pensamento Bantu. In: Ricouer, R. (Org.). *As culturas e o tempo: estudos reunidos pela UNESCO*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Kuhlmann Junior, M. (1998).. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: *Mediação*.
- Larrosa, J. (2013). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 8. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p.
- Leyens, J-P.; Yezerbyt, V. (1997). Relações e conflitos intergrupos. Em: *Psicologia Social*. Leyens, J-P.; Yezerbyt, V.; Edições 70 Ltd. p. 263-286.
- Lévi-Strauss, C. (1972) – A Família. In: O homem, a cultura, a sociedade. São Paulo: *Fundo de Cultura*.
- Lutz, C. (1985). Ethnopsychology compared to what? Explaining behavior and consciousness among the Ifaluk. Em: G. M. White, & J. Kirkpatrick (Eds.), *Person, self and experience exploring pacific ethnopsychologies*.
- Macedo, A. C. (2015). *Encruzilhadas da Interpretação: cuidado e significação na umbanda*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Mbembe, A. (2014). *Crítica da Razão Negra*. Ed. Antígona. Lisboa. 312p.
- Marchi, R. de C. (2011). Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. *Cadernos Pagu*, (37), 387-406.

- Martins, J. R.; Bairrão, J. F. M. H.. (2009). A criança celestial: perambulações entre aruanda e o inconsciente coletivo. *Fractal : Revista de Psicologia*, 21(3), 487-505.
- Munanga, K. (2005). Apresentação. *Superando o Racismo na escola*. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.
- Munanga, K. (2015). Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez.
- Nascimento, A. do. (1978). *Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Negrão, L. N. (1996) A convivência com os Orixás. Em: *Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo*. São Paulo: EDUSP.
- Nogueira, I. B. (1998). Significações do corpo negro. *Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo*, São Paulo.
- Pagliuso, L. (2012). *Famílias-de-santo: As histórias dos ancestrais e os enredos contemporâneos*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto).
- Pagliuso, L., & Bairrão, J. F. M. H. (2011). A etnopsicologia e o trabalho institucional em uma unidade de abrigo. *Revista da SPAGESP*, 12(1), 43-55.
- Pagliuso, L.; Bairrão, J. F. M.H. (2015). A Etnopsicologia: um breve histórico. In: *Etnopsicologia no Brasil: teorias, procedimentos e resultados*. / José Francisco Miguel Henriques Bairrão, Maria Thereza Ávila Dantas Coelho (Org.). - Salvador: EDUFBA, 2015.
- Pereira, J. B. B., (1987). A criança negra: identidade étnica e socialização. Em: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 63, nov., p. 41-46.
- Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes., 110p.
- Prandi, R. (2001) O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n.47, p. 43-58.
- Quinteiro, J. (2002). Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. In: *Perspectiva*. Florianópolis. v. 20, jul/dez. p. 137-162.

- Rabelo, M. C. M.. (2008) Entre a casa e a roça: trajetórias de socialização no candomblé de habitantes de bairros populares de Salvador. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p.
- Ramos, N. (2011). Cinema e pesquisa em ciências sociais e humanas: contribuição do filme etnopsicológico para o estudo da infância e culturas. *Contemporanea-Revista de Comunicação e Cultura*, 8(2). 176-205.
- Resende, H. de. (2010) Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. In: *ETD - Educação Temática Digital* 12, 1, pp. 242-255.
- Ribeiro, D. (2018). *Quem tem medo de feminismo negro?* Companhia das Letras.
- Sant'Ana, R. B. (2002). *Experiências formativas em pré-escola: sob a perspectiva da psicologia social de G. H. Mead*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Santos, N. (1983). *Tornar-se negro*. São Paulo: Grall.
- Saviani, D. (2004) O legado educacional do “Longo Século XX” brasileiro. Em: Saviani, D., et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas. Autores Associados.
- Saviani, D. (2005) Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, n. 4, p.27-34, jan./dez..
- Saviani, D. (2007) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 473p.
- Silva, M. M.; Pérez-Ramos, A. M.Q.; Fonseca, E. S. (2006). Direito de Brincar da Criança Brasileira: subsídios das políticas públicas. *Revista de Políticas Públicas*. v. 10, n. 2.
- Silva, N. M. C. da. (2018). Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 3 n. 3 – pág. 233-257.
- Silva, P. B. G. e. A palavra é... africanidades. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, V. 15, No. 86, mar./abr. 2009.

- Silva, P. B.G. (2007) Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez.
- Sousa, N. S. (1983). *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, Edicoes Graal. Colecao Tendencias v. 4.
- Tarkovski, A. (1998). *Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes. 303p.
- Watarai, F. (2010). *Filhos, Pais, Padrastos: relações domésticas em famílias das camadas populares*. (Tese de Doutorado). Universidade de Sao Paulo, Ribeirao Preto.
- White, G. M. (1992) Ethnopsychology. In: Schwartz, T.; White, G. M.; Lutz. C. A., (Ed.). *New directions in psychological anthropology*. Cambridge University Press.
- White, G. M.; Kirkpatrick, J. (1985) Exploring Ethnopsychologies. In: White, Geoffrey M.; Kirkpatrick, J. (Ed.). *Person, self and experience: exploring pacific ethnopsychologies*. Berkeley: Univ. California Press, p. 3-32.
- Zabalza, M. A.(1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.