UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANO FERREIRA ALVES

Conversa ao pé do fogão: subsídios artístico-pedagógicos para a valorização da cultura afro-brasileira na escola

São Paulo
2019

Luciano Ferreira Alves

Conversa ao pé do fogão: subsídios artístico-pedagógicos para a valorização da cultura afro-brasileira na escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profª Drª Mônica Caldas Ehrenberg

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.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

A474c

Alves, Luciano Ferreira
Conversa ao pé do fogão / Luciano Ferreira Alves; orientadora Profª Drª Mônica Caldas Ehrenberg. -- São Paulo, 2019.
101 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Tradição Oral. 2. Lei 10.639. 3. Diversidade religiosa nas Escolas. 4. Religiosidade. 5. Educação. I. Ehrenberg, Profª Drª Mônica Caldas, orient. II. Título.

Nome: ALVES, Luciano Ferreira

Título: Conversa ao pé do fogão: subsídios artístico-pedagógicos para a valorização da cultura afro-brasileira na escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 21 de março de 2019

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Carvalho de Assunção

Instituição: UFRN

Julgamento: _____

Profª Drª Maria Elise Gabriele Baggio Machado Rivas

Instituição:

Julgamento: _____

Agradecimentos:

Agradeço aos meus antepassados, presentes e manifestos hoje em minha mãe. Agradeço aos meus irmãos de fé, de sangue e de osso, que são parte deste caminho e da minha estrutura. Agradeço à Denise Niy pela colaboração sempre solícita. Agradeço a todos os que contribuíram com suas participações e relatos, aos que pela confiança ofertaram espaços e pelo amor ouviram e contribuíram com este trabalho. Agradeço finalmente à minha Orientadora, Profª Drª Mônica Caldas Ehremberg, que com extremos respeito e paciência me conduziu a este momento.

Dedicatória:

Dedico este trabalho ao meu Babá e sua memória. Bàbàlòrìsá Rivas Ty Ògìyàn, Mestre Arhapiagha, meu pai espiritual, que me ensinou com profundo silêncio o respeito incondicional à diversidade e liberdade religiosa.

Conversa ao pé do fogão: subsídios artístico-pedagógicos para a valorização da cultura afro-brasileira na escola

RESUMO

Num contexto de iniquidade social em que os matizes étnicos são escala de privilégio a partir da vinculação com os valores europeus advindos ainda do processo colonial, qualquer traço de negritude ou vinculação com as culturas nativas tende a ser fonte de discriminação. Tal realidade se reflete de forma potencializada em desrespeitos e perseguições nas escolas nos momentos em que estas pertenças têm de ser assumidas em função de preceitos religiosos.Este trabalho procura debater tensão entre a multiplicidade de matrizes que compõem a cultura, e por consequência a religiosidade brasileira, e a ascensão de um pensamento religioso hegemonizante no ambiente escolar. Esta discussão foi proposta a partir da implementação de oficina culinária tradicional com professores, funcionários e alunos de Educação de Jovens e adultos. A oficina, uma intervenção artístico-pedagógica chamada "Conversa ao pé do fogão", calcada nas leis 10.639 e 11.645 versou sobre as matrizes étnicas afro-brasileiras por meio do resgate da Tradição Oral. Nas cozinhas dos estabelecimentos de ensino, rememorando os saberes dos mais velhos, os participantes prepararam pratos típicos afro-brasileiros amplamente difundidos enquanto discutiam os choques, atritos e tensões entre essa cultura e a escola. Reunir-se em círculo, contar histórias, cozinhar, comer e discutir foi o meio de trazer a tradição oral e a ancestralidade para um ambiente em que a suposta laicidade escolar esconde uma cosmovisão específica e excludente, tentando propiciar acolhimento e inclusão da miríade de formas de ver, pensar e entender o mundo presentes na cultura brasileira.

Palavras-chave: Tradição Oral, Lei 10.639, Diversidade religiosa nas escolas, Religiosidade, Educação

ABSTRACT

In a context of social inequality where ethnic nuances are a scale of privilege based on the linkage with European values still derived from the colonial process, any trace of negritude or attachment to native cultures tends to be a source of discrimination. This reality is reflected in a potentialized way in disrespect and persecution in schools at a time when these belongings have to be assumed due to religious precepts. This work seeks to discuss tension between the multiplicity of matrices that shape the culture, and consequently the Brazilian religiosity, and the rise of a hegemonizing religious thought in the school environment. This discussion was proposed from the implementation of traditional culinary workshop with teachers, staff and adult students. The workshop, an artistic-pedagogical intervention called "Conversation at the foot of the stove", based on the laws 10.639 and 11.645, approached the Afro-Brazilian ethnic matrices through the rescue of the Oral Tradition. In the kitchens of educational establishments, recalling the knowledge of their elders, participants prepared typical Afro-Brazilian dishes that were widely disseminated while discussing the shocks, frictions and tensions between this culture and the school.To gather in a circle, to tell stories, to cook, to eat and to discuss was the means of bringing oral tradition and ancestry to an environment in which the supposed school secularism hides a specific and exclusive worldview, trying to foster acceptance and inclusion of the myriad forms of seeing, thinking and understanding the world present in Brazilian culture.

Keywords: Oral Tradition, Law 10.639, Religious diversity in schools , Religious, Education

Sumário

1 INTRODUÇÃO 11

2 REFERENCIAL TEÓRICO 17

2.1 Falando do sagrado 17

2.2 Sincretismos? 20

2.3 Tradição oral, memória e identidade 22

2.4 Escola como parte da sociedade 25

3 CORPO, ESCOLA E RELIGIOSIDADES, UM PERCURSO 29

3.1 A pertença religiosa declarada e a visita à avó, ... 32

3.2 Gira na mata, a risada, o erê, a bala soft, a briga 36

3.3 A missa depois do recreio 40

3.4 Filas e mais filas. 42

3.5 “Esquizofrenia” 44

3.6 Atropelamento 45

3.7 Cavalo 48

3.8 OICD e FTU 49

3.9 Corpo e Experiência 53

3.10 Por ora 54

4 PISANDO NA COZINHA 56

4.1 A Oficina 59

4.2 Conversa ao pé do fogão 61

4.3 Narrativas das Jornadas pedagógicas 62

4.4 Begbie 75

4.5 lab_arte e sagrado 83

5 ATÉ BREVE 87

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 91

GLOSSÁRIO 95

FOTOS 98

CEU Butantã – 2015 98

CEU Butantã – 2016 99

EMEF Antônia e Arthur Begbie – 2018 100

lab_arte arte e sagrado – 2018 100

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa discutir diversidade religiosa no ambiente escolar em seus diversos matizes priorizando as identidades religiosas afro-brasileiras. Com a intenção de se entender o campo e problematizar a questão, foi elaborada, implementada e discutida com os adultos do meio escolar uma oficina culinária sob o tema da tradição oral.

O intuito da oficina foi trazer para o presente e para o palpável a influência das matrizes étnicas africanas e nativo-americanas, justificando e dando sentido ao estudo dos conteúdos de Artes, História e Literatura Brasileiras voltados ao tema. Pretendeu-se também resgatar o valor da tradição oral, elemento fundamental dessas tradições, dentro do ambiente escolar, aliando ao processo do aprendizado os conhecimentos trazidos pelos mais velhos.

Este trabalho é uma reflexão acerca das relações com a instituição escolar de um grupo de pessoas que não se percebem comocomunidade ou coletivo, pouco discutem entre si, e dificilmente virão a se organizar institucionalmente de forma centralizada. Serão discutidas as relações entre a escola e os praticantes de cultos de matriz afro-ameríndia (conceito que ampliaremos em seguida). Umbanda, Candomblé, Tambor de Mina, Xambá, Encantaria, e tantos outros cultos herdados do encontro entre as culturas que ora habitam o país e se subdividem em linhagens, tradições, costumes completamente distintos, mesmo em templos pertencentes ao mesmo núcleo duro, subdividindo-se em escolas. Então, por núcleos duros entendemos os três grandes cultos: Candomblés, Encantarias e Umbandas. Cada um se subdividindo em incontáveis Escolas. Por exemplo o Candomblé Jeje Mahi, a Pajelança e a Umbanda Iniciática. Cada um é um representante, dentre muitos de cada núcleo duro (RIVAS NETO, 2012).

Tais cultos podem ser agrupados pela influência africana e nativo-americana, e, por consequência, pelos caracteres políticos que decorrem de sua associação a estes grupos de culturas. No presente relato, os termos afro-brasileiro e afro-ameríndio, embora não sejam equivalentes, são usados indistintamente. Entende-se que “brasileiro” ou “ameríndio” correspondam à somatória das etnias nativas americanas, que também padeceram e padecem de segregação e extermínio.

Um aspecto estruturante deste texto é o acompanhamento de um percurso que, único, pode corresponder a qualquer outro em algum grau. Este caráter de grande abrangência é a frequência a uma escola formal, seja confessional ou não, durante todo o desenvolvimento social. A escola, embora não seja ainda universal, é parte da vivência da maior parte da

população brasileira e, além de fornecer os conteúdos necessários à nossa futura vida profissional, serve de laboratório para nosso desenvolvimento social.

O relato não se inicia nos bancos escolares, nem se encerrará neles, mas eles são um elemento fundamental no processo de alheamento do corpo, e na construção do preconceito e combate aos cultos afro-brasileiros.

O termo "escola" aqui abrange todo o percurso formativo desde a educação infantil até as pós-graduações, incluindo cursos livres. A escola não reproduz a sociedade em pequena escala, antes ela pode servir de incubadora de valores a serem trabalhados pelos ali formados em sua existência.

> Há gestos na escolarização que são inesquecíveis na liturgia da memória. As crianças em fila, a organização do espaço em classes seriadas, a construção de horários para abrigar diferentes matérias e disciplinas do currículo, as interações do professor e dos alunos no espaço da sala de aula, as carteiras enfileiradas, o ponto registrado no quadro negro, tudo isso indicia ações e andanças implicadas no que compreendemos por vida escolar. A representação ritual perpassa a documentação que fala sobre a vida nas escolas e indica claramente, como destaca Fernando Catroga, "o propósito de formar e de gerir os comportamentos" (1991, p. 409). Há um processo de repetição nos ritos, posto exatamente na dimensão performativa do script exigido de seus partícipes (BOTO,2014, p. 104).

Tampouco, por tratar de tema afeito à religiosidade, o relato se extingue no tipo de escola a que possa se referir. Escolas supostamente laicas, de religiosidade cristã e afro-brasileiras padecem dos mesmos males no que se refere ao lugar destinado à corporalidade do estudante.

Discutiremos também a corporalidade "materialidade corpórea em sua forma dinâmica de expressão humana, ao mesmo tempo, única, individual, ainda que, em alguma medida, seja compartilhada por todos "(SILVA, 2014, pág. 16) como aspecto negado nas escolas, e esta negação como promotora de desigualdade e desrespeito. Sem abordar o tema do ensino religioso nas escolas, será tratada a forma religiosa usada pela escola como meio de doutrinação e controle dos corpos.

> As formas de expressão são visíveis e possíveis de serem identificadas em todos os lugares, porém, para cada cultura, um sentido e um significado diferente poderão ser atribuídos.
>
> Torna-se importante ressaltar que a escola é um espaço socialmente determinado para socializar o patrimônio cultural historicamente acumulado. (...).
>
> Ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao brincar, as crianças se comunicam e transformam em linguagem o movimento humano, ou seja, a cultura corporal que a criança expressa é intencional, representativa, traz sentidos e significados(EHRENBERG, 2014,p. 185.).

Propor uma análise a partir da experiência vivida é bastante discutível. Não pretendemos aqui esgotar uma tese, averiguar uma proposição, ou encerrar qualquer assunto. Antes, estamos nos aproximando de forma panorâmica, alternando os pontos de vista a partir de lentes diversas focando um mesmo objeto e a partir de um observador dinâmico, que apreendeu e sobreviveu ao processo de formação escolar mantendo as tensões e contradições inerentes às matrizes formativas do povo brasileiro.

Principiaremos nos aproximando do universo do estudo do discurso religioso e discutiremos alguns pontos pertinentes ao conjunto de crenças que privilegiaremos. Para tratar de teologiade tradição oral dentro do campo da Educação fez se necessário elencar referencial da etimologia de alguns termos de uso corrente, alguns excertos de história das religiões e uma base política a partir da Pedagogia Social. Seguiremos por uma narrativa auto-etnográfica (FAVRET-SAADA,2005)para em seguida descrever as oficinas e debater os temas caros a esta produção acadêmica.

Estas lentes são os percursos formativos do pesquisador na análise da estrutura escolar sobre o seu conhecimento mítico, sua cosmovisão. Sua formação social e escolar estatizada, formal e irremediavelmente cristã, baseada em paradigmas eurocentrados em contraponto às heranças tradicionais familiares, também bastante cristianizadas.

Como este amálgama é único em cada educando, pois apesar do caráter homogeneizante da instituição escola, a formação individual é matizada por incontáveis estímulos de conhecimentos tradicionais, alheios a este sistema; o princípio de uma discussão acerca desse complexo sistema pode partir do percurso de um estudante com a pretensão de abarcar o todo pela parte.

Optamos por partir do âmbito da religiosidade em seus aspectos sociopsicológicos e como eles estiveram explícitos na formação do pesquisador na disciplina religião, e de forma mais determinante, implícitos em todo ambiente escolar em oposição à vivência familiar, calcada na tradição oral.

No plano simbólico, embora pareça haver a substituição do conhecimento mítico pelo científico, há mormente uma prevalência de uma cosmovisão mítica judaico-cristã ocidental em detrimento de todas as outras.

Como subterfúgio para atingir seu objetivo esta pesquisa atravessa ambiente escolar de forma lúdica e artística resgatando a Tradição Oral, como forma legítima de transmissão de conhecimento para, com isto, fomentar o debate acerca da diversidade religiosa na escola. A ambição deste trabalho é debater essa diversidade a partir da percepção de nossas raízes afro-ameríndias que subsistem não só em nossas brincadeiras infantis, nossa culinária e nossa

música e dança, como na forma com que partilhamos essas experiências, na vivência, no corpo. Este trabalho conduziu um estudo de implementação que envolveu elaborar, testar e avaliar uma intervenção em escola de ensino básico para disseminar conhecimentos partindo da história e cultura afro-ameríndias, para com isto suscitar o debate sobre diversidade religiosa a partir do resgate da tradição oral como forma de transmissão de conhecimento e discutir o papel dessa pedagogia como forma de promover o respeito à diversidade religiosa.

De que modo isso chega ao ambiente escolar? Entre os alunos há a perseguição religiosa, oprimindo ou excluindo aqueles que tenham vínculos de pertença com as religiões afro-brasileiras.[1] Tal pertença é descoberta no uso dos fios de contas, da vestimenta ritualística, dos costumes alimentares. No âmbito político temos essa opressão institucionalizada, por meio da representatividade parlamentar de evangélicos neopentecostais e da tentativa de implementação de políticas de cerceamento da liberdade de cátedra, como o recente movimento "Escola sem partido" (projeto de Lei 7180/2014[2]). Socialmente temos a negação ou esvaziamento do significado das características étnicas, culturais e religiosas negras.

> Muitos estudantes de religiões de matriz africana são discriminados e, por isso, nas escolas, escondem seus colares e as marcas de iniciação na religião. Outros se apresentam como católicos para serem mais aceitos e evitarem assim perseguições e chacotas. As mesmas situações se repetem com profissionais da educação adeptos das religiões de matriz africana. Os conflitos muitas vezes resultam em agressões físicas, como socos, pontapés e até apedrejamento. Outras vezes a agressão é verbal, submetendo a vítima a constrangimento e vergonha. Há casos de demissão ou afastamento de professoras/es que levaram livros ou materiais sobre candomblé e umbanda para estudo em sala de aula. (CARREIRA, 2010, p. 08).

Um bisneto de imigrantes italianos, ainda que convertido ao Islão, tem costumes familiares distintos dos de um bisneto de japoneses, por exemplo. Ambos atribuem significados diferentes para os mesmos objetos (no sentido amplo). Um prato de macarrão adquire, independentemente da crença adotada, significados distintos. Uma vela, um incenso,

---

[1]Como se pode averiguar nas notícias jornalísticas abaixo:
https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml
https://oglobo.globo.com/sociedade/grupos-afro-brasileiros-temem-aumento-da-intolerancia-na-sala-de-aula-21916140?fbclid=IwAR1xKi-TSRSaNO3YEKTjMVM8hBF_8L1R9Pe783TkfodCEJFAMcGpIpUwHf4
https://www.geledes.org.br/alunos-de-religioes-afro-brasileiras-relatam-preconceito-em-sala-de-aula/?fbclid=IwAR0A1i8AvwTlCaWIWAiApMZntRqUY4Ol_hTTXI--nudL5kG8UvIPK8KuU4s
https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/08/pastor-manda-tirar-boneca-africana-de-creche-e-dispara---macumba-1014088181.html?fbclid=IwAR3ja4uxivLOfB28JUCnY6jmT3Mz5srPZBy7ISivM1LSPBhhU0_soNBNvhw

[2] O link do Projeto de Lei 7180/2014 estava fora do ar no momento da escrita.https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722

a porta de sua casa, a nudez, as estações do ano, tudo isso são referências impossíveis de desconstruir a partir de uma pertença religiosa contraída arbitrária e conscientemente.

Essa construção de significados é recheada de valores religiosos bastante refratários a uma intervenção a partir de um credo recém-incorporado. Como dissemos anteriormente, sob o manto da prestação de serviços religiosos ou sobrenaturais, muitas confissões cristãs tentaram abraçar e ressignificar as práticas tradicionais religiosas a fim de absorver fiéis de forma perene, sem que estes se dessem conta da destituição do significado e da contradição destas práticas com a liturgia exógena.

A partir dessa percepção torna-se possível no debate o respeito às tradições que antes eram maioria e hoje são quase exceção no ambiente social. Não se espera que um budista entenda o que é o rito de "camarinha de umbanda", mas se esse budista for brasileiro e descendente de nordestinos, saberá e respeitará o costume ao lembrar-se do "resguardo" que sua mãe praticava ao ter filhos. Nessa identificação reside a oportunidade do respeito à diferença. Na percepção de que todos temos costumes de múltiplas origens, de que todo culto é sincrético, há chance de construção do diálogo e da convivência respeitosa. A escola, a partir de seus formadores, é elemento fundamental na construção dessa diversidade e campo político a ser conquistado na promoção da igualdade e do respeito à liberdade de crença.

Neste trabalho, uma oficina de tradição oral é proposta como via de contato íntimo com a ancestralidade, como forma de combater o desrespeito religioso através da identificação do opressor com o oprimido por meio da percepção de uma estrutura comum a toda cultura, que é a transmissão de conhecimento boca a ouvido. Mesmo uma pessoa convertida a um culto que teoriza a negação de todos os costumes étnicos é preenchida de uma formação tradicional dada por sua linhagem familiar estruturante e identitária.

A forma e parte do conteúdo da intervenção surgem a partir de trabalho continuado como monitor de teatro no Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura (lab_arte) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FEUSP. Lá a perscrutação em arte, educação e cultura se dá de forma autônoma entre os núcleos. Essa prática autogerida possibilita a livre investigação num laboratório prático, vivencial de conquista de linguagens e saberes por meio de um percurso centrado nas inquietações dos alunos e na relação entre eles. Dessa forma, o saber não escolarizado, porém vinculado à escola, toma forma, conteúdo e pujança na formação dos futuros pedagogos. Com base nessa prática ao longo de cerca de oito anos, estruturou-se uma forma de debate e investigação com os pedagogos em formação que, por analogia, influenciou a confecção da vivência que norteou este trabalho. O convite para a Jornada Pedagógica, espaço em que aconteceram as primeiras implementações da oficina que

a ser descrita adiante, deu-se a princípio por conta do vínculo institucional com o lab_arte e a proposta seria de alguma oficina baseada na linguagem teatral. Ao propor algo alheio à linguagem artística, porém mais próximo ao tema do evento, o trabalho no laboratório serviu de lastro de confiança, viabilizando a empreitada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Falando do sagrado

"O corpo a morte leva
A voz some na brisa
A dor sobe pra'as trevas
O nome a obra imortaliza
A morte benze o espírito
A brisa traz a música
Que na vida é sempre a luz mais forte
Ilumina a gente além da morte"
***Súplica (*Paulo César Pinheiro, João Nogueira)*)**[3]

No cotidiano com os pares do âmbito da educação fez-se necessária uma extensa explanação teológica a fim de contextualizar social e politicamente as diferenças entre os cultos trazidos por estas matrizes, além de rememorar o percurso histórico que nos traz a este estado de tensão e atrito permanentes. Cabe esclarecer inicialmente que tomamos teologia (PASSOS,2010, pág. 11) como uma análise acadêmica das vivências religiosas, sem prejuízo daqueles que dentro do universo catedrático a entendem como defesa e justificação de suas crenças.

Não há aqui defesa de correção e proximidade com o divino de qualquer confessionalidade. Se couber uma declaração de crivo pessoal, enunciamos que todos os credos são justos e igualmente verdadeiros, incluída a incredulidade, manifesta ou não. Este projeto passa por perscrutar os meandros do jogo social entre diferentes religiosidades no ambiente escolar. Com este fim, principiamos num desvelamento das condições contextuais, pinçando em outras disciplinas os saberes necessários à confecção do trabalho.

Devido ao processo de colonização dos continentes africano e americano, as culturas de origem africana, assim como as nativo-americanas, têm sido perseguidas com o intuito de erradicação de seus caracteres sociais e religiosos para a imposição da cultura do colonizador. Graças à práxis escravagista, os cativos eram separados de suas famílias e enviados para seus campos de trabalho acompanhados de pessoas que em sua terra eram estrangeiras. No correr das gerações isso ocasionou inumeráveis amálgamas de culturas africanas e de culturas africanas com culturas nativas locais ou europeias, o que por sua vez resultou na diversidade que temos hoje e nos cultos anteriormente elencados, entre muitos outros.

As religiões afro-brasileiras se distinguem pela ausência de instituições centralizadoras da liturgia nos templos e pela ausência de um códice orientador da mitologia e da liturgia.

[3] In LP Clube do Samba,1979, Polydor 2451 135

Todo o conhecimento transmitido nesses cultos advém da tradição oral, em que os saberes e práticas são propagados de boca a ouvido a cada nova geração, reinterpretando os mitos segundo os valores da época e do lugar. E não há um Papa, um Imã, um conselho de sábios que centralize e delibere a respeito dessas interpretações. Cada tradição vai sendo renovada a partir de seu contexto específico de forma alheia ao todo e independentemente de outros praticantes de culto da mesma escola.

No espectro social, esta disparidade de cultos, somada à negação dos caracteres não europeus, mormente africanos, leva à formação de grupos coesos e isolados. Cada grupo sofre os mesmos preconceitos e dificuldades que os outros, mas cada um tem sua ancestralidade, seus mitos principais, as especificidades de sua cosmovisão, sua liturgia e preceitos. No âmbito político essa conjuntura não é suficiente para gerar união dessas comunidades visando galgar representatividade.

Ao mesmo tempo, tem havido cada vez mais ataques às identidades religiosas afro-brasileiras movidos antes por estratégia de marketing religioso, que por diferenças doutrinárias[4]. Os cultos cristãos protestantes neopentecostais incorporaram partes centrais da prática ritualística afro-brasileira, tais como transe de incorporação, banhos rituais, desobsessão, objetos sacralizados e procedimentos oraculares. Pensando em religião como espaço de mercado em prestação de serviços, os neopentecostais abarcaram as práticas afro-brasileiras para depois demonizar suas liturgias, aproveitando-se do contexto de repressão às religiões de matriz afro-ameríndia, dando ares teológicos e doutrinários à opressão antes social e governamental.

Além do confronto direto no campo religioso, o aspecto proselitista dos cultos cristãos pentecostais e neopentecostais configura estratégia de combate a outros cultos e de aquisição de novos fiéis, prosélitos. Com um objetivo sobrenatural – erradicar o mal, o oponente –, tal estratégia visa aumentar a massa de contribuintes e trabalhadores para seus grupos religiosos, supostamente salvando as almas da danação eterna. Conforme Gonçalves da Silva:

> A terceira fase do movimento pentecostal, iniciada nos anos de 1970, com grande projeção nas duas décadas seguintes, foi marcada por algumas diferenças significativas no perfil das igrejas surgidas e práticas adotadas, o que lhe valeu a classificação de "neopentecostal". Pelo acréscimo do prefixo latino "neo", pretendeu-se expressar algumas ênfases que as igrejas identificadas nessa fase

[4] Dentre numerosas notícias de discriminação de alunos por demonstrarem pertencer às religiões afro-brasileiras destacamos as seguintes:

http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/aluno-e-barrado-em-escola-municipal-do-rio-por-usar-guias-do-candomble.html

http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/rj-registra-mil-casos-de-intolerancia-religiosa-em-2-anos-e-meio.html

> assumiram em relação ao campo do qual, em geral, faziam parte: abandono (ou abrandamento) do ascetismo, valorização do pragmatismo, utilização de gestão empresarial na condução dos templos, ênfase na teologia da prosperidade, utilização da mídia para o trabalho de proselitismo em massa e de propaganda religiosa (por isso chamadas de "igrejas eletrônicas") e centralidade da teologia da batalha espiritual contra as outras denominações religiosas, sobretudo as afro-brasileiras e o espiritismo.
> [...]
> O ataque às religiões afro-brasileiras, mais do que uma estratégia de proselitismo junto às populações de baixo nível socioeconômico, potencialmente consumidoras dos repertórios religiosos afro-brasileiros e neopentecostais, como querem alguns estudiosos, parece ser uma espécie de estratégia à la "cavalo de Tróia" às avessas. Combate-se essas religiões para monopolizar seus principais bens no mercado religioso, as mediações mágicas e a experiência do transe religioso, transformando-o em um valor interno do sistema neopentecostal. Em posse destes é possível partir para ataques às outras denominações cristãs com maiores chances de vitória. A resposta do catolicismo carismático parece atestar a importância dessas mediações para um grande segmento da população. (GONÇALVES DA SILVA, 2005, p. 152).

Aqui temos outro aspecto teológico que molda nosso cotidiano sem que percebamos. Os cultos abraâmicos, baseados em livros, tendem a transformar seus mitos em história linear. Tudo teria começado com Adão e Eva e tudo irremediavelmente findaria no apocalipse e dia do juízo final. A história, assim, é uma linha em que vão se depositando os acontecimentos, em fila, do primeiro ao último. (ELIADE, 1992, pág. 139)

As culturas tradicionais não operam da mesma forma. Mesmo havendo acontecimentos originais, o que se segue é uma espiral de "reacontecimentos" destes princípios sendo reatualizados conforme o contexto de cada época. Nós podemos repetir os percalços dos antepassados, ou refazer sua história particular a partir do conhecimento destes mitos. Mesmo que erremos, não há danação eterna. Há a responsabilidade pelas atitudes e aprendizado contínuo por meio das múltiplas encarnações. É importante lembrar que aprendizado contínuo difere de evolução, que é um conceito recente e exógeno a essas culturas. Mais adiante será debatido o quanto este conceito foi útil ao etnocídio da cultura afro-ameríndia.

A decorrência desse gradiente é que, enquanto uns têm a liberdade de atitudes e responsabilidades, outros se veem oprimidos pela possibilidade de eterno sofrimento, inclusive por causa da convivência com os primeiros. Ora, se somente o alinhamento com a doutrina de determinada confissão religiosa pode evitar uma escatologia de perdição e até o convívio com um não alinhado pode condenar uma alma, urge arrebanhar todas as almas para a salvação. Para salvar o próprio futuro e para prover dessa felicidade projetada todos os entes amados. Dessa forma, aqueles que não aceitam a conversão são dignos de serem apartados e execrados. Tais atitudes se desdobram no âmbito social. Um parente comprometido com

doutrinas supostamente demoníacas, além de representar uma possibilidade de contaminação, é uma vergonha para seus entes vinculados a uma denominação eleita à redenção apocalíptica.

2.2 Sincretismos?

"Jorge sentou praça na cavalaria
E eu estou feliz porque eu também sou da sua companhia
Ogan toca pra Ogum"
Jorge da Capadócia (Jorge Ben)[5]

No âmbito religioso é importante explicar por que o uso do termo "sincretismo" não tem utilidade no que se refere às religiões de que tratamos aqui. A palavra tem sido usada para diferenciar cultos aceitos socialmente de outros a serem marginalizados sob a pecha da impureza e carência de sentido e coerência, mais especificamente, os cultos advindos de matrizes afro-brasileiras. Ao examinar três grandes dicionários da língua portuguesa falada no Brasil[6] é possível destacar em dois deles a atribuição do terno "sincretismo" a cultos fetichistas (Houaiss, 2009) e praticados por "homens primitivos" (Houaiss, 2009 e Michaelis, 2015)

Observa-se que, no que concerne ao assunto "religião", o dicionário Houaiss destoa dos demais ao exemplificar sua definição de sincretismo com a religião Umbanda. Lendo atentamente o restante do verbete é possível identificar o viés eurocêntrico e preconceituoso da definição: quando nos deparamos com os adjetivos "fetichista" e "primitivo" percebemos que está clara a oposição entre o primitivo e o evoluído. O puro e o misturado. O negro e o não negro. O Dicionário Michaelis resvala na reprodução deste preconceito ao vincular o conceito de homem primitivo ao sincretismo. Serve de exemplo a este tipo de contaminação de valores preconceituosos advindos do senso comum em instituições de caráter oficial a Ação Civil Pública ajuizada em 2012 pelo Ministério Público Federal que obrigou a "retirada de circulação, suspensão de tiragem, venda e distribuição das edições do Dicionário Houaiss, sob a alegação de que a publicação é discriminatória e preconceituosa em relação à etnia cigana. A palavra cigano tem no dicionário como um de seus significados "que ou aquele que trapaceia; velhaco, burlador" e "que ou aquele que faz barganha, que é apegado ao dinheiro;

[5] In LP Solta o Pavão, 1975, Phillips

[6] Verbete "sincretismo" nos seguintes dicionários:

Aurélio Buarque de Hollanda (FERREIRA, 2010):

Michaelis (MICHAELIS, 2015):

Houaiss (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2009)

agiota, sovina”. Estes termos são expressos para uso da palavra cigano de forma pejorativa, ou seja, de forma depreciativa”. [7]

Sincretismo é um adjetivo que pode ser aplicado a qualquer cultura religiosa vigente. Não existe cultura religiosa que não tenha se servido de culturas anteriores ou contemporâneaspara sua formação. O Cristianismo é uma dissidência (ou seita, já que a palavra em sua raiz significa separação) do Judaísmo. O Judaísmo é uma aglutinação de outros tantos cultos. Como evidência disso podemos citar a quantidade de nomes vinculados à divindade suprema na Torá. Adonai, Elohim, Javé, El Shaddai e El Gibbor são nomes de divindades a princípio diferentes reunidas num culto comum. Por isso, os cultos afro-brasileiros são tão sincréticos quanto qualquer vertente do Cristianismo, do Judaísmo, do Islamismo, do Budismo e de qualquer outro culto em prática na atualidade.

Talvez exista um deslocamento do sentido da palavra pelo fato de os cultos afro-brasileiros serem de tradição oral, portanto descentralizados e pouco institucionalizados. Em cada uma das escolas (Rivas Neto, 2010) existem miríades de mitos, ritos e liturgias diferentes em contraposição às religiões de tradição escrita, cuja prática é homogênea conforme a confessionalidade.

A apropriação do transe e do estado alterado de consciência como forma de contato com o divino por parte das igrejas pentecostais e da Renovação Carismática Católica se justifica intramuros pela celebração do pentecostes, que é a descida do Espírito Santo sobre os apóstolos cinquenta dias após aPáscoa, mas é fato verificável que tal prática ganhou protagonismo a partir de um posicionamento político de combate às religiões de matriz africana. Não só o transe, como a música e a dança foram apropriados e ressignificados. Tal prática é sincrética, mas nem por isso essas vertentes cristãs são alcunhadas com este nome.

Em contraponto ao termo “sincretismo,” o “hibridismo cultural” (BURKE, 2010, p. 51) talvez seja uma expressão mais adequada e precisa. Transcendendo um entendimento pseudo-evolucionista das culturas, é possível perceber que as influências se dão em vários níveis e sentidos. A cultura e religiosidade aqui desenvolvidas nos Candomblés, Umbandas e Encantarias, alimentaram-se das culturas africanas, nativas e europeias e continuam se adaptando de forma dinâmica ao contexto. As influências colonialistas subsistem de formas diferentes, bem como a tendência ao resgate e um saudosismo de uma pureza idílica. Se num

[7] Conforme matérias jornalísticas abaixo elencadas:
https://www.estadao.com.br/noticias/geral,mpf-quer-tirar-de-circulacao-o-dicionario-houaiss,841177
http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2012/02/mpf-em-mg-move-acao-para-retirar-de-circulacao-o-dicionario-houaiss.html

passado distante houve uma “apropriação” (ibid., p. 41) pela força, hoje se faz necessária uma “tradução” (ibid., p. 55) para um contexto em que a pluralidade pode ser enviesada em homogeneização.

2.3 Tradição oral, memória e identidade

“Se o teu corpo se arrepiar
Se sentires também o sangue ferver
Se a cabeça viajar
E mesmo assim estiveres num grande astral

Se ao pisar o solo o teu coração disparar
Se entrares em transe sem ser da religião
Se comeres Fungi, Quisaca e Mufete de Cara-pau
Se Luanda te encher de emoção

Se o povo te impressionar demais
É porque são de lá os teus ancestrais
Podes crer no axé dos teus ancestrais
Podes crer no axé dos teus ancestrais”
(Martinho da Vila, 1987)[8]

Dentre outros autores sobre quem nos debruçamos que trataram dos temas citados, optamos por usar como base Mircea Eliade (1992) em seu “Mito do eterno retorno” como emblema aglutinador desses três conceitos. A obra trata, dentre outras coisas, da questão da estruturação do tempo em culturas arcaicas. Tal estruturação serve de meio para que definamos como entendemos as imbricações entre Identidade, memória e Tradição Oral.

> Van der Leeuw precisa a propósito das religiões do Livro: “A tradição da palavra santa é oral na origem, vive de ser recitada.“ Somente mais tarde, a tradição oral dá lugar à tradição escrita. A fixação escrita do texto sagrado, contudo, não contribui, necessariamente, para precisar a tradição, mas para controlar a palavra escrita, com a qual, desde então, pode-se fazer o que se quiser. A escrita não é senão a representação de um verbo que permanece, na medida do possível, palavra falada. Similarmente, a maneira pela qual o etnólogo transcreve tradições é uma empresa, sob vários ângulos, paradoxal, pois se trata de consignar por escrito –e como proceder de outra forma? (LENCLUD,2013, p.152).

Os acontecimentos passados são narrados por meio de mitos que misturam a cosmogonia daquela civilização com fatos relevantes que de alguma forma possam ser colocados em paralelo com essa estruturação. Aconteceu no princípio, com os deuses, aconteceu outras vezes com os grandes heróis e continua acontecendo.

Uma façanha de um guerreiro num combate, por exemplo, se assemelha em algum grau com acontecimentos semelhantes, constantes do corpus mitológico. Com o passar dos

[8] in LP Criações & Recriações, Soma, França, 1987, França

anos, perde-se a dimensão da individualidade daquele guerreiro, incorporando-o ao herói mítico.

> "Um sacrifício, por exemplo, não só reproduz com exatidão o sacrifício original, revelado por um deus ab origine, no princípio dos tempos, mas também é realizado naquele mesmo momento mítico primordial; em outras palavras, cada sacrifício realizado repete o sacrifício inicial e coincide com ele."(ELIADE, 1992, p. 37).

Nosso guerreiro hipotético, assim como Ogum, venceu uma batalha cortando a cabeça do adversário. Com o passar dos anos, nosso guerreiro torna-se Ogum na memória coletiva. Na noite dos tempos, Ogum, e não mais nosso guerreiro hipotético, terá vencido essa batalha de que os mais velhos lembram de ouvir seus mais velhos contarem. Os avós dos avós...

Os dias, as luas, as estações, as colheitas acontecem em ciclos, e dessa forma o que entendemos como história fica impregnado com os conhecimentos adquiridos nos ciclos passados.

Não temos uma sucessão de acontecimentos históricos, mas uma repetição de ciclos, onde tudo que acontece já aconteceu outrora e está fadado a se repetir. Há um início mítico, que se perde na roda do tempo, mas não há fim previsto.

> "Dieudonné de Gozon, terceiro Grão-Mestre dos Cavaleiros de São João, em Rodes, tornou-se famoso por ter conseguido matar o dragão de Malpasso. A lenda, como seria de esperar, conferiu a ele os atributos de São Jorge, conhecido por sua vitoriosa luta contra o monstro. Não é preciso dizer que os documentos do período de Gozon não fazem qualquer referência a um tal combate, que só começa a ser mencionado cerca de dois séculos depois do nascimento do herói. Em outras palavras, pelo simples fato de ter sido considerado como herói, Gozon foi identificado com uma categoria, um arquétipo que, desprezando por completo as suas conquistas reais, o equipou com uma biografia mítica, a partir da qual era impossível omitir o combate com um monstro do mundo dos répteis.(ELIADE, 1992, p.40).

A partir da escrita como forma de registro histórico, mesmo que ainda mítico, essa característica cíclica vai se perdendo. Mantém-se um mito de criação e os tempos imemoriais *Illo tempore*, mas os acontecimentos passam a se suceder numa linha navegável. Passa a existir um mito escatológico e, mais recentemente, a noção arbitrária e autocentrada de progresso, evolução.

Quando pensamos em identidade na religiosidade afro-ameríndia, a associação aos Orixás Iorubanos é imediata e direta. Os arquétipos são reiterados a todo tempo no recontar das mesmas histórias nas vidas de seus seguidores, seja pelos Itan-Ifás, ou pela simples correspondência arquetípica de cultos menos africanizados. Da mesma forma acontece com os Inkices e Voduns, dos cultos Banto e Jeje.

No suceder das gerações, cada filho de Orixá é Orixá vivo, pulsante e sujeito a repetir os fados prescritos nos mitos como conquista ou tragédia, de acordo com suas escolhas. Não

há paradoxo, nem destino selado, visto que os acontecimentos passados são muitas vezes prognósticos mutáveis de acordo com prescrições sacerdotais oraculares. Filho de Oxalá é Oxalá em terra, mas não está destinado a repetir os infortúnios de outros tempos, se optar por seguir os preceitos, terapias ou penalidades estabelecidas também nos mitos. Estes também são reinterpretados a cada momento para alívio e reorientação das ações e do destino.

> Para querer mudar, necessariamente mudar de fato (mas esse é outro problema), é preciso dispor de uma referência segura, tanto quanto possível, com relação ao que se pretende mudar. Quanto mais uma sociedade dispõe de meios para reproduzir exatamente o passado, mais está, portanto, apta a realizar a mudança. No sentido inverso, quanto menos uma sociedade dispõe dos instrumentos e da preocupação da conservação literal do passado, menos é capaz de mudar, ou, ao menos, de projetar a mudança. Assim como é necessário ter conhecido para estar pronto para esquecer, ou assim como não há transgressão sem interdito, a tradicionalidade é uma condição da mudança. Na falta de tradição devidamente registrada, persiste-se ... na tradição. (LENCLUD, 1992, p. 163).

A memória é uma construção ao mesmo tempo milenar, polissêmica e atual. Acumula-se a experiência de todos os filhos de Oxalá que viveram, trazendo profundidade e colorido a um arquétipo que poderia parecer estéril num primeiro contato. Com a contínua mudança do contexto, novas formas de entendimento dos mitos são necessárias para que estes permaneçam vivos e façam sentido. Logo, essa memória é viva e dinâmica e muda constantemente adaptando-se a novos contextos. A estruturação dessas narrativas em termos históricos, sociais e literários tem um estudo mais amplo em Vansina, (2010)

Dessa mesma forma, ao passar adiante cada mito para a nova geração é necessário preenchê-lo de significados contemporâneos, ou ao menos contextualizados, para que não sejam esquecidos. O mito é sucessivamente dito e ouvido por ouvidos e bocas diferentes, ampliando sua abrangência e colorindo seus significados. Histórias, músicas, danças, imagens e ritos, onde os mitos são revividos e atualizados fazem parte da tradição oral, que serviu para que povos subtraídos de suas terras e pertences pudessem manter sua memória e identidade no sequestro, no caso dos africanos, e no desterro e genocídio, no caso dos nativos americanos.

> “Tudo que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários status sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido. Numa sociedade oral isso é feito pela tradição, enquanto numa sociedade que adota a escrita, somente as memórias menos importantes são deixadas à tradição. É esse fato que levou durante muito tempo os historiadores, que vinham de sociedades letradas, a acreditar erroneamente que as tradições eram um tipo de conto de fadas, canção de ninar ou brincadeira de criança.” (VANSINA, 2010, p.146).

2.4 Escola como parte da sociedade

A liberdade de crença não estará assegurada numa instituição em que a laicidade não seja uma preocupação premente. Num contexto fortemente influenciado pelos cultos abraâmicos, em que o calendário, a forma de transmissão dos conteúdos, o léxico e até a arquitetura tenham uma estruturação de viés religioso, a luta pelo exercício da diversidade tem que ser perene.A percepção de que o direito à liberdade de credo de um indivíduo transcende as atividades votivas e templárias, constituindo sua cosmovisão, e a liberdade para exercê-la parte nevrálgica de sua atuação na sociedade é uma premissa que se repete do aspecto sociocultural da Pedagogia Social. Portanto, alguns aspectos desse campo de estudos serão ferramenta útil para fins de análise.

Coincidimos com a pedagogia social no entendimento da tradição oral como forma de transmissão do conhecimento primordial, plena e digna, portanto a denominação de ensino "não-formal" acaba por não contemplar esta modalidade como item indispensável à formação integral do indivíduo como membro de sua comunidade e cidadão consciente de seus direitos. A Tradição Oral é, ao mesmo tempo, meio de transmissão de conhecimento, e emblema na conquista de reconhecimento do respeito à diversidade.

> Alguns fatores comuns a estas práticas educativas (Educação Social, Educação Popular e Educação Comunitária) que acontecem nos espaços sociais, populares, coletivos e públicos também são apontados como desqualificadores do seu valor educacional: oferta por parte de ONGs e não escolas; atuação de educadores sem formação pedagógica; carga horária diminuta, falta de embasamento científico no tratamento dos conteúdos e ausência de indicadores de avaliação. A postura que convencionamos adotar nesta obra é a de recusar o termo *Educação não formal* enquanto categoria classificatória, contestar o caráter não científico atribuído a ela e resgatar a historicidade de suas práticas, especialmente suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais. (SILVA, SOUZA NETO e MOURA, 2009, p. 2).

Pensando tanto nos ambientes rurais, em que a observação desta influência é mais demarcada, quanto no meio urbano, sobre o qual este trabalho se debruça, a Tradição Oral é meio de conquista de cidadania e de exercício de direitos não só de indivíduos, como de multiplicação dessas conquistas para comunidades inteiras. A horizontalidade das relações propicia penetração das informações relevantes de ordem prática em velocidade e apropriação diferenciados do sistema escolar ortodoxo. Na medida em que uma pessoa toma consciência e passa a exercer determinado direito, não só essa prática, como as informações relevantes necessárias à ela se disseminam a partir do exercício, de fato, desse direito. Um estudante descobre que é possível usar o espaço escolar para uma roda de capoeira, em breve o espaço escolar, antes fadado ao uso institucional submisso a regras hegemônicas e homogeneizantes,

estará em uso por grupos não só de capoeira, como de diversas outras modalidades presentes naquela comunidade. De capoeira a ikebana, conforme as influências locais.

> [...] o objetivo estratégico de todo processo político educativo é o desenvolvimento das capacidades e dos potenciais de cada educando-educador para sentir, pensar e agir de forma autônoma, crítica e criativa no contexto dos grupos sociais em que vivem. Essa é a essência da práxis. (GRACIANI, 2005, p. 76).

Resgatar o valor da transmissão de conhecimentos boca a ouvido, traz consigo a percepção étnica por meio do reconhecimento de tradições comuns.Se dentro do ensino engessado na uniformidade das salas de aula somos todos brasileiros, iguais perante as leis, agraciados com os mesmos conhecimentos; ao ouvir as histórias de família dos colegas, nos aproximamos ao tecer redes identitárias a partir da repetição de formas, temas e ideias comuns e em certo grau únicas, pertinentes àquele grupo social. Ainda em grupos heterogêneos, o traço comum é o cultivo desse saber ancestral e o respeito às lideranças de cada grupo. A diferença deixa de ter caráter segregatício e passa a ser elemento de identificação. O filho de santo passa a reconhecer a importância do rabino, do sensei, do sifu, do pastor na vida do colega e passa também a tê-lo como referência indireta.

Num contexto de respeito à diversidade, é facilitada a consciência de que direitos são objetivos e depois conquistas de grupos socialmente oprimidos. O ensino institucional, calcado na racionalidade acadêmica e numa igualdade alheia às diferenças acaba por suprimir a percepção da iniquidade social. Cria-se a ilusão de que ao ter uma grade comum, todos são contemplados com as mesmas oportunidades. Isso vai sendo repetido em todas as instâncias de reconhecimento acadêmico e social. Todos têm acesso à mesma escolarização, logo todos têm igualdade de chances na conquista do ensino superior gratuito, nos concursos públicos, nas colocações sociais. Esta falsa premissa faz por aumentar a desigualdade, reforçando-a por escondê-la. Na medida em que todos têm a mesma oportunidade, a responsabilidade pela iniquidade é dos indivíduos marginalizados, que não têm a capacidade (já que os meios são supostamente públicos) de galgar a cidadania plena.

> Em outras palavras, o Movimento Social, em sentido mais amplo, se constitui em torno de uma identidade ou identificação, da definição de adversários ou opositores e de um projeto ou utopia, num contínuo processo em construção e resulta das múltiplas articulações acima mencionadas. (SCHERER-WARREN,2006, p.113).

A partir de um sistema de ensino nascido no seio de uma confessionalidade cristã, em que o saber emana de um centro institucionalizado, em que não só as ocupações como os saberes são divididos em graus hierárquicos e estanques; que papel pode ter a tradição nativo-

brasileira ou africana na construção da cidadania? Se a abordagem dessa alteridade cultural anteontem classificava estas culturas como primitivas, primevas, involuídas?

A princípio, não há percepção alguma da confessionalidade religiosa e de uma cosmovisão exclusivista predominante na instituição escolar. Num segundo momento, elenca-se em graus de erudição, refinamento e desenvolvimento as cosmovisões componentes do espectro de matrizes africanas, nativo-americanas e europeias, tendo como centro, referência e ápice de desenvolvimento esta última, dominante, colonizadora, imperialista. Ora, se a cultura cristã, de influência greco-romana, calcada na palavra escrita, na dominação salvacionista é o cume do desenvolvimento, as culturas ágrafas são etapas a serem vencidas para grupos ainda perdidos nas trevas da ignorância.

Da mesma forma que os jesuítas salvavam as almas dos "índios" da perdição por meio da conversão, da misericórdia divina e da negação de suas deidades originais, a escola tem a pretensão de salvar as comunidades tradicionais da ignorância, letrando-as e fazendo-as renegar os conhecimentos transmitidos por seus ancestrais. Saberes que não seriam mais que crendices quando destituídas da chancela institucional que, repetindo, opera em valores de hegemonia, homogeneizando e empobrecendo o arcabouço cultural.

> Esta perspectiva de análise, entretanto, não se confunde com a estratégia positivista de mera difusão dos princípios e valores do ideário republicano por meio da escola, cujo entendimento pode ser apreendido pelo estudo das constituições republicanas e das reformas educacionais empreendidas no período. (GRACIANI, 2015, pg. 1).

Além dos conteúdos e da forma de transmissão, há um rol de valores em disputa. Numa sociedade focada em resultados individuais em detrimento de um contexto iníquo, cosmovisões de comunidade, de identidade étnica são ameaça ao status quo. O que o senso comum nomeia de meritocracia não é mais que a perenização das diferenças sociais, em que os que já dispõem de recursos e privilégios tendem ao acúmulo, enquanto os desprovidos são obrigados a disputar de forma cada vez mais acirrada a sobra minguante sob a propaganda da oportunidade.

> [...] a socialização, a reprodução e a manutenção do status quo são inseparáveis da função da escola e alguns entendem isso como sua própria função social. Portanto, qualquer que seja a noção de qualidade que se queira para a escola pública, as necessidades educacionais destes novos sujeitos de direitos emergidos após a Constituição Federal de 1988, não são e, não podem ser contempladas somente sob a égide da Pedagogia Escolar e da escolarização regular. (GRACIANI, 2015, pg. 79).

Um desdobramento da ilusão da igualdade de oportunidades é a falácia da possibilidade de mudança por meio do exercício democrático do voto. Sem que este exercício se estenda para período entre os pleitos, e sem que a representatividade seja, ao máximo

possível, tornada direta, pouco ou nada se modificará na estruturação e distribuição do poder. Dado o rechaço, muitas vezes legalmente heterodoxo, das gestões progressistas no executivo nas três esferas, municipal, estadual e federal, fica claro que qualquer mudança qualitativa no sistema vigente só poderá acontecer a partir da mobilização populacional a partir da tomada de consciência.

Depois das políticas de universalização do acesso, a escola tem tido um papel social muito maior do que o da mera propagação de conceitos e formação de mão de obra no Brasil. Na escola disseminam-se valores ligados à saúde e à alimentação. Parcela expressiva da população vai à escola com o objetivo de alimentar-se, já que os recursos domésticos não são suficientes a uma oferta minimamente adequada de nutrientes.

Após passar os últimos parágrafos enumerando os vícios ocultos no modelo escolar vigente, urge afirmar que a instituição escolar pode ser também, e talvez seja o melhor, meio de conscientização e mudança. Por sua capilaridade e pelo papel social que exerce nas políticas públicas.

3 CORPO, ESCOLA E RELIGIOSIDADES, UM PERCURSO

Mestiço, filho de nordestinos, paulistano crescido numa classe média trabalhadora, artista, umbandista e praticante de kung fu. Mestrando em educação na área da cultura. Eis um instantâneo de fatos mais ou menos relevantes para iniciar a confecção desta etapa da dissertação.

Uma semana antes do meu nascimento, dona Telma, minha mãe carnal[9], dava consultas num **terreiro** de Umbanda no Jardim Nordeste, Zona Leste de São Paulo. Atendia em **transe mediúnico**, **virada**[10] em Janaína, uma criança de seus cinco anos, que corre, brinca, pula e rola no chão, distribuindo flores e conselhos, prometendo ajuda e reclamando de prendas (brinquedos, flores) prometidas e esquecidas por seus consulentes. Verbos no presente, pois ainda hoje é provável que, sendo solicitada num rito umbandista, ela venha e repita todas estas ações a despeito de sua médium ser septuagenária.

Cresci frequentando outro terreiro, o de minha avó, junto com minha mãe, egressas do terreiro citado acima. Terreiro pequeno e pouco mais que familiar que existiu do fim da década de 70 até o fim da década seguinte. Participamos das **giras** até 1986, quando por força de questões de trabalho, meus pais, bancários, foram transferidos para o interior de São Paulo, Santa Branca, Vale do Paraíba.

Em contrapartida, meu percurso escolar foi em sua maior parte percorrido em estabelecimentos educacionais de confessionalidade católica. Creche Marina Crespi (administrada por Irmãs Franciscanas Missionárias), na Mooca; Colégio Santo Agostinho (padres agostinianos) e Colégio de São Bento (Ordem de São Bento).

Na adolescência, eventualmente frequentei a Federação Espírita do Estado de São Paulo, a Antiga e Mística Ordem Rosacruz – agremiação iniciática e tradicional que por meio da tradição escrita pretende perpetuar conhecimentos de ordem metafísica supostamente remanescentes do Egito antigo - e buscava e lia tudo o que estivesse ao alcance sobre misticismo, mitologia e religiosidade. Por conta da influência espírita e católica, evitava contato com religiosidades afro-brasileiras.

Já adulto, acompanhava os familiares ao Centro Espírita Perseverança, sem muito entusiasmo. Até que aceitando o convite de um amigo, fui a uma gira de umbanda e

---

[9] Mãe carnal equivale a mãe biológica ou ao entendimento do senso comum para o termo "Mãe". Como "mãe" também podemos ter a Mãe de Santo, sacerdote do templo a que o religioso está vinculado e mãe ancestral ou divina, remetendo ao Orixá. O mesmo pode se dizer de "Pai".

[10] Os termos em negrito, oriundos da tradição religiosa afro-brasileira estarão elencados e definidos no glossário ao fim da dissertação.

reencontrei as inquietações da mocidade aliadas à lembranças infantis, afetivas e muito íntimas. Desde então retomei o contato com a espiritualidade por meio dos cultos afro-brasileiros. Tal encontro suscitou inquietações que transbordaram numa especialização em religiosidade afro-brasileira, numa proposta de intervenção educacional para um curso de mestrado, neste texto que ora publico. É um esforço em resgatar estes valores de infância e de ancestralidade, tentando trazê-los à reflexão acadêmica no campo da educação e da arte.

Se faz necessário elencar aqui também o percurso acadêmico. Graduado bacharel em artes cênicas, com habilitação em Direção Teatral, especialista em Teologia de Tradição Oral – Memória, identidade e cultura das religiões afro-brasileiras pela Faculdade de Teologia com Ênfase em Religiões Afro-brasileiras (antes Faculdade de Teologia Umbandista), e ora é mestrando em educação na área da cultura pela Faculdade de Educação da USP.

Tratando-se aqui de uma jornada de resgate de valores tradicionais que pode contribuir com a promoção do respeito à diversidade, publicamos como exemplo o percurso do pesquisador. A importância do relato não se dá por qualquer especificidade no relato, pelo contrário. É o relato da percepção de pertença a diversos grupos étnicos, a diversas linhagens culturais e em última instância à brasilidade última da impossibilidade de rastrear influências que compõem a uma cosmogênese original, tão coerente e válida quanto qualquer outra. Em poucas palavras, toda manifestação é híbrida e digna de respeito e compreensão.

Há oposição clara e definida entre o culto majoritário cristão e as visões de mundo afro-ameríndias, e a partir dessa oposição e das diferenças entre elas estabelecem-se juízos de valor e, a partir destes, preconceitos que promovem a segregação dos grupos não alinhados com este pensamento. O cristianismo em suas vertentes católicas e protestantes que por séculos foi cânone e hoje, apesar da liberdade de culto assegurada na carta magna[11], segue oprimindo a diversidade das culturas locais.

Também seria impossível seguir sem delinear minimamente alguns signos, mitos e ritos referentes às culturas abordadas, logo tais explanações se darão de forma auto-etnográfica (FAVRET-SAADA,2005) com a pretensão de ao menos apresentar e tornar a navegação do leitor mais autônoma pelos meandros de uma diversidade que é única em cada brasileiro.

---

[11] CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.
Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

Explicamos ainda que não se trata da defesa da ausência de referência singular no arcabouço cultural de cada brasileiro de ascendência afro-nativa, e sim da presença de raízes múltiplas, válidas e bem definidas, variando em grau e nuances sem que com isso haja fragmentação e perda de coerência.

No decorrer do debate, pretendemos trazer ao campo da educação as ferramentas teológicas para o entendimento dessa questão no âmbito político e social do convívio comunitário escolar.

Mesmo sendo duas dentre tantas pertenças e tantas dinâmicas entre estas pertenças, cabe lembrar que não é intenção, ou uma possibilidade viável no que concerne ao campo religioso, polarizar, reduzir ou dicotomizar a questão entre cristãos e afro-religiosos por dois aspectos.

Primeiramente porque graças ao caráter híbrido e cumulativo de todas as culturas, a contaminação dos caracteres abraâmicos nos cultos afro-brasileiros impede que se os defina como não cristãos. Há traços de religiosidade islâmica nos cultos de nação, assim como da liturgia católica nos cultos umbandistas.

Os chamados patuás, amuletos de proteção dos cultos de nação, descendem dentre outras influências, de pedaços de couro com versos do Alcorão que malês carregavam para proteção (Rodrigues, 2008). Assim como a defumação guarda identidade com o incensário católico.

Em seguida dirimimos a possibilidade de dicotomizar a discussão pela presença de inúmeras outras pertenças étnico-religiosas presentes em nosso universo estudantil. No entanto eximimos as religiosidades discutidas aqui por duas razões. Primeiro pela práxis, em que a necessidade de estreitamento do espectro de pesquisa requer precisão na definição do objeto. Ou seja, torne-se relevante, por questões de número de relatos ater-se à questão da intolerância religiosa que vitima este grupo social. O número de denúncias de intolerância saltou de 15, em 2011, quando se começou a fazer estes registros, para 759 em 2016, um aumento de mais de 5000%.[12]

Além disso, um caractere amplamente debatido aqui torna este grupo essencialmente vulnerável a estes ataques. A diversidade intrínseca deste grupo dificulta sua organização comunitária e representatividade política em âmbitos institucionais. Cada templo, ou grupo religioso tem uma linhagem particular. Seus valores e sua identificação jamais se darão da

[12]dados da secretaria de direitos humanos do governo federal, http://www.sdh.gov.br/noticias/2017/abrc/disque-100-recebeu-mais-de-131-mil-denuncias-de-violacoes-de-direitos-humanos-em-2016

mesma forma que cultos que convergem para um centro pontual. Seja ele um livro, uma liderança, ou um ideal comum. Dessa forma percebemos que é impossível esperar que as religiosidades afro-nativas se organizem a partir de uma instituição comum, de um arcabouço moral ou uma bandeira.

Não se pode esquecer os casos de segregação que vitimam ateus, muçulmanos, budistas ou espíritas, mas se optou por focar esta discussão naqueles que dificilmente se organizarão institucionalmente para buscar representatividade.

A partir daqui seguimos entrecortando relatos curtos com reflexões acerca do universo objeto deste trabalho.

3.1 A pertença religiosa declarada e a visita à avó,

"Exu ganhou garrafa de marafo
levou pra capela pra benzer.
Seu Mangueira correu e gritou:
na batina do padre tem dendê,
oi tem dendê, tem dendê".
Ponto cantado.

Todo fim de semana era a mesma briga, a que eu assistia torcendo pela vitória de minha mãe. De um lado, meu pai exigindo um almoço dominical na casa de sua mãe, minha avó paterna. Quase sempre um macarrão grossíssimo servido misturado com o molho e pedaços de frango. Meus primos, três, com quem não havia muita reciprocidade, e uns tios que faziam piadas e trocadilhos que eu não entendia. Após o almoço, meu pai ia participar de algum jogo com seus irmãos, jogo movido a dinheiro, num tabuleiro quadrado, do tamanho de uma base de xadrez ou damas. Adultos homens de um lado, mulheres de outro, ou sozinhas, e crianças separadas para brincarem, se quisessem. Meus primos, irmãos entre si, pouca atenção me dispensavam, ou sendo dois dos três mais velhos, me tratavam como pessoa menos importante, "café com leite" como se dizia então.

Do outro lado minha mãe pleiteando a presença em casa de minha avó materna durante os trabalhos de umbanda em seu pequeno centro, também nas tardes de domingo. Para o tamanho do espaço havia muita gente, muito barulho. Embora não lembre de ver muitas crianças, é vívido que havia liberdade e a possibilidade de conversar com muitos adultos, e com as **entidades** que me solicitavam ajuda nos trabalhos. Ir buscar alguma coisa, servir algo para os consulentes, ajudar a acender uma vela, atividades de **cambono**

entrecortadas de pequenas conversas e comentários que eu gostava muito, embora não me recorde.

Ali adultos conversavam com crianças e as crianças tinham preferência na conversa com as entidades, que eram as figuras mais importantes. Não havia separações a priori. Para os assuntos que requeriam privacidade, ou envolvessem maior nível de maturidade, as crianças eram afastadas por meio de subterfúgios como solicitações que as mantivessem ocupadas por mais tempo ou uma linguagem cifrada, que é bem própria das entidades umbandistas. No mais, eu podia me relacionar com todas as pessoas, era querido e aceito. Meninos um pouco mais velhos podiam ajudar na **curimba**, orquestra ritualística, tocando atabaques, o que pouco me interessava. Cada um tinha uma função e todos estavam relacionados a uma mesma atividade. Após os ritos devia haver alguma confraternização mais informal, mas a esta altura minha família já havia se retirado. Meu pai, que permanecia isolado durante todo o rito, fazia questão de ir embora tão logo encerrassem-se os trabalhos.

As giras na casa de minha avó aconteciam a princípio num porão de sua casa no Jardim Arize, e depois em seu diminuto apartamento na COHAB II em Itaquera. Tais ritos aconteciam numa liturgia que pode ser vinculada à escola das Umbandas Populares. O rito se iniciava com o Hino à Umbanda, seguido de uma defumação e coroado com a incorporação dos médiuns nas entidades para consulta dos presentes, chamados de assistência ou consulentes. Cada consulente era designado a uma entidade e podia travar alguns minutos de conversa, entre defumações com charuto, ou passes magnéticos parecidos com os ministrados nos centros espíritas.

Além do envolvimento de todos na comunidade descrita acima, havia um caráter lúdico que me fez entender aquela atividade familiar como não-religiosa. Havia a oposição entre a casa das avós paterna e materna e havia o caráter sisudo, compenetrado e formal do que me era ensinado como religião no espaço escolar formal. Assim, religião era a frequência às missas e ao catecismo das aulas de mesmo nome. O que se praticava sob a regência de minha avó era qualquer outra coisa sem nome atribuído. Logo, eu me entendi desde cedo como pertencente à religião católica. Tinha que frequentar as missas e praticar o bem e a caridade.

Impossível discutir religiões afro-brasileiras sem obrigatoriamente ter o corpo como principal objeto de intersecção com a história, a liturgia, o contexto sócio-político e com as demais religiosidades.

Trataremos como religiões afro-brasileiras os três núcleos duros, a saber: Umbandas, Candomblés e Encantarias. (Rivas Neto, 2012). Neste relato discutiremos com mais cuidado

alguns ritos Umbandistas, em detrimento dos outros núcleos. Dentre estes ritos, nos ateremos mais às escolas de Umbanda Popular, Riscada ou Traçada e Esotérica ou Iniciática. Perfazendo o caminho trilhado pelo corpo-sujeito corpo-objeto deste relato auto etnográfico.

Essa separação em núcleos e troncos se dá a posteriori, pois os núcleos conversam entre si e as escolas revelam apenas tendências, e não necessariamente um rol de premissas a serem seguidas. Encontramos templos Umbandistas com influências do Candomblé Jeje, onde podem haver cultos para encantados, por exemplo. Nem tudo é permitido, mas o espectro da exceção, da originalidade, da reinterpretação é bem extenso.

As regras são rígidas, ao mesmo tempo em que as exceções são respeitadas, compondo sempre um culto vivo, pulsante, original e em curso, a caminho de algo, acabado e em construção ao mesmo tempo. Em determinada casa não se toleram bebidas alcoólicas, excetuando determinada entidade que atende desde há muito tempo usando uma garrafa de **marafo**. Em outra, não se aceitam influências cristãs, muito embora as entidades invoquem divindades do culto católico nas bênçãos aos consulentes.

Não investiremos na descrição dos ritos ou em definições das práticas mais pormenorizadas do que o necessário ao mínimo entendimento aos leigos, já que o escopo deste trabalho é justamente a construção desse conhecimento pela vivência, pela corporalidade e todos os valores a ela atrelados. Essa construção se dará percorrendo relatos, memórias desse aprendizado e da confecção dessa pertença, com todos os seus fios, nós, e tramas, retalhos prontos anexados, trechos desfeitos e refeitos. Parte deste trabalho é questionar a laicidade, num contexto em que todos sofremos influências de diversas culturas. Se não sabemos o que é uma mesinha, um sacudimento, aprendemos em algum momento o que é uma benzedura ou uma simpatia.

> O Brasil, por ser um país continente, recebeu em diferentes proporções, influências culturais da Europa, África, América e Ásia, dando características específicas a cada região que compõe o nosso território.,
> A Umbanda acompanhou essas características regionais, ela se apresentou de diversas maneiras em locais distintos, um processo tão aberto dificultou detectar sua origem.
> Sua ampla e descentralizada forma de apresentação levou a um não reconhecimento de suas diversas manifestações.
> Neglicenciaram-se traços importantíssimos, que poderiam pontuá-la como, por exemplo, o mediunismo de incorporação e suas respectivas entidades. Isto foi marcante em seu surgimento e diferenciou e diferencia seu processo ritual. No mecanismo de incorporação, sempre tivemos a presença das entidades como caboclo e preto velho, atuantes em todos os terreiros de Umbanda. (RIVAS, p.17, 2010).

Nos cultos de matriz afro-ameríndia, diferentemente de Penélope, não se espera a volta de um Odisseu, que partiu, mas o encontro. Não há um religare e sim um relegere, um tomar

com atenção, cuidar com zelo e reinterpretar a todo momento a tradição. É a identificação com os antepassados para a ressignificação do presente e o planejamento do futuro. É a repetição dessas histórias, desses encontros, numa combinação particular que estrutura a cosmovisão de um afro religioso e que sustenta suas atitudes e decisões. É um tempo cíclico, talvez espiralado, que alicerça a vida cotidiana, costurando-a com as vidas épicas (e cotidianas) dos antecessores (ELIADE, 1992). Não há um religar porque nunca houve um rompimento. "Filho de Orixá é Orixá em terra" como se diz nos terreiros.

> "Outra característica da ancestralidade é que em situações limite(Jaspers), nas quais temos nossa própria sobrevivência em risco, a ancestralidade nos abre e nos apresenta possibilidades de religação com nosso tecido social originário: religa-nos aos nossos.Dessa religação, possibilitada pela vivência limítrofe, temos uma outra maneira de ver o próprio mundo e a nós próprios, numa re-leitura das coisas, relegere, em que transformamos nosso olhar,nossas atitudes e nossas relações. Estas duas possibilidades religantes, re-ligare e re-legere, abrem a dimensão religiosa (no sentido mais nobre do termo) de nosso contato com a ancestralidade: "o importante não é a casa onde moramos. Mas onde, em nós, a casa mora" (Couto, 2003: 53); assim, "quando a terra se converte num altar, a vida se transforma numa reza" (ibid.: 93)."(FERREIRA-SANTOS, ALMEIDA, 2014, p.242).

São religiosidades cuja tradição escrita não se estabeleceu, não por agrafia ou falta de quem o tentasse, e ainda o tente, mas por força da estrutura de tradição oral e do protagonismo do corpo como meio de aprendizado, fixação e perpetuação das tradições.

São religiões de iniciação, ou seja, requerem processos vivenciais para que se faça parte desse universo e para que se possa aumentar a área de trânsito dentro dele. Estas iniciações são tão numerosas quanto são possíveis as combinações entre núcleos, escolas, linhagens, sacerdotes e arcabouço dos neófitos.

> Em síntese, a umbanda é o resultado de um processo de reelaboração de elementos simbólicos de várias origens que, em uma determinada conjuntura histórica, adquire novos significados. Nesse universo religioso, a comunicação entre o mundo dos homens e a esfera do sobrenatural acontece mediante a incorporação de entidades espirituais por meio do transe de possessão (Concone, 1987; Birman, 1995), demonstrando, de maneira expressiva, uma tentativa de controlar a esfera sobrenatural. Tal ação pode ser observada no discurso dos religiosos – a ideia de doutrinação. Cabe ao médium aceitar o contato dos espíritos dos mortos – dos desencarnados – para conduzi-los a uma missão primeira, ajudar aos necessitados. Dessa forma, ambos – médium e desencarnado – podem evoluir em busca da perfeição. Assim, os espíritos descem ao "terreiro" para trabalhar, prestar atendimento aos que vão às sessões em busca de ajuda, marcando na umbanda um caráter eminentemente terapêutico.(ASSUNÇÃO, 2010. p.5).

3.2 Gira na mata, a risada, o erê, a bala soft, a briga

"Vou abrir minha Jurema
Vou abrir meu Juremá
Vou abrir minha Jurema
Vou abrir meu Juremá
Com licença de mamãe Iansã
E de Nosso Pai Oxalá
Com licença de mamãe Iansã
E de Nosso Pai Oxalá".
Ponto cantado.

Um dia, depois de muito combinar, brigar e especular, fomos para "a mata". Na verdade, depois de ver meus pais combinarem, especularem e brigarem, eu era pura expectativa. "Ir para a mata" era fazer um rito umbandista num espaço de vegetação, uma fazenda ou mata nativa. A mata escolhida, salvo engano, era o "Reino dos Orixás" espécie de sítio dedicado aos cultos afro-brasileiros em que se paga um ingresso para usar de alguma das picadas ou clareiras abertas na mata atlântica (São Bernardo do Campo) para realizar giras ou trabalhos de Umbanda ou outro rito afro-brasileiro.

Lembro de chegarmos lá separados do grupo, que lá já estava. Ainda no estacionamento silencioso de um lugar afastado da cidade, ouvimos uma estrepitosa gargalhada feminina, que assustou muito meu pai, embora ele não tenha admitido. Na gira me surpreendi com o espaço, e com a disposição de tudo em círculo. Na casa de minha avó ficavam todos muito próximos e não dava para ter noção de quantas pessoas estavam presentes. Ali tudo ficou bonito, arrumado. Arrisquei tocar os atabaques, sem muito sucesso. Minha mãe incorporada em seu Erê, Janaína, toda molhada em sua saia rodada e seus fios de conta, brincando comigo no chão, rolando na terra. Era estranho porque ela era mais nova que eu, um tanto difícil de entender. Foi muito tranquilo e divertido. Era um clima distinto das giras de sempre, melhor, mais envolvente e familiar.

A memória seguinte é ver o mundo de cabeça para baixo, rodando e chacoalhando, tudo muito confuso, bagunçado. Depois uma bagunça, confusão e irritação para encerrar logo. Meu pai irritando levando-nos embora.

Nos cultos afro-brasileiros os elementos da natureza não são desdobramentos ou representações das divindades, elas são as divindades em si – embora as divindades transcendam o seu elemento e existam para além dele. Janaína é muito devota das águas, viu uma cachoeira e entrou. A roupa branca, ritualística, de minha mãe ficou transparente e meu pai se irritou. Em algum momento houve um pequeno acidente e minha mãe cortou a mão num vidro. Em seguida, eu engasguei com uma bala (daquelas antigas balas da marca Soft,

afamadas por quase asfixiar muitas crianças) e fui erguido e sacudido de cabeça para baixo pelas pernas até desentalar e cuspir. Meu pai brigou com minha mãe e minha avó, nós fomos embora, e seguiu-se um grande período afastado das giras.

Pouco depois meu pai conseguiu uma promoção no trabalho, condicionada a uma transferência que teria sido para Salvador-BA, mas que acabou sendo para Santa Branca-SP. Passamos um ano e meio na cidade, e de lá, no âmbito do sagrado, só me lembro de ter ido com minha avó materna à procissão de Páscoa, carregando uma vela envolta num pedaço de papel cartão, como um chapéu de aniversário virado de ponta-cabeça, por onde ainda escorria um pouco de parafina que queimava suavemente as mãos. O suficiente para ser a única memória religiosa de todo esse período.

> As operações de conhecimento acham-se estendidas no tempo e separadas umas das outras: no momento em que somos mais afetados, não podemos narrar a experiência; no momento em que a narramos não podemos compreendê-la. O tempo da análise virá mais tarde. A fim de transcender a pessoalidade e o afeto (FAVRET-SAADA, 2005, p. 160).

Sem esquecer das raízes nativo-americanas ou indo-europeias, partimos dos cultos trazidos com os africanos escravizados, desde os bantos até os jeje-nagôs, como forma de justificar essa estruturação a partir de um corpo que, mesmo nu, vinha marcado e preenchido de significado. A pertença, antes vinculada ao parentesco sanguíneo ou de vínculo familiar, tornava-se escarificação no rosto, para que os mortos se reconhecessem no Orúm (plano metafísico, sobrenatural) e pudessem retornar à sua família.

Tal escarificação tornou-se depois a catulagem, ou cura, e perdeu este significado familiar para servir de proteção e filiação templária. A pertença familiar e sobrenatural perdeu os laços sanguíneos e hoje a vinculação a um grupo ou família religiosos se dá de forma voluntária. A pertença sanguínea tornou-se correspondência com um ou mais ancestrais divinizados a ser manifesta não só nos ritos, como na vivência diária, num processo de identificação.

Antes pertencia-se à família que cultuava, por exemplo, Oxalufã. Todos os descendentes daquele tronco familiar correspondiam a essa divindade. Uma divindade local ou territorial. Por família, neste caso, podemos entender uma comunidade que pode ter o tamanho de uma cidade-estado. O que une milhares de pessoas é este ancestral divinizado comum. A partir da chegada aqui, com a separação dos membros familiares pelo tráfico escravagista, sucessivas gerações e aproximações com outros cultos, perde-se esta pertença direta e esta relação com o Orixá, que era de linhagem, passa a estabelecer a partir do sobrenatural. O aspirante a praticante é vinculado a um ancestral ilustre, não por ascendência

genética, mas por razões ritualísticas, ora baseada nos jogos oraculares, ora por identificação arquetípica.

As marcas no corpo que antes serviam para identificar familiarmente hoje traçam caminho de volta à ancestralidade no âmbito sobrenatural. O corpo continua sendo depositário dessa ancestralidade, antes de forma compulsória, agora voluntária. Tais marcas eram escarificações no rosto e hoje são cicatrizes mais discretas, visíveis apenas sob as roupas, nas costas, antebraços e outros pontos discretos. São feitas nos cultos de nação nos ritos iniciáticos mormente como forma de filiação ao grupo religioso sob o nome de catulagem e nas umbandas muitas vezes como proteção durante a quaresma, período religioso católico, chamadas curas ou fechamento de corpo.

A natureza destas marcas também mudou, como muda a tradição oral com o passar do tempo. A ênfase dada às marcas como cicatrizes, acima, não exclui as marcas em todos os outros níveis necessárias à construção dessa pertença. Fazer parte de uma comunidade afro-religiosa hoje, assim como quando se tratava de um compound africano, envolve passar por experiências, vivências que, embora lastreadas na correspondência entre tradições de vários grupos, são únicas e capazes de intensa mudança no comportamento e visão de mundo. A essas vivências também chamaremos marcas, pois o corpo, ou a pessoa que as vivencia, altera-se profundamente, tornando mais estreitas as relações com os seus e ampliando sua percepção do contexto.

A justificativa dessa vivência se dá a partir do contexto de onde este corpo se manifesta e se estrutura, para através dessas vivências se reconstruir e se ressignificar. A cosmovisão dominante relega a este corpo outro papel. Por ethos ou cultura dominante entendemos a tradição judaico-cristã europeia, de raízes greco-romanas com influências do oriente médio trazida pelos colonizadores portugueses. E adjetivando por oposição, podemos entender que esta cultura percebe a corporalidade como imperfeição a ser suprimida em um burilamento pessoal, visando a ascese. É um entendimento cindido entre corpo e mente/espírito, bem e mal e, mais recentemente, primitivo, grosseiro e evoluído.

> "Portanto, uma vez que Cristo sofreu corporalmente, armem-se também do mesmo pensamento, pois aquele que sofreu em seu corpo rompeu com o pecado"
> A Bíblia (Pedro 4:1)
> "Portanto, não permitam que o pecado continue dominando o corpo mortal de vocês, fazendo que obedeçam aos seus desejos.
> A Bíblia (Romanos 6:12)

A partir dessa cisão nos desenvolvemos como indivíduos buscando subjugar, aplacar, esquecer ou dominar o corpo. Como se este não fosse, antes de um anteparo, a materialidade

de nós mesmos. No âmbito religioso – posto que este entendimento de mundo compartimentado separa o sensível do suprassensível, o sacro do profano e o certo do errado – o corpo é fonte de pecado e possibilidade de sofrimento eterno. As necessidades do corpo, desde a fome e sede até o prazer estético são tentações a serem controladas. Percorrer um caminho entre o corpo-pecado e o corpo-templo, o aprendizado obtido nesta trilha, e de que forma a instituição escolar se relacionou a este processo é umcaminho percorrido por este trabalho.

Se a partir da visão compartimentada ocidental, onde não só o sagrado, como a individualidade estão fora de si, num ente externo e impalpável, o caminho para esta pertença afro-brasileira envolve um resgate e reunião. Religião não no sentido etimológico de religare, mas como *relegere*, reler com atenção, cuidar com zelo, (FERREIRA SANTOS, 2004) de conceitos apreendidos como opostos e conflitantes, de sua ancestralidade e da corporalidade como dado inexorável da existência, por óbvio que possa parecer, ao refletirmos a respeito.

Podemos partir de imagem do sofrimento como redenção na forma como são retratadas as divindades cristãs em seus templos. O grande profeta, Jesus Cristo tem seu ícone maior no crucifixo. A imagem de um homem preso a uma cruz de madeira por pregos fincados em suas mãos e pés. São Sebastião, amarrado e crivado de flechas é outra imagem emblemática da dor como forma de alcançar o divino. São Lázaro e São Roque são outros exemplos de ascensão espiritual via expiação no corpo. Os ritos de mortificação do corpo (por exemplo os empreendidos pelos participantes da Opus Dei por meio do cicílio, uma cinta de metal repleta de pontas afiadas presa na coxa) e autoflagelação, já não tão comuns são outro exemplo, bem como os jejuns e as promessas de sacrifício de algum prazer em prol da conquista de alguma graça.

Ainda, em termos de gênero e sexualidade, percebemos que o corpo descoberto, nu, é associado ao pecado à perdição. Assim, temos duas grandes referências femininas. A primeira é Eva, a mulher original – ou a primeira mulher reconhecida, já que há referência a outra mulher banida do Éden por insubordinação ao homem, chamada Lilith, nos Talmudes – é sempre representada com o corpo descoberto e, por ter levado Adão ao pecado sob influência da serpente é amaldiçoada e banida do paraíso.

A segunda referência é Maria, mãe de Cristo. Suas representações sempre deixam à mostra apenas as mãos e o rosto, sua figura é de castidade e recato, pois sua pureza virginal foi requisito para a concepção do filho de Deus.

Temos dois polos bem estabelecidos. De um lado a mulher que se aventura a falar com estranhos à revelia do marido e põe a humanidade a perder, de outro a pureza e castidade como forma de redenção da mesma humanidade.

Bem como a dualidade irreconciliável entre mente ou espírito e corpo. Nos cultos afro-brasileiros não existe essa dicotomia, tanto que para a presença de outra personalidade, entidade ou divindade naquele corpo, a persona original não é excluída ou apagada, salvo raríssimas exceções. Para a incorporação de entidades ou manifestação de divindades a percepção do médium, cavalo ou elegun continua presente. Em alguns casos um tanto embotada ou confusa, em outros de forma mais alheia, mas este terceiro vem a se somar com a pessoa, fazendo-a transcender. O corpo templo não deixa de ser habitado por seu proprietário. O transe não é uma ausência e sim um estado alterado de consciência.

> O corpo na tradição oriental sempre foi considerado como uma espécie de apêndice da alma ou da mente. O pensamento cartesiano foi o responsável pela cisão entre a *res cogitans* (mente) e a *res extensa* (corpo), o que, por sua vez, levou o ocidental a separar, igualmente, sujeito e objeto. Essa dicotomia é balizada também pela tradição religiosa judaico-critã. Nessas duas tradições o corpo é um apêndice do nosso ser que "arrastamos" seja pelo seu peso, seja como carga de barro úmido a testemunhar o pecado original. Daí a dificuldade do ocidental a lidar com as questões do corpo, seus sentidos e prazeres, suas possibilidades e limites. (FERREIRA-SANTOS;ALMEIDA, 2012, p. 95).

Resta comentar ainda que o corpo é fundamental na construção do conhecimento e que estes ritos podem ser comparados às tradições nativas americanas dos ritos de passagem. Nessa forma de aprendizado não há separação em função de idade. As portas estão abertas e basta aos postulantes, quando tiverem maturidade, cruzarem por meio de ritos de iniciação. Vivências ritualizadas em que se conquista novos saberes, responsabilidades e direitos.

3.3 A missa depois do recreio

> "Cabe recordar, todavia, que, se o professor pode ser considerado ator principal do rito pedagógico da escola, o aluno é protagonista involuntário do referido ato. Firma-se, pelo rito, uma pertença partilhada. Forma-se, por tal pertença, elos de comunidade e comunhão. Pode-se, pois, compreender que há um aspecto que abarca a fé, como se o universo simbólico da escolarização viesse regido pelo signo da crença e do cumprimento de expectativas." (Carlota Boto, 2014,p. 104).

No colégio de São Bento havia, além das aulas de catecismo e leitura bíblica na disciplina "religião", a possibilidade de os alunos assistirem missas durante o período letivo. Assim, às terças-feiras após o recreio, estavam dispensados das aulas os alunos que quisessem assistir às celebrações.

Esses cultos normalmente eram empreendidos por Dom Bernardo OSB, já bastante idoso e muito querido pelos alunos por sua simpatia. O culto acontecia numa capela no último andar do edifício em que funciona a escola. Uma capela bem ampla, com muitos afrescos e com a melhor acústica que já pude presenciar. Nela um idoso com a voz comprometida era ouvido sem esforço da primeira à última fila.

Dois pequenos episódios dessas missas:

Aprendi que é necessário e importante manter o silêncio e a contemplação quando apoiado com os joelhos no banco me esticava para brincar com um colega na fila de trás.

- Não dê as costas para Jesus, Luciano. Disse com paciência o querido D. Bernardo.

Hoje o sarcasmo de adulto talvez me fizesse questionar se Jesus estaria sentado no altar, ou se o religioso o estava tomando pela imagem sofrida que centralizava os olhares. Na época entendi que embora estivesse entre meus amigos e colegas, o momento da missa era um momento de ficar sozinho e em silêncio.

Outro episódio que leva à mesma conclusão foi uma ocasião no momento da "paz de cristo" em que, brincalhão, puxei a mão de um colega que estava dois bancos à frente e este escorregou de bateu com o tórax no banco. "A paz de Cristo" é o único momento em que podemos nos comunicar com as outras pessoas que estão presentes àquele evento sem desrespeitar a sacralidade do encontro. Quando tais palavras são enunciadas, podemos dar a mão e cumprimentar as pessoas adjacentes repetindo a frase. O puxão não fora tão forte assim, mas o colega talvez não esperasse uma brincadeira naquele momento de compenetração e seriedade.

A missa, o momento dentro do templo, é um momento em que o proceder muda e todos temos que manter um comportamento ímpar, de bondade e entrega. Ora, em todos os cultos há um código de conduta mais ou menos tácito a ser seguido. Estando na escola eu provavelmente repeti o que faria num momento de aula, tão sério, compenetrado e formal quanto a missa. Mas na missa, ao que pareceu, os códigos de conduta da molecagem estavam suspensos.

As regras da missa eram, em tese, as mesmas da aula, logo, poderiam ser burladas, desde que um adulto não presenciasse. O recreio era onde éramos nós mesmos, espaço de ver, brincar, conversar, disputar, brigar. As aulas eram uma continuação deste espaço, mas com a supervisão mais próxima de adultos, que nos separavam em carteiras divididas em linhas e colunas. As regras entre os alunos continuavam valendo, mas de forma velada.

A razão que causava a suspensão desse código nas missas me era enigmática. A resposta seria o respeito ao sagrado, à presença divina naquele espaço. Um ceticismo

levantava um paradoxo em dois pontos: Se Deus está em toda parte, e ele é o que faz com que tenhamos que nos comportar na missa, por que podemos nos comportar de forma diferente fora do espaço sagrado? E, como existe um sobrenatural que não aparece e não conversa com a gente se na casa de minha avó conversamos "com quem já morreu" todos os finais de semana?

À medida em que vamos nos iniciando na institucionalidade da escola e da igreja, perdemos relevo, profundidade. Somos adestrados a estabelecer um único ponto focal e desestimulados a interagir na horizontalidade. O professor é o centro de onde emana o saber, assim como o sacerdote, que aponta o centro do altar, onde num momento (mais) solene se desvela o Santíssimo Sacramento, aquela taça encimada por um sol, tão mais elaborado quanto mais antigo e prestigioso for o templo. Centralidade, convergência e alheamento. Nas celebrações religiosas, e no que poderia ser a celebração do aprendizado, somos nucas na frente uns dos outros. Sem braços, sem pernas, apenas o professor e a lousa, o padre e o altar emoldurados por nucas, cabelos e espaldares.

Como contraponto uma celebração de culto de nação e uma gira umbandista são circulares por definição. Há ênfase no chamado zelador ou pai de santo, mas o rito é sempre uma homenagem às divindades que se manifestam na materialidade dos corpos dos iniciados e, nas giras de umbanda, depois dessa homenagem a assistência adentra o espaço de celebração para ter com as divindades sem distinção de patamar, olho no olho, tête-à-tête. Mesmo no xirê candomblecista, as divindades podem romper o círculo para abraçar algum presente ou homenageá-lo tornando-o **Ekedji, Alabê, Ogã, Obá**, ou detentor de outro cargo nas funções de um terreiro.

3.4 Filas e mais filas.

Meados da adolescência, esquecidos os tempos das giras na casa da avó, fazia falta o contato com o sagrado. Não o sagrado da igreja, que era formal, porém vazio de hierofania (ELIADE,1992), mas o contato imediato, vivo e presente.

Já bastante imerso na cultura escolar, as formas religiosas de heranças africanas pareciam cada vez mais distantes, estranhas e até patológicas. Coisas sem sentido, muito alheias à vida moderna, de pessoas sem instrução.

E a manifestação do sagrado que se dava ali? Talvez um mecanismo de expressão de alguma instância interna, do âmbito do psicológico. Talvez fingimento, uma encenação tácita comungada por todos.

Tudo isso provavelmente aprendido no ambiente escolar, já que em casa o pouco diálogo que havia, passava longe desse assunto.

Se o contato como sagrado tão próximo de antes fazia falta, mas esse sagrado não era socialmente aceito, onde buscar esse contato com a espiritualidade? Posto que também havia aprendido que a espiritualidade é algo a se buscar fora de si, com alguém, um sacerdote, um iniciador, um mestre.

Comecei a ir por conta própria à Federação Espírita do Estado de São Paulo, a FEESP. Lá você passa por uma breve triagem e começa a frequentar as palestras e passes. O silêncio imperioso é suavizado com uma trilha erudita, música clássica. Música clássica excetuada por Wagner! Este compositor flertou com forças obscuras e suas obras não trazem boas vibrações, me disseram. Quem nunca ouviu Wagner, continuou sem ouvir. Será por conta de O Navio Fantasma?

Enfim, mais bancos escolares, mais apreensão passiva de conteúdo, mais "escola". Nenhum contato imediato com o sagrado. Reclamei, pois passava por uma série de sintomas muito comuns à idade em futuros usuários de medicamentos psicoativos. Dores de cabeça, vozes, vultos, sensações de frio, medo, pânico e irritação sem causa aparente e uma confusão mental que só fazia crescer. Os passes e palestras nada alteravam esse quadro. Nova triagem e uma solução velha, a saber: mais bancos escolares. Além do curso básico da instituição eu havia sido indicado para o curso de prática mediúnica.

Do conteúdo do curso básico pouco ou nada me recordo, apenas da práxis. Ler alguns capítulos de um livro que provavelmente debatia algum tomo da codificação kardecista e ouvir a interpretação correta da leitura por parte dos professores em aula. É assim em graduações, por que não seria em cursos livres de formação religiosa?

Das aulas de desenvolvimento mediúnico, nada novo. Ler e entender conforme a doutrina capítulos de obras que facilitavam, no caso, o Livro dos Médiuns. Depois todos eram convidados a tentar fazer alguma psicografia. Entendi a natureza do curso após relatar a um dos professores que ele estava emanando uma luz amarela dos braços e de, durante a sessão experimental de psicografia, ter a nítida sensação de ter retornado à minha casa, sentido o cheiro do incenso que deixara aceso, e visto a minha cômoda por um ângulo bem diferente do que costumava ver, de um ponto de vista realmente original.

Os professores não acharam nada interessante o relato, visto que eu não havia produzido sequer uma linha. Novamente, seria um braço para escrever e olhos para ler, nada mais. O cheiro, o local de onde olhava o meu quarto, a percepção do corpo dos professores,

nada disso era interessante ao meu aprendizado ali, segundo quem avaliava. Não encontrando caminho para seguir, abandonei os cursos.

Na medida em que o processo institucional de aprendizado parte da cisão da apreensão do mundo em disciplinas, acabamos por depreender alguns aspectos de nosso trânsito social como estanques e independentes. Como se a escolha de carreira profissional, nosso perfil psicológico, nossos passatempos prediletos, a religião que professamos não tivessem qualquer relação entre si. Obviamente não se espera que a relação entre tais aspectos seja direta, nem isenta de contradições, mas a relação entre estes aspectos, mais do que cada um deles é o material intangível de que somos realmente feitos.

Em contraponto, a cultura tradicional não se preocupa em fazer esta divisão no ensino, tampouco na análise. Análise e ensino misturam-se no percurso formativo, assim como o saber técnico necessário à execução de qualquer tarefa, o saber mítico que estrutura o mundo visível e a percepção sócio psicológica que se apresenta a partir dessa cosmogênese. Nessa percepção não há espaço descontínuo entre os aspectos da vida. O aprendizado acontece a partir da relação e da necessidade e não é uma atividade separada da vida cotidiana.

> De um lado temos a imposição em infinitos matizes de uma cultura branco-ocidental oligárquica, patriarcal, individualista e contratualista, de outro trazemos, cada vez menos, caracteres comunitários, matriais, coletivos e afetual-naturalistas. (FERREIRA-SANTOS,ALMEIDA, 2014)Página?

Pretendemos discutir confrontando um aprendizado institucionalizado em relação a outro tradicional e velado. Tal discussão poderia partir de qualquer âmbito do saber institucionalizado: exatas, humanas ou biológicas, pois em todos os espectros de conhecimento abarcados pela ciência há resquício, ainda que remoto, do saber tradicional.

3.5 “Esquizofrenia”

Formado diretor teatral e forjado ator, ter a oportunidade de desempenhar os papeis mais improváveis nos dá a chance de, mesmo não possuindo as competências, parecer estar desempenhando a função sem denunciar o despreparo. Assim foi que durante determinado período fui tecladista de uma banda de rock’n’roll, mesmo não dispondo dos recursos técnicos mínimos para a execução dessa tarefa.

Voltei a ter aulas de música, aprendi os arranjos, pratiquei exaustivamente e conseguia, com muito sofrimento, acompanhar o restante da banda enganando ouvidos leigos. Mesmo com a dificuldade descrita, era bastante prazeroso aventurar-se em contexto tão

distinto. Por isso sentia-me pago com a oportunidade de vivência e aprendizado enquanto o trabalho não frutificasse em dividendos.

Acostumado a atuar de forma bissexta como cantor em espetáculos de teatro musical, era bastante difícil me habituar a tocar como parte do corpo da música, seguindo o pulso da banda. Num espetáculo teatral o solista dá a dinâmica e o grupo musical acompanha. A voz do ator/cantor está no primeiro plano, e o andamento não é uma preocupação técnica, e sim expressiva. Como instrumentista é preciso seguir "a cozinha", o baixo e a bateria, sem se sobrepor à guitarra e muito menos ao vocalista, exceto em momentos de destaque. É bastante para ouvir, equalizar e para pensar ao mesmo tempo, enquanto dedos enferrujados por anos de um violão muito ruim transpunham acordes simplificados com um baixo simples na tônica e oitava.

A banda era projeto de um ator com quem trabalhara pouco antes, e como todo projeto amador grupal, contava com o apoio dos familiares deste *bandleader* que além de ator e músico, era amigo próximo e depositário de tal confiança, que chegava ao ponto de pedir este hercúleo favor. Como a imensa maioria dessas empreitadas, o grupo musical sucumbiu à falta de recursos. Não sem antes ter feito apresentações mais ou menos exitosas em bares e clubes noturnos da cidade e com seu ápice numa apresentação em arena de cidade praiana em festival de verão, como atração secundária de apresentação de banda consagrada no mesmo segmento.

Durante as apresentações, e nos momentos mais difíceis dos ensaios parecia-me claro ouvir um instrumento "a mais" durante a execução das músicas. Um outro teclado se sobrepunha ao meu com um arranjo simples, mas adequado ao que se estava tocando. Este arranjo diferia do arranjo proposto pelo líder e compositor da banda, mas, se alguém além de mim pudesse ouví-lo, provavelmente também o julgasse adequado e de bom gosto.

Além deste instrumento "complementar", nos momentos de maior ansiedade, antes de solos e convenções em que o teclado se destacava, havia uma distorção na percepção do tempo que me obriga a abrir um hiato nesta narrativa para contar um brevíssimo causo.

3.6 Atropelamento

"Quem nunca viu venha ver
caldeirão sem fundo ferver
quem nunca viu venha ver
caldeirão sem fundo ferver"
Ponto cantado

Por volta dos dezoito, vinte anos, ao atravessar despreocupadamente uma rua no centro da cidade de São Paulo, nos arredores do Parque Dom Pedro II, me vi diante da possibilidade de um atropelamento grave. Nos filmes de ficção científica, no recente efeito especial chamado de *bullet time* e tornado clássico no longa metragem Matrix, a percepção do protagonista, e da plateia através de seus olhos, entorta o tempo reduzindo seu andamento e lhe dá a possibilidade de reagir de forma mais rápida. Então, o antagonista dispara seu revólver e o filme passa a rodar em *slowmotion*. O protagonista, com este ganho de tempo pode pensar e se esquivar dos tiros com mais velocidade e precisão, já que o efeito de retardamento do tempo não atua sobre ele da mesma forma.

De frente para o carro em curso de me atropelar, constatando que o condutor não me vira e que ainda que me visse não teria tempo de frear, o tempo parou. O mundo congelou e os sons ao redor pararam de fazer sentido ao mesmo tempo em que se tornaram insuportavelmente altos. Eu, o carro e o espaço de asfalto entre os dois. “Tenho que sair daqui ou o carro vai me atropelar”. Nesse momento, com certeza o Neo, protagonista do filme, daria um salto mortal por sobre o veículo em curso e se safaria aterrissando ajoelhado e com o punho no chão no melhor estilo super-herói. Diferentemente do cinema, meu corpo não se mexeu senão até a terceira tentativa extenuante e dolorosa de me safar da tragédia certa. Quando, depois de duas tentativas, entendi que não bastaria o desejo, que eu tinha que movimentar meu corpo de fato para desviar da colisão; ordenei, senti e acompanhei o impulso nervoso percorrendo as fibras musculares em direção descendente, passando pelo peito, abdome, coxa, perna e chegando ao pé direito dentro do indefectível converse allstar preto de cano médio. Senti neste momento o asfalto me empurrando de volta, não só para cima, mas também no sentido horário, paralelo ao chão, talvez fazendo a esquiva...

Quando retomei o fôlego o carro já havia passado a algum tempo e eu me safara sem saber muito bem como, mesmo tendo registrado este átimo de tempo com tanta precisão.

Assim como no caso descrito acima, além do teclado invisível que me acompanhava, havia espaços de muito tempo entre uma nota e outra da música em momentos de muita tensão em que esta transcendência de percepção desafiava a razão e a estabilidade da percepção. Antes de momentos em que o teclado viria para o primeiro plano da música, algumas vezes o tempo desacelerava e o andamento entortava num efeito de segurar a rotação do disco na vitrola.

Estas duas percepções nunca foram úteis ao meu desempenho como músico, infelizmente. Teria sido de grande realização transcrever a linha de teclado e piano que me acompanhava nessas apresentações, ou usar o tempo extra que surgia desavisadamente

durante uma música para preparar as próximas notas com mais elaboração, mas nada disso aconteceu.

Na impossibilidade de dar sentido ou uso a essas ocorrências, comentei a respeito com meu amigo e com seu primo, que fazias as vezes de produtor da banda. Este produtor era sacerdote de Umbanda e bacharel em filosofia. Nada que tivesse relação direta com o ocorrido, mas na informalidade do convívio, rendia discussões muito intensas. No máximo alguma brincadeira com o que poderia ser um fenômeno assemelhado à psicografia espírita kardecista, mas nada levado a sério.

Convidado para uma gira em seu Centro de Umbanda (transcrevo aqui a forma usada pelo sacerdote) fui para relembrar os tempos de minha avó. Terreiro simples, pequeno, uma moradia transformada em templo. A cozinha, primeira entrada da casa, era, como se espera, o centro de circulação do espaço, de um lado, no sentido da rua, um pequeno quarto que servia de vestiário e sala de consultas particulares do pai de santo. Do outro lado um pequeno banheiro e depois deste cômodo começava o espaço de culto. O quarto seguinte abrigava o **congá**, um altar com diversas imagens de santos católicos, orixás e entidades umbandistas, e a saída para o quintal coberto se dava por uma porta ampla. Neste quintal se dava a maior parte da gira e lá ficavam a curimba, orquestra cerimonial composta por três atabaques, triângulo e **caxixi**, e a assistência. Atrás desse quintal havia um diminuto jardim, um galinheiro e os espaço reservados aos assentamentos de Exu e **Babá Egun**.

Ao sentar-me para ver a gira, julgava as pessoas ali como devotas de algum rito catártico, onde se expurgava inquietações inconscientes por meio dos arquétipos ali representados. Iniciada a gira, pontos cantados de abertura, de bater cabeça, de defumação. Não conhecia mais nada, mas nada ali era estranho. Momento da incorporação dos guias, das entidades de Umbanda. Supostamente um embuste psíquico, uma esquizofrenia controlada, ritualística, sacralizada.

O tal embuste psíquico foi bem diferente do que eu esperava. Muita concentração, muita devoção e de repente comecei a ver os supostos embustes se aproximando de seus médiuns para os trabalhos. Vi a aproximação e percebia que eles continuavam em torno dos **cavalos** um tanto destacados, externos a eles, em sobreposição.

Foi nesse momento que percebi que, se os ritos de transe de incorporação são uma forma de lidar com pessoas esquizofrênicas, eu também poderia me incluir no diagnóstico! Daí em diante filiei-me a este centro e atuei como cambono por algumas giras.

3.7Cavalo

"Defuma com as ervas da Jurema
Defuma com arruda e guiné
Defuma com as ervas da Jurema
Defuma com arruda e guiné
Benjoim, alecrim e alfazema
Vamos defumar filhos de fé".
Ponto cantado.

Tornei-me parte do corpo mediúnico do centro de Umbanda, ao mesmo tempo, tornei-me parte daquele grupo de pessoas. Aceito por uns, visto com desconfiança por outros, ignorado cuidadosamente por mais alguns.

Pessoas que semanas antes eram para mim esquizofrênicos, tornaram-se meus irmãos de fé e, voltando ao meio umbandista, estava aprendendo tudo como pela primeira vez, já que, desde o rompimento com minha avó só havia travado contato com essa religiosidade por meio de alguns pequenos ritos que minha mãe fazia em casa para atender algum amigo, e que não me geravam muito interesse.

Poucas giras depois, durante os afazeres de cambono, enquanto cruzava o salão para atender alguma solicitação, fui acometido por uma dor excruciante que já me acometia há algum tempo, mas que, por ser recente, breve e inusitada, não havia merecido minha atenção na busca de um diagnóstico e tratamento. Era uma dor na parte lateral da cabeça, mas fora da cabeça, exterior ao corpo.

Enfim, ao cruzar o salão, numa gira de esquerda fui acometido por essa dor e parei o que estava fazendo. O sacerdote da casa, incorporado em seu exu, deu pelo ocorrido e veio em minha direção, em meu auxílio, pensei. Novamente, ruídos muito altos, confusão, fui colocado para rodar e em seguida fui erguido pelas costas, costas com costas com os braços entrelaçados e fui girado vertiginosamente pelo salão.

Essa foi minha iniciação e descoberta como médium de incorporação de umbanda, cavalo de santo. Sem luzes faiscantes, unicórnios voadores, levitação, insight, epifania ou hierofania. Apenas dor, barulho e confusão.

3.8 Ordem Iniciática do Cruzeiro Divino e Faculdade de Teologia Umbandista

"Quando Seu Urubatão firmou o seu congá,
todos os caboclos vieram ajudar
Veio Ogum , veio Xangô e Iemanjá,
Yori e Yorima
A estrelas clarearam a mata escura,
pra Oxalá abençoar
Oh Saravá, todos os caboclos,
Saravá Seu Urubatão no seu Congá".
Ponto cantado.

Após um ano e meio, por divergências que não merecem descrição, desfiliei-me deste grupo. A esta altura, com o resgate dos valores e crenças da infância interpretados pela criticidade mais madura, saí em busca de um lugar onde o exercício de minha religiosidade e discernimento não constituíssem paradoxo.

Visitei inúmeros terreiros, centros, casas de "amor e caridade cristãs" (eufemismo para templo de religião afro-brasileira), sempre em busca de um lugar onde a religiosidade miscigenada, acêntrica e tradicional não se contradissesse no discurso dos dirigentes da casa.

Após a busca infrutífera por um grupo que empreendesse um sistema religioso que ecoasse de qualquer forma em minhas inquietações, resolvi buscar a esta altura autonomia. Capacidade de sanar as minhas questões religiosas e a das pessoas que estivessem próximas sem a necessidade de frequentar um templo.

Esgotados os templos que pude encontrar nas imediações de onde moro, encontrei pela internet, perto do local onde trabalho, um terreiro em que havia uma faculdade de teologia umbandista. Fui conhecer, não sem alguma desconfiança, posto que já tinha ouvido falar de outras casas que ministravam cursos livres de formação de sacerdotes em poucos meses.

Diferente de toda a minha vivência esta instituição congregava centenas de associados, ou filhos de santo e muitas centenas de frequentadores em um calendário de eventos religiosos muito extenso. O sacerdote responsável era também médico, reitor da faculdade e autor de muitos livros, alguns com que já tinha travado contato em minhas investigações. A faculdade anexa não visava a formar sacerdotes, e sim teólogos: pensadores e pesquisadores do fazer religioso.

Um terreiro-faculdade! Como seriam as aulas? Como seria o contato entre a tradição oral e a escrita acadêmica? Frequentei algumas giras, conheci o sacerdote responsável, resolvi me aproximar mais do grupo religioso e me matriculei na graduação.

Nos primeiros dias da graduação o maior contraste que percebi foi a diferença etária e socioeconômica dos colegas em relação à graduação anterior que cursei. Formei-me bacharel

em artes cênicas pela USP. Meus antigos colegas estavam em sua maioria entre dezessete e vinte anos e vinham das classes média e alta. Não precisavam trabalhar e podiam dedicar-se ao curso que era em período diurno, das 8h às 17h.Meus novos companheiros de graduação eram mais velhos, entre 25 e 70 anos, e em sua maioria trabalhavam durante o dia para frequentar a faculdade à noite.

O curso não destoava muito de qualquer graduação na área de humanas. As disciplinas de primeiro ano eram a grade básica comum: Língua portuguesa, Sociologia, Filosofia, Metodologia Científica, Psicologia; e algumas disciplinas mais específicas como Meio Ambiente e Teologia. O estágio prático consistia em assistir e fazer um comentário dos ritos no templo que se dava num ambiente próprio dentro da faculdade.

As instalações estavam num imóvel bastante amplo, onde à esquerda havia os espaços reservados à educação e na direita e ao fundo ficavam as instalações devocionais. Ao adentrar o complexo por um largo corredor que seria de pátio havia à esquerda a secretaria da faculdade (que antes foi a cantina) e no andar de cima uma sala de aula e um estúdio para gravação de programas de vídeo. Seguindo adiante, na sequência, ainda à esquerda, estavam a Biblioteca W.W. da Matta e Silva e duas salas de aula, que vieram a se tornar três. Era um espaço em constante mudança, aperfeiçoamento e adaptação. No meio desse corredor à esquerda havia um portão que dava acesso ao templo. Cruzando este portão à direita havia um corredor estreito em que ficava um **assentamento** e uma **mesa** de Caboclo e os fundamentos de Exu ladeando os portões que abriam para a rua em dias de toque. À esquerda havia um pequeno porem belo jardim em que uma imagem de caboclo no tamanho de uma pessoa que de mãos postas, abençoava quem fosse adentrar o salão do templo, mais adiante. O salão era imenso e muito branco. O altar (peji ou congá) era bastante simples e muito impressionante. Não havia imagens de Orixás ou entidades, apenas objetos. Na parede acima duas tábuas recortadas com desenhos de **pontos riscados**.

As aulas seguiam uma dinâmica própria em cada disciplina e de acordo com a flexibilidade de cada professor eram encaminhadas em conversas mais informais, calcadas nas vivências dos estudantes. Os estudantes tinham muita expectativa de discutir a prática religiosa em todas as disciplinas. Tais expectativas eram mais ou menos saciadas mais de acordo com as inclinações pedagógicas de cada ministrante. Nas aulas de metodologia estudávamos tomando por base pesquisas na área de exatas, tirando noções de estatística a partir da produção em escala de parafusos, por exemplo. Já nas aulas de psicologia era mais fácil trazer o conteúdo para discussão dentro das vivências dos participantes por meio de

alguns exemplos bastante curiosos que o Prof. Dr. Sergio Paulo Rigonatti trazia da psiquiatria forense.

Num olhar superficial não havia nada ali que merecesse destaque em termos de conteúdo e técnica pedagógicos. No fim do primeiro semestre abriram inscrições para uma especialização lato sensu em Teologia de Tradição Oral- Memória, identidade e cultura das religiões afro-brasileiras, com a presença de professores e pesquisadores renomados, vindos das mais reconhecidas universidades paulistas e do país. Imediatamente tranquei a graduação e me inscrevi na pós-graduação.

O curso era um pouco mais do que o prometido. Professores renomados, inspirados e motivados a promover a pesquisa e a criação de conhecimento numa turma muito diferente das que estavam habituados a lecionar. Muitos dos estudantes não eram graduados e faziam o curso de forma modular, como curso de extensão. Dos que cursaram como pós-graduação, apenas dois conseguiram concluir as disciplinas na primeira turma e eu era um deles. Razões socioeconômicas e a ocorrência quinzenal de um rito de Kimbanda nas vésperas dos sábados em que acontecia o curso também prejudicaram bastante a frequência de alguns cursistas que moravam longe e tinham que se deslocar para suas casas e de volta à faculdade/terreiro em questão de poucas horas, já que esses ritos terminavam com a madrugada já bastante avançada.

Entre a distância de vinte quilômetros, os ritos de Kimbanda e os trabalhos que me obrigavam vez por outra a faltar, consegui concluir as disciplinas deixando pendente apenas a entrega da monografia. Trabalho de conclusão que dediquei à análise da oficina que também faz parte deste mestrado, mas que então tinha dado apenas seus primeiros passos. O foco ali era debater o instrumento, a ferramenta de “combate à intolerância religiosa”. A esta altura do percurso não é mais possível buscar a tolerância, e sim o respeito e o cultivo das diversidades. Tampouco a oficina “Conversa ao pé do fogão” é aqui o objeto de análise. Debato a diversidade tendo como passo importante nesse percurso a referida oficina.

Nesse período pude perceber o quanto aquele espaço de saberes era único, importante, original e promotor da diversidade. A faculdade/terreiro, com seus cursos de extensão, suas graduação e pós-graduação eram o primeiro e único curso em nível superior voltado àquela população que é aceita com muita dificuldade nos bancos escolares, porém definitivamente apartada das cátedras. Muitos afro-religiosos se graduam e exercem a função de professor, mas poucos podem fazer da sua afro-religiosidade objeto de reflexão.

Conseguir junto a institucionalidade governamental a chancela para tratar as religiões afro-brasileiras como algo de grandeza equiparável aos credos institucionalizados, embora

seja algo necessário e consequente do amadurecimento democrático e da construção de cidadania, era algo inédito. Foi desbravar mata virgem descobrindo no percurso as ferramentas necessárias. Desse ineditismo é importante ressaltar duas questões.

A primeira é que levar as religiões afro-brasileiras aos bancos escolares superiores requer pensá-los também a partir do ponto de vista exógeno e homogeneizante do sistema de ensino. A tradição oral, calcada no reconhecimento da experiência pessoal, na hierarquia iniciática, na disposição em círculo, na diversidade, na tradição como constante mudança é algo muito estranho a um sistema pensado na reprodução do conhecimento como conteúdo abarcável e reprodutível pela escrita numa dinâmica de mão única professor-aluno, livro-leitor. Isso por um lado custou à faculdade a necessidade de transformar a roda em quadrado. Ou seja, transformar a disposição em círculo, em que os ensinamentos são passados e interpretados, numa sala de aula com todos virados para uma frente com uma lousa e um professor-provedor do conhecimento.

A percepção de que o conhecimento tradicional afro-brasileiro não suporta esse meio de propugnação, somado à expectativa institucional daquilo que uma faculdade deve oferecer levou a FTU a uma execução da atividade pedagógica parecida, porém distinta, dos cursos que mais se aproximavam desse universo, as teologias cristãs. Em uma graduação cristã o objetivo é a formação de religiosos por meio do estudo, nesse caso crítico, porém confessional, de uma doutrina. Os estudantes são mormente prosélitos vocacionados ao sacerdócio e o curso é etapa dessa formação. Na graduação em teologia umbandista – posteriormente em teologia das religiões afro-brasileiras – o objetivo foi promover a conquista de um ferramental para uma reflexão crítica acerca de cultos de múltiplas doutrinas e concepções do sagrado. Pela abrangência e respeito às subjetividades, nessa proposta não é possível a formação de sacerdotes.

O segundo ponto a ressaltar, que é o aspecto que tange mormente essa pesquisa, é que a adequação dos conteúdos à forma engessada proposta pela instituição escolar acabou por excluir boa parte da corporalidade e demais atributos afro-brasileiros dessa instituição.

Pela dificuldade imposta às culturas de origem não europeia de galgar reconhecimento sócio-político, o empreendimento educacional que se debruçou sobre essas culturas teve que se adequar às formas euro-centradas, para propor, obter e manter a chancela governamental. Dessa forma, nas visitas de avaliação do MEC era muito importante exibir uma infraestrutura escolar nos seus alicerces canônicos: biblioteca, carteiras, lousas, placas e setas. Sob esse escrutínio propor uma troca (e não fornecimento) de conhecimento mais horizontal, gerontocrática, oral e dinâmica tornava-se muito mais difícil.

É possível concluir que, embora a necessidade de reconhecimento estatal vetorizasse a faculdade a uma estruturação mais calcada na concepção espartana, formal e até cristã de escola, as relações de construção de conhecimento muitas vezes transcendiam essas barreiras e propiciavam aos estudantes, que vinham de diversas camadas sociais, com formações muito distintas e de diversos segmentos das religiões afro-brasileiras, uma construção de conhecimento que aliava uma base comum a cursos do mesmo gênero a propostas mais horizontais de relação, no respeito a essas diferenças.O maior empecilho à contemplação do corpo como sustentáculo do aprendizado era, por fim e novamente, a institucionalidade.

3.9 Corpo e Experiência

Aqui chegamos à justificativa desta escrita no que concerne à formação, ao aprendizado e à aquisição de experiência, tendo o corpo como mediador dinâmico destes conceitos que ora convergem, ora divergem, ora seguem paralelos na construção da visão de mundo. Cosmovisão que se torna mais complexa, polissêmica e contraditória, trazendo relevo ao indivíduo à medida que este acessa as diversas instâncias de aprendizado.

Grosso modo, podemos dizer que em termos de forma, tivemos até aqui um percurso escolar bastante ortodoxo em relação ao contexto. Escolas calcadas no paradigma vigente, tendo a figura do professor como depositário do conhecimento a ser compartilhado com aqueles que não o têm a priori. A longevidade do termo latino aluno (a-lumno, desprovido de luz) é índice dessa ortodoxia herdada da universidade nascida da igreja, em que os genuflexórios deram origem às carteiras enfileiradas apontando a um centro emanante de conhecimento.

> A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirnos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002,p. 21) .

Convergindo com a forma, o que se entendeu por formação se deu a partir de uma educação calcada no acúmulo de conteúdo elencado em graus de importância à medida de sua

complicação (e não necessariamente complexidade). Estabelecendo sua importância a partir da dificuldade, erudição e filiação, ao menos em aparência, à racionalidade, calcada no método científico e à cultura acadêmica. Esse suposto domínio do logos, longe de prescindir, faz por escamotear uma série de valores e conceitos completamente alheios à racionalidade e laicidade pressupostos. Mais que a semelhança formal entre uma sala de aulas e a nave de uma igreja, este sistema de ensino distancia-se de sua proposta na medida em que em vez de suscitar a experiência como forma de aquisição de conhecimentos, privilegia o acúmulo de informações obtidas prontas e acabadas a partir de um sistema fechado, separado em graus, séries e conceitos avaliativos escalonados em níveis a serem galgados.

> Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002,p. 21).

No hiato deixado pelo ensino formal racionalista estabelecem-se uma série de valores apriorísticos que limitam o espectro de experiências. Assim como acreditamos aprender de forma indireta a partir do relato de experiências de outrem, aquilo que não está contemplado no espectro de aprendizado necessário à formação perde importância. Acima tivemos um relato de experiência, vivência calcado na percepção subjetiva de episódios triviais, comezinhos, cotidianos. O que houve de transcendência, hierofania, espiritualidade, poderia descrever um processo de conversão ou filiação a qualquer religiosidade imanente, já que é patente que não houve qualquer transcendência ou sobrenaturalidade que não estivesse submissa à percepção, aos sentidos do sujeito e por consequência, à sua elaboração.

3.10 Por ora

> “Caboclo pega a sua flecha,
> pega o seu bodoque que o galo já cantou.
> Caboclo pega a sua flecha,
> pega o seu bodoque que o galo já cantou.
> O galo já cantou lá na aruanda,
> Oxalá te chama para sua banda.
> O galo já cantou lá na aruanda,
> Oxalá te chama para sua banda.”
> Ponto cantado

A elaboração deste relato é a descrição de um processo de aprendizado. Muito próximo do “catar folha” descrito por Goldman (2003) em seu “Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos”, em que reunimos o saber sacerdotal candomblecista a partir dos episódios, dos detalhes, observações e vivências durante muitos anos na esperança de formar sentido de forma particular e única, em vez de solicitar lições a um mediador, um mestre. Há nesse percurso a construção de um saber que, mesmo filiado a uma vertente religiosa, é corporal, sensório e calcado na experiência. As justificativas filosóficas e religiosas, os oráculos, os conceitos resguardados nos círculos iniciáticos estão em grau de submissão a esse aprendizado. Nesse sentido, a tradição oral é, muitas vezes, não falar. Cada novo episódio, detalhe, acontecimento, vivência, sensação recontextualiza os saberes adquiridos, mudando suas correlações e hierarquias, tornando impossível sua tradução epistemológica, ao modo ocidental.

A escola formal nesse contexto perde o sentido e a natureza de promover o ensino, ou o preparo, senão para o acúmulo de conhecimento e para o desempenho de tarefa técnica ou intelectual. Os bancos escolares não privilegiam qualquer inteligência em específico, já que separam o vivenciar do aprender numa esperança ingênua de cultivar o espírito em detrimento do corpo, mas inferiorizam todos os saberes que não possam ser decodificados em abstração. O que não depõe contra a abstração como forma de refletir sobre o aprendizado, como humildemente tentamos fazer aqui, logrando ter a distância e as ferramentas necessárias, ainda que rudes.

E assim como Favret-Saada comenta da abordagem etnográfica mais distanciada de seus pares, percebemos um contato carregado de preconceitos, criticidade e ceticismo “sendo afetado” pela corporalidade, pela experienciação. O corpo toma a frente da crença, do ceticismo e da elaboração teórica, teológica. O aprendizado a partir da corporalidade foi intenso e definidor o suficiente para suplantar o vetor de oposição criado pela formação carregada de preconceitos e tendências. A criticidade e o ceticismo não se extinguiram na experiência, mas criaram, se não um paradoxo, um grande atrito com ela. Desse atrito surge o aprendizado que não é definitivo, posto que será reinterpretado a partir da próxima experiência. Um marco no percurso e uma plataforma para novo salto.

4 PISANDO NA COZINHA

Há mais de 12 anos, a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) incluiu no currículo oficial da rede de ensino brasileira (BRASIL, 1996) a obrigatoriedade das temáticas história e cultura afro-brasileiras. Em 2008, acrescentaram-se ainda as temáticas indígenas ao currículo, por meio da lei nº 11.645 (BRASIL, 2008). O intuito das referidas leis é promover a inclusão social de camadas da sociedade que têm sido tratadas de forma distinta por conta de sua ascendência cultural. Até hoje, porém, as escolas parecem encontrar dificuldade para implementá-las, seja por motivos operacionais e pedagógicos, seja por motivos socioculturais. Os grupos de ascendência africana e indígena enfrentam dificuldades sociais semelhantes às da época da colonização. Têm suas garantias legais asseguradas pela Constituição, mas seu patrimônio cultural não goza do mesmo trânsito social que aquele "eurocentrado".

As tradições nativas, assim como as trazidas pelos africanos, tiveram que conceder interpretações e perdas para subsistir e sobreviver ao desterro e à ocupação europeia. Em quase quatro séculos de Estado e Igreja mesclados, a possibilidade de transitar da margem da sociedade para o seu centro residia na incorporação dos valores vigentes e normativos, ainda que de forma simulada. Mesmo depois da República, essa segregação com propósitos políticos se manteve, agora justificados por hipóteses supostamente científicas, mesmo que sua comprovação fosse à época inviável. Da frenologia a uma leitura enviesada da teoria da evolução, continuou-se a distinguir indivíduos e culturas, com base na distância de suas origens da referência europeia.

A separação da vida em espaços, aspectos, tomos é ocidental, greco-romana. Religião, tradição familiar, cosmovisão, mito, filosofia, medicina, psique são formas integradas e indissociáveis de apreender o mundo nas culturas de tradição oral.

Nos tempos coloniais, a livre expressão de manifestações não cristãs em sua origem não era possível, dadas as interdições impostas pelos senhores de escravos e pela Igreja (VAINFAS, 1995). Assim, do banho de ervas à capoeira, as práticas ancestrais foram duramente oprimidas (e por vezes reprimidas) desde muito cedo, dificultando o sentimento de pertença a uma comunidade, a identidade cultural e a preservação da memória das variadas raízes indígenas ou de origem africana.

A perseguição e o desrespeito, e também o contato e a convivência, levaram à reinterpretação da infinidade de tradições que compunham a população nativa. Desse modo, criaram-se nuances particulares em cada contexto social do vasto território brasileiro, gerando híbridos e aglutinações ímpares. Por essa razão, a aplicação da lei 11.645 deve contemplar,

além da história dos povos africanos e indígenas, a miscigenação cultural aqui havida e as formas particulares de expressão dessa mistura. Além de incluir, conforme diz a lei,

> Diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

É essencial contemplar a cultura afro-brasileira em sua complexidade de relações com as culturas europeia e nativo americana.

Tal estudo não pode ser apenas contemplativo e racional, alheio à vivência, pois se trata de elemento constituinte da identidade a ser percebido e valorizado. Nesse contexto, propõe-se abordar os conteúdos programáticos conforme as leis mencionadas (BRASIL, 2003, 2008) por meio de um laboratório de tradição oral configurado em uma cozinha afro-brasileira.

A pesquisa parte da nossa pertença religiosa e sua posição no espectro social e político. A partir de uma série de notícias de intolerância religiosa em escolas, e após a leitura de antropólogos como Nina Rodrigues e Arthur Ramos, percebemos que o caráter de negação e tentativa de erradicação dessa cultura decorre da condução de políticas estatais que fizeram por transformar o escravagismo, antes declarado, em políticas de estado com objetivo de erradicar quaisquer caracteres afro-ameríndios de nossa população.

O caráter homogeneizante, hierarquizado e reprodutor de conteúdo do ensino formal acaba por relegar o saber tradicional, religioso ou profano, ao plano da crendice, folclore, superstição, algo a ser apreciado de longe, como retrato de nosso subdesenvolvimento. Essa oposição é fruto de uma construção histórica recente em que as culturas africanas e nativas, por serem ágrafas e diversas, não adentram o ambiente escolar senão pela via do exótico, folclórico ou curioso.

Esta dissertação nasceu na inquietação e na revolta com essa disparidade social, se manifestou numa oficina culinária com o tema da tradição oral realizada com educadores (alguns em formação), funcionários, e alunos adultos do sistema público de ensino do município de São Pauloe se realiza na reflexão que ora partilhamos.

A gestação desse trabalho aconteceu num espaço universitário, porém de certa forma alheio ou paralelo à instituição. Se as bases para o início da implementação da intervenção foram obtidas na graduação em Artes Cênicas, e o ferramental teórico foi obtido na especialização em Teologia de Tradição Oral – Memória, identidade e cultura das religiões

afro-brasileiras, o espaço onde estas disciplinas se encontraram de forma até inconsciente foi o lab_arte, na FEUSP.

O lab_arte nasceu da necessidade de alunos de pedagogia da FEUSP em ampliar sua formação com vivências e experimentações artísticas. Inicialmente coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos, hoje conta com os Professores Doutores Rogério de Almeida e Soraya Chung Saura. Trata-se de um espaço dividido em áreas das artes (teatro, música, fotografia, vídeo, educomunicação, capoeira, narração de histórias, histórias em quadrinhos, etc.) que se comunicam e propiciam aos alunos de graduação em pedagogia e demais licenciaturas um espaço não só de vivência como de expressão artística.

No laboratório as oficinas disponibilizadas vão se sucedendo pelos semestres à medida da disposição e inquietação dos coordenadores e dos participantes. O laboratório é autogerido por seus coordenadores e a filiação destes se dá mormente na assimilação da proposta de liberdade de experimentação. Há plena liberdade de proposição para os coordenadores de núcleo e de engajamento por parte dos alunos. Os núcleos podem começar o semestre com poucos participantes e irem aumentando, ou pode acontecer o oposto, de acordo com o interesse destes.Muitos dos graduandos que iniciaram o projeto se formaram e mantiveram os laços com a universidade e continuaram seus estudos na pós-graduação.O projeto, além de propiciar espaço de vivência aos graduandos tornou-se celeiro de pesquisa aos pós-graduandos e este é o trajeto do pesquisador que assina este trabalho.

O autor deste trabalho por cerca de nove anos coordenou o núcleo de teatro. Nesse período, sempre de acordo com as propostas dos participantes, foi explorado um espectro imenso de possibilidades dentro do universo teatral. Teatro político, adaptação de outras linguagens, memórias, teatro do absurdo, jogos teatrais, enfim, uma miríade de propostas foram se sucedendo ao passar dos semestres. Em diversos momentos a religiosidade na linha de contato com a arte foi um tema levantado pelos participantes. Se por um lado havia esta inquietação por parte dos graduandos, por outro havia no coordenador a sensibilidade aflorada para este tema. Em certa ocasião os participantes desistiram da leitura de O Gato Preto de Edgar Allan Poe por ferir suas convicções religiosas no espiritismo Kardecista. Curiosamente dois semestres depois outros participantes levaram à cena A Máscara da Morte Rubra, do mesmo autor. Noutro momento, acerca dessas discussões sobre arte e religiosidade o coordenador sugeriu um encontro em que cada artista trouxesse um objeto particular de cunho religioso que seria o tema da conversa. Hinduísmo, Kardecismo, Religiões afro-brasileiras e cristianismo conviveram no lab_arte de forma declarada e respeitosa quando estas pertenças vieram para a discussão. Seguidas vezes participantes encerraram sua participação

declarando-se evangélicos e agradecendo a Deus pela oportunidade, mesmo quando as experimentações passaram ao largo do tema religiosidade, e na maior parte dos semestres, de fato, o tema não foi abordado.

Enfim, o lab_arte foi importante na percepção de que o sistema de ensino, apesar da formalidade do espaço, pode transcender as barreiras de conteúdo programático, de ferramentas de ensino e de fluxo de aprendizado na relação mestre-aluno. Uma vivência alheiaà hierarquia, onde apesar do planejamento prévio, o grupo decidia o caminho a trilhar, onde o tema era sempre proposto a partir das necessidades expressivas dos participantes foi também a incubadoradesta pesquisa. O lab_arte abriu as portas da Diretoria Regional de Ensino Butantã para a oficina "Conversa ao pé do fogão" e subsidiou a formação do pesquisador na liberdade de expressão e na troca de experiências como premissaspara uma intervenção bem-sucedida.

4.1 A Oficina

A intervenção foi empreendida sob o título "CONVERSA AO PÉ DO FOGÃO: uma vivência da culinária cotidiana brasileira com forma de resgate e valorização das tradições afro-ameríndias", em duas edições da jornada pedagógica anual da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Butantã, na zona oeste de São Paulo (SP). Em 2015, a jornada pedagógica aconteceu em setembro, com o tema "Currículo em debate: provocações e reflexões sobre a interculturalidade", orientado à cultura afro-brasileira. Já em 2016 a jornada teve lugar em novembro, com o tema "Currículo emancipatório em movimento: reencantamento do mundo e da educação", ampliando o debate para o tema da diversidade. A jornada pedagógica constitui um evento anual da DRE, de caráter formativo, com participação obrigatória para os professores da rede municipal. Tal evento aconteceu no Centro de Educação Unificado (CEU) Butantã, e em outros espaços, oferecendo dezenas de minicursos, palestras e oficinas.

As participantes das atividades serão referidas sempre no gênero feminino, porque elas representaram a totalidade das inscritas na primeira ocasião, a maioria delas em 2016, quando houve somente um homem inscrito. No capítulo referente à implementação com os alunos EJA voltaremos ao uso comum dos pronomes no masculino, abarcando dois gêneros.Optamos também por não nomear as citações obtidas dos participantes, visto que como a as oficinas se iniciaram em 2015, não foi possível manter a associação entre o nome e a imagem a fim de preservar o desejo de ter seu nome ou um pseudônimo vinculado às falas. Na implementação no EJA, fizemos a mesma opção por dificuldades que os participantes tiveram em preencher as fichas de identificação e seção dos direitos de imagens. Por fim, na implementação no

lab_arte arte e sagrado, optamos também por não nomear os participantes com o intuito de poder discutir suas considerações de forma a não os expor.

A oficina foi elaborada para ter duas horas de duração e ser realizada em uma cozinha. Um espaço com fogão, pia, mesas, cadeiras e demais utensílios necessários à acomodação confortável das participantes e confecção dos pratos a serem degustados em seguida. A atividade foi dividida em três etapas: Apresentação, Preparo das receitas e Fechamento.

Iniciamos a vivência com a apresentação do mediador, das participantes, do espaço e do material disponível e necessário à atividade, e descrição da mesma. Em seguida, dividindo-se autonomamente em grupos, as participantes executaram as receitas escolhidas a priori enquanto trocavam histórias sobre como aprenderam a fazê-las. Por fim, enquanto degustavam as receitas recém-preparadas, as participantes resgataram a experiência vivenciada e discutiram os temas propostos pelos condutores da oficina.

Foram previamente elencadas receitas de ampla abrangência e variação regional como mote ao preparo conjunto. Receitas conhecidas em muitas regiões do país, universais em sua brasilidade. Optou-se pela tapioca, de origem nativa americana, mas com grande penetração no ambiente urbano, variando de acordo com a origem local e geracional de cada participante.

Elencou-se também o cuscuz, em sua variação mais simples, feito no vapor, ainda bastante no Norte e Nordeste do país. A variação paulista, preparada com caldo, legumes e ovos, não foi oferecida aos participantes por questões de tempo de preparo.

Como bebida, por sua relevância na vida urbana aliada à sua presença muito disseminada em todos os lares de forma até afetiva, escolheu-se previamente, como as demais receitas, o café.

A partir de conhecimentos consolidados na especialização Teologia de Tradição Oral – Memória, identidade e cultura das religiões afro-brasileiras, cursada na Faculdade de Teologia com Ênfase em Religiões Afro-brasileiras (FTU), aliados ao preparo técnico obtido na graduação em Artes Cênicas com Habilitação em Direção Teatral na Universidade de São Paulo, o trabalho aglutinou aula expositiva e dinâmicas de grupo em uma vivência breve em tradição oral da cultura afro-brasileira.

Da implementação foi elaborado um pôster apresentado e premiado no 2º Simpósio Sudeste da ABHR, Associação Brasileira de História das Religiões. Mais adiante, em agosto de 2018, propusemos essa oficina na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Antônia e Arthur Begbie, para os alunos EJA (educação de jovens e adultos), onde houve carinhoso e atento acolhimento. Por fim, no mesmo mês e ano, retornamos ao lab_arte, propondo um núcleo de “Arte e Sagrado”, onde esta oficina inaugurou os trabalhos. Adiante,

além da descrição e narrativa, serão expostos alguns conceitos necessários ao aprofundamento nas questões tratadas aqui.

4.2 Conversa ao pé do fogão: subsídios artístico-pedagógicos para a valorização da cultura afro-ameríndia na escola

A intervenção visou num primeiro momento suscitar a troca de histórias pessoais com fundo afetivo para sublinhar o caráter de transmissão oral de saberes relevantes nelas contidos e valorizar esse processo como constituinte da identidade dos estudantes.

A proposta foi levar a professoras do ensino básico (Ensino Fundamental I e II), estudantes de graduação em Pedagogia e pós-graduandos em Educação, além deprofessores e alunos adultos, um laboratório de tradição oral numa cozinha comunitária. Nesta cozinha, durante um período de três a quatro horas, os participantes partilharam suas histórias com os artistas-educadores.

A escolha da cozinha deu-se pelo caráter aglutinador desse espaço. Um lugar de encontro de familiares, de classes, de gêneros, de gerações e de conhecimentos. A cozinha transcende até a religiosidade, pois o quindim, doce de tradição católica, convive em paz com o acarajé e com a tapioca. É o lugar onde se come junto, em comunhão, devoção e agradecimento com os deuses, os antepassados e a suprema divindade. Mesmo sob a égide de um credo unificador, a cozinha guardou as transmutações, as mágicas mudanças de forma reveladas pelos mais velhos. Entre muitos detalhes, segredos e truques, mandingas e histórias, para além do alimento que é preparado, manifesta-se a cultura tradicional. No entendimento, na interpretação e na adaptação das receitas, das histórias e de toda a informação que trafega na cozinha, acontece a atualização e criação de sentido para a tradição do macrocosmo de um povo à microssociedade familiar.

Tendo a cozinha como cenário, pretendeu-se empreender uma vivência de resgate de tradição oral, rememorando a feitura de receitas familiares recorrentes e, mais importante, a forma como foram apreendidas, seu contexto e o vínculo afetivo com esse aprendizado. A partir dessa percepção, pretendeu-se suscitar a reflexão acerca do papel dessa forma de transmissão de conhecimento e sua importância para a manutenção da diversidade religiosa.

A estrutura de transmissão de conhecimento aplicada na escola em geral coincide com a catequese, a saber, a disposição em filas, todos convergindo para uma referência hierarquizada de onde emana a interpretação de todo o saber, que está registrado nos livros. Nesse contexto, que espaço cabe às tradições avoengas e ágrafas?

Nessa herança iluminista, calcada na razão e no mérito acadêmico, os valores tradicionais e familiares têm cada vez mais sido tratados como algo a ser superado. Assim como o conhecimento sem lastro científico, ou sem a chancela da academia, acaba por ser tratado como algo a ser esquecido; a religiosidade tradicional, circunscrita a uma comunidade, sem respaldo de um livro e uma grande agremiação religiosa, é tida como crendice, superstição. Quando não se consegue fazer esquecer, cristaliza-se no registro folclórico, transformando cosmovisões genuínas e dinâmicas em histórias infantis cindidas do seu contexto.

No cenário atual, de politização tão exacerbada, cabe fazer distinção entre valores tradicionais e valores conservadores ou progressistas. Neste trabalho, entende-se a tradição como uma reinterpretação dinâmica de um conhecimento expresso de forma mítica. Destarte o universo mítico é reinterpretado à luz de cada novidade no contexto, trazendo coerência interna à cosmovisão de uma cultura. Ogum nasceu divindade agrícola, hoje é a divindade do ferro e de toda a tecnologia.

Este trabalho descreve a implementação da atividade em quatro ocasiões distintas, de 2015 a 2018. As duas primeiras se deram nas Jornadas Pedagógicas da DRE-Butantã em 2015 e 2016 e as duas seguintes em 2018, sendo uma na EMEF Antônia e Arthur Begbie e a outra no espaço do Cala boca Já Morreu, fazendo parte do núcleo “Arte e Sagrado do lab_arte.

Começaremos descrevendo as oficinas ministradas a professoras nas Jornadas Pedagógicas.

4.3 Narrativas das Jornadas pedagógicas

O relato se inicia num cômodo contíguo à cozinha do CEU Butantã. Antes de iniciar a oficina, ao chegar à cozinha e cumprimentar as merendeiras, trabalhadoras do espaço fomos orientados a guardar as coisas e trocar de roupas no vestiário da cozinha. A existência deste espaço se justifica na praticidade de se ter próximos banheiro e armários, sem que por isso deixemos de questionar o quanto essa comodidade é parte de uma alienação destas trabalhadoras do convívio com os demais frequentadores do espaço escolar. Após cordial

contato com as merendeiras, fomos encaminhados por elas para este vestíbulo onde nos deparamos com um exemplar de livro colocado bem à vista.

Não é possível afirmar se o exemplar estava ali com o intuito de ser visto, ou se acabara de ser deixado, após algum momento de leitura. Nesse momento perguntamo-nos da importância de perpetuar tal obra elencando-a na bibliografia, por modesta que seja. Optamos por fazer uma descrição da obra sem citar-lhe o título. Trata-se de um relato biográfico de uma autointitulada artista e de sua jornada religiosa. Pelo que pudemos apurar em matérias jornalísticas, a referida autora descreve suas infância e juventude atribuladas, associando-as, e por conseguintes suas atribulações, às práticas religiosas de matriz africana. Descreve uma experiência de quase-morte durante uma intervenção cirúrgica e, como desfecho, sua conversão e a mudança de sua sorte após a conversão a uma denominação neopentecostal. Dispensa-se o leitor a ironia de constatar, numa observação bastante superficial, de que acompanhando tal epopeia, percebe-se que os cultos agora combatidos, deram à autora o sucesso profissional que ela agora tentava manter por meio do proselitismo religioso. Mas, isto são elucubrações posteriores, naquele momento a percepção foi a iminência de um campo minado a ser cruzado.

Como propiciar o respeito à diferentes tradições culturais (e religiosas, por consequência) num meio já tão contaminado pela tensão política de um movimento que visa combater, neutralizar e assimilar essas diferenças?

O culto aos antepassados pode se configurar numa prática devocional e religiosa, mas a maioria de nós também os cultua de forma desapercebida nas atividades cotidianas. Aqueles que cresceram longe de parentes sanguíneos, obtiveram sua formação à partir da experiência de pessoas ao redor que ou eram mais velhas, ou com eles conviveram. Ao partilhar o mesmo contexto social aprendemos a linguagem, os códigos de conduta, a cosmovisão e também aprendemos a comer, beber, rir e lembrar. Ao se converter a uma igreja pentecostal e subscrever ao combate às maldições de quaisquer outros credos, não temos convertidas as nossas lembranças cujo caráter não remeta explicitamente à pratica religiosa.

Dessa forma o acarajé tem que ser convertido em “bolinho de Jesus”, mas a tapioca, uma herança dos indígenas e o cuscuz, herança dos africanos (CASCUDO,2014) seguem ilesos ao combate religioso, tendo sucumbido apenas à farinha de trigo na preferência matinal. Pertences guardados e roupa trocada, voltamos à cozinha, que, por sua materialidade, não permite esse tipo de elucubração, e ao nosso relato.

Assim, todas as participantes foram convidadas a preencher os formulários de presença, com termo de consentimento para participação na pesquisa, e de autorização para

uso de imagem (foram tiradas fotografias para registro do pesquisador). Na sequência, as participantes se dispuseram em roda e se apresentaram dizendo, além do próprio nome, sua formação, experiência e um ditado popular aprendido no âmbito familiar.

No início dos trabalhos, solicitou-se que cada uma citasse uma frase de caráter afetivo e familiar, um dito popular, um anexim, uma “frase feita”. Durante a preparação dos alimentos, incentivou-se a troca de histórias que envolvessem o aprendizado da feitura dos mesmos. Quem ensinou o preparo, quando, como era o contexto; histórias que, além da receita aprendida, agregassem caráter afetivo e identitário à narrativa. Para além de cada narrativa, importou a forma de propagação de costumes contida nas histórias compartilhadas.

Apresentados os ingredientes e utensílios, elas se distribuíram livremente em grupos, conforme o interesse em cada receita, e prepararam as receitas conforme aprenderam em suas casas, com suas famílias ou da forma que preferissem.

O terceiro momento foi o da discussão acerca do que ocorrera pouco antes e o levantamento de casos em que o contato com este aprendizado não formal teve relevância na atividade escolar.

De um ano para o outro houveram algumas diferenças na oferta de ingredientes e na forma de condução da oficina, que serão descritos no próximo item deste trabalho.

A primeira edição teve cerca de 40 participantes, entre professoras do Centro de Educação Infantil (CEI) do CEU Butantã, funcionárias da cozinha onde ocorreu a intervenção e professoras de ensino fundamental do município vinculadas à DRE Butantã. A cozinha e o refeitório do referido CEI foram especialmente alocados para a atividade. Importante ressaltar que esta edição da atividade foi confeccionada e executada com apoio operacional de Denise Yoshie Niy, graduada em Editoração pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), mestra e doutoranda em Ciências pela Faculdade de Saúde Pública da mesma universidade (FSPUSP).

A segunda edição aconteceu na padaria do mesmo CEU, um espaço bem menor que o anterior, e contou com cerca de 20 participantes, mormente professoras da rede e algumas pedagogas em formação. A seguir, descrevem-se as edições paralelamente e ressaltam-se as diferenças relevantes.

Apresentamo-nos e dissemos um dito popular que nos fosse familiar, solicitamos aos participantes que fizessem o mesmo, em roda. O grupo de 2015 ficou pouco à vontade e sentiu grande dificuldade em lembrar ou escolher um dito popular, um anexim ou um verso familiar. Este grupo contava com muitas trabalhadoras de um mesmo departamento que, apesar de se conhecerem, ainda não se sentiam à vontade para se expressarem diante do

grupo. Algumas solicitaram auxílio às outras presentes, outras procuraram alguma frase do senso comum, e não de uso familiar, outras ainda declamaram algum versículo bíblico a que fossem afeitas. O grupo de 2016, embora também contasse com subgrupos, teve mais desenvoltura e menos timidez nessa apresentação, embora estivesse menos entusiasmado, talvez por conta de haver mesas e cadeiras, que permitiam que as pessoas se acomodassem num ambiente menos estranho a seu mister do que uma cozinha.

Após a apresentação, todas as participantes esperavam que lhes fossem apresentadas receitas ou formas de cozinhar algum prato tradicional. Houve grande surpresa quando foi explicado que elas seriam responsáveis pela produção a partir de seus conhecimentos de cozinha. Propusemos que se dividissem em três grupos, cada um incumbido de um dos alimentos.

O grupo de 2015 imediatamente se dividiu e pôs-se a trabalhar de forma muito animada. O pessoal de 2016 requereu maior estímulo. A este grupo solicitou-se que não consumisse as iguarias de imediato, para que todos pudessem terminar o preparo e comer em conjunto.

Apresentamos os ingredientes e utensílios de cozinha e propusemos que se dividissem em grupos para o preparo dos alimentos. A turma de 2015 abarcou a proposta e cada um dos três grupos começou a atuar de forma autônoma a fim de preparar a sua receita, conversando ruidosamente. Nesse momento começamos a intervir, sugerindo que cada uma contasse a respeito de como aprendeu a fazer a receita escolhida. Onde estava. Quem ensinou. Como eram os ingredientes e utensílios à época. Animadamente, algumas tomaram a palavra e começaram a contar suas memórias acerca da feitura daquele prato. Pouco a pouco, até algumas das mais tímidas se arriscaram a contar alguma memória afetiva da cozinha de suas casas nos tempos de infância. Houve uma competição de receitas e formas de fazer a tapioca, tanto no que diz respeito aos recheios, como no que concerne ao modo de preparo. As mãos se alternavam velozmente nas pequenas frigideiras, assim como partindo e comendo pedaços das tapiocas prontas, “beliscando”, por assim dizer.

Tapiocas com manteiga, coco e queijo coalho foram preparadas, com espessuras e pontos de cozimento diferentes, todas bastante saborosas, todas recheadas com a história desse aprendizado. Em alguns semblantes mais calados era visível o ato de rememorar enquanto as mãos preparavam os quitutes com presteza. Foram feitas duas receitas de cuscuz de milho, uma com goma de tapioca e outra com queijo coalho misturados, surpreendendo os que não conheciam estas variações do prato.

Como o preparo do café e do cuscuz requeriam mais tempo, ainda que as porções fossem maiores, logo todas estavam frequentando o grupo das tapiocas para comer um pouco, e o consumo se dava imediatamente após o preparo. Muitas mãos experientes em tapiocas, cuscuz e café puderam trocar histórias de infância enquanto preparavam suas receitas e degustavam um aperitivo da conversa a seguir.

No grupo de 2016 havia muito menos mãos habituadas ao preparo destes alimentos, e à lide com a cozinha em geral, então, antes de engendrar o contar de histórias, houve alguma dificuldade para produzir tanto a primeira rodada de tapiocas quanto o primeiro cuscuz. Nos dois casos foi necessário checar o verso dos pacotes dos ingredientes a fim de chegar a um consenso sobre as formas de preparo, posto que ninguém conhecia com precisão a feitura destes pratos.

Uma das participantes optou por fazer coco queimado com leite de coco e açúcar para rechear as tapiocas, outras usaram queijo coalho, manteiga, ou coco ralado cru. O pessoal do cuscuz teve algum sucesso no preparo da receita com flocos de milho, mas não conseguiu preparar a massa de arroz para o cozimento no vapor, resultando num prato pouco consumido na etapa posterior.

A turma do café foi liderada por uma professora que a princípio se julgou alheia à proposta por ser oriunda do interior da região Sul. Ela ficou bastante surpresa quando pedimos que partilhasse histórias sobre o café que era feito na fazenda em que morava quando criança, e prontamente ensinou todos os colegas a preparar o café conforme aprendera na infância, colocando o pó na água fervente. Produziram cerca de meia tapioca para cada participante e um cuscuz de milho e outro de arroz, além do café, para consumirmos durante a discussão.

Após o término da etapa de preparo dos alimentos, a dinâmica entre os grupos de 2015 e 2016 se inverteu. O grupo de 2015, que foi bastante feliz em cozinhar e rememorar esse conhecimento obtido com os antepassados, teve alguma dificuldade em traduzir essa experiência em um debate acerca da prática pedagógica. O grupo de 2016, por sua vez, após uma breve divagação, teve grande sucesso em debater formas de apropriação dessa tradição por parte da escola.

Fomos convidados pela DRE Butantã para a jornada pedagógica a partir das aulas de teatro ministradas no Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura (lab_arte), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), portanto, a expectativa era de alguma atividade ligada às artes cênicas. A proposta de atuar em uma cozinha, discutindo a tradição oral causou surpresa, mas foi muito bem recebida pela organização do evento.

Porém, a partir daí seguiu-se uma sequência de dificuldades burocráticas em se obter autorização para o uso de uma cozinha do CEU Butantã. Após algumas tratativas, foi necessário pormenorizar o pedido em itens necessários à execução da oficina, por mais que tais itens fossem constituintes básicos de qualquer cozinha, tais como: fogão, pia, mesas, cadeiras, frigideiras, panelas, talheres, pratos, xícaras, pires, canecas ou chaleiras para ferver água, porta-filtros de café, garrafas térmicas, vasilhas ou terrinas para movimentar a massa e recheios e demais equipamentos que pudessem ser necessários ao preparo das receitas.

Mesmo havendo uma padaria na unidade, e uma cozinha destinada ao Ensino Fundamental, a intervenção foi alocada na cozinha do Centro de Educação Infantil (CEI), mediante o compromisso de atender a todas as professoras do referido departamento que quisessem participar da atividade, além das funcionárias dessa cozinha.

Tal premissa teve alguns desdobramentos no engendramento da vivência. O número de participantes foi quase o dobro do total de inscritos, pois houve muitas participações espontâneas, independentemente de inscrição prévia. Além disso, os grupos formados pelas professoras do CEI e pelas funcionárias da cozinha acabaram por dificultar um pouco a formação de um ambiente de reciprocidade geral, necessário ao início de uma atividade vivencial. Dois subgrupos numerosos dentro de um grupo maior são um obstáculo a ser vencido para a criação de uma horizontalidade e convívio da diversidade, de modo que as relações de reciprocidade possam ser estabelecidas dentro de uma dinâmica grupal. As conhecidas tendem a se unir para manter certa estabilidade diante de uma situação de novidade e descoberta de uma vivência tão alheia às palestras e aos minicursos normalmente oferecidos no evento.

> O pressuposto fundamental da Pedagogia Social é a educabilidade do sujeito para viver em sociedade e neste sentido a Educação: popular, social e comunitária, que acumularam grande expertise de como trabalhar com segmentos sociais que sofrem os estigmas da invisibilidade, da marginalização, do preconceito e da discriminação. (GRACIANI, 2015, p. 11).

As dificuldades relatadas revelam que a cozinha, embora faça parte da infraestrutura escolar, constitui sítio apartado dos processos de aprendizado. Além disso, cada vez mais têm sido de interesse governamental reduzir custos, implementando o que é chamado nas escolas de “merenda seca”. As cozinhas das escolas diminuem ou deixam de preparar as refeições enquanto o estado compra comida ultra processada, pronta para consumo encarregando as merendeiras de distribuí-la.Merecem a atenção alguns episódios recentes de problemas nas políticas públicas no que diz respeito à merenda infantil e a forma como esta é encarada pela prefeitura e governo, ambos ainda em gestão na ocasião desta escrita.

O primeiro é o caso da Farinata.[13] Também chamado de “Ração Humana” este projeto do então prefeito da capital paulista pretendia arrecadar alimentos descartados e beneficiá-los em forma de um granulado seco para ser distribuído como merenda nas escolas e para outros programas sociais com o intuito de erradicar a fome.

Se fosse possível concordar com este projeto, tudo que foi dito até este ponto sobre a comida e o ato de alimentar-se, poderia ser descartado, pois para quem pretende implementar esse tipo de política a alimentação das pessoas assistidas por políticas sociais se resume à aquisição de nutrientes. O mesmo prefeito, eleito para a gestão de 2016 a 2020, mas que se ausentou para disputar o governo do estado, também foi surpreendido marcando as mãos das crianças para que não repetissem as refeições na escola.[14]

Outro caso é o alcunhado por “Máfia da Merenda”[15], ondese fraudava a Lei n° 11.947/2009 – PNAE – Programa Nacional deAlimentação Escolar, que exige que 30% dos recursos usados com a alimentação escolar fossem usados para adquirir“diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.”

O esquema se valia da terceirização, ou seja, aquisição de gêneros alimentícios prontos para distribuição nas escolas, por empresários que forjavam documentos para passarem-se por cooperativas de pequenos produtores e superfaturavam os preços, distribuindo parte do excedente em propinas como pagamento pela facilitação nas chamadas públicas e licitações.

Ao se entender a merenda como mero fornecimento de alimentação para os estudantes, as políticas governamentais tendem a reduzir ou eliminar o espaço da cozinha de dentro do ambiente escolar. É mais barato e eficiente, e, como vimos, fácil de manipular as cifras,

---

[13]https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1927574-entenda-a-polemica-sobre-o-granulado-de-farinha-proposto-por-doria-em-sp.shtml
https://www.cartacapital.com.br/politica/farinata-e-a-autopromocao-de-doria
https://www.cartacapital.com.br/politica/apos-polemica-doria-desiste-oficialmente-de-farinata
https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2017/10/24/farinata-allimento-doria-sp/

[14]https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1911319-escola-municipal-marca-aluno-para-nao-repetir-merenda.shtml
https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escola-municipal-marca-mao-de-aluno-para-nao-repetir-merenda-6j677m3sd4ouwsv8rbrmt6txw/
https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/alunos-da-rede-municipal-de-sp-dizem-estar-proibidos-de-repetir-merenda.ghtml

[15]https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/01/1950751-capez-e-acusado-em-mafia-da-merenda.shtml
https://www.valor.com.br/politica/5512727/policia-federal-investiga-mafia-da-merenda
http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/01/entenda-como-funcionava-o-suposto-esquema-de-fraude-na-merenda-em-sp.html

terceirizar o serviço, comprando alimentos prontos, muitas vezes ultra processados, e distribuí-los aos estudantes sem a necessidade de qualquer preparo.

Mas alimentar-se é muito mais que preencher o vazio da fome, que ainda é a principal razão da frequência de muitos alunos às instituições escolares. A refeição é um momento social, de convívio e de aprendizado transversal. É espantoso que num contexto supostamente laico, porém tão contaminado com a doutrina cristã se dê tão pouca importância à alimentação, sendo a Comunhão ou Eucaristia um dogma estruturante dessa fé. Voltemos à narrativa.

Embora a atividade fosse abertamente destinada a todos os adultos do ambiente escolar, as numerosas participações espontâneas, em especial de trabalhadoras da limpeza e da própria cozinha, fazem perceber que a cozinha ainda é espaço relegado a agentes alijados do aprendizado nos estamentos escolares. No entanto, as trabalhadoras daquele espaço tiveram a oportunidade de demonstrar às demais participantes não só sua destreza no preparo das receitas, como também sua capacidade de colaborar com a troca de histórias e vivências.

Essas mesmas trabalhadoras externaram desconforto por terem seu ambiente invadido, o que suscitou desconfiança e questionamentos. “É o senhor que vai dar aula de tapiocas?”, perguntaram, pois a notícia da oficina chegara a elas resumida desta forma. “Não tem senhor aqui, não! Eu não sei fazer tapiocas, vim aqui para aprender com vocês!”, respondemos.

A princípio tímidas e deixando as professoras – bastante inseguras, longe de suas salas de aula – começarem os trabalhos práticos, logo se integraram e em certo grau conduziram o preparo das iguarias com muita naturalidade, contando histórias, rindo e auxiliando as demais.

Trazer ao protagonismo o trabalho das merendeiras e criar um hiato de horizontalidade foi uma conquista não planejada, porém muito bem-vinda, da intervenção.

A proposta de se apresentar por meio de uma “frase feita”, um dito popular, um anexim ou uma frase familiar causou estranhamento e algum grau de desconforto em ambas as implementações. Tais saberes não têm status de relevância no contexto escolar, portanto é socialmente esperado que as mestras não tenham intimidade com estas categorias de conhecimento. Foi bastante útil dar ciência de que este tipo de conhecimento não encontra espaço no ambiente escolar. As participantes sentiram-se pouco à vontade em rememorar tais ditos.

> O domínio Sociocultural, ao desenvolver a conscientização, ao recuperar a historicidade do grupo e ao fortalecer a consciência coletiva, favorece, em paralelo, o exercício dos direitos civis, possibilitando ao sujeito descortinar suas origens, suas determinantes históricas e o lugar que ele ocupa na estrutura social. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola o domínio Sociocultural articula o saber popular com os conhecimentos científicos, o mundo da escola e as nuances da vida, bem como

> as práticas escolares e não escolares, ampliando a formação humanista que é própria de uma Educação orientada para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. (GRACIANI, 2015, p. 19).

O propósito da oficina não é fazer sublinhar etnicidades e sim propiciar a identificação de todos com os caracteres culturais das matrizes afro-ameríndias. Ou seja, não era intenção sublinhar fenótipos e sim costumes que transcendem essas aparências e revelam pertença africana ou nativo americana em todos os participantes. Invertendo a dinâmica do *status quo*, que tende a valorizar traços europeus, ou de outras nacionalidades, como mais desejáveis, incentivou-se a troca de memórias afetivas vinculadas à tradição oral, independentemente de serem de origem africana, nativo-americana ou europeia. O cozinhar, o comer junto, a infância, o aprendizado dos valores familiares a partir da prática doméstica ou comunitária dos afazeres mais prosaicos.

Como exemplo, em 2015 tivemos uma professora que contou ter sido criada numa colônia alemã em Mato Grosso. Seu relato apontava a dificuldade ou inadequação dos costumes alemães ao contexto brasileiro, o que era amplificado pela proximidade de um quilombo. Como exemplo, ela relatou que ali se consumia pela manhã um cuscuz muito parecido com o que estávamos fazendo, enquanto em sua casa as refeições eram baseadas em embutidos suínos e queijos amarelos, muito menos adequados, segundo ela, ao clima quente mato-grossense.

Outras participantes relataram, mediante estímulo, a forma como aprenderam a fazer o café, a tapioca, o cuscuz e outras receitas comuns, demonstrando que, apesar da diferença de ascendências familiares, o aprendizado oral, tradicional e familiar, era base comum de formação. Essa percepção do aprendizado não formal como elemento agregador e as receitas em suas variações como índice de pertença conferiram sucesso à intervenção, bastando levantar exemplos para a discussão no terço final da atividade.

> "Após uns quinze dias na escola ela perguntou:
> - Professora, quando a merendeira vai fazer o cuscuz pra nós?
> Eu não sabia o que responder, porque no cardápio das crianças não tem. Aí sentei com os professores e a gestão pra tentar incluir de alguma forma [a aluna]. Porque ela tinha acabado de chegar e foi um choque de culturas. E infelizmente não houve esse projeto de trazer isso. O que seria uma riqueza, como foi pra gente hoje, né?"
> Participante da oficina em 2015.

O momento final da vivência foi uma discussão a partir do que havia acontecido à volta do fogão e a relação entre essa experiência e a lide escolar. Em 2015, saímos para o espaço contíguo à cozinha, um refeitório com mesas e cadeiras apropriadas para as crianças da educação infantil.

Num primeiro momento houve diversas manifestações de insatisfação com problemas estruturais de ordem mais abrangente, como falta de espaço (físico e político) para implementar quaisquer mudanças, excesso de alunos por sala, baixos salários e falta de vontade política para melhorar o sistema de ensino. Ficamos em dúvida se falta espaço para essa discussão nos ambientes de trabalho, ou se tais dificuldades se tornaram grandes a ponto de nublarem quaisquer horizontes de mudança.

> "...o quanto que a nossa relação com eles já não muda, não é? É que a gente tem sala cheia, a gente tem um monte de criança, tem aquela loucura toda. Se eu conversar com os 35 ao mesmo tempo, pode ser um por semana que já tá bom. Até o final do ano você já conversou com todo mundo. Mas assim, quanto que isso as vezes faz toda diferença do mundo, né? E mesmo nas nossas relações ente adultos, a gente parar o nosso o dia dois minutos para ouvir o que o outro tem a dizer. Às vezes você quebra preconceitos, você muda o jeito que você vê a pessoa, você descobre na pessoa um aliado e não inimigo. Ouvir, a escuta é muito importante e a cozinha proporciona isso, né?" Participante da oficina em 2015.

Em seguida, muitas participantes apontaram a falta de espaço para o convívio como o que acontecera havia pouco. Houve muitos relatos acerca da falta de tempo para a troca de experiências, pois mesmo que passem muito tempo na escola, as trabalhadoras permanecem isoladas em suas turmas de alunos e afazeres. Ficou evidente que a vivência criou a perspectiva de providenciar novos encontros para dar continuidade à troca iniciada ali, principalmente para as professoras do CEI Butantã. Ou seja, antes de se pensar num desdobramento vinculado à tradição oral, ou a qualquer outro conceito abordado ali, há a necessidade de promover o encontro entre as trabalhadoras sob justificativa não vinculada à rotina escolar para se criarem ou fortalecerem laços.

Adiante propusemos que se contassem casos em que as tradições familiares tenham sido trazidas à discussão em suas vivências. Os relatos versaram sobretudo acerca dos migrantes, vindos de outras partes do país ou de outros países, e sua integração no ambiente escolar. Os casos indicaram a dificuldade de adaptação das crianças em face da diferença de costumes entre a escola e o ambiente familiar. Em alguns momentos esbarrando na língua, em outros na alimentação.

> "...os hábitos, a história, a cultura é algo que a gente tem que manter preservado, mesmo. Porque a tendência é eles se perderem, porque se a gente vai por quilo que a mídia nos traz, no apresenta, muita coisa fica de fora, não é? Então esses nossos valores, esses nossos costumes, tem que preservar, manter, não é?A gente vai só fazer isso como limpar isso, a gente falar disso, apresentar essas coisas, então o CEI, a EMEI, o EMEF, é o lugar pra que a gente comece o resgate disso lá e mostre para as crianças que isso é importante."Participante da oficina em 2015.

Como soluções, as participantes elencaram festas e reuniões em que os pais foram chamados a participar como proponentes, promovendo alguma atividade típica de sua terra natal ou como responsáveis pela confecção de algum alimento também trazido de seu contexto. Nessas ocasiões, pais pouco atuantes teriam conseguido se integrar à escola e a escola teria aberto espaço à diversidade.

Ainda que seja grande a relação entre os costumes e a religiosidade, o tema do respeito à diversidade religiosa pareceu a esta primeira turma muito distante da atividade proposta, tendo de ser sublinhado para gerar discussão. Nesse momento percebeu-se distância entre as atividades pontuais de promoção à diversidade e a dificuldade da escola em lidar com as formas de ver o mundo trazidas pelos alunos em suas diferentes origens. Algumas participantes chegaram a comentar sobre o sistema hierarquizado e centralizador, calcado na escrita, comum à escola e às religiosidades abraâmicas. Relatou-se ainda a tentativa de homogeneizar os saberes e hegemonizar o discurso nessas instâncias, em detrimento de uma formação baseada no convívio e na transmissão oral do saber, reinterpretando as tradições a cada leitura. Apesar desses apontamentos, tais questões foram motivo para discussão pelas participantes.

> "Quando eu fui me inscrever para essa oficina, por que eu escolhi? Porque a minha família almoçava junto, jantava junto, a gente terminava de comer e não levantava da mesa, não tinha que sair correndo. Porque a gente morava lá, meu pai trabalhava ali, minha mãe não trabalhava, e a gente tinha esse espaço. Eu chegava da escola e a gente tinha esse espaço pra conversar o que tinha acontecido, nesse espaço da cozinha. Por isso a escolha desse tema. Porque eu me lembrei de quando eu era pequena, a gente tinha esse espaço da hora do almoço, da hora da janta, todos estavam presentes na cozinha e conversando. E daí eu me lembrei de outra coisa, quando eu estudava na faculdade de pedagogia, eu trabalhei no núcleo de consciência negra ali da USP. Eu era voluntária a área de alfabetização e tinha uma senhora que fazia a aula e fazia um cuscuz, não aquele cuscuz que minha mãe fazia em casa, paulista, com ovo. Era esse cuscuz, com frango ensopado, que é uma delícia. Era muito gostoso, ali naquele espaço, cozinhar antes da aula. Depois do trabalho deles, eles iam parar para comer, pra estudar um pouquinho." Participante da oficina em 2015.

Em 2016, a organização da jornada pedagógica, conhecendo a proposta e as dificuldades do ano anterior, disponibilizou a cozinha da padaria do CEU para a oficina. Trata-se de um espaço menor e de caráter formativo, uma cozinha-escola usada para cursos de capacitação técnica. O espaço era bem menor e menos equipado. As trabalhadoras do espaço tampouco foram convidadas a participar pela organização do evento e, como já se encerrara seu expediente, não se dispuseram a ficar, mesmo com nosso convite.

> "Quando você fala que a escola, o estado é laico, eu explico. A gente precisa conversar, trabalhar e educar para o respeito e você não respeita aquilo que você não

> conhece. (...) a gente precisa ler além de conhecer e entender. Porque senão vira intolerância, né?" Participante da oficina em 2016.

Acompanhando a diminuição do espaço físico, o número de inscritas foi limitado a 20, facilitando um pouco o manejo das dinâmicas. O grupo era mais jovem e muito mais heterogêneo que o da primeira empreitada. Os grupos de professoras de mesma escola não ultrapassaram três membros e havia algumas estudantes de pedagogia acompanhando a atividade como estudos independentes ou horas de estágio.

A precariedade do espaço, no entanto, foi maior. Não havia talheres, copos ou pratos. Apenas as panelas, um fogão industrial, pias e bancadas. Improvisamos novamente pratos em folhas de papel-toalha e copos descartáveis. Assim como no ano anterior, as frigideiras e ingredientes foram disponibilizados pelo pesquisador.

> "A palavra tolerância não é a mais adequada, porque se eu tolero é porque eu sou superior a você. Então a gente está em patamares diferentes. A gente precisa não educar para a tolerância, mas para o respeito." Participante da oficina em 2016.

Desta vez havia cadeiras empilhadas e mesas. Os itens foram prontamente colocados em uso pelas participantes para o preenchimento das fichas de presença e autorização do uso de imagem e, na sequência, houve alguma resistência em deixar o ambiente "*bureau*-crático" e se aventurar na cozinha, que para alguns pareceu ser assustadora.

O início dos trabalhos se deu de forma semelhante ao ano anterior, solicitando os ditos populares que lhes fossem familiares. A resposta se deu da mesma forma: estranhamento, incômodo, pequenos risos, pedidos de auxílio à memória e a necessidade de demonstrar estar alheio a este tipo de conhecimento.

> "O que a gente vê na escola, a questão vem da família que tem questões com a escola. A escola é laica e a família perseguem e querem impor a religião deles e questiona. E a gente tem que esclarecer, conversar. E gente está sentindo mais por parte de algumas famílias." Participante da oficina em 2016.

A confecção das receitas foi mais tensa e rápida. Havia sido solicitado que se produzissem os pratos para consumo posterior e conjunto durante a discussão. Conforme descrito, nenhum participante sabia fazer tapioca nem cuscuz, apenas o café. Então, logo se estabeleceu a dinâmica de preparo em pequenos grupos subdivididos em tarefas. Acreditamos que o fato de as participantes desta oficina serem mais novase menos entrosadas que as da anterior dificultou o preparo dos alimentos. Embora muitas pessoas consumissem ou tivessem consumido essas receitas em seus ambientes familiares, nenhuma tinha o costume de prepará-

las. Sem alguém que transmitisse oralmente esses saberes, preferimos vê-los tentar solucionar a dificuldade em grupo e limitamo-nos a dar dicas a respeito, quando solicitadas.

Pareceu mais importante promover laços através da superação de dificuldades, do que prover um curso rápido de preparo de tapioca e cuscuz. Uma professora mais velha que estava muito empolgada antes de começar a oficina distanciou-se, amuada, quando soube que o cuscuz a ser preparado ali não era a receita paulista. As demais, mesmo não sabendo preparar, enfrentaram o desafio, produzindo melhores laços que quitutes. O produto desta etapa foram poucas tapiocas, um cuscuz relativamente bem-sucedido, outro bem abaixo das expectativas dos que o consumiriam, e um café que não foi tão quente quanto a discussão que se sucedeu a seu preparo.

> "O alimento aproxima as pessoas, não é? Desde a pré-história as pessoas se reuniam na fogueira pra comer. Você vê quando você é pessoa de uma casa, principalmente familiar, gente mais próxima, porque todo mundo se concentra na cozinha. (...) a cozinha aproxima as pessoas. Não é só o alimento do corpo, é da alma também." Participante da oficina em 2016.

Preparado o lanche vespertino, sentamo-nos, novamente, para debater. Novamente tivemos uma demanda em levantar os principais problemas enfrentados no ofício de professor no contexto da rede municipal paulistana. Infrutífero, tal debate minguou em poucos minutos, dando espaço à temática pretendida, sem necessidade de maior intervenção. Novamente foram descritos casos de famílias de imigrantes que se integraram mais à comunidade escolar a partir de eventos como festas e outros eventos extracurriculares. Logo depois, surpreendentemente, o grupo debateu a questão do respeito à diversidade religiosa, fazendo de forma muito consciente a relação entre a transmissão oral de saberes e o respeito à diversidade.

> "A gente esse ano deu uma adaptada. A gente sempre tem festa junina, aquela coisa mais tradicional. Pensando em casos pontuais de crianças estrangeiras. E a gente pensou, por que não modificar o caráter cultural esse ano? Trazer essas pessoas, porque assim, a gente estuda, a gente conhece, a gente traz um pouquinho do conhecimento que a gente tem. Mas por que não chamar os pais? Então a gente teve a ideia de chamar os pais e toda comida da festa que a gente fez, fora o lanche que é fornecido, os pais fizeram. Então agente teve um doce peruano, a gente teve o pastel chinês, a gente teve a macarronada, várias outras coisas. Da comida afro-brasileira, das diversas contribuições. O cuscuz que a gente fez na sala, das comidas afro-brasileira que vieram pro Brasil e acabaram modificadas. A gente teve a feijoada, o cuscuz, e foi muito maravilhoso, porque os pais fizeram. (...) E trazendo um pouco da própria comunidade pra eles contarem a história, pra aproximar. A questão da comida carrega uma afetividade muito grande." Participante da oficina em 2016.

O debate se iniciou com a colocação de alguns professores acerca da necessidade de promover o convívio na diversidade e formas de lidar com o desrespeito advindo da influência de grupos religiosos neopentecostais. Alguns casos de desrespeito à diversidade religiosa no

ambiente escolar foram elencados e descritos. Em contrapartida a estre encadeamento de ideias por parte de algumas professoras, surgiu uma reclamação que causou algum eco. “Vocês reclamam da intolerância, mas estão fazendo a mesma coisa, exigindo que todo mundo pense igual a vocês”.

A argumentação seguiu no sentido de atribuir a essas atividades de conscientização um papel proselitista e discriminatório. Como dito, algumas presentes concordaram com a afirmação, mas prontamente uma das professoras que vinha descrevendo as ações afirmativas em sua unidade de ensino contextualizou o argumento, explicando que, dada a iniquidade entre grupos étnico culturais, em suas relações de exploração e domínio, seria impossível inverter a relação de busca de hegemonia. Acrescentamos que, diferentemente dos credos abraâmicos, calcados na tradição escrita, não faz parte do corpo doutrinário afro-religioso a busca de prosélitos. A cosmovisão afro-ameríndia se estrutura na diversidade, ainda que de forma belicosa em determinados períodos, o credo sempre foi respeitado tanto nas culturas africanas, quanto nas nativas americanas.

A atividade se encerrou logo após estas colocações, deixando bastante à vista as posições tomadas, porém igualmente desnudada a diferença de local do discurso entre os supostos polos.

4.4 Begbie

Na terceira empreitada dessa oficina optou-se por trabalhar ainda com adultos da instituição escolar, mas com os adultos em formação, no EJA, educação de jovens e adultos. Com essa escolha a discussão inverteram-se em importância dois caracterescondutores da oficina, buscar soluções sobre o desrespeito à diversidade religiosa nas escolas, e fomentar esse respeito dentre os participantes.

Se antes foi obtido um diagnóstico dessa condição nas instituições de onde os participantes advinham, agora mostrava-se um panorama *in loco* da situação. Com as professoras e demais profissionais envolvidos no ensino houve a preocupação em levantar atitudes de fomento à diversidade já empreendidas com o objetivo de disseminar práticas bem-sucedidas. Com os adultos foram mais importantes, tanto o diagnóstico do embate no campo religioso, quanto atuar objetivamente nesse embate por meio do resgate da tradição oral, sensibilizando por meio desta ferramenta a percepção de que todos somos herdeiros de tradições ancestrais e, por consequência, religiosas, mesmo que nos filiemos a agremiações que não as cultuem.

Com a ampliação do campo de pesquisa foi possível observar mais matizes do problema e, por fim, atuar mais diretamente, objetivando criar condições para a solução, conscientizando e fomentando o pensamento crítico entre os alunos.

> "'Eu sou da Igreja.' Aí o povo já olha de cara feia. 'Só sabe falar de Deus.' 'Eu sou da macumba'. 'Nossa, mexe com o Diabo!' Então, se você sentar numa mesa pra discutir, sai briga." Aluna do EJA.

A EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Antônia e Artur Begbie é uma instituição pública de ensino localizada no Itaim Paulista, próximo à Avenida Marechal Tito e acessível a partir da saída localizada no KM 26 da Rodovia Ayrton Senna, antiga Rodovia dos Trabalhadores. É uma escola enorme, com um dos maiores corpos discentes da cidade, localizada perto de da cidade de Itaquaquecetuba. É um ponto distante e difícil acesso na cidade de São Paulo.

Na instituição são ministradas as séries do ensino fundamental I e II e o EJA, educação de jovens e adultos. Até este ponto o trabalho versou acerca dos professores e funcionários da instituição escolar, a partir daqui incluímos os alunos do EJA, que, assim como os professores e funcionários, são adultos já constituídos e autônomos que frequentam a instituição. Pessoas com sua formação teológica, moral e ética já constituída que em seus núcleos familiares são provedores e formadores, educadores informais em seus contextos sociais. Acreditamos que uma forma de influenciar o contexto escolar é atuar com os adultos, para que por meio deles sejam fomentados criticidade, respeito e diversidade na escola.

O "Begbie" é um edifício bem grande, que toma a maior parte do quarteirão em que se localiza, onde, fora dos momentos de entrada e saída dos mais de 1300 alunos, é bastante difícil de se adentrar. Portões, grades, câmeras e travas elétricas mediam o acesso de pessoas alheias ao contexto. Nossa intervenção se tornou possível graças a laços de amizade com a diretora da escola, sra. Claudia Medeiros, formados num trabalho anterior como tutores online de um curso de formação em Direitos Humanos promovido pelo Governo Federal através da Universidade Federal do ABC (UFABC).

A sra. Claudia nos contou como foi possível modificar a escola no breve período em que está na direção. Antes uma escola completamente dentro dos padrões da rede governamental, com muita evasão, instalações depredadas, pouco engajamento dos professores e funcionários. Foi necessário ir até a comunidade atendida e circular por lá até ser gentilmente abordada pelo poder paralelo local para estabelecer as bases de um relacionamento saudável. Ficou estabelecido respeito mútuo desde que práticas ilícitas jamais

adentrassem o espaço escolar. Desde então não tem havido depredação, furtos ou quaisquer outras ilicitudes dentro dos muros da escola. As festas e reuniões escolares ganharam em frequência e tranquilidade e as demais atividades pedagógicas passaram a transcorrer com maior engajamento da comunidade.

Voltando à visita, ultrapassados os portões, percebemos na infraestrutura da escola as especificidades de uma instituição preocupada com o respeito e a diversidade. Nas paredes internas dos corredores e salas de aula, grafites feitos por mulheres artistas discutindo etnia, gênero e identidade.[16]Dentre outras iniciativas, num mural, chama a atenção um trabalho artístico feito usando como base um tênis. A diretora da escola explicou que a mural foi feito para subverter e valorizar o item que compõe a cesta de uniforme que os alunos recebem. O par de tênis constante do uniforme era preterido pelos alunos por ser simples, uma cópia genérica do Converse da AllStar, conhecido décadas atrás como Bamba, ou, popularmente, "Bamba Cabeção". O mural tinha alguns exemplares do item com cadarços coloridos, adesivos de brilho metálico e pinturas, tornando-os únicos e chamativos. A partir de tal iniciativa, a diretora contou que gradualmente alguns alunos voltaram a usar o tênis, personalizando-o para distinguir-se da padronização.

Esta iniciativa serve de exemplo para entender que, apesar da distância, da precariedade de recursos e do isolamento daquele lugar, é possível fomentar identidade e respeito às diferenças a partir de detalhes que passam alheios ao olhar das políticas públicas e de nós adultos. É importante lembrar ainda que o calçado tem significado importantíssimo para a cultura afro-brasileira no triste legado escravagista de nossa história. (PEREIRA, 2011)

"Você acha errado a macumba fazer o mal pra pessoa?" Aluna do EJA.

Conhecido o espaço, cumprimentemos os estudantes. A turma de EJA que recebeu a intervenção era então a mais diversa do Begbie, contando com jovens a idosos com apropriações da escrita em vários graus distintos. Havia desde um jovem auxiliar de pedreiro, recém-chegado à cidade, a senhoras idosas nativas, já aposentadas. Conheceremos algumas dessas pessoas com mais proximidade, logo após uma breve descrição de como ocorreu a oficina nas diferenças específicas deste grupo.

O planejado para a oficina era um rápido preenchimento do termo de consentimento enquanto haveria uma apresentação pessoal e do trabalho a ser empreendido naquele período. A atividade se iniciou na biblioteca da escola, onde havia várias mesas com cerca de seis

[16]http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Grafiteiras-renovam-16-salas-de-aula-em-EMEF-na-zona-leste

cadeiras em volta. Os participantes se distribuíram nesse espaço com base em suas afinidades pessoais e iniciamos com uma explicação de como transcorreria a oficina e quais temas seriam abordados. Esse primeiro momento explicitou que o planejamento de todo o trabalho teria que ser refeito de pronto em função da especificidade da turma.

O fato de os participantes estarem em processo de letramento foi obviamente levado em conta no planejamento, então, pretendia-se que os estudantes entendessem e assim estivessem livres para acatar ou não a proposta, mais do que preenchessem a ficha. O que sucedeu foi encarar aquele amontoado de papeis como um desafio a ser suplantado como condição para a continuidade. Em face do engajamento da turma em preencher os formulários aproveitamos para tentar nos aproximar de cada participante durante o enfrentamento daquilo que surpreendentemente se tornara um desafio.

Alguns preencheram com destreza e auxiliaram os colegas. Outros, embora engajados na atividade que se seguiria, demonstraram pouco interesse no preenchimento e começaram conversas em suas mesas sobre o assunto a ser abordado. Diferentemente de outras implementações, o tema “religião” foi abordado desde o início.

A pretexto de auxílio, aproximamo-nos de cada mesa e solicitamos uma pequena apresentação pessoal e a lembrança de um dito popular que fosse comum em sua família. Embora alguns, assim como nas implementações anteriores, demonstrassem pouca familiaridade com a proposta, para outros pareceu ser prazerosa lembrança em que foram resgatados diversos ditos, alguns bem conhecidos, outros bastante específicos.

Uma por uma, foram ouvidas breves histórias de vida com o traço que os reunia ali, a necessidade de alfabetizar-se em período posterior ao esperado pela sociedade e a superação de conseguir interagir socialmente, principalmente em termos de ocupação e trabalho, apesar dessa lacuna. Servente de pedreiro, cozinheira, costureira, DJ, reparador de celulares, profissões que em graus diferenciados parecem requerer a escrita são desafiadas por estas pessoas que muitas vezes desejam este aprendizado para fins religiosos. Muitos traziam consigo a Bíblia cristã, outros a citaram como objeto de uso do que ali aprendem. Dos 19 presentes, 18 se declararam cristãos. Evangélicos ou católicos, a maioria ali professava uma fé calcada na escrita.

Embora a cristandade esteja fundada na palavra preservada pela escrita, as afeições teológicas dessas pessoas se constituíram pela palavra expressa no verbo, na fala. O que os levou até ali foi a possibilidade de domínio e autonomia sobre este fundamento. Creram até ali na palavra enunciada por um líder espiritual, mas desejam ter contato com a fonte de sua religação (aqui no sentido comum da palavra “religião”) com o divino.

Não cabe elucubrar se a partir dessa autonomia no contato com “A Palavra” haverá qualquer divergência na exegese, mas perceber que não foi o suporte escrito que estabeleceu esses laços de pertença, foi a oralidade. Também é importante perceber que a busca do letramento se deu como etapa para a apropriação do sagrado, de alguma forma em detrimento do carisma de seus respectivos líderes espirituais. A partir dessa percepção podemos ter esperança que uma formação calcada na criticidade propicie o uso da autonomia alcançada pela educação em atitudes de respeito e empatia.

> Sobre as oferendas dadas a crianças nos dias de São Cosme e são Damião, sincretizados com Ibeji:
> - Conviver com outras religiões é um problema?
> “Não”
> - Se dão para os filhos de vocês um saquinho de Cosme e Damião, é um problema?
> “Eu oro no saquinho, mas já vi gente jogar fora. Orou, acabou!”
> - E se não orar?
> “...é bom orar!”
> - Será que quem fez [o saquinho], fez pensando no mal das pessoas?
> “Acho que não.”
> “Filho, só ore a Deus, entregue nas mãos de Deus que não há de ser nada. Porque nem tudo que eu quero dar a eles eu posso dar. E alguém pode dar alguma coisa e eu não vou estar perto.” Aluna do EJA.

Preenchidos e apresentados, seguimos para a cozinha da escola. O que se viu ali também diferiu das oficinas anteriores. Dentro do mesmo clima animado e cordial de sempre, recheado de histórias e lembranças houve rápido e habilidoso preparo das receitas, em formas variadas, todas muito saborosas. Houve também uma separação em papeis de gênero, em que a cozinha era espaço de domínio das mulheres, cabendo a unspoucos homens papel periférico de auxílio e à maioria deles a exclusão voluntária.

Tudo pronto, os homens lideraram a organização do espaço do refeitório, realocando as mesas de forma que todos pudessem participar circundando o mesmo espaço. Algumas mesas foram agrupadas para que se colocasse os quitutes ao centro e todos ficassem ao redor.

Comendo e conversando, a oficina seguiu, agora com foco na religião de cada um e no contato com pessoas de religiões diferentes. O tema “desrespeito à religião” foi proposto como eixo da discussão. Houve vários relatos de preconceito à religião evangélica, professada pela maioria ali. No grupo de dezenove alunos, nove homens e dez mulheres, quinze declararam-se evangélicos, dois, católicos e uma aluna, quase ao fim da oficina se declarou candomblecista.

> “Eu já tive [sofri] preconceito. Na hora que eu falei pro meu patrão que eu era evangélico ele me mandou embora. Ele é judeu.” Aluno do EJA.

Era bastante clara a percepção de que a pertença religiosa estava vinculada a uma forma específica de ser visto pela sociedade, de que ao se declarar como religioso de determinado credo a pessoa ganha predicados positivos em relação ao seu grupo e negativo em relação aos demais. É possível somar a isso alguma identidade de classe, aliando as denominações neopentecostais às camadas mais pobres, negras e periféricas da sociedade. Papel que pertencia às religiões afro-brasileiras e que, conforme vimos no capítulo 2.4, foi e continua sendo alvo de intenso marketing religioso dessas denominações. Se há cinquenta anos ser afro-religioso era uma declaração de negritude, pobreza e marginalidade hoje essas referências estão vinculadas às igrejas eletrônicas, excetuando a marginalidade.

> "Tive uma patroa que era muito devota de Nossa Senhora. (...) Na hora de contratar ela já dizia logo: Não gosto de crente" Aluna do EJA.

O que diluiu em certa medida o caráter marginal é queesta nova pertença é mais homogênea e se desdobra na representação política, visto que há, entre poucas dissonâncias, respeito mútuo entre os evangélicos. Essa homogeneidade também é fruto de uma estruturação mais institucionalizada e hierarquizada desses cultos. Assembleia de Deus, Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Mundial do Poder de Deus, Igreja Quadrangular são grandes instituições com muitos templos que regularmente se associam informalmente no apoio a candidatos ao executivo e lançam individualmente candidatos às casas legislativas.

> "Minha ex-mulher mexe com macumba. Eu separei dela porque ela mexe com macumba."

Tal representatividade, no entanto, contempla em primeiro plano os interesses dos líderes religiosos em isenções e meios de inserir suas instituições na máquina estatal. Como justificativa perante a massa de prosélitos, os representantes também atuam na defesa de temas afeitos à moral e aos costumes. Por meio de uma leitura enviesada da Bíblia, os legisladores defendem temas como a criminalização do aborto, o combate violento às drogas ilícitas, além da perseguição às outras religiões e à diversidade de identidades e orientações de gênero.

Apesar dessa congruência de interesses, não há por parte desses legisladores e membros do executivo especial interesse em pautas sociais, ou quaisquer políticas de promoção de igualdade. Pelo contrário, a chamada bancada da Bíblia, que reúne os deputados cristãos costuma votar seguindo o interesse da camada mais abastada, aliando-se

costumeiramente com as bancadas do boi (agronegócio) e da bala (fabricantes de armamentos).

A extensa explanação se conclui com a percepção de que a maior aceitação social por parte dos credos neopentecostais em comparação às religiões afro-brasileiras se dá por seu caráter de ratificação do *status quo*. Há igrejas para todas as camadas sociais e a afiliação tem como consequência uma acomodação do prosélito no seu estamento social.

Outro questionamento proposto foi: "Dá para saber algo do caráter da pessoa a partir da religião que ela segue?" Houve óbvia unanimidade em negar a pergunta. Todos concordaram que a confissão religiosa não pode ser usada como avalizador moral. Apesar dessa concordância de que não é possível averiguar o caráter a partir do credo, houve uma interação que mudou essa percepção. Perto do encerramento da oficina a Vanessa, após declarar-se candomblecista, para surpresa de boa parte de seus colegas, comentou sobre sofrer preconceito na escola:

> "Na escola não porque quando eu era pequena eu saí da escola por causa do meu padrasto. Ele era da Igreja Universal e ele cortou meu cabelo bem curto, porque ele falou que mulher tem que andar que nem homem. Mulher não é bem vista na sociedade. Raspou minha cabeça, eu fiquei praticamente careca e fazia eu me vestir de homem. Quando eu saí da escola, isso eu tinha seis anos. Ele ia me batendo da escola até.... É uma distância como daqui até, até... E eu saí da escola por causa disso." Aluna do EJA.

Seguiu-se uma discussão sobre a filiação religiosa desse padrasto. "Ele não era batizado," "não se converteu," "não era crente de verdade". Ela seguiu dizendo que o padrasto fora batizado na Igreja, que doou mais do que poderia em ofertas e que era um membro assíduo e respeitado. Nesse momento retomamos a afirmação anterior, sobre caráter e pertença religiosa. Se não se pode medir o caráter de alguém por pertencer a determinado credo, porque uma pessoa reconhecidamente questionável não poderia pertencer ao credo que praticamos? É uma discussão muito delicada, que diz respeito a assunto de profunda intimidade. Ter um caso alheio aos participantes para debater foi de extrema importância. Mais importante foi perceber que o desrespeito transcende a declaração de pertença. Qualquer índice de vinculação com a religiosidade de matriz afro-brasileira é passível de discriminação:

> "Por causa disso eu saí da escola, comecei a trabalhar comminha tia. Ela deu continuidade na vida dela, das filhas dela que estudaram, eu não tive essa oportunidade, estou voltando agora. Porque eu me casei cedo, com 17 anos, tive meu filho com 18 e não tive oportunidade de voltar à escola. Meu marido sabe, ele é da mesma religião que eu. A gente se conheceu dentro da macumba, dentro do candomblé. Mas eu já senti preconceito sim onde eu trabalhei, porque de vez em quando eu também venho com [fio de] contas, e por eu usar contas eu já fui discriminada em dois serviços. Quando eu usei contra-egum o meu patrão olhou e

> disse: “que se for para você vir com isso você não vem mais.” Porque eu estava com **contra-egum** debaixo da roupa, estava de avental, não estava aparecendo. Porque eu tive que pegar um negócio em cima, a blusa desceu e ele viu. Por isso que eu falei no começo:as pessoas não estão preparadas pra falar sobre isso. Eu não saio falando pra ninguém que eu sou, mas também não nego” Aluna do EJA.

Encerrando a oficina ficou manifesta a curiosidade em saber qual a pertença religiosa do pesquisador. Embora estivesse usando seus fios de conta, estes não estavam aparentes e quem não os viu ficou na dúvida sobre sua pertença. Em face da demanda abriu-se uma conversa em que todos puderam tentar adivinhar qual seria esta pertença. Muitos arriscaram que este seria evangélico, ou católico. Os que haviam reparado nos fios de contas deixaram os outros arriscar sem revelar antecipadamente. Alguns participantes demonstraram surpresa e até decepção em se tratar de um afro-religioso.

Revelada esta pertença o pesquisador sugeriu que fizessem as perguntas que desejassem sobre as práticas religiosas a fim de sanar qualquer curiosidade. As perguntas versaram sobre os temas mais comuns e estereótipos. Abate de animais em ritos religiosos, as oferendas depositadas nas ruas, a possibilidade de prejudicar alguém por meios ritualísticos, e algumas perguntas de cunho teológico mais fruto de orientação de pastores no combate às religiões afro-brasileiras do que de curiosidade.

Esclarecemos que o abate de animais serve de alimento à comunidade, que os animais não sofrem crueldade e que, assim como todos ali, os candomblecistas e umbandistas se alimentam de carne.

Sobre os chamados “despachos” explicamos tratar-se mais de uma questão de urbanização que religiosa. Pois estes ritos nasceram do culto à natureza e na vinda para a urbe acabaram por, em alguns casos, perder um pouco desta referência.

> “Sabe porque a macumba é ruim? Porque eu já vi uma senhora falar pra mim. Ela ia no médico, ia no médico e quase ela perdeu a perna. Aí colocaram num pedaço de bolo e deram pra ela, a macumba. Por causa do marido, queriam tirar o marido dela. Aí ela ia no médico, batia raio X e não saía. A perna da mulher estava cheia de bichos. Aí quando ela foi em outro lugar que é vidente. Aí mandou ela tirar parte da calça e passou sabugo de milho. Aí passou aquele negócio na perna dela e os bichos saíram avoando. A perna dela voltou toda, renovou aquela carne. Por isso que eu falo, aí ela estava lá e me falou isso. Olha, essa cadeira de rodas era minha. Ela estava no médico e não descobria nada. Pra você ver que a macumba é uma coisa...” Aluna do EJA.

Sobre a “feitiçaria” comentamos que embora todos os devotos desejem proteção, sorte e caminhos abertos, apenas os de matriz africana têm suas práticas associadas à possibilidade de prejudicar outras pessoas.

A atividade foi encerrada com a certeza de que se suscitou inquietação, visto que, mesmo excedido o horário da aula, muitos gostariam que a discussão continuasse. Mais do que "convertê-los" ao respeito à diversidade religiosa na escola, a atividade pretendia fomentar criticidadee gerar discussão entre eles e internamente. Para a pesquisa a atividade contribuiu ao colorir a dinâmica deste embate entre neopentecostais e afro-brasileiros no ambiente escolar, demonstrando ainda a diferença assustadora em termos de quantidade de pessoas.

4.5 lab_arte e sagrado

O pesquisador compõe os quadros do lab-arte, "Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura" desde 2008, como coordenador do núcleo de teatro. Nesse período foi possível não só tomar contato com a proposta pedagógica, como também propor implementaçõesas mais diversas partindo tanto de propostas apriorísticas quanto de demandas dos participantes. Como descrito anteriormente, o tema religiosidade tangenciou o laboratório ao longo dos anos, bem como a formação em teologiapor parte do pesquisador. Pareceu justo mesclar os temas de religiosidade e arte e propor ao grupo de coordenadores a criação de um núcleo com este tema.

Propusemos o núcleo "arte e sagrado," que partiria da oficina "Conversa ao pé do fogão" como vivência inicial para um contato com a tradição oral por meio dos estímulos sensóriosenvolvidos no preparo dos alimentos e na sequência faríamos desdobraríamos os trabalhos em outras atividades de cunho semelhante.

Dessa forma iniciamos com o referido trabalho e nos encontros seguintes nos deslocamos para a música e as artes visuais com vivências lúdicas ainda sob a perspectiva de troca de experiências. Trataremos aqui de forma rápida deste primeiro encontro.

Para sublinhar apenas as diferenças e especificidades em se trabalhar com este público específico, após as narrativas pormenorizadas das oficinas anteriores, e para preservar a integridade de uma nova pesquisa que se inicia com esta empreitada, este relato será mais condensado. Esperamos adiante poder dar notícias a respeito.

Novamente escolhemos adultos do ambiente escolar como público alvo para a vivência. Embora fosse aberta a membros da comunidade, apenas uma inscrita estava alheia ao universo da educação. Nessa implementação pudemos ter uma ideia de como o respeito à diversidade religiosa é percebida por coordenadores pedagógicos e estudantes de nível superior.

O núcleo desenvolveu seus trabalhos no segundo semestre do ano de 2018 no espaço do “Cala Boca Já Morreu!” em Pinheiros. Trata-se de um espaço gerido por uma associação sem fins lucrativos com o intuito de “criar oportunidades para que as pessoas, independentemente da idade, origem e condição social, vivenciem processos de formação de grupo, pautados pelos princípios da co-gestão e apoio mútuo, e exerçam o direito à comunicação.”[17]

Como mais um núcleo do lab_arte, o minicurso de quatro encontros foi disponibilizado aos estudantes de graduação em pedagogia e licenciaturas como parte de sua formação e aberto à comunidade em geral, visando mormente professores. O encontro aconteceu num sábado à tarde e contou com a participação de sete pessoas.

Uma estudante de graduação em pedagogia, uma estudante da pós-graduação da FEUSP, dois profissionais de ensino, um da rede pública e outra da rede particular, ambos em cargos de coordenação, contou ainda com um editor de livros pedagógicos, um professor universitário de filosofia (membro do projeto Cala Boca Já Morreu) e uma astróloga.

Partindo da autodeclaração, o grupo era composto por três católicos, uma espírita que frequenta ritos de Umbanda, uma umbandista, e duas pessoas que não manifestaram pertença religiosa.

O espaço do projeto se situa em região privilegiada de Pinheiros, na Rua Henrique Schalmann, próximo ao cruzamento com a Av. Rebouças e trata-se de uma pequena casa de dois pavimentos com uma garagem transformada em jardim. É um espaço muito bonito e bem-cuidado, muito propício ao acolhimento de pequenos grupos para atividades. Há uma pequena cozinha em que duplas se revezaram no preparo das receitas e a discussão se deu na sala contígua a esta.

No aspecto formal e no roteiro a atividade aconteceu da mesma maneira que as já descritas. Por ser um grupo diminuto, em que a maioria se vinculou à proposta de maneira voluntária (apenas a estudante de graduação obteria créditos com o minicurso), as etapas da oficina evoluíram de maneira muito mais rápida e aprofundada que nas implementações anteriores. Cada etapa foi sendo entendida e concatenada com a seguinte de forma natural e orgânica propiciando aos presentes uma percepção consciente a todo momento da relação entre a atividade prática, a rememoração das histórias e a discussão ancorada no tema do respeito à diversidade religiosa.

[17]http://www.cala-bocajamorreu.org/

Foi o grupo com a maior média de escolarização e com o envolvimento mais panorâmico com a instituição escolar. Apenas duasparticipantes frequentam aulas como estudantes de graduação e pós-graduação, outros dois ocupam cargos burocráticos em instituições de ensino, o professor universitário não estava lecionando e os outros dois estavam alheios a este universo.

A astróloga, descendente de japoneses, fez um relato da segregação sofrida por seus antepassados e das dificuldades que ainda enfrenta por conta de suas características étnicas. Católica, acabara de perder o esposo e foi ao lab_arte como meio de encontrar pessoas e romper o luto. Durante a oficina sua postura foi de interesse e surpresa, demonstrando pouca ou nenhuma experiência ou contato com as religiões de matriz africana ou seus praticantes.

O editor, também católico, demonstrou grande interesse profissional na discussão, por ser um tema, segundo ele, bastante discutido em seu meio. Religioso dedicado, também se mostrou empático ao respeito à diversidade religiosa dando exemplos positivos e negativos a partir de experiências próprias em sua comunidade.

O professor universitário, que também era astrólogo e não declarou credo, teve uma participação combativa na defesa da diversidade e de combate às instituições, religiosas e de ensino!

O coordenador pedagógico se declarou “católico livre,” e disse frequentar o templo umbandista da outra profissional de ensino. Declarou-se também homossexual quando julgou ser pertinente à discussão. Quando se discutia a respeito das diversas configurações de família não contempladas pela escola e suas comemorações letivas, fez um discurso de defesa da família nuclear e usou como contraponto sua orientação sexual. Houve na sequência delicada explanação por parte das alunas acerca do tema.

A outra profissional de ensino, umbandista, contou de sua participação em esferas de representatividade política na defesa das religiões afro-brasileiras e de temas relativos à saúde da mulher. Dedicou boa parte da oficina a orientar a estudante de pós-graduação em preceitos e fundamentos da tradição Umbandista que pratica.

A estudante de pós-graduação se declarou Espírita Kardecista que frequenta Umbanda. Sua dissertação será sobre a representação do negro em uma revista de educação de meados do século XX. Demonstrou muito interesse em obter informações de cunho religioso e estava muito à vontade com a discussão.

A estudante de graduação não declarou filiação religiosa, mas crença em diversos segmentos religiosos. Assim como a anterior estava à vontade com a pauta e contribuiu muito nos temas de gênero e etnia.

Apesar da pequenez do grupo é possível suspeitar que os temas da oficina, embora visivelmente originais na forma, não lhes era alheio no conteúdo. De toda forma, repetiram-se as mesmas discussões que aconteceram nas oficinas anteriores. Mesmo aqueles que já travaram contato com o tema ainda carregam arraigados muitos dos preconceitos a serem combatidos com os alunos.

As discussões versaram a princípio sobre esclarecer as questões mais comuns aos não familiarizados com as religiões afro-brasileiras. É evidente que, apesar do respeito professado por todos ali, há sempre a prevalência do discurso hegemônico instaurado pelos clichês mais comuns como questionar o sacrifício, as oferendas nas ruas, a magia "negra," e outros temas reincidentes.

Foi importante constatar que os vínculos com as religiões afro-brasileiras não necessariamente incluem o respeito à diversidade, pois além das questões comuns, vinculadas ao combate religioso, houve algumas manifestações de dificuldade em compreender e respeitar costumes afro-religiosos diferentes da tradição praticada. Havia na participante Umbandista uma necessidade de estabelecer sua tradição como correta e efetiva dentro do universo umbandista, ou seja, em relação a outros praticantes que não cultuem sob a mesma escola. A importância desse recorte é perceber que a necessidade de uma chancela, dada por uma federação, da pretensão de criar uma união de todos os umbandistas com prática e estrutura centralizada e homogênea é uma apropriação da estrutura religiosa ocidental.

Foi possível perceber que mesmo os menos afeitos a esses temas, têm-los discutido nas esferas de coordenação e há apropriações em graus diversos. As alunas de graduação e pós-graduação dominavam o discurso com destreza e em muitos momentos fizeram um panorama que norteou a discussão. Os coordenadores tinham alguma apropriação do tema, porém ainda transitando entre o senso comum e uma apropriação crítica. O editor de livros didáticos, embora pouco familiar com a temática, pontuou como está sendo a abordagem desses assuntos nas publicações pedagógicas.

Como aprofundamento, diferente das oficinas anteriores, foi possível abordar temas correlatos como o conceito de família, gênero, orientação sexual e etnia. Todos discutidos em relação ao ambiente escolar. Embora houvessem sido elencados previamente, tais temas surgiram de forma espontânea e a discussão na maior parte dos casos tendeu ao consenso, após membros do grupo partilharem de seus apontamentos, muitas vezes fundamentados em estudos acadêmicos.

5 ATÉ BREVE

Conforme descrito no início do texto, a vinculação da oficina à pedagogia social se dá posterior à realização e análise, após o reconhecimento da afinidade da proposta com o corpo teórico sobre o qual o autor acaba de se debruçar.

É possível reconhecer que o pesquisador atuou na vivência não como educador social, mas visando a trazer aos participantes subsídios comuns à pedagogia social a fim de promover maior integração da instituição escolar com a educação popular, social e comunitária. Por essa ótica, a vivência pretendeu trazer reconhecimento a essas referências de ensino num ambiente em que são mais do que preteridas, negadas.

> Atualmente, a Pedagogia Social parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis. O trabalho do educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco e mal-estar social (no que se descreve civilização) que se manifestam nas formas de pobreza, marginalidade, consumo de drogas, abandono, indiferença social, exposição às "balas perdidas", rejeição escolar e familiar, humilhação comunitária advindo de preconceitos, estigmas e discriminação. (COLODETE, PAIVA, PINEL, 2012, p. 5).

Em termos de espaço, houve a pretensão de "invadir" a escola com os saberes tradicionais trazendo relevância a uma localidade antes meramente funcional, a cozinha. O espaço da feitura dos alimentos e seus trabalhadores estão alijados do aprendizado escolar. Alunos e professores só adentram a cozinha oficialmente para repetir a forma de aprendizado ortodoxa na hipótese de haver alguma formação específica concernente ao espaço. As crianças cozinham em determinado momento para preparar alguma refeição, seguindo um protocolo preestabelecido, e os adultos para formação profissional. Em ambos os casos os conteúdos e os protocolos estão em primeiro plano na formação, ainda que episódica. Os trabalhadores deste espaço tampouco são vistos como capazes de prover aprendizado à relação aluno-professor. Apesar da presença necessária a cozinha segue apartada da vida escolar, como ambiente secundário, meramente provedor das refeições necessárias ou ambiente doméstico a ser esquecido na carreira acadêmica.

Em termos de tempo, ficou claro que falta aos trabalhadores da escola o convívio necessário não só a essa troca de conhecimentos tradicionais, como espaço suficiente para que não se alienem em suas funções. Na implementação, antes de adentrar à temática proposta, sempre houve a necessidade de aguardar o restabelecimento do convívio interpessoal, que deveria ser parte da vida profissional de pessoas que passam semanalmente dezenas de horas

no mesmo edifício. A convivência comunitária tem esse alargamento, que pode ser exemplificado com o tempo necessário ao preparo das refeições, em que acontecem as trocas, os relatos e o silêncio preenchido de aprendizado. É o tempo dos mais velhos, que cedem seus saberes à medida em que partilhamos convivência, tentando reproduzir suas práticas em aprendizado e execução contínuos e mesclados.

Para obter o resultado planejado foi necessário preencher espaço alheio à lide diária e propiciar tempo de convívio. No contexto daquela microssociedade, principalmente no caso da intervenção de 2015, onde a maior parte das participantes eram da mesma escola, ficou evidente que o sistema de ensino e as relações trabalhistas estão estruturadas a dividir e alienar as trabalhadoras.

> Precisará o educador social desenvolver atitudes centradas na pessoa, acreditando com fortaleza na capacidade do sujeito da Pedagogia Social, em crescer e aprender significativamente, e com isso de fazer-se consciente da realidade vivida e o papel do afeto na comoção de ações de intervenções que objetivam modificar a realidade imediata e a mais ampla, tonando-se cotidianamente cidadãos que exigem o modo democrático como o melhor de se viver e lutar. (COLODETE, PAIVA, PINEL, 2012, p. 24).

A partir do exercício do trocar histórias durante o preparo dos alimentos na oficina e da conscientização a partir da experiência do contato, constatada rara e preciosa, pudemos contribuir com professoras e trabalhadoras sensibilizadas para a diversidade. Os relatos de costumes distintos, tantos dos alunos quanto delas mesmas, aliado a percepção do papel de acolhimento que a escola pode trazer quando rompidos os ritos sociais estabelecidos institucionalmente foi combustível para fomentar a discussão planejada, culminando não só com uma conscientização maior daquelas que já tinham pendores mais comunitários, como também com uma sensibilização das que estavam em condições mais alheias ao tópico.

Após a elaboração e implementação da intervenção em duas oportunidades, pudemos perceber que, apesar de a intervenção lograr sucesso em suscitar o resgate da transmissão oral como forma de transmissão do conhecimento, houve a necessidade de se propor a discussão acerca do papel dessa forma de aprendizado como meio de diminuir os casos de desrespeito à diversidade religiosa.

Na intervenção ministrada em 2015 ficou evidente a necessidade de se promover a formação de laços mínimos entre funcionárias da mesma instituição para que se pudesse abrir espaço para uma troca de experiências efetiva. Nesta oportunidade, logramos sucesso em promover este encontro, porém, não houve tempo suficiente para debater especificamente o tema “intolerância religiosa”.

Na oportunidade subsequente, com uma condução mais objetiva, foi possível debater o tema e levantar possíveis soluções, calcadas na proposta de vivência comunitária, com o intuito de promover um convívio inter-religioso mais saudável no ambiente escolar.

Oportunidade com os alunos EJA a opção de ir diretamente à temática da pesquisa, ainda mediante uso da ferramenta da tradição oral, colocando agora alunos adultos em debate reafirmou a importância de uma formação crítica acerca da diversidade cultural, e religiosa por consequência, para auxiliar na conquista de isonomia no ambiente escolar.

Na implementação no lab_arte pudemos perceber que no âmbito administrativo, embora haja demanda pro informações acerca do tema a oferta é escassa e que embora as estudantes de nível superior dominem pautas identitárias correlatas, o repertório versando sobre a diversidade religiosa ainda é parco.

Constatamos que falta informação sobre a diversidade religiosa nas instituições de ensino. Tanto a formação calcada na experiência, como propõe a oficina "Conversa ao pé do fogão", quanto conteúdo informativo acerca das religiões afro-brasileiras são escassos e deixam de contribuir com uma vivência escolar respeitosa e isonômica, ao menos junto às escolas a que se teve acesso direta ou indiretamente por meio de seus profissionais.

Na ausência deste suporte acabam por continuar vigendo uma falsa laicidade escolar e uma ausência da escola na promoção do respeito à diferença no que concerne ao combate religioso empreendido por algumas denominações cristãs, relegando os alunos ao descaso, chacota eopressão. Esta omissão do sistema de ensino dificulta a promoção de igualdade e desrespeita as leis 10.639 e 11.645 que capitulam este trabalho.

A partir destas conclusões afirmamos que o êxito logrado pelas oficinas em sensibilizar os participantes acerca da diversidade religiosa, sobretudo no que se refere às religiões afro-brasileiras, tem o mérito de fazer entender que o respeito é uma atitude ativa e de interesse, empatia. Que para a conquista desse respeito é necessário o esforço de deslocar o olhar de um contexto calcado numa cosmovisão ocidental, greco-romana e cristã e sentar-se numa cozinha, sem hora para ir embora e deixar passar o tempo, trocando histórias, ou mesmo em silêncio cúmplice. Que é preciso molhar as mãos na massa dos quitutes dos antepassados e perceber que para muitos, não só o pão, mas toda a comida é sagrada, todo fogo é sagrado e tudo o mais também o é. Que o corpo dominado, condicionado e dolorido, pode ser fonte de prazer, de alegria e de contato com o divino. E que a cabeça não é um ente separado desse corpo e sim parte dele, que sente e vive como um todo. Não há conteúdo calcado na escrita que guie este caminho. Entender, sentir e perceber a si e aooutro deveriam ser parte de todo o sistema de ensino, não sendo, não há como entender a cultura tradicional afro-brasileira sem

estas vivências. Tomar um café, comer uma tapioca ou um cuscuz não tem a capacidade de fazer ninguém alcançar este sítio, mas após uma refeição em que se pode parar para perceber que, apesar de diferenças regionais, de classe e de etnia, todos são irmãos em ancestralidade, definitivamente já não estamos mais no mesmo lugar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A BÍBLIA.Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. A transgressão no religioso: exus e mestres nos rituais da umbanda. Revista Anthropológicas, v.21, p.157-182, 2010.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. História da Educação, v. 18, p. 99-127, 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei n° 11.947/2009 – PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar.

BURKE, Peter, Hibridismo Cultural, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara, Antologia da alimentação no Brasil, 1ª edição digital: Global Editora, 2014.

CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990.

COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva de; PINEL, Hiran. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias. Conhecimento em destaque, Serra (ES), v.1, n.2, jul.-dez. 2012.

CARREIRA, Denise. Relatório preliminar sobre intolerância religiosa. DHESCA Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Sociais, Culturais e Ambientais. São Paulo: DHESCA Brasil, 2010.

DAMATTA, Roberto. A Casa & a Rua. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. Pró-Posições, v.25, p.181-198, 2014.

ELIADE, Mircea. O mito do eterno retorno. São Paulo: Mercuryo, 1992.

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FARIAS, Patrícia de Oliveira Leite; SHINOHARA, Neide Kazue Sakugawa; PADILHA, Maria do Rosário de Fátima; DE OLIVEIRA, Karlla Karinne Gomes; MATSUMOTO, Masayoshi. O Cuscuz na alimentação brasileira. Revista Contextos da Alimentação, v.3, n.1, 2014.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Cadernos de Campo, n.13, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio Eletrônico. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, Rogério. Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, Rogério de. Antropolíticas da Educação. 2. ed. São Paulo: Képos, 2014.

FREYRE, Gilberto. Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Revista de antropologia, São Paulo, v.46, n.2, 2003.

GONÇALVES DA SILVA, Wagner. Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise simbólica. Revista USP, São Paulo, n.67, p.150-175, set.-nov. 2005.

GRACIANI, G. S. A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da USP. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2015.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1996.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Grande Dicionário Houaiss Eletrônico. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. Tradução João Wanderley Geraldi. São Paulo:Autores associados, 2002.

LENCLUD Gérard, A tradição não é mais o que era... Sobre as noções de tradição e de sociedade tradicional em etnologia. Laboratório de Antropologia Social Collège de France/CNRS/EHESS. Brasília, v.1, n.1, 2013.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Eletrônico. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

NINA RODRIGUES, Raymundo. Os africanos no Brasil. São Paulo: Madras, 2008.

PACHECO, Lilian. Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida. 2. ed. Lençóis: Grãos de Luz/Griô, 2006.

PASSOS, João Décio: Teologia e outros saberes – 1ed. – São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREIRA, Matheus Serva, Liberdades em movimento. As disputas em torno da liberdade (São Paulo, 1886-1889).in Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil, PPG História-UFF, 2011

RAMOS, Arthur. O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

RIVAS NETO, Francisco. Escolas das religiões afro-brasileiras – tradição oral e diversidade. São Paulo: Arché, 2012.

RIVAS, Maria Elise Gabriele Baggio Machado. O mito de origem: uma revisão do ethos umbandista no discurso histórico. São Paulo: Arché, 2013.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de Movimentos sociais. Sociedade e Estado, Brasília, v.21, n.1, p.109-130, jan./abr. 2006.

SILVA, Ana Márcia, Rev. ARQUIVOS em MOVIMENTO, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014.

VAINFAS, Ronaldo. A Heresia dos índios, catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Ed.) História Geral da África. Brasília: Unesco, 2010. V. I– Metodologia e pré-história da África.

GLOSSÁRIO

***Verbetes extraídos de: PINTO, ALTAIRDicionário da Umbanda, 6ª edição. Editora Eco.**

Abraâmico: Referente às religiões vinculadas a Abraão relativo ao patriarca hebreu, que nasceu em Ur, Caldeia, e teria vivido por volta de 1850 a.C. Entende-se por abraâmicas as religiões Judaísmo, Cristianismo e Islamismo.

Alabê*:É um lenço que é amarrado no pescoço dos músicos nos trabalhos de terreiro, o qual é também puxador de pontos. É também o nome do chefe dos tambores que dirige a música durante a sessão. É também assim chamado o chefe dos músicos do terreiro.

Assentamento de Orixá*:É o lugar no peji onde é colocada a representação de Orixá, ou do seu fetiche, ponto riscado etc., tudo de acordo com o ritual apropriado para essa cerimônia.

Assistência: Conjunto de frequentadores de um rito afro-religioso assistidos pelos celebrantes, e espaço reservado a eles.

Babá Egum, ou Egungun: Ancestral divinizado. "Pai dos Mortos"

Bater cabeça: Ato de encostar a cabeça no solo em respeito ao sacerdote e suas entidades. *Quando se faz uma batida de cabeça, seja ao peji, ou em respeito a algum guia que esteja incorporado, tal cumprimento representa um sinal de grande respeito e também de humildade.

Camarinha: Espaço e tempo de ritos iniciáticos umbandistas. Equivalente ao roncó (huncó) candomblecista. *É o nome dado ao compartimento existente no terreiro e que tem como finalidade abrigar os iniciados em trabalhos, sejam homens ou mulheres, os quais ali ficarão retidos alguns dias, enquanto perdurar o desenvolvimento da mediunidade e aprendizagem de tudo quanto se relaciona com os trabalhos de terreiro, como o ritual, os nomes e as finalidades dos objetos usados, os pontos riscados e cantados, os passes e tudo o mais que um médium não pode desconhecer para poder ser admitido nas sessões.

Cambono: Auxiliar geral nos ritos, principalmente nos momentos de consulta. É função de grande prestígio. *Servidor de Orixá e auxiliar de médium em transe. O cambono, pode-se dizer, é um médium que não obteve o necessário desenvolvimento, sendo, por isso, apenas um auxiliar dos guias e médiuns nos trabalhos de terreiro

Casa: templo, choupana, choça, tenda, terreiro, ilê, centro espírita.

Cavalo: Médium de incorporação, pessoa com a capacidade de fazer a comunicação entre os vivos e os mortos. *Médium dos Guias em Umbanda. Como em todas as correntes

espíritas, este termo quer dizer o mesmo que aparelho, isto é, todo o médium que está sempre pronto a receber o protetor ou Guia.

Caxixi: Chocalho, semelhante ao usado com o berimbau.

Congá, ou Peji: Altar. Protetor do terreiro de Umbanda. Peji. Altar.

Contra-egum: Braçadeira de palha da costa trançada com um ou mais búzios. Serve de proteção contra espíritos desencarnados.

Curimba: Orquestra ritualística. Em algumas Umbandas não há uso de instrumentos, na medida de sua (re)africanização passa se a utilizar novamente três tambores (Rum, Rumpi e Lê), um agogô e um caxixi (chocalho). Para as encantarias usa-se um outro tambor e o triângulo.

Despacho: Oferenda. Também chamado de "entrega" ou "trabalho".

Desobsessão: ritual de purificação, de se livrar uma pessoa atormentada da presença ininterrupta e patológica de um espírito malfazejo. Pode ser chamado de "descarrego", "puxada", ou "transporte", conforme o meio religioso.

Ekedji: *****São as auxiliares femininas voluntárias das mães pequenase que não recebem os guias (espíritos protetores).

Entidades: Espíritos.

Erê: Entidade umbandista caracterizada por ser criança. *É conhecido entre os africanos como um espírito supremo e infinitamente bom, mas que nunca encarnou — Zâmbi-Deus, segundo outros estudos da matéria, é apenas um espírito infantil e também subalterno que acompanha os médiuns de cabeça feita. Como interjeição significa admiração, alegria, zombaria.

Estar virado em: Estar em transe de incorporação de determinado espírito.

Extra ecclesia: fora da igreja, mundo profano em oposição ao espaço (também social) do sagrado.

Exu: Orixá dos caminhos, ou entidade da linha desse Orixá.

Fio de contas: Colar de contas de vidro, sementes ou miçangas de cunho ritualístico.

Gira de esquerda: Celebração especialmente dedicada à linha de Exu.

Gira ou toque: Celebração de rito afro-ameríndio.

Guias: Pode se referir às entidades, espíritos, ou aos fios de contas que os participantes usam.

Ímpio: Contrário à fé.

Incorporação: estar em transe, fazendo a comunicação com o plano sobrenatural.

Marafo: aguardente.

Médium: pessoa com a capacidade de fazer a comunicação entre os vivos e os mortos.

Mesa:* É o nome que é dado às sessões realizadas nos Catimbós ou na Cábula, sendo que, na Cábula, dá-se o nome de Mesa aos objetos de culto, como toalhas, velas, imagens etc.

Obá:*Significa Rei. Também, de acordo com a tradição nagô, é um dos Orixás femininos de Xangô. Deus dos rios pertencente à falange de Oxum.

**Ogã: ***Senhor. Chefe. Auxiliar das sessões e protetor de Terreiros.Qualquer pessoa pode ser Ogã, desde que tenha feito jus a essetítulo com relevantes serviços prestados ao Terreiro, ficandoessa escolha condicionada à aprovação do Guia Espiritual doTerreiro.

Pontos cantados: Cânticos entoados nos ritos umbandistas.

Pontos de abertura: Pontos entoados no início dos ritos.

Pontos Riscados ou Pemba: Sinais traçados comum bastão grosso de giz.

Profano: Que não é sagrado.

Proselitismo:Ação de tentar converter pessoas a apoiar determinada ideia, seja religiosa ou não.

Saravá: Saudação umbandista que corresponde a Salve! Viva!

Virada: mediunizada, incorporada, tomada por um espírito.

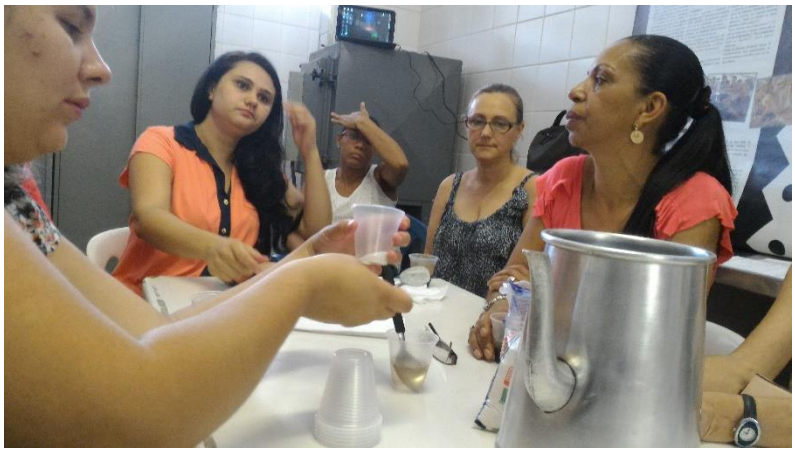
FOTOS

CEU Butantã – 2015

(fotos: Denise Niy)

CEU Butantã – 2016

(fotos do autor)



EMEF Antônia e Arthur Begbie – 2018

(fotos do autor)

lab_arte arte e sagrado – 2018

(fotos do autor)