

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* DE SOROCABA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Dissertação de Mestrado

Elaine Roberta Silvestre Machado

No caminho de Tikorô, um lagarto

Cartografias do percurso do cuidado na educação:
aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu

SOROCABA - 2016

Elaine Roberta Silvestre Machado

No caminho de Tikorô, um lagarto

Cartografias do percurso do cuidado na educação:
aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais.

Orientadora: Professora Doutora Dulcinéia de Fátima Ferreira

SOROCABA - 2016

Roberta Silvestre Machado, Elaine

No caminho de Tikorô, um lagarto. Cartografias do percurso do cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu / Elaine Roberta Silvestre Machado. -- 22/02/2016.

112 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Dulcinéia de Fátima Ferreira

Banca examinadora: Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior (UFRRJ); Prof. Dr. Salomão Jovino da Silva (FSA); Profa. Dra. Adriana Rosmaninho Oliveira (UFSCar)

Bibliografia

1. Cuidado. 2. Educação Afrocentrada. 3. Enegrecimento. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So**

No caminho de Tikorô, um lagarto. Cartografias do percurso do cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu

Elaine Roberta Silvestre Machado

Aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Carlos, Campus Sorocaba, como requisito parcial para a obtenção do título de

Mestre em Educação

Sorocaba, 22 de fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira (UFSCar)

Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior (UFRRJ)

Prof. Dr. Salomão Jovino da Silva (FSA)

Profa. Dra. Adriana Rosmaninho Oliveira (UFSCar)

Dedicatória

Dedico esta história-pesquisa a todos aqueles que vieram antes de mim, que bravamente sobreviveram ao Atlântico, preservaram nossos costumes, nosso modo de cuidar das pessoas e fizeram-no chegar até mim – meus ancestrais.

Também dedico a todos aqueles que tenho o compromisso de cuidar e transmitir nosso legado, à minha filha Giulia, meus sobrinhos, sobrinha e a quem mais vier.

Agradecimentos

Gratidão, esse é meu sentimento ao entregar essa dissertação.

Gratidão aos meus ancestrais, a todos que cuidaram de mim, educaram e ainda acompanham minha existência. Em especial aos meus avós paternos e maternos. Reconheço e agradeço a existência e força de todos eles na minha vida.

Agradeço ao irmão de meu pai e irmãos de minha mãe, aos vivos e não-vivos, obrigado por também terem cuidado de mim, pelo acolhimento em vários momentos da vida e me incentivado para que tudo fosse assim;

As filhas dos irmão de meu pai e as filhas e filhos dos irmãos e irmãs de minha mãe, temos tentado preservar nossa história, cuidando para que a lembrança dos nossos antepassados prosperem.

Ao meu pai, por sua generosidade, mansidão e sabedoria e a minha mãe, por sua força e energia;

As minhas irmãs, Cláudia e Isely, meu irmão Rafael e suas famílias, compartilhamos nossas vidas amorosamente e somos cúmplices na tarefa de viver em família;

Ao meu marido João, que divide comigo o cuidado de Giulia, que contará nossa história ao mundo;

A mãe de meu marido, D. Thereza, suas irmãs Márcia, Marisa e Marli, seu irmão José Alberto e suas famílias. Agradeço a compreensão e apoio.

Como psicóloga, agradeço cada escola que me recebeu como profissional e tem apoiado minha prática de cuidar das pessoas.

Agradeço, a todos educadores e educadoras que assumiram comigo o compromisso de cuidar das crianças;

A cada família que tem me permitido conhecer suas histórias e participar delas;

A cada criança que chega até mim e me ensina sobre a humanidade.

No percurso do mestrado encontrei com Dulce Ferreira, orientadora da pesquisa, companheira no amor à educação com todos e na luta pela transformação do mundo. Sou imensamente grata por sua existência na minha vida.

Conheci professores pesquisadores do Programa de Mestrado que conquistaram meu respeito, a todos agradeço o apoio. Em especial, Viviane, Maria Carla, Adriana Caldeira e Marquinhos.

Para examinar esta pesquisa pude contar com grandes pesquisadores, professores que me ajudaram muito com suas contribuições. Muito obrigada, Salloma Salomão, Renato Nogueira, Adriana Caldeira pelo respeito e carinho.

Convivi com Caio Rennó, Tássio Acosta e Mayris de Paula durante o curso, pessoas que desde o início cativaram minha amizade e simpatia. Agradeço todo companheirismo.

Foi pela continuidade e honra da aliança forjada por nossos ancestrais em tempos de opressão e sofrimento que a cumplicidade com Marco Pereira, Mariana Martha Cerqueira Silva e Ademir dos Santos surgiu. Louvo nossa história e agradeço cada conversa e apoio.

A pesquisa me permitiu conhecer inúmeras pessoas, cuja amizade vou levar comigo por toda vida, com muito carinho. A todos, muito obrigada!

Resumo

Esta dissertação apresenta o percurso de uma pesquisa realizada em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de uma cidade próxima a Sorocaba (SP). Nesta pesquisa tomamos as culturas tradicionais africanas vividas pelo povo Dagara e na filosofia ubuntu para recriar experiências ancestrais de cuidado e possibilitar a ampliação da noção de humanidade desenvolvida na educação ocidental contemporânea. Entendemos que cuidar é estabelecer relações e, a partir dos valores civilizatórios das sociedades africanas, buscamos cuidar em comunidade, com a natureza e pela espiritualidade. Pelo método da cartografia, pudemos experimentar o cuidado em comunidade, que procurou interromper processos de medicalização e patologização da vida, na medida em que educadores afetados de alguma forma passaram a compor a comunidade de cada criança. Uma vez em comunidade, reconhecemos a dimensão invisível no cuidado, admitimos outra forma de viver o tempo e procuramos desconstruir artifícios de exclusão. O cuidado com a natureza aconteceu no projeto de horta escolar, onde os adolescentes puderam, pelo encantamento, experimentar a comunhão com a natureza. Conhecer a experiência com a natureza, chamar a atenção para os detalhes e imaginar-se numa situação prazerosa com a natureza propiciaram o encantamento. O cuidado pela espiritualidade se deu pela experiência de transcendência para valorização dos ancestrais. Fomos reconectando os adolescentes com suas histórias, costumes e saberes para que o trabalho no campo fosse valorizado e respeitado no projeto da horta escolar como elemento de ancestralidade. Na reunião com os inspetores, a experiência de transcendência contribuiu para constituir a ancestralidade de suas práticas. Enquanto experimentava o cuidado numa perspectiva afrocentrada, também caminhava em meu processo de enegrecimento. Mergulhei na cultura de matriz africana, na cultura negra, para fazer da ancestralidade, sentido para minha existência. Participei de palestras, espetáculos e oficinas culturais diversas para que a negritude fosse habitando meu modo de existir e de compreender o mundo, buscando reverter o fenômeno de branqueamento pelo qual todo negro e negra ainda sente as consequências. Nesta dissertação estamos narrando como o cuidado, na perspectiva das culturas tradicionais africanas, aconteceu e deixando pistas para que ele possa ser experimentado em outros contextos. Contudo, é preciso dizer que estas experiências foram inspiradoras, mas ainda não transformaram aquelas escolas, nem tampouco a educação daquela cidade ou ainda a educação brasileira ocidental. Existe nestas experiências o viés da provisoriabilidade, da circunstância que somente a luta política pode confirmar e estabelecer. Luta por uma educação humanizada, contra-hegemônica e que considera dimensões do ser humano excluídas até então, mas que as culturas tradicionais africanas têm muito a ensinar.

Palavras-chave: Cuidado, Afrocentricidade, Culturas Tradicionais Africanas, Enegrecimento

Abstract

This dissertation presents the route of a research performed in two elementary municipal schools in a town near Sorocaba (SP). Here we use the african traditional culture Dagara and the ubuntu philosophy to recreate ancestor experiences of care and enable the enlargement of the notion of humanity developed in the occidental contemporary education. We understand that taking care is to establish relationships and, as from the civilizing values of african societies, we aim to take care communally, with nature and spirituality. By the cartography method, we could experience the community caring which aims to interrupt medicalization and pathologization of life, as educators somehow affected compose each child's community. Once in community, we can see the invisible dimension of care, we admit another way to live time and aim to deconstruct any excludent devices. The care for nature happened in the school's gardening project, where the teenagers could, through their enchantment, experience communion with nature. Knowing experience with nature, drawing attention to details and imagine themselves in a pleasant situation with nature led to enchantment. Care for spirituality was due to the experience of transcendence for appreciation of ancestors. We have reconnected the teenagers to their histories, costumes and knowledge, so the work in the field was valorized and respected in the school's gardening project, as an ancestry element. At a meeting with school inspectors the transcendence experience has contributed to compose their practices' ancestry. While experiencing care in an afro-focused perspective, I have been moving on my blackening process. I have dived in the african culture, in the black culture, to make ancestry my existence's meaning. I have participated in lectures, shows and several cultural workshops so blackness could inhabit my mode of existence and understanding the world; it has been our way to reverse the whitening phenomenon because of which black people still feel the consequences. In this dissertation we describe how care happens in the traditional african cultures perspective and leaving spools so it can be que ele possa tried in other contexts, although we need to tell that these have been inspiring experiences, but they have not changed those schools, neither education in that town, country, or occident. Exist in these experiences the bias of provisority, the circumstance that only political fight can confirm and establish. A fight for a humanized education, non-hegemonic and that considers the human dimensions excluded until then, but that african traditional cultures have much to teach.

Keywords: Care, Afrocentricity, Traditional african cultures, Blackening

Lista de ilustrações

- Figura 01 - Registro fotográfico dos diversos eventos culturais – p.10
Figura 02 - Fotografia de criança etíope da tribo Karo – p.31
Figura 03 - Músicos Dagara apresentando repertório tradicional em xilofone – p.35
Figura 04 - Distribuição étnica em Burkina Faso – p.36
Figura 05 - Casas tradicionais em Burkina Faso de etnia Dagara – p.37
Figura 06 - Fotografia de João de Camargo – p.77
Figura 07 - Fachada da Capela do Bonfim João de Camargo – p.78
Figura 08 - Círculo de Cultura no jardim da Capela do Bonfim João de Camargo – p.78
Figura 09 - Crianças no horário de intervalo das aulas – p.79
Figura 10 - Adolescentes participando do projeto Horta Escolar – p.80
Figura 11 - Infestação de caramujos no Projeto Horta Escolar – p.91
Figura 12 - Crianças observando horizonte – p.93

Sumário

Apresentação	1
1. Enegrecer no percurso	6
1.1 Produção de palidez	10
1.2 Negritude, para que te quero?	13
1.3 Método da cartografia	17
2. Cuidar na aldeia	21
2.1 De que África falamos?	26
2.2 Eu sou porque nós somos	30
2.3 Povo Dagara	34
2.4 Revisitando o cuidado	36
2.5 Cuidando em comunidade	38
2.6 Cuidando com a natureza	42
2.7 Cuidando pela espiritualidade	45
3. Cartografia dos percursos de cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu	52
3.1 Compondo territórios existenciais como possível comunidade de cuidado	52
3.1.1 Cartografias do cuidado em comunidade	57
3.1.2 Cuidando de Adebayo	60
3.1.3 Cuidando de Chiumbo	63
3.1.4 Cuidando de Afolayan	67
3.1.5 Cuidando de Akinlabi	69
3.1.6 Cuidando de Shakwe	70
3.1.7 O cuidado nas comunidades	71
3.2. Valorizando a ancestralidade pela experiência de transcendência no desenvolvimento da espiritualidade	74
3.2.1 Cartografias do cuidado pela espiritualidade	76
3.2.2 Abrindo espaços para experiências de transcendência e espiritualidade	78
3.2.3 Valorizando a ancestralidade	80
3.2.4 Construindo a ancestralidade das experiências	82
3.2.5 A espiritualidade no cuidado	84
3.3 A atividade das forças vitais da natureza	85
3.3.1 Cartografias do cuidado pela natureza	87
3.3.2 Compartilhar com a natureza a experiência na Terra	87
3.3.3 Vivências com sementes e caramujos	89
3.3.4 Encantamento no cuidado pela natureza	91
4. Estendendo a aldeia	92
Referências	95

Apresentação

A pesquisa que apresento é história de encantamentos, marcas vividas no percurso de enegrecer e cuidar, uma história-pesquisa. História porque conto o desenrolar de fatos, situações e encantamentos que se deram neste caminho e também porque desejo fazer referência e homenagem ao modo tradicional africano de transmitir conhecimento pela contação de histórias. Pesquisa porque esta história parte de uma inquietação com o modo que a educação ocidental cuida de nossas crianças, e por ir em busca de conhecer e experimentar o modo africano de cuidar. Pretendo, com isso, validar conhecimentos e culturas transmitidas pela tradição oral dos povos africanos e contribuir para re-encantar a educação ocidental ou, mais especificamente, a educação brasileira.

Estou em processo de enegrecer. Neste processo tenho me deixado afetar por minha ancestralidade e a partir dela tenho buscado respostas às minhas inquietações. As culturas e filosofias africanas vieram constituir e participar do referencial teórico que me ajudaram a compreender o mundo que me cerca, numa abordagem afrocentrada (ASANTE, 2009).

Este trabalho dialoga com autores franceses, africanos ou afro-brasileiros e há interesse em legitimar os conhecimentos produzidos pelo povo Dagara e pela filosofia ubuntu, a fim de colocá-los no lugar central de nossas reflexões, assumindo uma abordagem que Molefi Asante (2009) chama de afrocentrada, pois coloca as culturas e conhecimentos africanos no centro de nossas investigações, tornando-os protagonistas nestas inquietações. Cabe então, dizer que será a partir do pensamento tradicional africano que se desenvolve este material. Dedicar-se ao estudo dos aspectos tradicionais da África, ainda se mostra importante porque não podemos ignorar a influência destes aspectos na organização de suas sociedades, culturas, costumes e religiosidades e, justamente, são estes aspectos que constituem o núcleo mais central da africanidade e que tem contribuído para resgatar identidades e raízes históricas e culturais dos povos em diáspora negra (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.126).

O “mundo da tradição”, frequentemente, tem sido apresentado em contraposição à modernidade. As sociedades modernas, surgidas na Europa no século XVIII, tendem a supervalorizar um padrão racional de desenvolvimento em que, através de critérios

estabelecidos, sobretudo valores econômicos, pretendem ter o controle sobre o que se passa nestas sociedades. Esta tem sido a marca das chamadas sociedades ocidentais e é neste contraponto que esta história-pesquisa se posiciona. Deste modo, pretende-se afirmar a potência do continente africano para fazer o enfrentamento à racionalidade ocidental. Racionalidade que extirpa dimensões fundamentais do humano em privilégio de uma lógica que não tem compromisso com a dignidade humana e também se mostra insustentável do ponto de vista do meio ambiente. Fazer o enfrentamento não no sentido de fazer com ela disputa para substituí-la, mas para ampliar a compreensão do sentido de humanidade.

Contudo, o encontro das sociedades tradicionais africanas com a modernidade tem sido desagregadora e comprometido a coesão social existente (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.128). Vários costumes e valores têm sido desacreditados por aqueles que são levados a viver de modo diferente ao tradicional de sua cultura. Somé (2003) aponta essa mudança quando as crianças Dagara saem da aldeia para estudar em locais que já apresentam um *modus vivendi* moderno e voltam bastante diferentes daquilo que viviam. Mesmo assim, Waldman e Serrano (2008) pontuam a dificuldade da modernidade de exercer supremacia diante das formações sociais tradicionais, exigindo adaptações importantes diante da realidade africana, levando em conta principalmente dados de etnia além de critérios econômicos (ibidem, p. 128). Segundo os autores, essas adaptações são recriações das experiências ancestrais que surgem pela criatividade dos povos africanos: esforços para manter o que há de original nelas constituindo uma “tradição viva” (HAMPATE BA, 1980). Portanto, esta história-pesquisa busca contribuir com recriações de experiência ancestrais, uma vez que o modo de pensar e desenvolver o cuidado é discutido a partir de uma abordagem afrocentrada para recriar experiências de cuidado em solo brasileiro, por povos em diáspora.

O cuidado é uma temática que me chama atenção desde a graduação em Psicologia¹ quando, encantada pela área da Saúde Mental, decidi que atuaria na área. De volta a Sorocaba, foi na Saúde Mental minha primeira inserção profissional e dentro de serviços que lutavam pela desospitalização do louco e sua inclusão no mercado de trabalho, em atividades de geração de renda, na vida diária da comunidade e na rede de serviços públicos de setores como transporte público, saúde e educação. Além de atendimentos clínicos

¹ Faculdade de Educação, Ciência e Letras pela Unesp, campus de Assis, SP.

individuais e grupais, coordenei grupos de geração de renda, horta comunitária, artesanato e também coordenei Programa de Apoio às Famílias. Foi desta forma, que pude participar do debate da desinstitucionalização da loucura, da Reforma Psiquiátrica no país e na Luta Antimanicomial pela criação de uma rede de serviços de atendimento alternativos ao modelo médico e hospitalocêntrico.

Em todo o meu tempo de atuação, a ameaça ao desmonte dos serviços alternativos da Saúde Mental na rede pública de Sorocaba surgia permeada pelo argumento de baixa remuneração pelo SUS e do alto custo de manutenção destes serviços. A lógica de mercado imperava. A discussão acerca dos benefícios ao paciente na forma de diminuição de crises psicóticas e/ou depressivas, diminuição do tempo de internação, redução de uso de medicação, autonomia para uso de transporte público, participação em atividades de lazer, na rede de ensino no Programa de Educação de Jovens e Adultos não se mostrava suficiente. Em decorrência disso, a equipe multidisciplinar que mantinha esse debate foi sendo desmontada até sua completa extinção no serviço através de demissões e transferências. Minha decisão de deixar esse trabalho foi política, como uma forma de manifestar desaprovação com os rumos que a saúde mental vinha tomando na cidade. Porém, a perspectiva do cuidado já trazia uma preocupação de respeitar a experiência do diferente através da criação do acolhimento que possibilitasse seu existir com autonomia. Assim, quando cheguei na Educação trouxe marcas dessa experiência.

Atuo na rede municipal de ensino há 10 anos e me fiz psicóloga educacional nas escolas de ensino fundamental, sendo uma situada na periferia e outra na região central de uma cidade de 50 mil habitantes na região de Sorocaba, com cerca de 450 e 900 alunos respectivamente. Meu vínculo na rede municipal é de cargo efetivo atuando nessas escolas. Para atuar na Educação, autores como Patto (1990), Guzzo (2005) e Machado (2010) me ajudaram a constituir meu papel profissional. Trouxe da experiência na Saúde Mental posicionamentos como a não exclusão do diferente, a busca da redução do uso de medicação, a atuação fora do modelo médico-clínico e a crença de que é em grupo, na comunidade, que a vida se faz. Na educação, a expectativa com meu trabalho é principalmente de avaliação dos alunos encaminhados pelos professores, equipe gestora ou pela família para queixas de aprendizagem, diagnóstico e encaminhamentos aos serviços públicos necessários, com clara

expectativa do modelo médico-clínico de atendimento. De modo mais específico, a expectativa que a escola sustenta é que identifique algum problema no aluno, seja ele no âmbito cognitivo, mental, intelectual, afetivo, social ou familiar para justificar seu fracasso escolar.

Diante desse cenário e com a experiência na Saúde Mental, passei a problematizar também a responsabilidade da escola em sua missão para cada aluno e a rede municipal de ensino em sua responsabilidade na criação de serviços de atendimento especializados para atender aqueles com dificuldade ou distúrbios de aprendizagem. Identificar crianças com deficiências ou transtornos de desenvolvimento, distúrbio ou dificuldade de aprendizagem em nada contribui no seu processo de aprendizagem se não houver a criação de propostas que estejam de acordo com suas necessidades.

Assim como os domas² guardam histórias de suas culturas e de seu povo para, através da tradição oral, entregá-las a quem se dispõe a ouvir, entrego esta história-pesquisa a você, leitor ou leitora. É a minha história, história de como me descobri negra e fui me fazendo negra no percurso. História de como minha ancestralidade foi se tornando fonte de inspiração para renovar a noção de cuidado e constituir a africanidade da minha prática acadêmica e profissional. Não se trata de um estudo autobiográfico, mas sim de uma cartografia: uma pesquisa que a partir de minhas marcas, inquietações, encantamentos e estranhamentos registra o processo de enegrecimento e de cuidado na escola.

Para falar desta história-pesquisa parto da história de Tikorô que me foi entregue por Mèrce Lòpez (2011). Esta história me acompanhou desde o início no percurso de enegrecer, falou a mim por várias vezes e agora estou passando adiante. Não é exatamente a história contada por Lopez, ela já está encantada. Destaquei alguns trechos, resumi outros para que você possa compreender o que se passou em mim, o que me afetou, meu

² Os domas, na tradição oral africana, são pessoas que foram acumulando informações sobre diferentes matérias do conhecimento e tem o compromisso com a verdade dos fatos. Desde a infância vão colecionando informações, conhecimento para guardar a história dos fatos ou algum conhecimento, no exercício da memória. Hampate Bá (1980) nos diz do costume dos domas genealogistas de acumular informação acerca dos parentescos de algum nobre. Viajam para tomar informação com as pessoas, participam de batizados, casamentos e velórios, registrando, pela memória, tudo o que vem e ouvem. Eram chamados para resolver conflitos de terra e podiam dizer quem foi o ancestral que limpou e cultivou o terreno. Os curandeiros viajam para conhecer as diferentes plantas, ouvir relatos históricos e tomar informação com o conhecedor do assunto.

encantamento. “Tomara esteja melhor na minha boca do que esteve na boca de meus ancestrais” (RIBEIRO, 1998, p.53).

Tikorô era um menino que morava na África Ocidental. Sua família era pobre demais e sem condições de custear seus estudos, por isso, Tikorô vivia zanzando pelas ruas. As crianças do bairro diziam que ele falava com crocodilos e comia lagartos. Mas certo dia, pela manhã, depois de muito andar, procurar lagartos para comer e não encontrar nada, Tikorô decidiu procurar no mercado da cidade. No mercado, o maior lagarto que já vira, o esperava. Preparou seu estilingue para atirar quando notou a palidez do bicho. De tão pálido, o réptil não dava medo mas pena, porque chorava. Tikorô se aproxima do lagarto e pergunta a ele o motivo do choro, como não responde, toma-lhe pela mão e parte em busca de ajuda para o lagarto. O primeiro encontro foi com o sacerdote da região, ele toma uma lágrima do lagarto, mistura com outros elementos e revela: “seu lagarto esqueceu de onde veio, quem é e para onde vai. Com as lembranças, também suas cores se foram, como ocorreu com os filhos da África. Porque o seu caminho está ligado ao dos lagartos há muito tempo, ele veio ao seu encontro. Siga os símbolos deste grigri, que encaminhará o lagarto para a cura” (LOPEZ, 2011, s/p.).

Essa história, ou trecho dela, falou comigo várias vezes porque, na verdade, falou de mim. Falou do quanto eu estava distante da história, cultura e conhecimento dos meus ancestrais. Falou do quanto havia esquecido de onde vim, quem sou e para onde vou. Assim como o lagarto, eu estava pálida. Assim, saio em busca de resgatar minhas lembranças e cores, do meu percurso de enegrecimento. Encontrei vários Tikorôs pelo caminho, autores que me ajudaram neste percurso, fomos seguindo marcas, tradições, encantamentos e estranhamentos para reinventar a noção de cuidado a partir da minha ancestralidade, as culturas tradicionais africanas.

No primeiro capítulo falo de encantamento enquanto experiência ética, estética e política de ancestralidade e africanidade, que tem produzido meu enegrecimento (OLIVEIRA, 2012), e apresento o percurso metodológico a partir do método da cartografia, utilizado como ferramenta para cuidar em comunidade, relação com a espiritualidade e com a natureza. No segundo capítulo, considerando a atual situação da nossa sociedade e da

educação brasileira, apresento a concepção africana de cuidado presente na filosofia ubuntu e na cultura tradicional do povo Dagara. No terceiro capítulo apresento as cartografias do percurso de cuidado e o modo de intervenção nos processos em andamento, sempre na perspectiva da cultura do povo Dagara e da filosofia ubuntu. Ao final, vamos juntos contemplar nosso percurso.

1. Enegrecer no percurso

A missanga, todos a veem.
Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas.
Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo.
Mia Couto

Mia Couto (2009) foi um dos primeiros poetas que encontrei neste percurso. Seu poema ecoou como uma verdade. Havia um fio em mim que até então se encontrava invisível, silencioso. É desse fio que falo neste trabalho, é a ele que pretendo dar visibilidade, mas sinto que seja importante dizer que essa pesquisa não foi sempre assim, muito do que nela está visível, foi transformada por encantamento. Encantamento enquanto experiência ética, estética e política de arrebatamento ao mundo das sensações para desde ali começar a dar vazão, sentido e significado para aquilo que estava vivendo e decidir sobre minha responsabilidade diante de tudo (OLIVEIRA, 2012). São marcas de minha existência, como sugere Rolnik (1993), as quais são produzidas no encontro com minha ancestralidade, para a partir dela produzir respostas para inquietações que foram surgindo no percurso de enegrecimento e recriar a noção de cuidado.

Rolnik (1993) nos convida a adentrar a uma dimensão invisível para entender o que se processa em nós, indica que somos uma textura que se faz de fluxos em composição, que em nós há movimento, força realizando conexões constantemente, composições se ligando a novos fluxos e outras composições surgindo. São essas composições que em determinado limiar nos fazem outro, geram em nós o que ela chama de estados inéditos, produzem novas consistências subjetivas, novos modos de existir, novas marcas subjetivas.

Pois bem, no visível há uma relação entre um eu e um ou vários outros (como disse, não só humanos), unidades separáveis e independentes; mas no invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa

existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros.

Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. (ROLNIK, 1993, p.2)

Posso dizer que foi isso que vivi na apresentação da dissertação da Mariana³ em agosto de 2014. Passei por um encantamento, uma marca começou a reverberar em mim. Aluna ingressante no Mestrado, vinha participando das disciplinas obrigatórias no curso, frequentando o grupo de estudos em Educação, Comunidade e Movimento Sociais (GECOMS); atuando na pesquisa “Gestão Escolar e Conselho de Escola, que relação é esta?”, com o apoio do CNPq e me preparando para desenvolver o projeto de pesquisa aprovado no processo seletivo do Mestrado⁴. Estar naquele momento da apresentação da dissertação, significava para mim observar e conhecer como se dá essa etapa final da pesquisa de mestrado, como a banca se apresenta e como o debate é colocado para aqueles que comparecem. Porém, o que aconteceu em mim, foi de outra ordem, ou melhor dizendo, de outra dimensão. Saí daquele momento inteiramente tocada, emocionada com a história de articulação do Movimento Negro em Sorocaba contada a partir da mitologia africana. Meu estado de transbordamento era tamanho que me faltou palavras naquele momento para expressar: fiquei “muda de beleza” (GALEANO, 2012, p.15). Saí com lágrimas amarradas à garganta e trêmula. Entendi Guimarães Rosa dizendo que para “muita coisa importante falta nome” (ROSA, 2001, p.125) e me senti convocada a contribuir com meu povo. Ouvi um chamamento que não consegui ignorar. A partir disso, meu projeto de pesquisa no mestrado se fez de outra forma, com novas leituras, em outro fluxo, em nova composição, com novo corpo.

³ Silva, Mariana Martha de Cerqueira. Africanidades e Educação popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de Movimentos Negros em Sorocaba. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Dulcinéia de Fátima F. Pereira, UFSCAR campus Sorocaba, 2014.

⁴ No processo seletivo do Programa de Mestrado em Educação na linha de pesquisa Educação, Comunidade e Movimentos Sociais apresentei um projeto de pesquisa intitulado: A Escola de Educação em Tempo Integral, a família e a criança na lógica das políticas neoliberais.

Entendendo como experiências de reencontro, Santos (2014) também fala de sua experiência de encantamento, envolvida de muita emoção, tomada de decisão e conta sobre as experiências de reencontro de outras mulheres. Nas experiências descritas a intensidade dos afetos era transbordante, singular e carregada de significados que levaram a autora a viver, sentir e pensar de forma a valorizar sua ancestralidade. Deste mesmo modo, a apresentação de Mariana me levou a questionar sobre minha participação na luta contra o racismo anti-negro, pelo reconhecimento da contribuição dos negros para este país e sua cultura, ao mesmo tempo que me desafiou a descolonizar o pensamento e a prática psicológica. A ancestralidade passou a ser princípio ético-estético-político da minha existência.

No entanto, reconhecer a mim mesma como negra, não é algo de agora. Cresci numa família em que esta condição é para todos. Na família, ser chamada de nega ou nego é uma forma carinhosa de confirmar o vínculo e afinidade. Vi minha mãe referir-se ao meu pai assim; entre meus irmãos nos tratamos assim muitas vezes e a mais nova geração, os sobrinhos e minha filha, também se chamam de negos e negas. Então, minha condição de negra já era sabida desde menina. Acho que isso tem a ver com o orgulho que via estampado nos meus tios e tias maternos em seus cabelos “black power”. Por várias vezes, os vi passar o garfo⁵ nos cabelos ou pente que vestia na mão, sempre dizendo: “eita que negão lindo, eita negão charmoso” ou ainda “agora fiquei bonita”. Ficou em mim o conjunto inteiro. O orgulho de ser o que era, o cuidado de si, a valorização da negritude e da auto-estima. Aqueles pentes para nós, primos, era motivo de graça e brincadeira. Várias vezes pedíamos para experimentar. Acho que o orgulho dos cabelos, minha primeira valorização racial, talvez tenha sido essa, assumir meu cabelo crespo como ele é e me achar linda.

Além dos cabelos e da cor da pele, ouvia indignada notícias de segregação e discriminação na África e de racismo neste país. Senti profundamente a perda de Mandela⁶, que sempre achei parecido com meu avô materno, mas minha negritude estava acomodada na obviedade da cor da pele, no formato do nariz e na textura do meu cabelo.

⁵ Pente estreito de dentes largos, muito utilizado por negros e negras e popularmente conhecido como garfo pela semelhança com o talher.

⁶ Nelson Mandela, líder sul-africano, respeitado mundialmente e considerado responsável pelo fim do Apartheid e pela redemocratização da África do Sul. Falecido em 2013.

Ainda falando das marcas, ROLNIK (1993) fala da potência que uma marca carrega ao continuar viva e produzir novos estados.

(...) é que enquanto estamos vivos, continuam se fazendo marcas em nosso corpo. Mas também por uma razão menos óbvia: é que uma vez posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como exigência de criação que pode ser reativada a qualquer momento. Como é isso? Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atraindo e é atraída por ambientes onde encontra ressonância (aliás, muitas de nossas escolhas são determinadas por esta atração). Quando isto acontece, a marca se reatualiza no contexto de uma nova conexão, produzindo-se então uma nova diferença. E mais uma vez somos tomados por uma espécie de "desassossego" (ROLNIK, 1993, p. 242).

Através da defesa da Mariana, trouxe as perguntas-desassossego: Onde está a África em mim? Onde está minha negritude? Em que momento ela aparece? Dessas perguntas, concluí que era muito mais branca do que imaginava e importava, então, enegrecer. Assim, fiz do processo de enegrecimento uma experiência, como nos instiga BONDIA (2002). Experiência para espreitar afetos, marcas e acontecimentos que surgem daí.

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (BONDIA, 2002, p.24).

Procurei viver essa história-pesquisa como território de passagem, deixando atravessar por mim aquilo que poderia me ajudar nesse percurso. Parti para mergulhar nas culturas de matriz africana para me deixar afetar de diversas formas, esse foi meu percurso de enegrecimento e minha história-pesquisa. Selecionei livros de histórias; poesias e contos de autores africanos e com temáticas africanas e afro-brasileiras. Busquei sites e blogs que traziam notícias de culturas africanas tradicionais e modernas; ouvi músicas africanas tradicionais, modernas, religiosas e contemporâneas. Busquei aproximação com pesquisadores experientes da área; conhecer pessoas ligadas ao Movimento Negro de Sorocaba e região; participei de oficina culinária angolana; assisti a espetáculos musicais e teatrais que traziam culturas de matriz africana como proposta temática e estética. Atualmente tenho participado de grupos de dança africana e frequentado eventos de valorização e/ou problematização da condição do negro na atualidade. Habitei cada encontro de uma forma, vários serão citados ao longo deste trabalho. Todos eles produziram em mim afetos diferentes

e esta história-pesquisa é parte recortada de afetos que ainda borbulham. Borbulham porque ainda vivos, em atividade, em criação de um novo modo de ser e cuidar da vida.



Figura 1. Registro fotográfico dos diversos eventos culturais.

1.1 Produção de palidez

Nesta busca de enegrecer, a primeira coisa que descobri foi que não estava pálida à toa. Havia condicionantes históricos na minha palidez. Ela foi produzida socialmente. Levar negros e negras à palidez já foi propósito, intenção de governos brasileiros (HOFBAUER, 2006). Para diminuir o tom da pele e homogeneizar suas culturas, o Brasil contou com o fenômeno do branqueamento com duas abordagens importantes, o clareamento populacional e o branqueamento ideológico (DOMINGUES, 2002). O clareamento populacional visava constituir uma mestiçagem cada vez maior a fim de alcançar o clareamento da população até a completa extinção da população negra no prazo de 200 anos,

quer seja pela chegada de imigrantes europeus, pela baixa natalidade e alta mortalidade ou também pelo casamento inter-racial. Foi o plano do país para extirpar a negritude da pele.

Embora o clareamento populacional tenha embasado uma política de Estado para viabilizar a chegada de imigrantes europeus em detrimento da população negra desempregada, foi o branqueamento ideológico que mais contribuiu com meu branqueamento, minha palidez, meu deslocamento, como descreve Asante (2008, p. 122). Domingues (2002), define o branqueamento ideológico como a “interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro implicando a perda do seu ethos de matriz africana”. Asante (2008) também chama de deslocamento quando uma pessoa passa a tomar como centro, como referencial de vida, os valores e culturas de determinado grupo que não são o seu. O branqueamento ideológico produziu em mim deslocamentos sob diversos aspectos.

No fenômeno do branqueamento e no deslocamento, a ação incide sobre nosso modo de ser, valores e costumes, sobre nossa auto-estima e relações amorosas tentando moldar-nos conforme os valores dos brancos e assim garantir dominação racial. Munanga (1988) conta que imersos na cultura do branco-europeu supervalorizada, até mesmo por “pressão psicológica”, passamos a aceitar seus costumes como sendo melhores, a legitimar seus valores e aos poucos fomos levados a querer assemelhar-nos com os brancos, mas destaca que a intenção era de sermos reconhecidos como pessoa de direitos na sociedade pós-abolição.

Hofbauer (2006, p.177) conta sobre negros e negras que se sentiam ofendidos ao terem mencionados seus traços negróides, porque ser negro, ser negra, era um empecilho para quem almejava ascender socialmente. Conquistar melhores empregos e salários significava apagar sua cultura, modificar seus costumes e aderir ao modo de vida do branco-europeu. Essa ideologia iniciou no século XIX, mas ainda acontece nos nossos dias. Barreto (2003) pode perceber a força das instituições que induzem ao aniquilamento de nossas origens em favor do modo de ser do branco-europeu. No seminário, durante sua formação ouvia comentários como “urinar como os selvagens”; “assobiar como os bororós”; se “portar como os índios”. Eram críticas que incidiam sobre seu modo de ser e sua aparência a favor da raça dominante.

Com o passar do tempo, fomos percebendo que branquear não ajudaria a romper com as barreiras sociais, o objetivo não estava sendo alcançado. Era preciso assumir nossa cultura, nossa cor e traços fisionômicos, nosso modo de vida e lutar por respeito, dignidade e direitos sociais. Surgiram diversos movimentos de resistência para lutar contra discriminação, os debates vinham no sentido de defender a negritude, histórias e culturas negras. Com o objetivo de intervir no que vinha acontecendo na África, nas colônias e com povos oprimidos em outros países, o Movimento de Negritude se mostrava amplo com ações em diversas áreas.

Penso que passei a fazer parte do movimento pela negritude que luta pela igualdade racial, para ter nossa cultura e conhecimento reconhecidos. Meu modo de participar desse movimento é legitimando nosso modo de compreender o ser humano e a vida, reinventando a educação e a psicologia brasileiras. Recriando experiências de matriz africana (WALDMAN; SERRANO, 2008) em solo brasileiro, tomando como base valores que ensejam as sociedades, visões de mundo e organização africanas para produzir novos modos de pensar, sentir e viver. Portanto, esta pesquisa toma as culturas tradicionais africanas como centro articulador de um modo de pensar o cuidado da vida, pretendendo assim, com uma abordagem afrocentrada, contribuir para renovar as relações humanas com todos os seres.

Mesmo considerando que o Brasil tem vivido um momento importante de reconhecimento e valorização da população negra e de suas culturas através de políticas afirmativas⁷ para contribuir com a justiça social no país, ainda me sinto injustiçada. É difícil apaziguar o coração. Percebi isso, quando no encontro com alguns filmes, não aguentei segurar as lágrimas. Alguns deles nem fui até o final, assisti-los estava me fazendo mal, devido à tamanha ira, indignação e revolta que se produzia em mim.

As políticas afirmativas para promoção da igualdade racial implementadas no âmbito da educação, da cultura e outros setores trazem como justificativa a reparação aos danos decorrentes do período de três séculos de escravidão impingidos à população negra,

⁷ Políticas afirmativas são medidas temporárias que visam eliminar desigualdades historicamente acumuladas. No contexto da luta pela igualdade racial, uma política afirmativa na Educação são as cotas para negros nas universidades para corrigir desigualdades acumuladas desde o período colonial. Na área de Emprego, em medida adotada mais recentemente, os concursos públicos devem reservar uma porcentagem de suas vagas para pessoas negras.

bem como ao abandono social subsequente. Essas políticas fazem diferença na atual condição de negros e negras, mas, e a dor da alma? A ferida na autoestima? A distorção na autoimagem? Como reparar? São perguntas difíceis de responder.

O conhecimento sobre a violência e sofrimento vividos por meus ancestrais no período de escravidão, a discriminação e preconceitos sofridos por nós descendentes, a ira, a revolta e a indignação são ingredientes perigosos. Podem fazer explodir o desejo de reparação pela vingança. Não entrar em guerra, em luta com enfrentamento pela violência é um esforço que vários de nós fazemos. Para isso é preciso pactuar com a potência de vida e repactuar dia após dia, apesar de tudo. É como diz a música: “corre, anda, rasteja só não deixa fugir a vida” (RUIZ; GALO, 2010).

Fazer aliança com a Vida é fazer proliferar afetos de alegria para lutar e guerrear de outra forma, pois tristeza “é quando a alma veste luto e já não luta”. Quero continuar lutando, mas lutando com a alma leve, alegre, potente (ESPINOSA, 1983). É assim, meu desejo de lutar, resistir, é desta forma que me insiro no movimento pela negritude e invisto minha energia vital na pesquisa em torno do cuidar. Estou me reinventando para isso, reinventando um outro jeito de fazer diferença no mundo, um novo jeito de lutar. Já participei de lutas e enfrentamentos de alma fechada e dentes cerrados. Acumulei tristeza e durezas, apesar de vitórias. Não quero mais viver isso.

Caminho em busca de resistir com amor, acolhimento, compreensão, simpatia e paciência, afetos raros nos dias atuais. Estou “escovando” em mim, tudo aquilo que pesa a alma. Ter a alma leve é minha opção política. Para Paulo Freire (1983) essa atitude diante da vida é condição para o processo de transformação da humanidade, para uma educação emancipatória. Não é possível embrenhar-se no processo de libertação da opressão do ser humano sem amor. Amor aos homens e mulheres e ao mundo, amor comprometido com nosso sofrimento enquanto mulher negra e com o sofrimento de cada um.

1.2 Negritude, para que te quero?

Na semana de descomemoração⁸ da Libertação dos escravos, participei de vários eventos culturais e debates para discutir racismo, preconceito e identidade. Em um desses encontros trouxe comigo um estranhamento quanto a autodefinição de uma das palestrantes. Também psicóloga, jovem, cabelo crespo e cacheado e pele branca, posso dizer que fiquei incomodada com sua identificação. Instalou-se em mim uma dificuldade imensa de aceitá-la como negra. Fiquei pensando sobre sua necessidade de argumentar sua negritude pelo cabelo crespo e nariz achatado, deixando de lado sua pele branca. Sai de lá pensando que sua negritude era “ideológica”, no pior sentido do termo, ao mesmo tempo que me questionava se não estava sendo preconceituosa com ela.

A palestrante se apresentou a mim como o meu contrário, ela estava imersa na cultura e em discussões relativas a negritude, mas possui poucas características físicas de pessoas negras, enquanto eu tinha características físicas e ainda em processo de conhecer e viver as culturas negras. Outras questões me rondavam: ser negra é só assimilar a cultura? Na verdade, o que é ser negra? O que é identidade negra?

Esse estranhamento ficou guardado em mim e não dei tanta importância, pois vinha buscando dar corpo a outras vivências. Ele voltou à tona na reunião de orientação coletiva desta pesquisa quando o grupo trouxe críticas em relação ao uso do termo: pele escura, negra e enegrecer naquilo que apresentara. Resgatou a discussão das nomenclaturas utilizadas neste país para disfarçar a cor da pele ou até de negação da cultura, artifícios da ideologia do branqueamento.

Rolnik (1993) aponta que “a marca conserva vivo seu potencial de proliferação, como uma espécie de ovo que pode sempre engendrar outros devires: um ovo de linhas de tempo”. Me vi impelida a perseguir novas conexões e produzir outro devir. Esses

⁸ Esse termo tem sido utilizado como referência a datas e eventos que contribuíram de forma negativa na vida do país. Em 2014, a UFSCar-So organizou diversos eventos em descomemoração aos 50 anos da Ditadura Civil Militar no país iniciado com golpe militar em 1964. No ano de 2015, diversas manifestações e debates aconteceram no mês de abril sobre democratização dos meios de comunicação, sobre a influência da mídia na vida política em descomemoração dos 50 anos da Rede Globo de Comunicação. Neste trabalho estou utilizando este termo como crítica a noção, em muito divulgada pelas escolas, de que a libertação dos escravos se deu num único gesto, de uma nobre branca por conta de sua generosidade e piedade para com os negros. Na data 13 de maio, a Princesa Isabel era quem ficava com o mérito da mudança ocorrida no país, a despeito de qualquer problematização acerca da pressão nacional e internacional abolicionista da época, aos inúmeros confrontos, rebeliões e assassinatos de negros contra a escravidão.

estranhamentos me mobilizaram a ir em busca de retomar esse debate que até então vinha evitando. Refletir sobre o termo, sobre a palavra usada para identificar as pessoas ou sobre quem é negro e negra num país que tem em sua história o escravismo dessa população, se mostra importante para aprimorar políticas de reparação aos danos sofridos a ela, bem como outras propostas que contribuam para igualdade racial no que se refere a saúde, lazer, cultura, justiça, segurança e outras.

Diversas pesquisas desenvolvidas em genética humana nos dizem da precariedade do conceito de raça do ponto de vista biológico para diferenciar pessoas, uma vez que marcadores genéticos de uma raça podem ser encontrados em outra e traços fenotípicos representarem menos de 1% do patrimônio genético de um indivíduo. Porém, como nos diz Munanga (2012), a cor da pele e outras características fenotípicas, têm produzido em nossa sociedade fenômenos que estão longe de serem biológicos, são “constructos ideológicos que visam manter e reproduzir desigualdades e privilégios prestando-se como instrumentos de dominação racial” (MUNANGA, 2012).

Essas pesquisas vieram pôr fim ao darwinismo social ou racismo científico que, numa transposição do paradigma científico das ciências biológicas para as ciências humanas, hierarquizava os seres humanos segundo características fenotípicas. Contudo, ainda hoje a ideologia racista ainda se utiliza de características físicas para valorizar uma pessoa ou grupo de pessoas em detrimento da outra. Pessoas com a cor da pele mais escura tendem a ser mais discriminadas e sofrem mais preconceito. Discriminação e preconceito são violências que não podemos ignorar se almejamos justiça social. É pelo racismo, pela violência sofrida, pela discriminação e preconceito que precisamos falar do conceito de identidade.

Experimentava meu enegrecimento como um processo de me deixar atravessar pelas culturas, me permitir viver afetos em diversos momentos e situações, afetar-me pelo movimento do corpo ao som dos atabaques, pelo colorido e cheiros de culturas ímpares exercendo uma “estética da existência” (FOUCAULT, 2006) que busca afastar-se dos valores éticos e estéticos impostos pela dominação racial branca. No dizer de Foucault, as artes de viver

(...) devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmo regras de conduta como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular, fazer de sua vida uma obra que

seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos valores de estilo (FOUCAULT, 2006, p. 198).

Estilizar, compor a existência de forma a valorizar, mostrar e ostentar culturas negras passou a ser uma experimentação de mim. Utilizado por mulheres africanas escravizadas trazidas ao Brasil no período da escravidão e resguardadas por mulheres de santo em terreiros de religiões de matriz africana no Brasil, a cultura do uso do turbante extrapolou o universo religioso e o período de sofrimento. Atualmente, o turbante tem sido símbolo de resistência contra os valores estéticos da dominação branca⁹. Tenho procurado me apropriar dele como instrumento de ancestralidade e empoderamento. Da mesma forma, o uso do cabelo crespo natural tem sido incentivado desde a infância¹⁰ para as crianças negras como um modo de fortalecer a autoestima e valorizar características que, através da chacota e piada, têm sido tão discriminadas no decorrer do processo de branqueamento ideológico.

Trago da Psicologia uma noção de sujeito que rompe com concepções que primam por características essencialistas, homogeneizantes. Concordo com Hall (2011) quando ele diz que o termo identidade já não nos serve mais, deve ser considerado “sob rasura”, pois ainda carrega sentidos que nos remete a essencialismos e homogeneidades, característicos do período Iluminista no Ocidente¹¹. Ainda precisamos de outro que dê conta das discussões produzidas.

⁹ Arelado a isso, a discussão quanto a apropriação cultural desses elementos simbólicos de cultura pelo branco tem sido realizada tomando como cenário o contexto de globalização mundial.

¹⁰ Diversos movimentos sociais, coletivos culturais têm se empenhado em apresentar às crianças, principalmente negras, histórias de pessoas ou personagens negros que protagonizam histórias de sucesso e valentia. O objetivo é contribuir para compor o imaginário da criança a respeito do negro não mais como um personagem submisso e complacente aos desmandos ou benesses do branco, mas que lutou e tem lutado por esse país e pela melhora em sua condição social. Um aspecto que tem ganhado notoriedade são ações voltadas à estética negra, valorizando as diferentes texturas do cabelo do negro, cortes de cabelo estilizados e acessórios. São ações contra o preconceito e racismo anti-negro que trazem a discussão sobre história e cultura africanas e/ou direitos humanos. No contexto da educação escolar, a lei 10639/2003 e mais recentemente, a lei 11645 de 2008 trouxe caráter de obrigatoriedade para o currículo das escolas. Em Sorocaba, o projeto Adeola, desenvolvido por duas estudantes da UFSCar-So visitou nove escolas e levou a história de duas princesas africanas a cerca de 270 estudantes.

¹¹ Este autor distingue três concepções de identidade: do sujeito do iluminismo baseado na concepção do sujeito centrado, dotado de razão, de consciência e de ação cujo centro emergia ao nascimento e assim permanecia durante toda a vida, permanecendo igual; sujeito sociológico com consciência de que o núcleo interior do sujeito era formado na relação com o outro que mediavam os valores, os símbolos, a cultura. No dizer dos interacionistas, a identidade é formada na interação entre eu e a sociedade por fim, sujeito pós-moderno forjado pelas mudanças estruturais e institucionais vividas pela sociedade, produzindo identidades múltiplas, contraditórias ou não resolvidas. Não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Hall (2011), se

Tomado por diversas disciplinas e correntes de pensamento, Munanga (2012) fala de identidade como conceito para marcar a diferença, tanto no plano individual como coletivo na sociedade. Identidade enquanto categoria discursiva, já que toma os racismos¹² como construções históricas-sociais e não categoria natural, biológica. Mas ainda restava uma dúvida, o que são identidades negras? O que caracterizam, já que não se sustentam em características estáveis? Munanga (2012) vem nos dizer que as identidades culturais negras têm como fator constitutivo a história dos negros e negras, suas culturas e línguas. Considera que tomar consciência da diferença biológica da cor da pele é importante, mas não o suficiente para valorizar as identidades negras. Também nos diz que as identidades negras se referem às histórias comuns destas pessoas, ao fato de terem sido “vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas” (MUNANGA, 2012, p.12).

Diante destas colocações penso que sou negra não somente pela cor da minha pele, mas porque sou descendente de pessoas que tiveram a força de trabalho usurpada no regime de escravidão e também no período após abolição nas lavouras do nordeste e sul deste país; porque minha bisavó foi expulsa da terra sem qualquer direito porque era negra; porque as culturas dos meus ancestrais tem sido retratada nesta sociedade como “coisa de gente primitiva” pela ciência e pela psicologia, inclusive; porque meu povo tem sido discriminado pela cor da pele, formato de nariz, lábios e textura do cabelo; porque somos aqueles quem mais tem sido expulsos das escolas e estudam menos tempo; aqueles que mais morrem vítimas de homicídios e outras violências (BRASIL, 2012), os mais pobres (IPEA, 2005).

1.3 Método da cartografia

“Na vida tudo passa, tudo passará. Nada se eterniza, nada ficará” essa é a estrofe de uma poesia que minha mãe escreveu há muitos anos para falar da perda do meu tio em acidente. Ouvi essa frase novamente, anos depois, na história de um rei que pediu ao

interessa em estudar como as identidades estão sendo afetadas na modernidade tardia, como prefere chamar. Destaca que as mudanças, os deslocamentos são as características deste período.

¹² O uso do termo no plural, tem o objetivo de chamar a atenção para os vários contextos em que ele aparece.

ouríves do reino para escrever em sua coroa um conselho que lhe servisse na alegria e na tristeza, e novamente a frase “tudo passa” me encontrou. Essa frase já me serviu de consolo e conselho e sempre me encantou por remeter àquilo que é vivência para todos e tudo. Falar, pensar, investigar o tempo em seu modo de devir não é simples, mas prendê-lo na repetição positivista é negar sua intensidade.

Se as metodologias participativas respeitavam o tempo ao recortar e datar o período, o método cartográfico vem exacerbar ainda mais esse aspecto ao se configurar como um modo de acompanhar o que vem acontecendo, o que ainda não terminou, uma pesquisa no gerúndio, e essa é sua maior dificuldade. Como pesquisar, escrever, falar, contar algo preservando a fluidez e a intensidade dos eventos? Essa é uma pergunta cuja resposta não cabe em um conjunto de técnicas, mas remete a uma metodologia que contempla o entre, o meio, o enquanto e para isso legitima a pesquisa com o pesquisador e pesquisadora.

A pesquisa cartográfica é produzida com o pesquisador e pesquisadora e não somente pelo pesquisador e pesquisadora. Trata-se de considerar sua afetividade, suas afecções e implicações e não somente seu treino em determinada técnica de investigação. Capacidade de habitar um tempo-espaco e se pôr em aberto para sentir, perceber o que se passa num campo enquanto uma entrevista e/ou uma observação acontece. Então, a formação do/da aprendiz de cartógrafo é um trabalho que diz respeito sobre reconhecer suas sensações, afetos, percepções, capacidade de surpreender-se com suas experimentações e investir nesse caminho permeado de pistas que nem sempre sabemos onde levará. Algo frustrante para quem busca proclamar verdades e técnicas apuradas.

Nas pesquisas sociais, o antigo método cartesiano que preconiza afastar a dúvida e desconfiar das sensações, vai sendo cada vez mais questionado, principalmente através do conceito de implicação¹³ que vem sendo debatido e ampliado nas pesquisas que

¹³ O conceito de implicação viabilizou considerar aspectos subjetivos do pesquisador em seu trabalho, desde a escolha do tema de pesquisa até o relatório final, assumindo a não neutralidade da pesquisa e toda implicação presente nela. Conceito cunhado por Lourau (1969), já existia uma ideologia implicacionista, com os estudos de Freud, da noção de transferência e contra-transferência, e também Lapassade e Guattari já haviam proposto o conceito de transferência e contra-transferência institucional e transversalidade para pensar esses fenômenos em situações mais coletivas, como os hospitais psiquiátricos (COIMBRA, s/d.), mas Lourau pode contribuir ainda mais para reduzir o psicologismo com o conceito de implicação que propõe desnudar interesses políticos, econômicos e sociais envolvidos. Ainda mais, Lourau é enfático ao dizer que implicação é um nó de relações que só fazem sentido na pesquisa ao analisá-las (ALTOÉ, 2004).

investigam processos de subjetivação para incorporar o que é invisível e pesquisar o que se dá na experiência.

Vários pesquisadores e pesquisadoras têm se empenhado em desenvolver as ideias ainda incipientes de Deleuze em *Mil Platôs* (1995), naquilo que Rolnik desenvolveu em *Cartografia Sentimental* (2011) e de outros pesquisadores (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010): o método cartográfico. Ainda embasados nas concepções da pesquisa-intervenção, o método cartográfico, advoga que uma pesquisa só tem validade se o pesquisador e pesquisadora estão implicados numa situação que é problema, principalmente, para si. É a partir de sua implicação no processo de pesquisa que o pesquisador poderá realizar uma investigação. Nas palavras de Rolnik (2011), o método cartográfico permite acompanhar o que se passa e o que ainda está acontecendo a partir do meio, sem se preocupar em descrever fatos, situações concluídas ou sem buscar representar um objeto, a pesquisa deste modo, se dá pelo funcionamento da atenção (KASTRUP, 2010).

O método da cartografia se faz na espreita do que acontece, no movimento da atenção do pesquisador e pesquisadora. Kastrup (2010) compara o modo de atenção de pesquisadores com o voo do pássaro em que tem o ato de voar como uma constante e faz, por vezes, interrupções no voo ao pousar em algum lugar. O pesquisador e pesquisadora tem na atenção flutuante uma condição e pode em algum momento se ater a algum evento e/ou situação para verificar o que existe, o que está acontecendo ao redor.

Se na Análise Institucional, o conceito de implicação viera instrumentalizar a problematização de posicionamentos ideológicos do pesquisador e pesquisadora que atuam desde o início de seus estudos até o relato final e conclusão do material, o método da cartografia amplia ainda mais a dimensão subjetiva presente no ato de pesquisar. O método da cartografia inova ao propor que afetos venham servir de instrumento na pesquisa e não como algo para ser analisado para controle dos efeitos ou para representação do objeto.

Nesse sentido, Rolnik (2011), ao discorrer sobre desejo fala da existência de uma outra capacidade dos órgãos do sentido capaz de perceber o invisível. Campos de forças vivas, de atração e repulsa dos corpos, afetos que só podem ser percebidos por nosso corpo vibrátil. Corpo vibrátil capaz de perceber afetos, fluxos de forças e efeitos de encontros dos corpos. Pesquisar, na perspectiva do método da cartografia, é acionar o corpo vibrátil do

pesquisador para perceber que forças estão em composição, que intensidades estão pedindo passagem e que marcas estão sendo produzidas ao longo da experiência, na atitude de abertura ao encontro (KASTRUP, 2010). Passos refere que “a cartografia é o traçado dessa experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, os pesquisadores e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (2010, p.17). A partir da experiência do pesquisador e pesquisadora é que a pesquisa vai sendo pensada, sem um caminho pré-estabelecido ou um modo já dado, mas sim trata-se de um percurso que vai se fazendo método, uma pesquisa que se dá do exterior para o interior (KASTRUP, 2010).

Iniciei a cartografia do cuidado na escola ansiosa para saber como seria cuidar levando em consideração dimensões tão diferentes daquela valorizadas pela Educação e até mesmo pela Psicologia no ocidente. Que repercussões isso teria? Confesso que inicialmente, temi advertências e preconceitos. Acho que por isso, antes de qualquer ação, me vi modificando a decoração da minha sala nas escolas, indicando que haveria mudanças. Na mesa que mantinha um vaso com alguma planta ou flor da época, acrescentei velas, incenso, fotos de pássaros e até músicas africanas utilizei quando podia: enegreci meu espaço. Para aqueles que sentiam estranhamento, logo dizia: “é da minha sala, acendi um incenso para perfumar o ambiente, você é alérgica?” Outros demonstraram desejo de participar daquele gesto e viram nele homenagem.

Enquanto isso me perguntava: como vou cuidar, sendo minhas ações com as crianças e adolescentes tão rápidas e pontuais? Como vou estabelecer relação com sua comunidade? Como desenvolver a espiritualidade? Como possibilitar comunhão com a natureza? Procurei responder à cada pergunta a partir da minha experimentação de cuidado em espaços que já vinha atuando ou iniciando na proposta, que irei compartilhar com você, leitor ou leitora, quais os caminhos que percorri.

Inserida nos espaços escolares procurei ficar atenta a processos em andamento, à rastrear processos de exclusão e estigmatização, processos de coisificação e insensibilidades, isto é, processos de desdém com a vida para que viesse intervir pelo cuidado. As intervenções foram momentos em que focalizei a atenção e vou poder contar como elas se deram. Devo dizer que, para cada modo de cuidar, tivemos que adotar estratégias, conceitos e dispositivos concretos. Dispositivo, no dizer de Foucault,

(...) é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados filosóficos, morais, filantrópicos. Em suma, o dito e o não dito, são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT apud KASTRUP, 2010, p.77).

Para Deleuze, dispositivos são “máquinas de fazer ver e falar” (DELEUZE apud KASTRUP, 2010, p.78), que inventam modos de existir, novas configurações existenciais e o que se busca no cuidado em comunidade, com a natureza e pela espiritualidade acompanhando de perto os efeitos destes dispositivos. “Trabalhar com dispositivos implica-nos, portanto, com um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando apenas pô-los a funcionar” (KASTRUP, 2010, p.79). As experiências de construção das comunidades de cuidado, as experiências de espiritualidade e as histórias de comunhão com a natureza que entrego nesta história-pesquisa, saem das minhas mãos, mas passaram pelo meu corpo, estiveram na minha mente, habitaram meu coração e mudaram minha história recente de várias formas.

2. Cuidar na aldeia

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”

Provérbio africano

Em 2015 comemoramos 25 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e neste período o ECA contribuiu para que alcançássemos a universalidade da educação escolar para crianças de 6 a 14 anos. No entanto, neste capítulo, gostaria de refletir com você, leitor ou leitora, sobre o que vem acontecendo nas escolas nos últimos anos, do quanto o direito à educação tem se transformado em direito à matrícula, do quanto o sentido da educação tem se perdido e o descaso com a vida tem prosperado.

Está em desenvolvimento um projeto de educação que tem levado o homem a esquecer-se de si. Por isso é preciso ir à busca de outro modo de educar e desenvolver o conhecimento. É preciso percorrer outros territórios, conhecer experiências que veiculem novos modos de existência e convivialidade se quisermos forjar uma sociedade que seja mais humana. Garantir a presença da criança na escola foi a forma que a sociedade, inclusive com a participação de movimento sociais, encontrou de enfrentar a exclusão social de milhares de crianças e adolescentes recrutadas pelo tráfico de drogas e pelo trabalho ilegal. Nos últimos anos, a taxa de crianças em idade escolar fora da escola é de quase zero, porém, como GENTILI e ALENCAR (2003) analisam, a educação, na forma como vem sendo proposta pelas políticas neoliberais, em nada se compromete com a superação das desigualdades sociais. A escola de pobres é bem diferente da escola de ricos.

O neoliberalismo enquanto política econômica que viabilizou a globalização do capitalismo tem criticado a intervenção do Estado em políticas sociais que, no seu entender, atrapalha a eficiência e a eficácia dos serviços pelo alto nível de burocracia para desenvolver suas tarefas. Para democratizar a escola, acredita-se ser preciso fazer uma reforma administrativa que inclui implementar mecanismos de controle da qualidade dos serviços educacionais e instituir programas de qualidade total.

Não faltam escolas, faltam escolas melhores, não faltam professores, faltam professores mais qualificados, não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola, supõe um enorme desafio gerencial (SILVA; GENTILI, 2003, p.5).

Discutindo a influência das políticas neoliberais na educação, Silva e Gentili (2003) consideram que a educação passou ser organizada segundo os princípios do mercado, instigando o espírito de competição ao invés de cooperação e atribuindo valores de sucesso e fracasso segundo esforços pessoais, instituindo o regime meritocrático. Diversas provas oficiais vêm sendo criadas com o objetivo de avaliar, hierarquizar o sistema e produzir um ranking de qualidade institucional. Com estas ações, cada vez mais, o sucesso e fracasso são de responsabilidade dos alunos e alunas, privatizando os resultados alcançados sem qualquer discussão acerca da responsabilidade do Estado nos resultados obtidos, culpabilizando-os por aquilo que vem acontecendo nas escolas. Dentre as tantas medidas que pretendem modificar a escola do ponto de vista gerencial, Silva e Gentili (2003) chamam a atenção para o esvaziamento do conteúdo político de cidadania presente na Educação e sua substituição pela formação de mão de obra para o mercado de trabalho com grande investimento no ensino profissionalizante. A escola ainda não assumiu sua missão de produzir humanidade e práticas emancipatórias, como defendem os movimentos sociais, e segue se tornando um centro de capacitação profissional.

O projeto de escola nas políticas neoliberais apoia-se nas metas no ranking de produtividade. As culturas populares aparecem somente em datas comemorativas, o meio ambiente não passa de conteúdo programático e os relacionamentos são traduzidos em regras de convivência. Desta forma, nas escolas, observo que políticas implementadas com base nas ideias neoliberais têm trazido insatisfação: os educadores e educadoras estão tão cansados de serem cobrados por rendimentos avaliados por conteúdos ministrados e pontuação no ranking de provas oficiais que acabam por abandonar sua capacidade criativa e de inovação. Esperam a chegada de apostilas e livros para orientar seu trabalho, repetem ano após ano conteúdos pré-estabelecidos e, assim, as atividades pedagógicas se transformam em rotina e em metas a serem vencidas. As tentativas de mudança passam pelo crivo do tempo disponível para o novo, já que a prioridade é alcançar o já estabelecido.

Do lado dos educandos, poucos conseguem se identificar com essa proposta de educação. Muitos alunos e alunas veem na obrigatoriedade de frequência à escola, não a garantia do direito à educação, mas uma contingência para controle. Controle de onde devam estar, como se portar e o que aprender. Muito da escola, instituição total de Goffman (1961) com rotina previsível, impessoalidade e regras pré-estabelecidas ainda se encontra em cada bairro. Por isso, muitos alunos e alunas se comportam e fazem enfrentamentos a professores e professoras e a funcionários e funcionárias como se estivessem no sistema judicial. Também para eles e elas a escola, da forma como está organizada, não está fazendo sentido.

Dentre tantas medidas e programas que dizem visar eficácia, eficiência e o esvaziamento do conteúdo político da educação, gostaria de destacar aquilo que considero o mais grave: o descuido com a vida. Na escola organizada pelos princípios de mercado, não há tempo para prestar atenção e dar sentido a um olhar medroso, desejo de isolamento, necessidade de compartilhar ou ainda na alegria expressa por vivências do final de semana. Não há tempo de prestar atenção na vida que acontece fora da escola e dentro dela. Os afetos não podem ser vividos em sua plenitude, alguns sequer conseguem ser compartilhados, outros são calados, impedidos e não podem ser considerados pela repercussão política que podem ter. Angústias, frustrações e expectativas vão se acumulando produzindo distâncias e de tanto se distanciar, a distância se banaliza e se torna normal, comum e até mesmo desejada na rotina diária que se resume em vencer tarefas. Assim, vamos nos distanciando de nossa vocação de humanos, o sentido do trabalho educativo vai se perdendo. Em meio a tanta frustração, alguns acabam por experimentar a síndrome de *burnout*: síndrome que acomete educadores e educadoras produzindo esgotamento emocional, despersonalização e falta de compromisso (GENTILI, 2003). Aposentar sem fazer uso de antidepressivos, ansiolíticos e psicotrópicos passa a ser privilégio de poucos.

Diante desse cenário inóspito para com a vida, Santos (2002) nos ajuda a reencantar o mundo, assim como desejaram Gentili e Alencar (2003) e Pereira (2006), o que encoraja a ir em busca de outras formas de produzir conhecimento, pois o modelo de racionalidade desenvolvida no ocidente dá sinais de falência para produzir novidade, mas que longe desse território, há muitas experiências sendo desperdiçadas, invisibilizadas e desacreditadas. A racionalidade ocidental tem se mostrado, nas palavras de Santos (2002),

indolente, preguiçosa para lidar com possibilidades que fogem do costumeiro e do habitual do ponto de vista epistemológico.

Essa “razão indolente”, em sua forma metonímica, desperdiça experiências ao contrair, diminuir e subtrair o tempo presente. Há um desprezo para aquilo que vivemos no presente, não tomamos o presente, o atual em sua potência, olhamos para o que acontece a nossa volta sem enxergar aquilo que apresenta de novo, diante do novo, procuramos o velho. É a produção de inexistência, invisibilidade que tem desperdiçado inúmeras experiências ao redor do mundo.

A crítica da razão metonímia é, pois, uma condição necessária para recuperar a experiência desperdiçada. O que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do tempo presente. Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do tempo presente (SANTOS, 2002, p.245).

Essa história-pesquisa pretende fazer o caminho inverso, contribuir para fundar aquilo que Santos chama de “razão cosmopolita”, fazendo a crítica da razão metonímica em seus vários modos de produzir invisibilidade, tornando credível o conhecimento e culturas tradicionais africanas, dando visibilidade ao conhecimento que povos africanos têm preservado e transmitido através de milênios.

Tornar presente é ser considerado alternativa às experiências hegemônicas; a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada, e as suas relações com suas experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política. (SANTOS, 2002, p.249).

Santos propõe que se revele o que é produzido como inexistente através da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Esse procedimento pode nos ajudar a renovar a educação, a escola. Dessa forma, “O objetivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto em contraposição às práticas hegemônicas” (SANTOS, 2002, p.253). Inspirada nas culturas africanas pretendo contribuir para o conjunto de experiências possíveis advindos do encontro do conhecimento ocidental aos saberes tradicionais africanos, contribuindo com experiências advindas do encontro do cuidado ocidental/cuidado africano e com o conhecimento científico/conhecimento tradicional. Estas são pistas para que outras experiências também possam acontecer.

Santos (2002) fala da necessidade de garantir inteligibilidade entre culturas diferentes pois se trata de conhecimentos diferentes e experiências diferentes. Para isso propõe o trabalho de tradução dessas experiências.

Tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas tanto pela sociologia das ausências como pela sociologia das emergências (SANTOS, 2002, p.267).

O exercício de tradução se dá pela paridade de importância atribuídas a ambos conhecimentos. Não se trata de tomar um conhecimento ou outro como totalidade ou como parte homogênea, mas de respeitar ambas como legítimas para contribuir no conhecimento acerca do cuidado com a criança. No exercício de tradução busco identificar semelhanças e diferenças entre o conhecimento ocidental e o saber africano, movimento o qual permite que novas práticas sejam gestadas. Práticas que acontecem na realidade escolar brasileira, que podem se enriquecer com as contribuições dos saberes africanos, em especial, do povo Dagara e a filosofia ubuntu.

No contexto da prática educativa, pretende-se recriar experiências de cuidado presentes nas culturas tradicionais africanas para o contexto da educação brasileira. Essas práticas não existem no ocidente ou no continente africano, estão sendo recriadas a partir desse encontro, ao qual as culturas tradicionais africanas servem como inspiração. Este esforço se dá porque é vontade da escola prestar atenção no ser humano integral, zelar pelo seu bem-estar, ajudar em seus conflitos, produzir e cuidar da vida. Todos queremos uma educação que produza inclusão, respeito a diversidade de toda ordem e que desenvolva a cultura dos direitos humanos. Uma Educação conectada à natureza e às questões que ameaçam à vida na Terra: preocupada com o problema da água; com a poluição dos rios e mares; com a devastação de matas e florestas; com a vida dos animais; com a preservação de saberes ancestrais do uso das ervas e plantas medicinais.

Educação que se envolva com problemas que afligem a comunidade diretamente. Problema do lixo, da assistência à saúde, de transporte e lazer, mas principalmente com as pessoas. Educação que cuide, preserve e dê continuidade às diversas manifestações culturais. Cuide do jongo, do maracatu, da capoeira e do samba de roda. Educação que se estenda para além da aprendizagem cognitiva, mas que contemple as

diversas dimensões do humano. Educação que se preocupe com todos na escola e que todos possam exercer uma educação humanizada, como pensou Paulo Freire.

2.1 De que África falamos?

Nunca estive na África, embora almeje isso no futuro. A África que conheço é um relato que se deu através de shows, espetáculos, reportagens, ritmos e notícias de excentricidades. Na verdade, a África que nós, do ocidente, conhecemos é um lugar desacreditado.

Assumindo o lugar de povo civilizado, o mundo ocidental, há muitos séculos, como nos contam Waldman e Serrano (2008, p.24), vem construindo seu relacionamento com as populações extra-europeias com base em muito preconceito. As “estratégias de inferiorização do outro” (2008, p.24) não se restringem somente a pessoas e etnias, mas também inferioriza, desqualifica, desprestigia o território habitado por essas populações, suas sociedades, suas culturas impregnando de negatividade tudo a que se refere àquele povo.

Embora os “mecanismos simbólicos de exclusão do outro”, fortemente arraigados na cultura europeia tenham se dirigido a vários outros povos, é o continente africano quem mais foi e continua sendo atacado pelo pensamento ocidental, como avaliam os autores. No período medieval, a cosmologia cristã, estigmatizava negros e negras como descendentes do personagem bíblico Cam, considerado indigno e que por isso estariam sofrendo com a escravidão, legitimando o regime escravista e desresponsabilizando os países europeus de seus atos.

Outro ponto considerado um problema tanto para a religião como para a ciência era o sol intenso do clima tropical que atinge todo o continente. Para a ciência, a baixa capacidade intelectual, a passionalidade e preguiça estavam relacionadas ao clima e a umidade do ar. Enquanto a igreja cristã europeia associava o calor a aspectos negativos como a sensualidade, luxúria e, também criou expressões como “fogo” ou “calor do inferno” associando ao clima africano.

A distância do continente do mundo europeu e o relativo afastamento da África negra contribuíram para o fomentar o imaginário medieval de forma espantosa. O calor tórrido levaria a existência de monstros e seres hediondos convivendo com humanos e semi-

humanos. Esses mecanismos de inferiorização, serviram aos propósitos da sociedade capitalista ocidental, que reafirmavam a condição de periferia no sistema de produção de mercadorias, uma vez subalternizada, a África fornecia braços para indústria açucareira e para o trabalho em minas de metais e pedras preciosas. Com a hegemonia do capitalismo industrial, a África passou a fornecer mão de obra barata e matéria-prima para as indústrias.

Novamente, no século XIX, a Europa voltou a se interessar pela África e sob o argumento de contribuir na tarefa de civilizar este continente repartiu entre alguns países europeus todo o território africano, com exceção da Etiópia, sem qualquer respeito às civilizações ali existentes e ao modo de organização de seu espaço. A África passou ser identificada como uma gigantesca colônia europeia. Iniciou-se assim, uma nova fase de desqualificação da África. Nesta etapa, o continente era local de seca e miséria humana sem medida, de origem das epidemias mundiais, governos ditatoriais e analfabetismo, assim sendo, só lhe restaria contar com a misericórdia europeia para sair de sua estagnação. Em um discurso ideológico a África seria incapaz de cuidar de si sozinha.

Esse afro-pessimismo, como chamam Waldman e Serrano (2008, p.33), é mais uma estratégia de inferiorização que atua com generalizações, preconceitos e falsas concepções com o objetivo de confirmar a submissão da África ao mundo europeu. “O afro-pessimismo é uma estratégia que vem sedimentar as políticas que têm perpetuado a estagnação em vastas zonas do continente” (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.33). O que todas essas estratégias têm em comum é a ambição de dominar o continente africano ou configurá-lo como um contraponto ao mundo europeu que reivindica para si o papel central (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.33).

Neste trabalho, assume-se uma posição de luta contra todas as estratégias de inferiorização da África contra o afro-pessimismo, descrito pelos autores. Gostaria que esta pesquisa lhe ajudasse a conhecer uma outra África, a África que “continua existindo, contrariando e escapando aos critérios cartesianos de desenvolvimento edificados pelo homem ocidental” (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.34), resistindo apesar das tentativas de aniquilação, dominação ocidental e de invasão cultural, como diz Paulo Freire (1977).

Paulo Freire, esteve em alguns países africanos após período de colonização. Em Guiné Bissau, foi convidado por Amílcar Cabral para participar da tarefa de organizar os sistemas escolares para alfabetização de adultos, como disse, participar da tarefa

(...) de reconstrução do país, porque Guiné Bissau, não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar. De zero, ela parte, com relação às condições materiais em que a deixaram os invasores quando, já derrotados política e militarmente, numa guerra impossível, tiveram de abandoná-la” (FREIRE, 1977, p.16).

Coerente com seu modo de pensar a educação, Freire cuidou para que o trabalho desenvolvido em Guiné Bissau, não fosse uma transposição das experiências realizadas em outros países, com outros contextos históricos, políticos e culturais¹⁴. Freire, nos contou como pôde, ainda mais, experienciar uma educação dialógica. Uma Educação que partia da cultura guineense, basicamente de tradição oral, para organizar uma proposta de alfabetização de adultos sem realizar invasão cultural, prática antidialógica de educação tão comum nas práticas coloniais que visavam a “desafricanização” de seus povos e restringia o acesso às escolas, que se mostravam cada vez mais seletivas e excludentes.

Em toda África, há milhares de línguas, culturas e etnias, a diversidade é um traço marcante do continente. Nesta pesquisa, me dedico a conhecer uma região africana conhecida como África subsaariana ou África Negra¹⁵, fica abaixo do deserto do Saara e vai até a África do Sul. Apesar da grande diversidade étnica-cultural, é possível observar traços comuns nesta região.

Considerando a existência de peculiaridades em diversas sociedades africanas, Leite (1995/1996, p.103) destaca alguns valores que se mostram abrangentes diante da diversidade étnico-cultural. Estes valores são, na verdade, propostas de organização de mundo

¹⁴ Paulo Freire, em Guiné Bissau, se preocupou em não reproduzir experiências realizadas no Brasil, no Chile e também em São Tomé e Príncipe. Aconselha que “as experiências não se transplantam, se reinventam” (FREIRE, 1977, p. 17), por isso ficava atento para não supervalorizar um aspecto ou outro das experiências dando validade universal a elas, mas procurou construir uma práxis em cada contexto. Assim, no primeiro momento de contato com Guiné Bissau se propôs a ver e ouvir, perguntar e discutir com as equipes que atuavam na Educação daquele país e quando se reportava a experiências tidas em outros contextos era para contar, narrar e não recomendar e exemplificar.

¹⁵ O deserto é o elemento divisor de dois grupos distintos na África, ao norte com grande influência dos povos árabes se encontra a África Branca, como se referem vários autores e envolve países como Marrocos, Tunísia, Argélia, Líbia e Egito, já a África subsaariana também é chamada de África Negra se encontra ao sul do deserto e estão todos os demais países. Nesta pesquisa, utilizo o termo África Negra para fazer menção as culturas dos povos localizados abaixo do deserto do Saara e majoritariamente, negros.

nestas sociedades, por isso, chamada de valores civilizatórios. Oliveira (2006, p.13) também destaca elementos comuns nas sociedades que pesquisa e aponta que estes valores organizam as sociedades negro-africanas desde antes da colonização europeia, que sedimenta a organização política, social e cultural e compõem a cosmovisão africana. Dentre estes valores, a comunidade, a noção de Universo, de tempo, de forças vitais, de ancestralidade e a importância da palavra falada orientam esta pesquisa. Mesmo tomando alguns aspectos das sociedades tradicionais, estes valores não compreendem toda a África, há culturas diferentes, algumas não apresentam todos eles, por isso o interesse em preservar, nesta história-pesquisa, toda a riqueza cultural africana, e por isso irei me referir a elas no plural, sempre que possível.

A palavra, um dos valores civilizatórios das culturas africanas apontado por Leite (1995/1996, p.105) tem um sentido religioso importante, mas também mostra sua importância na transmissão do conhecimento nestas sociedades (OLIVEIRA, 2006, s/p.). De boca a ouvido, é através da palavra falada e da atividade da memória que os domas ou tradicionalistas, no ofício de transmitir a cada geração o conhecimento de seu povo, garantem a continuidade de suas culturas. As culturas do povo Dagara e a filosofia ubuntu tem se mantido assim, pela tradição oral.

Ainda que o conhecimento aqui transmitido se dê pela escrita, penso que o adágio apresentado por Hampâte Bá (1980) “de boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos” se faz importante neste momento de conhecer o novo. De forma profunda, este autor nos diz das condições para transmissão do conhecimento pela tradição oral. É preciso afastar todo preconceito e etnocentrismo que nos atrapalham de entrar em contato com essa África. É preciso cuidar para que valores e crenças não nos impeçam de enxergar a potência, a importância e o conhecimento que essas culturas preservam por vários séculos. É preciso, como nos diz Paulo Freire (1983), amar profundamente o mundo e a humanidade, ter fé em seus homens e mulheres e humildade para aprender com a África.

O conhecimento apresentado nesta pesquisa surge a partir das minhas implicações, vivências e leituras por aquilo que experimentei das culturas africanas, por minha aproximação com o conhecimento milenar africano. É uma forma de teimar, resistir e insistir em divulgar uma África que poucos conhecem. Teimo em ficar com aquilo que a África tem de potente. Não que me prefira alienada de suas mazelas sociais, mas que assim

contribuo para preservar uma diversidade de modos de ser e viver que pode tornar a vida das pessoas melhor em qualquer lugar do mundo. Melhor porque é mais ligada à vida em comunidade, à espiritualidade e à natureza.

Desta região gigantesca conhecida como África Negra optamos por falar de duas culturas. A cultura do povo Dagara que se localiza na região de Togo, Gana, Costa do Marfim e principalmente em Burkina Faso, e da cultura presente entre os povos falantes dos idiomas do grupo linguístico bantu, o ubuntu. Penso que os valores civilizatórios destas culturas podem ajudar a criar uma noção de cuidado e recriar experiências de acordo com as culturas tradicionais africanas. Como diz Oliveira (2012), esse é nosso modo de ser africano.

A África por nós criada é em tudo mais africana que a África que perdura no continente negroide dos dias atuais. Optamos por essa escolha como ponto de partida: somos africanos ao nosso modo, o que nos regala uma singularidade única. Nós afrodescendentes, reintroduzimos a África perdida em solo brasileiro, seja através de uma recriação idílica, epistêmica, política, artística e até mesmo econômica. (OLIVEIRA, 2012, p.38).

2.2 Eu sou porque nós somos

Com tamanha diversidade linguística, o idioma na África é um traço diferenciador de culturas e fundamental na transmissão de conhecimento. Alguns autores agrupam essa diversidade em cinco grandes famílias, dentre elas o grupo Niger-Congo, de maior difusão por abranger quase todo o centro sul africano, de Camarões no leste ao Quênia no oeste. Neste grupo, o tronco linguístico bantu é predominante e agrega idiomas como



Figura 2. Criança etíope da tribo Karo. Autor:Hesham Alumaide em: <http://www.hesh4m.com>

o xhosa, zulu, swati, swahili e ndebele (SANTOS, 2015, p.28). Os povos bantu tem recebido

destaque por sua façanha de cruzar durante vários séculos a floresta equatorial depois de saírem da Nigéria e Camarões e se expandirem pelo sul do continente por volta de 2000 a. C. Trata-se de um dos maiores ciclos migratórios vividos na África, mas não se sabe ao certo o que teria motivado a migração do grupo. Povos habilidosos na metalurgia do ferro, construtores, agricultores, caçadores e criadores trouxeram o cultivo de vários alimentos para as terras dos povos que foram dominando e expulsando no percurso.

Desse processo de expansão surgiram diversas civilizações por isso muitas vezes o idioma se confunde com sua etnia (SANTOS, 2015, p.28). Na região do Zimbábue, esses povos construíram grandes muralhas, dominavam o comércio de pedras preciosas, ouro, marfim e trocavam esses produtos com mercadores árabes. Outro império bantu surgiu na região do Congo e perdurou até 1914. Nesta região estão os países República do Congo, República Democrática do Congo, Gabão e Angola, e são considerados os primeiros praticantes da capoeira (ASSUNÇÃO, 2008). Ao sul do continente africano outra importante civilização bantu realizava o comércio com a Índia e com povos árabes que começaram a se expandir pela costa leste africana a partir do século VII e perdurou até a invasão pelos povos de língua sichona no século XIV. É dentro deste tronco linguístico que encontrei a filosofia ubuntu. Ubuntu não é um termo que tenha uma tradução fidedigna e, na verdade, é a aglutinação de duas palavras “ubu” e “ntu”.

O ubuntu tem sido apresentado através da escrita, pela literatura de várias maneiras. Cornell (2010) aborda o ubuntu como uma noção ética do humanismo africano que compreende o que significa ser um ser humano e coloca em destaque a obrigação que temos com a humanização de cada ser. A partir da tradição zulu e xhosa de enterrar no local de nascimento o cordão umbilical do recém-nascido, a autora reforça que a partir dali inicia a jornada deste bebê de tornar-se pessoa e também o compromisso de toda comunidade com aquele ser. Cabe a todos zelar para que ele e ela encontre seu caminho. Estamos entrelaçados por esse compromisso e obrigação com a humanização de cada ser e é só por meio desse envolvimento e apoio que somos capazes de realizar tal tarefa.

Poderíamos, portanto, dizer que uma pessoa está eticamente entrelaçada com os outros desde o início. Esse entrelaçamento não constitui quem elas são e quem devem se tornar. Pelo contrário: cada um de nós precisa encontrar uma forma de se tornar uma pessoa singular em relação ao resto (CORNELL, 2010).

Swanson (2010) também fala do ubuntu como uma forma ética de conhecer e ser em comunidade dentro do humanismo africano e vê no ubuntu, com suas noções filosóficas e ideológicas, uma alternativa ecológica capaz de fazer o enfrentamento da globalização econômica neoliberal vivida no ocidente que tem usurpado a dignidade humana e comprometido a sustentabilidade ecológica.

Uma ética do ubuntu se pronunciaria contra essa interpretação ideológica da realidade por meio de uma filosofia nativa espiritual que está em maior consonância com a Terra, com suas criaturas e suas formas vivas, e isso diz respeito a toda humanidade em toda parte. Visto que o princípio central do ubuntu é o respeito mútuo, ele está em consonância com a epistemologia africana de modo geral que é circular em sua compreensão e está mais em harmonia ecológica com a Terra do que a epistemologia do racionalismo ocidental que é linear, exploradora e insustentável (SWANSON, 2010, p.2).

Mesmo achando que a forma de Cornell e Swanson ao abordar o ubuntu fazem justiça à essa cultura é com Ramose (2011) que gostaria de fazer coro, por ele legitimar como filosofia o conhecimento de povos que foram massacrados durante a colonização europeia. Envolvido na luta pelo reconhecimento público do ubuntu, através da “presença real e visível” desta filosofia como fundamento da constituição sul-africana de 1996¹⁶, Ramose tem se colocado ao lado dos povos que tiveram suas culturas desqualificadas, silenciadas, branqueadas e empalidecidas em favor de colonizadores europeus. Por isso considera filosofia enquanto amor à sabedoria, possível a todo e qualquer ser humano, em qualquer lugar do mundo, já que todos os povos adquirem sabedoria ao longo de seu desenvolvimento, mas também filosofia enquanto disciplina acadêmica, pois compreende uma ontologia, uma epistemologia e uma ética. A identificação com este autor é por ver nele um defensor das minorias étnicas, sociais e dos direitos humanos e por isso, este trabalho fará referência ao ubuntu não como uma noção ética ou um humanismo africano, apesar de também ser isso,

¹⁶ Ramose (2011) analisa que a Constituição interina da África do Sul em 1993 continha não só o termo ubuntu, mas sugeria que ubuntu seria o pilar da redemocratização do país. No entanto, em 1996, no texto final, o termo não só desapareceu como também não havia qualquer menção a essa filosofia tradicional. Abandonado na Constituição com o argumento de que este não poderia servir de base para interpretação legal, o ubuntu foi retomado para impedir a pena capital de ser implementada por estar incompatível com a Constituição. A crítica de Ramose, é que o ubuntu tem sido utilizado, na história recente da África do Sul, para aplacar o desejo de justiça de povos indígenas massacrados durante as guerras pela colonização e para facilitar a entrada do capitalismo no país e no continente. Descontextualizado ou mal interpretado pelo ocidente, o ubuntu tem sido confundido como filosofia da paz pela incitação ao perdão, sendo o perdão de origem ocidental cristã que não faz justiça ao modo de expansão africano.

mas como uma filosofia, uma filosofia de um modo de ser e viver com o Outro, pois é isso que me encantou no ubuntu.

Todos esses autores e autoras me ensinaram que ubuntu é cortesia, atenção, simpatia, preocupação, zelo, alteridade, solidariedade, respeito, compreensão, calor humano, tudo isso é ubuntu. É participar da vida do outro, se importar com suas vivências, cuidar dos seus sofrimentos, zelar por sua existência, preservar sua integridade e ajudar em seus objetivos. É atitude para com o outro.

Mas a filosofia ubuntu tem um provérbio na versão zulu: “Umuntu ngumuntu ngabantu” que é difícil de compreender logo no primeiro momento. “Eu sou porque nós somos” é um provérbio que nos convida a dedicar tempo, reflexão, silenciarmos para encontrar seu sentido. Precisei repeti-lo várias vezes para mim mesma. Este provérbio me fez lembrar da importância que diversas pessoas têm e tiveram na minha formação. Digo na formação pessoal, profissional, intelectual e outras. Diversos rostos, situações e vivências passaram pela minha memória. Talvez isso aconteça com você também: me senti abençoada e os abençoei também como forma de gratidão, numa experiência de transcendência¹⁷. Mas ele é ainda mais profundo.

Ramose (2010) fala da premissa ontológica do ubuntu, de que a comunidade é lógica e historicamente anterior ao indivíduo. Então, no provérbio zulu, a tônica não se encontra na primeira parte, mas sim no final. Não está no indivíduo, mas na comunidade. Cornell (2010) confirma isso nos lembrando que nascemos no seio de uma comunidade já existente, nascemos no meio de uma língua, de um grupo de parentesco, de uma nação e de uma família e por isso temos obrigações para com essa comunidade, embora estes também tenham obrigações para conosco. Assim, contribuir com a humanização do indivíduo tem um propósito que não se esgota nele, mas visa garantir condições para que ele também contribua com a comunidade, para que dê continuidade na cultura, transmita seus costumes e valores à próxima geração. Nos tornamos humanos a partir de nossa inserção na comunidade, dos laços que mantemos com ela, logo desde cedo, o indivíduo deve estar envolvido com o bem-estar de sua comunidade, tem o compromisso de contribuir com ela, participar de suas atividades e zelar por sua continuidade.

¹⁷ Falaremos sobre isso no capítulo 3 desta dissertação.

2.3 Povo Dagara



Figura 2. Músicos Dagara apresentando repertório em xilofone. Autor: Kafoundè Proud. Disponível: www.youtube.com/watch?v=KRkHPfV1518

Considerada como uma pensadora no ocidente, Sobunfu Somé tem divulgado as culturas de seu povo através de palestras, participação em eventos e de seu livro. Gosto de pensar em Somé como uma tradicionalista, uma doma por causa do seu jeito amável e por seu compromisso de transmitir a cultura dos Dagara. Neste trabalho é ela quem vai falar do povo Dagara, na maioria das vezes.

Somé (2003) nos conta que também na região subsaariana, na costa oeste africana, vive o povo Dagara. Centenas de milhares vivem em Burkina Faso, outras centenas de milhares estão em Gana e um pouco menos na Costa do Marfim. Essa divisão étnica ocorreu porque em 1882, na Bélgica, o conselho europeu de forma arbitrária dividiu a África em países por não aceitar sua organização em comunidades tribais e nomeou países e regiões conforme convinha aos poderes coloniais. Com a democratização e o fim do período colonial que se deu no final do século XX, diversos países têm buscado reconstituir suas histórias retomando nomes e símbolos que vigoravam antes da colonização em respeito às culturas

tradicionais existentes naquele período. É o caso de Zimbábue, que no período colonial se chamava Rodésia do Sul em homenagem ao explorador britânico Cecil Rhodes e de Zâmbi em referência ao rio Zambeze, mas que anteriormente era conhecida como Rodésia do Norte. O mesmo aconteceu em Burkina Faso que no período colonial se chamava Volta Superior, mas em 1984 seu povo escolheu o novo que significa “a terra dos ancestrais orgulhosos” (SOMÉ, 2003). A organização social dos Dagara se dá em tribos e aldeias e em Burkina Faso a maior aldeia Dagara é a aldeia de Dano. Dano fica a 300 km da capital Uagadugu e a viagem de ônibus pode durar até um dia inteiro, dependendo do que for acontecendo no trajeto, de acordo com Somé (2003).



Figura 4. Distribuição étnica em Burkina Faso. Disponível: <https://hu.wikipedia.org>

A vida do povo Dagara é bastante inspirada pela natureza e tem no cultivo de subsistência a garantia da alimentação de todos. Plantam vários cereais (sorgo vermelho, branco, ziè, feijões vermelhos, feijão-fradinho, amendoim, cará enormes e batata doce), criam animais (galinhas, porcos, galinha-d’angola, cabrito e cordeiro) não só para alimentação, mas também para troca. Sua economia é muito baseada na troca, mesmo que o cauri, trazido de Gana quando a tribo morava mais perto do mar, seja por vezes, usado como moeda. Para obter

o dinheiro utilizado em Burkina Faso¹⁸ as pessoas vendem coisas, mas se você não tem coisas para vender ou o cauri, você realiza a troca (SOME, 2003).

Nas aldeias Dagara, as construções têm a finalidade de abrigar os rituais e dormir. Todo o restante se dá do lado de fora. “Tudo acontece ao ar livre, tomamos banho, nos vestimos, usamos o banheiro ao ar livre. Um choque cultural para os que desprezam o jeito antigo” (SOMÉ, 2003, p.21).



Figura 5. Casas tradicionais em Burkina Faso de etnia Dagara. Autor: Alexis Tengan. Disponível: <http://eap.bl.uk/>

2.4 Revisitando o cuidado

Na perspectiva ocidental, vários autores e autoras têm discutido o cuidado, mas neste trabalho opto por dialogar com Boff por estabelecer pontos de afinidade e divergência entre concepções de cuidado ocidental e africano. Inspirado em Heidegger, Boff (1999) acredita que cuidado é mais que um ato, mas um modo de ser essencial do humano, um fenômeno ontológico-existencial básico, uma característica da natureza humana que perpassa

¹⁸ O franco CFA é utilizado em 12 países que foram colônias francesas, (Camarões, Costa do Marfim, Burkina Faso, Gabão, Benin, República do Congo, Mali, República Centro Africana, Togo, Níger, Chade e Senegal) além de Guiné Bissau, antiga colônia portuguesa e Guiné Equatorial, que fora possessão espanhola. Na década de 40 e 50, o CFA era abreviação de Colônia Francesa Africana e, com a independência desses países na década de 60, a abreviação ganhou um novo significado: Comunidade Financeira Africana.

todo o fazer humano desde o nascimento, quando cuidamos dos nossos filhos e filhas e garantimos sua sobrevivência e bem-estar, até em nosso modo de trabalhar e intervir no mundo.

(...) cuidado significa diligência, zelo, atenção, bom trato, uma atitude fundamental de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo, solicitude, atenção e preocupação para com “o outro” (BOFF, 1999, p.91).

Para Boff (1999), a partir do resgate da essência do cuidado no homem e na mulher poderemos fundar um novo paradigma de convivência entre as pessoas e uma relação mais harmoniosa com a Terra. Mas quais outras possibilidades de cuidado existem? Que contribuições o povo Dagara e a filosofia ubuntu podem trazer neste sentido? A possibilidade de justapor o conhecimento produzido no ocidente ao conhecimento tradicional africano decorre do princípio de incompletude do saber que possibilita o diálogo entre esses saberes e a produção de novas práticas.

O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e diálogo entre saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (SANTOS, 2002, p.250).

Essa justaposição possibilita o enfrentamento da “monocultura do saber e do rigor do saber”, como analisa Santos (2002, p.247). Esse modo de desacreditar outros saberes se dá ao apontar o saber científico como único saber rigoroso e válido, desta forma conhecimento tradicionais, populares, indígenas, camponeses e urbanos não são considerados. Este trabalho busca favorecer uma “ecologia dos saberes” (ibidem, p. 250) ao dar legitimidade ao conhecimento transmitido pela tradição oral para construir uma noção de cuidado tão rigoroso quanto o compromisso dos domas com a palavra e com sua cultura. Portanto, a partir do conhecimento e das culturas africanas, surge o interesse em responder a pergunta: o que é cuidar na perspectiva do pensamento tradicional africano? Para responder essa questão é preciso considerar a importância da comunidade nestas culturas. Como nos ensina Gyekye (2002), “os aspectos comunitários do pensamento sócio-ético africano, não são apenas marcantes, são as características definidoras dessas culturas” (GYEKYE, 2002, p.2).

A noção de comunidade da filosofia ubuntu e do povo Dagara, culturas que nos interessam nesta pesquisa, é vivida como uma “entidade dinâmica” constituída por três

esferas: a dos vivos; a dos mortos-vivos (ancestrais) e a dos não-nascidos (NOGUEIRA, 2014). Para o ubuntu, de modo específico, cuidar dos outros também implica o cuidado para com a natureza, os seres não-humanos, pois são estes que possibilitam a existência do homem e, ainda mais, o ser humano existe por meio destes. Toda essa integração entre os seres, esta interdependência vital que compreende a noção de comunidade, que é tão importante nas culturas das sociedades africanas, traz subjacente uma noção de Universo que se apresenta, nestas culturas como sendo uma coisa só, sem amarras e sem costuras, como diz Erny (apud RIBEIRO, 2004, p.91) “de Deus ao grão de areia, o Universo africano é sem costuras”.

O cuidado nesta perspectiva se torna uma estratégia para incluir na comunidade formada por todo e qualquer ser vivo e morto-vivo, humano e não humano. O cuidado não é uma finalidade, mas um meio de se estabelecer relações. Penso que cuidar, nesta concepção africana, pressupõe ações e atitudes menos centradas no indivíduo. Cuidar então, nesta perspectiva, se mostra como uma ação social, espiritual e ecológica.

2.5 Cuidando em comunidade

No ocidente, estamos mergulhados numa cultura individualista, nela aprendemos a nos relacionar com as pessoas e com o mundo, por isso temos dificuldade de pensar, imaginar que esse modo de existir não seja inato, natural, mas produto de um processo histórico que colocou o ser humano no lugar de centro do mundo. Desde os séculos XVI/XVII na Europa temos visto a “hegemonização da ideologia individualista através da implantação de várias instituições” que se baseiam nos valores de liberdade e igualdade, pilares da modernidade (MANCEBO, 2002).

O capitalismo, enquanto modo de produção, preconizou em seus primórdios a liberdade em relação ao senhor feudal e autonomia para o trabalhador e trabalhadora negociar diretamente pelo trabalho. Além disso, também definiu o modelo de racionalidade da ciência moderna que apresentou como pressuposto a neutralidade através da cisão entre razão e emoção com controle de si, a negação de motivação, sensações, auto-centramento e também o liberalismo como sistema político e econômico, o qual tem como bandeira a liberdade em relação ao coletivo pressupondo o direito de escolha e liberdade de participação e igualdade como direito inalienável e reconhecido publicamente. Todas essas ideias, ou sistema de ideias,

contribuíram para a constituição da categoria indivíduo. Indivíduo enquanto ser autônomo e independente, ausente de qualquer vínculo ou determinismo cultural, é a marca da modernidade, mas foram os “saberes psi”, como argumenta Dimenstein (2000), que contribuíram para constituir a face psicológica do indivíduo moderno. A auto-estima, o autocultivo e zelo pela interioridade ganharam reforço ainda maior com o surgimento da psicanálise.

Com a ideia do inconsciente, o sujeito racional perdeu força e passou a ser determinado por seu inconsciente, formou-se o sujeito cindido, comandado de dentro para fora de maneira singular, como a nenhum outro ser humano. Desta forma, formou-se “uma concepção de subjetividade individualizada e individualizante, particular, singular a cada sujeito” mediada por sua história pessoal que se crê exclusiva.

Esta tecnologia do enclausuramento fabrica, de modo magistral, mais do que indivíduo, o “individual”, isto é, um registro de sentido que marca formas de estar, sentir, pensar e viver o mundo (BARROS, 1994, p.147).

Diante da atual situação da nossa sociedade, Bauman (1999) fala de tempos tristes, sombrios e solitários produzidos pela globalização, de suas consequências para a vida humana, para os relacionamentos e para as pessoas. Estamos vivendo tempos de insegurança e medo por inúmeras situações. Atacamos ao menor sinal de ameaça, confundimos amor com quantidade de parceiros sexuais, há um descrédito generalizado com as pessoas e somos intensamente impulsionados para o consumo. Há conflitos e confrontos em todos os lugares. Conflitos sobre se devemos amar, ajudar, apoiar, se aproximar, acolher ou estender a mão. Confrontos violentos, desesperados, intolerantes e autoritários.

De outra forma, Bauman (2003, p.9) lembra da sensação boa que a palavra comunidade evoca. Comunidade como lugar confortável, aconchegante, de segurança em relação aos perigos de fora. Lugar de entendimento, amizade, boa vontade, cortesia, solidariedade e companheirismo, mas que nesse mundo não está ao nosso alcance. Comunidade como algo que sempre já foi, já se viveu na história da humanidade como contam diversas narrativas mitológica ou está no futuro, distante, algo a ser conquistado. Para Bauman (2003), a noção de comunidade tem o tempo presente em defasagem. Um dos motivos que o autor apresenta para que a comunidade seja um paraíso jamais alcançado é a escolha que temos que fazer, se quisermos viver a comunidade que todos sonhamos. Para o

ele, o enfrentamento do paradoxo segurança versus liberdade tem sido adiado porque não queremos arriscar nossa autonomia, nossa identidade e nossa auto-afirmação em troca da segurança oferecida pela comunidade. Bauman, (2003) aponta que toda comunidade compreende aqueles que estão fora e aqueles que estão dentro, e estar dentro da comunidade pressupõe aceitar costumes e regras, normas que constroem nossa liberdade. Somos levados a desistir de lutar por dias melhores e de acreditar no ser humano, mas na vida é preciso ter lado, se posicionar, saber com quem ou com o que se está pactuando. Saber em que acreditar.

Assim, diante deste cenário, desejamos continuar acreditando na comunidade como meio de vida humana. Escolhemos acreditar que em comunidade podemos cuidar de cada um e da vida. Aceitar a falta de amor, desistir de dias melhores e abrir mão da capacidade humana de reinventar sua existência é se apegar ao fatalismo, se conformar com a tragicidade e se colocar na lamentação melancólica. Resistimos em aceitar que a comunidade exista somente na nossa imaginação (BAUMAN, 2003), quero viver em comunidade, experimentar esse modo de viver. A vida humana só é possível em comunidade.

Sentimos que não podemos desistir, mas as experiências de comunidades vividas até então têm dado sinais de falência. Autores que pensaram na comunidade como um “entendimento comum” (TÖNNIES apud BAUMAN, 2003, p.16) ou “círculo aconchegante” (ROSENBERG apud BAUMAN, 2003, p.16) veem na ampliação dos meios de comunicação e na redução das distâncias trazidas pela globalização uma ameaça às características da comunidade. Precisamos conhecer, credibilizar, valorizar outros modos de viver em comunidade. Santos (2002) sugere que através da sociologia das ausências na crítica à razão metonímica é possível encontrar experiências sociais de grande importância que têm sido ignoradas, invisibilizadas, negadas, discriminadas, silenciadas e produzidas como inexistente.

Desde o primeiro contato, a filosofia ubuntu e o povo Dagara me encantaram profundamente pelo valor que atribuem à comunidade e não foi à toa. Como nos diz Santos (2015, p.27) acerca dos modos de vida africanos, sobre o sentimento de pertencimento, “o grupo é mais importante que a própria vida, pois para ele, a vida só tem sentido quando incluída no grupo a que pertence. Não pertencer é não existir”.

Acredito que as experiências de vida em comunidade dos povos Dagara e na filosofia ubuntu podem nos ajudar a alcançar aquela comunidade que sonhamos. Comunidade

enquanto lugar de aceitação, aconchego, amizade, solidariedade, simpatia e respeito. Os Dagara têm nos amigos e familiares o sustento de suas relações. A vida conjugal e familiar é partilhada e discutida na comunidade. Se a família ou casal está passando por algum problema são os amigos e amigas que dão sustentação e apoio para resolverem os conflitos através de orientação, de um abraço ou de uma visão mais ampla do que está acontecendo. Somé, (2003) conta que para os Dagara não existe relacionamento privado, todo relacionamento pertence à comunidade e é ela quem deve cuidar deles. Quando uma pessoa não tem uma comunidade para ajudar acaba sufocada com seus problemas.

O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem suas dádivas dos outros (SOMÉ, 2003, p.26).

Sem a comunidade a pessoa fica sem lugar para dividir seus relacionamentos, deixando-as sozinhas, totalmente responsáveis por si e por tudo a sua volta. A comunidade é uma energia externa para sustentar e fortalecer os relacionamentos. Para os Dagara, a vida se dá na aldeia, em comunidade. Estar em comunidade é o que garante saúde e pertencimento, é em comunidade que a vida se dá e os relacionamentos se alimentam. Acredito que os modos de viver desses povos podem nos inspirar na produção de modos de vida mais solidários, menos individualizantes e egocêntricos, mesmo considerando a diferença das sociedades modernas ocidentais. Queremos valorizar essas experiências contribuindo para a crítica da “lógica da escala dominante” que pensa serem válidas somente experiências universalistas, que podem servir a todo e qualquer contexto e não somente a um contexto específico, como as aldeias africanas (SANTOS, 2002).

Nas experiências dessas culturas, a comunidade é modo de humanização, mais do que uma proteção aos indivíduos das ameaças externas. Penso que inspirada nestas culturas podemos constituir comunidades em que não tenhamos que escolher entre segurança e liberdade, porque não precisa de limites ou de separação entre aqueles que pertencem ou não, não há necessidade de circunscrevê-la, limitá-la por um compromisso tácito que envolve cumprimento de regras estabelecidas. Queremos comunidade para incluir e cuidar de todos e todas. Pretendo assim, neste trabalho, contribuir para que a noção de comunidade ganhe novos sentidos com as experiências de comunidade da cultura africana. Cuidar em

comunidade é garantir que todos e todas possam se beneficiar da convivência, nutrir-se dela e desenvolver suas habilidades para contribuir com ela, sem deixar ninguém de fora, pois o fora não existe.

2.6 Cuidando com a natureza

A humanidade vive um momento de crise em sua relação com a natureza. Não somos cúmplices, não ouvimos seus lamentos. De modo geral, esta relação é mediada pelo desejo de lucro e atendem interesses econômicos. São florestas, matas que se tornam pastos para engorda de animais sem qualquer preocupação com sustentabilidade. Animais cuidados de forma seletiva, quando não servem para fomentar algum ramo da economia, deixam de ser cuidados e respeitados. Nossos rios e mares nunca estiveram em situação tão precária. Riquezas naturais são utilizadas até chegar à exaustão completa. A humanidade tem conseguido pôr em risco a vida na Terra.

Estamos preocupados com este cenário e, assim como Domingos, (2011, p.2) acreditamos que o cuidado na concepção da cultura tradicional africana pode ajudar neste sentido.

A cultura Africana pode nos ajudar a conceber e viver as relações do homem com a natureza para que não sejam puramente relações técnicas, mas estéticas; não sejam relações do homem conquistador da natureza; mas sim relações de respeito recíproco, de participação e de complementaridade. E esta forma de relação íntima tem como finalidade realizar e manter um equilíbrio harmonioso entre homem e o universo (DOMINGOS, 2011, p.2).

Na cosmovisão tradicional africana, a Terra e o seres da natureza são sacralizados e compõem a mitologia através dos orixás. Banhados na religiosidade, representantes simbólicos de fatos históricos ou de ancestrais, este modo de relação com a natureza se dá de forma respeitosa e devotada e esse é um dos impeditivos de tomá-la como propriedade, quer seja pública ou privada, como no ocidente. Mais do que expressão de religiosidade, a concepção de Universo presente no “pensamento tradicional africano entende que tudo no Universo está interligado” e há impossibilidade de se desfazer essa associação, pois dependemos das condições ecológicas da Terra (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.138).

Nessa ótica, o fundamento da arte de viver do africano é a busca de comunhão profunda com a natureza (DOMINGOS, 2011, p. 6), viver em reciprocidade e harmonia, pois

nessa cosmovisão o rompimento do equilíbrio com o meio ambiente pode provocar uma perturbação das forças que sustentam a natureza que ao final podem se voltar contra os próprios humanos (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.138).

A interligação do ser humano com a natureza, nas culturas tradicionais africanas, se dá pela força vital. A força vital é um dos valores civilizatórios mais importantes e se encontra na quase totalidade das sociedades negro-africanas. Nestas culturas, a força vital emana do preexistente¹⁹ e dos ancestrais, é permeada pelo sagrado e está em todos os seres, “humanos (vivos e não-vivos), animais, vegetais e objetos inanimados e mesmo nas qualidades ou modalidades destes mesmos seres, dentre os quais como o belo, o feio, a verdade, a mentira” (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.139).

Destacada por diversos pesquisadores, a força vital

é o suporte comum para que todas as coisas se conectem e formem um elo universal, que, sem ela, jamais poderiam manter sua unidade - fundamental na concepção de mundo africana (OLIVEIRA, 2006, s/p.).

Como aponta Leite (1995/1996, p.105), a força vital ganha materialidade nas práticas históricas e na explicação da realidade. Camargo (1988), tem pesquisado plantas medicinais utilizadas em rituais afro-brasileiros de origem nagô e seus trabalhos destacam o papel sacral e papel funcional das plantas. No primeiro, de valor simbólico, as plantas participam de ritual mítico correspondente a cada planta para extrair dela o axé. Axé, representante da força vital, é a energia que impregna as plantas de poderes para os rituais empregados (CAMARGO, 2005/2006). Ter axé é condição para atingir o viver forte em todos os níveis do ser; energia que flui, força vital indispensável na realização de qualquer objetivo (RIBEIRO, 2004, p.7). O papel funcional é aquele que as plantas desempenham nos rituais, considerando seu valor intrínseco, alterando estados de consciência como, por exemplo, nas plantas psicoativas para o contato com o sagrado (RIBEIRO, 2004, p.398).

Em diversas práticas da medicina popular, no uso tradicional das ervas, as plantas são utilizadas tomando sua relação com o sagrado e seu papel funcional. Essas

¹⁹ Preexistente é um termo que se refere à uma divindade superior, que deu origem a tudo e ao homem através do sopro (LEITE, 1995/1996). Os povos bantu, compartilham do valor africano de crer em um Deus único que muda o nome conforme a região, sendo Nzambi na região do Congo; Mogai ou Ngai no Quênia, e Olorum na Nigéria e Brasil (CUNHA JR., 2010, p. 85). Este Deus é criador de tudo, mas contou com os orixás para concluir e organizar sua criação.

práticas têm sido preservadas, principalmente, nos terreiros de religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, e são manejos das forças vitais presentes na natureza a fim de restabelecer o equilíbrio e manter a unidade vital que compõe o Universo (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.139). O axé enquanto força, energia presente nos seres pode ser manejada para obtê-la ou perdê-la, acumular ou esgotar e também transmiti-la. A aquisição do axé se dá por contato ou ingestão; por herança, vínculo consanguíneo ou empatia pessoal, e através de rituais religiosos. O acúmulo de axé manifesta-se como poder e o esgotamento como doença física ou outras adversidades. Se bem administrado, aumenta com o passar do tempo e com as experiências de vida. (RIBEIRO, 2004, p.12)

Acredito que cuidar da vida humana através da comunhão com a natureza pelas forças vitais pode construir uma sociedade mais harmoniosa, sustentável e pacífica, por isso, experimenta-se nesta pesquisa tomar esse aspecto da cultura tradicional africana fora do contexto mítico-religioso, mas resguardando o potencial da energia vital presente em todos os seres existentes, seja ele humano ou não-humano, vivos e não-vivo, animais, vegetais e/ou minerais presentes na natureza.

A força vital, elemento civilizatório africano, também se encontra na filosofia ubuntu. Cuidar dos outros implica o cuidado com a natureza, os seres não-humanos e os seres do Universo, pois são estes que possibilitam a existência do homem e, ainda mais, o ser humano existe somente por meio destes (LOUWN, 2010). Na filosofia ubuntu e para o povo Dagara, o que tem importância é o “nós”, a teia de relações entre a comunidade, a natureza e o sagrado, e é por meio dela que uma pessoa se torna uma pessoa.

Somé (2003, p.18) também fala do estranhamento dos Dagara, acostumados com o cultivo de subsistência, diante da proposta de plantar para vender por exportação. A terra, na concepção tradicional africana não tem proprietário e não deve servir para acumular riqueza, isso fere o equilíbrio e harmonia com a natureza. Neste trabalho procurei encontrar possibilidades para que o ser humano possa buscar comunhão e harmonia com a natureza ampliando a potência da vida em composição com os seres.

No contexto da educação, podemos identificar o tema natureza ou o meio ambiente como conteúdo obrigatório na educação básica. Cada vez mais temas como preservação, sustentabilidade e respeito aos recursos naturais figuram em livros e apostilas

didáticos. O problema do lixo nas cidades, a falta de vegetação, a escassez das águas tem motivado trabalhos, palestras, concursos e campanhas educativas que visam chamar a atenção para aquilo atinge a todos. No entanto, chama a atenção como as escolas têm dificuldade de desenvolver as ações que ensinam. Percebo a dificuldade de manter na escola a coleta seletiva de lixo de modo adequado, a instalação e o uso de equipamentos para re-uso da água e instalação do sistema solar de energia. Do mesmo modo, os espaços de vegetação com jardins e árvores na escola, quando existem estes espaços, configuram-se como decoração, somente numa preocupação estética ou de proteção de bens no estacionamento.

Penso que a noção de cuidado presente na cultura Dagara e na filosofia ubuntu podem possibilitar um outro modo de relação com a natureza. Cuidar com a natureza é propiciar que ela fale a nós, renove, inspire e produza novos modos de viver através de sua vida, de sua exuberância, de sua beleza, de sua criatividade, enfim, de suas forças vitais e assim melhore nossa vida. Em várias ações educativas podemos desenvolver o cuidado com a natureza. Tal cuidado que pode nos tornar mais humanos ao entrarmos em comunhão com ela. Comungar com ela é estar atento àquilo que ela nos faz sentir. Toda natureza tem a capacidade de nos fazer refletir sobre nossa humanidade a partir do que sentimos com ela. Precisamos estar abertos a ouvir, ver, sentir sua existência de modo potente como uma celebração da vida. Mais do que saber sobre a natureza e preocupação dos currículos nacionais, podemos nos unir a ela buscando compor nossa existência.

2.7 Cuidando pela espiritualidade

Confesso que tivemos dificuldades em considerar a dimensão espiritual nesta história-pesquisa. A religiosidade está presente na minha família há várias gerações. A religião de meus avôs maternos, pai, mãe, tios, tias primos, primas, irmão e irmãs é predominantemente cristã evangélica. Nasci, cresci e fui educada no seio da igreja batista. Na família há diversos pastores, alguns neo-pentecostais²⁰. Na minha trajetória, o exercício da espiritualidade deu-se sempre mediada pela religião. No entanto, esta pesquisa tinha como

²⁰ Embora não haja consenso na classificação das igrejas pentecostais, esse termo ganhou ampla aceitação tanto entre estudiosos da religião no Brasil como no meio religioso por abrir a discussão de que não é mais possível incluir numa única categoria todos os pentecostais, considerando o crescimento que houve no Brasil de igrejas que se diferenciam das chamadas igrejas evangélicas históricas (GIUMBELLI, 2000).

certo que não gostaria de adentrar no debate religioso, mas compreender o modo africano de cuidado bem como valorizar seus saberes.

Assim, imaginava poder separar em partes culturas tradicionais africanas, para ficar somente com aquilo que interessava ao meu tema de pesquisa, mas aprendi com a cosmovisão africana que não é possível dissecar em partes o conhecimento, como na ciência moderna cartesiana. O sagrado permeia todo o modo de vida africano (MALOMALO, 2010). Reconheço que a dimensão espiritual está diretamente relacionada à cultura dos meus ancestrais. No entanto, desenvolver uma prática considerando a dimensão da espiritualidade não é algo simples.

A psicologia brasileira passa por um momento de discussão da relação com as religiões e a espiritualidade. Desde a instituição do GT Psicologia e Povos Indígenas em 2008, o Conselho Regional de Psicologia (CRP) de São Paulo atua junto a populações que apresentam racionalidades distintas daquelas que fundamentam a ciência psicológica. Nos últimos anos, esse grupo produziu materiais e referenciais com enfoque em direitos humanos, os quais culminaram na fundação em 2012 do Núcleo de Produção de Conhecimento Psicologia e Povos Indígenas, que tem contribuído para constituição de uma Psicologia desvinculada dos grilhões colonialistas, numa ciência excessivamente centrada nas produções euro-estadunidense. O CRP São Paulo tem organizado diversos eventos para debater essa temática e, no VIII Congresso Nacional de Psicologia, que ocorreu em Brasília no ano de 2013, juntamente com outros Conselhos, aprovou o texto do GT Nacional Psicologia, religião e espiritualidade para orientar o trabalho de psicólogos e psicólogas.

A nota técnica²¹ Psicologia e laicidade refere-se ao posicionamento do Sistema Conselhos de Psicologia²² para a questão da psicologia, religião e espiritualidade. Neste documento, a psicologia brasileira reconhece-se comprometida com a Constituição Federal, que institui a laicidade no Estado e a liberdade religiosa, sem negar a interface da psicologia com a religião e da psicologia com a espiritualidade.

²¹ As notas técnicas, resoluções e as moções são documentos que norteiam o trabalho do profissional de psicologia produzidos pelos grupos de trabalhos regionais ou nacionais de diversas temáticas e aprovados na Assembleia das Políticas Administrativas e Financeiras (APAF) e no Congresso Nacional de Psicologia.

²² O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regional de Psicologia (CRPs) formam juntos o Sistema Conselhos de Psicologia, estes órgãos tem o objetivo de fiscalizar, orientar e promover discussões de interesse da categoria.

No artigo 5º, inciso VI da Constituição Federal, lê-se: 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. Esse artigo apoia a liberdade religiosa individual e, no artigo 19, inciso I e II, lê-se: 'é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; recusar fé aos documentos públicos; criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si". Este artigo fornece o embasamento jurídico do princípio de laicidade do Estado brasileiro.

A psicologia brasileira reconhece a importância da religião, religiosidade e espiritualidade na constituição das subjetividades, mas, principalmente, destaca o risco que dogmas religiosos representam neste debate.

XI. Reconhecemos a importância da religião, da religiosidade e da espiritualidade na constituição de subjetividades, particularmente num país com as especificidades do Brasil. Neste sentido compreendemos que tanto a religião quanto a psicologia transitam num campo comum, qual seja, o da produção de subjetividades, entendendo ser fundamental o estabelecimento de um diálogo entre esses conhecimentos. Este fator requer da Psicologia toda cautela para que seus conhecimentos, fundamentados na laicidade da ciência, não se confundam com os conhecimentos dogmáticos da religião. Reconhecemos, também, que toda religião tem uma dimensão psicológica e que, apesar da Psicologia poder ter uma dimensão espiritual, ela não tem uma dimensão religiosa, o que nos remete à necessidade de aprofundarmos o debate da interface da Psicologia com a espiritualidade e os saberes tradicionais e populares, além de buscarmos compreender como a religião se utiliza da psicologia (CFP, 2013).

A preocupação com dogmas advindos das religiões baseia-se na discussão ético-política dos direitos humanos, com a qual a psicologia brasileira também firmou compromisso. Embora reconheça que a psicologia faça fronteira com a religião e a espiritualidade, há o risco de que profissionais, cooptados por paradigmas religiosos, exerçam uma prática de viés dogmático e fundamentalista, o que não condiz com a diversidade cultural e religiosa defendida no Código de Ética da Psicologia e na nota técnica Psicologia e Laicidade. Queremos reafirmar que esta pesquisa não se encontra no campo do debate religioso, mas pretende compreender como a relação com a espiritualidade na perspectiva com o saber tradicional africano, que traz subjacente em sua visão de homem, mundo e

sociedade a dimensão espiritual, pode contribuir para reinventarmos nossa noção de cuidado e o humano na escola. A nota técnica citada a seguir deixa clara a possibilidade de articulação entre os saberes religiosos e espirituais tradicionais e os saberes científicos com aqueles com hegemonia epistemológica.

XII. Reconhecemos, portanto, ser a espiritualidade o fundamento dos Saberes Tradicionais e suas racionalidades.

XIII. Seguindo orientações da OMS, a compreensão da integralidade dos seres humanos trazida por saberes tradicionais é perfeitamente articulável à trazida por saberes científicos. Daí a importância de colocar em diálogo os conhecimentos acumulados nesses dois âmbitos para maior compreensão das subjetividades e para maior conhecimento das interfaces estabelecidas pela Psicologia com outras ciências e com as religiões (CFP, 2013).

Acreditamos que desenvolver a espiritualidade não significa desenvolver práticas religiosas. Afirmamos o compromisso com a laicidade na educação pública e na prática psicológica. Este debate está muito presente no debate científico. Ribeiro (2004) tem desenvolvido pesquisas interessadas na articulação da sabedoria negro-africana com práticas psicoterápicas, e destaca a importância de autores como Basaglia, Pichón-Riviere e Roger Bastide, do campo da etnopsiquiatria, por combater o etnocentrismo ocidental. Alfredo Moffaut (1983), seguidor de Pichón Riviere e representante da etnopsiquiatria na América Latina, conta sua experiência de superar a antinomia civilização x barbárie através do resgate da identidade histórica e cultural do povo que fora degradada pelos colonizadores e inferiorizada pela ciência moderna. Em sua pesquisa sobre psicoterapias populares, observa que

(...) o povo sempre teve sua própria maneira de resolver os problemas de perturbação mental, especialmente ao nível do que nós, os profissionais burgueses, chamaríamos de “neurótico”. Os dirigentes das Fraternidades e os curandeiros tem sido, desde muito tempo, os psicanalistas crioulos, e em alguns casos, chegam a ter uma técnica terapêutica de primeira qualidade. O fato da imensa maioria de nosso povo tenha que recorrer a psicoterapia não-científicas (leia-se não burguesas) se deve não apenas a não poderem pagar os honorários dos profissionais de saúde mental, mas fundamentalmente ao fato de que esses profissionais curam com base na visão de mundo de sua classe, e todos os seus padrões (de entrevista, de projetos de vida, etc.) não coincidem com os padrões que organizam a realidade para nosso povo, e incorrem num etnocentrismo que às vezes eles mesmos não percebem (MOFFAUT, 1983, p.103).

Assim, em uma proposta de psicoterapia descolonizada, propõe a “reinterpretação dos esquemas de terapia europeu-norte-americanos como condição indispensável para criar possibilidades de exercício de uma psicoterapia popular” (RIBEIRO,

2004, p.89). Diante do desafio de considerar a dimensão espiritual no cuidado da vida, foram os afetos produzidos no encontro com Somé (2003) que levaram-me nesta direção. Desde que li Somé fui mobilizada a pensar na dimensão espiritual nos/dos relacionamentos e que esta poderia ser uma contribuição importante das culturas africanas ao Ocidente.

Há na filosofia ubuntu e na cultura do povo Dagara uma dimensão que o ocidente abandonou. A sociedade ocidental moderna secularizou suas atividades em favor, principalmente, da ciência e, nas instâncias de governo, isto deu-se pelo princípio da laicidade. Entretanto, o caminho adotado no ocidente levou à “monocultura do saber e do rigor do saber”, a qual desacredita qualquer outra forma de produzir conhecimento que não seja pela via da ciência (SANTOS, 2002, p.247). Precisamos sair em busca de outras formas de produzir conhecimento que não seja permeado pelo modelo científico.

A concepção de comunidade nas culturais tradicionais africanas é considerada um assombro no Ocidente, por sua constituição envolver toda a humanidade, do passado, do presente e do futuro, através da noção de ancestralidade. A ancestralidade é outro valor de extrema importância nas sociedades tradicionais africanas. Está presente nos mitos de criação de diversas sociedades e mantém-se mesmo com a presença de religiões europeias. Os povos quenianos construíram a explicação de sua origem baseada em nove ancestrais mulheres Moombi (KENYATTA apud CUNHA JR, 2010). No Brasil, o povo de santo das religiões de matriz africana nagô tem os orixás como ancestrais, assim como o povo yorubá, da Nigéria. Os ancestrais servem tanto para construção de identidade, quanto territorialidade de povos africanos em diáspora (CUNHA JR, 2010).

Na concepção africana o indivíduo é concebido no meio de uma história que já existia, que tem continuidade nele e deve ser expressa naqueles que virão. Santos (2015, p.55) afirma que “o africano só se entende como descendente de seus antepassados, elo de linhagem, responsável pela perpetuação da prole”. É pela importância da ancestralidade que podemos compreender o pedido de Jeremiah, “deixe algo de mim sobreviver²³”. Os Dagara também apresentam uma concepção mais espiritualizada de comunidade:

Comunidade é o espírito, é onde as pessoas se reúnem para realizar objetivos específicos, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar uma das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e

²³

A boa mentira, filme dirigido por Phillippe Falardeau, lançado em 2015.

consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre (SOMÉ, 2003, p.35).

Somé, nossa porta-voz da cultura Dagara, nomeia força vital como valor fundamental em sua cultura, de espírito. Para o povo Dagara, tudo tem espírito, a natureza em volta, os animais, e estes devem ser cuidados. No que refere-se ao humano, principalmente, o espírito participa de tudo que acontece.

Quando povos tribais falam de espírito, estão, basicamente, referindo-se à força vital que há em tudo. Podemos, por exemplo, citar o espírito de um animal, ou seja, a força vital daquele animal que nos ajuda a realizar o propósito de nossa vida e a manter nossa conexão com o mundo espiritual (SOMÉ, 2003, p.24).

A ancestralidade é a fonte de onde surgem outros valores dessa tradição cultural, é um princípio capaz de organizar a vida e as instituições africanas (OLIVEIRA, 2006, p.81). Para além das relações de parentesco, a ancestralidade é a “dinâmica civilizatória africana” capaz de organizar as práticas sociais e os rituais. Nas religiões africanas, o culto aos ancestrais é um dos fundamentos principais. Para os Dagara, os ancestrais também são espíritos e podem nos ajudar a tomar decisões, nos ajudar nos relacionamentos. Sua característica de poder ver não só o mundo invisível, mas “este” mundo nos ajuda a direcionar nossa vida.

Espíritos ancestrais podem ver o futuro, o passado e o presente. Eles vêm dentro e fora de nós. Sua visão cruza dimensões. Eles têm a sorte de não ter corpos físicos como nós. Sem a limitação do corpo, eles têm a fluidez de um olho que pode se voltar para várias direções e ver de muitas formas (SOME, 2003, p.26).

Os ancestrais não são somente nossos parentes falecidos, mas qualquer ser existente pode ser nosso ancestral. Na cultura Dagara, somos espíritos que tomaram forma humana.

Existe um conjunto de ancestrais – não precisa ser uma pessoa ou um espírito que conhecemos ou que imaginamos. Pode ser uma árvore lá fora. Pode ser uma vaca, nosso cão ou gato em casa. O tataravô que morreu há muitas gerações, pode ter se unido ao conjunto de espíritos, e o tataraneto não consegue identifica-lo. É possível que seja o riacho ao longe. Portanto, o que importa é compreender que qualquer pessoa que perdeu o corpo físico é um potencial ancestral (SOMÉ, 2003, p.28)

Louwn (2010) destaca o sentido religioso presente na filosofia ubuntu. Este teólogo acredita que a pessoa que devo tornar-me por meio de outra pessoa é também um ancestral.

Os ancestrais são a família extensa. Morrer é em último voltar para casa. Por conseguinte, não só os vivos devem compartilhar e cuidar um dos outros, mas os vivos e o mortos dependem uns dos outros (LOUWN, 2010, p.2).

Na verdade, a espiritualidade compreende esta parte invisível do Universo, com as forças vitais de todos os seres (vivos e não-vivos, humano e não-humanos, seres animais, vegetais e minerais). Nesta concepção, o Universo envolve o mundo visível e invisível, interligados. Tudo o que está no mundo visível possui uma representação no mundo invisível.

O Universo no qual vive e morre o africano se compõe de dois espaços ou modos distintos. Um escondido e invisível: é o mundo de todos os seres invisíveis, espirituais; outro visível e observável: o mundo dos homens, dos animais, dos vegetais e de todo reino mineral (DOMINGOS, 2011, p.7).

Ribeiro (2011), também fala da compreensão do Universo na cultura africana:

Para os africanos o mundo visível manifesta um mundo invisível. Num universo compreendido como uma enorme rede de conexões, imensa teia em que não se pode tocar o menor elemento sem fazer vibrar o conjunto. Tudo está ligado a tudo, solidária cada parte com o todo. Tudo contribui para formar uma unidade e nesse conjunto o homem acha-se ligado a todos os demais seres (RIBEIRO, 2011, p.6).

Assumimos a espiritualidade como dimensão da existência humana. Acreditamos que, pelo exercício da espiritualidade, o ser humano possa produzir conhecimento sobre si e sobre o mundo, ser uma pessoa melhor, conviver com as pessoas e com a natureza de forma mais solidária e harmônica. No entanto, temos nos preocupado com que esta pesquisa seja um movimento de pensar a espiritualidade fora do campo religioso. Queremos aprender com as culturas africanas a valorizar a dimensão espiritual, considerá-la no nosso dia-a-dia, em nossos relacionamentos e na prática profissional. Acreditamos ser possível desenvolver práticas espirituais de forma laica nos contextos da psicologia e da educação.

3. Cartografia dos percursos de cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu

Gostaria que você, leitor ou leitora, continuasse nos acompanhando neste percurso para experimentarmos o cuidado a partir das culturas africanas que conhecemos, a filosofia Ubuntu e o povo Dagara. Recriaremos experiências de cuidado no contexto da escola. Vamos precisar, em cada modo de cuidar, de estratégias, dispositivos que nos ajudarão nesta tarefa. Os dispositivos que utilizaremos são os conceitos filosóficos: território existencial, encantamento e transcendência, os quais serão devidamente apresentados a seguir. Por vezes, estes dispositivos atuam agenciados a outros dispositivos, como um elo, em série. Observaremos dispositivos em série no cuidado pela espiritualidade, quando utilizamos vela, fogo, música e os Cartões de Bençãos; também no cuidado pela natureza, quando utilizamos o projetor de vídeos, o fogo e a rosa.

Se dissemos série é exatamente para indicar a relação de ligação, de elo, entre os termos. Neste caso, a série é de dispositivos-dispositivos, indicando o agenciamento concreto que permite acompanhar seu funcionamento, seus efeitos (KASTRUP, 2010, p.79).

Contudo, o que a nós interessa são, principalmente, os efeitos que eles produziram, o cuidado, as relações que estabeleceram com a comunidade, a espiritualidade e a natureza.

3.1 Compondo territórios existenciais como possível comunidade de cuidado

Mas cadê meu lenço branco? ô lavadeira
Que eu lhe dei para lavar, ô lavadeira
Madrugada madrugada, ô lavadeira
E o sereno serenou, ô lavadeira

Não tenho culpa do que se passou
Deu uma chuva muito forte
E o lenço carregou²⁴

²⁴ Intitulada Lenço Branco, esse canto de trabalho, tem sido guardado pelas mulheres do Coral das Lavadeiras de Almenara/MG e compõe o CD Batukim Brasileiro. O canto das lavadeiras lançado em 2002.

As lembranças de minha avó paterna são poucas. Convivi com ela muito pouco, quando íamos à sua casa no Rio Grande do Sul a via deitada, doente e com muita tosse. O que sei da minha avó, foi meu pai quem me contou. Assim como as “Lavadeiras do Jequitinhonha”, minha avó trabalhou por muito tempo mergulhada até os joelhos nas águas do rio Ijuí, na região de Cruz Alta, mesmo no inverno gelado. Mas as lavadeiras da cidade de Almenara em Minas Gerais têm sido conhecidas por seus cantos enquanto trabalham. São músicas, cantos de trabalho, transmitidas de uma geração a outra durante a lavagem de roupas à beira do rio Jequitinhonha. Cantar enquanto trabalha é algo que acontece em várias culturas. Os negros escravizados da mineração de diamantes em Minas Gerais cantavam durante todo o dia, é o que nos diz Machado Filho (1985). Tinha canto para a manhã, o meio-dia e à tarde, os vissungos, como são chamados ainda hoje os cantos de trabalho, têm cantos especiais para capinadores e “é cantando que se deslocavam pedras pesadas. No mutirão, usavam-se cantigas apropriadas” (MACHADO FILHO, 1985, p.65).

Na década de 1950, meu pai e o irmão de meu pai ajudavam minha avó a esfregar roupas nas pedras, quarar nas moitas e enxaguar com anil as roupas dos fazendeiros e de pessoas da cidade. Esta atividade trouxe-lhes doenças pulmonares crônicas, as quais acabaram por ceifar a vida de minha avó. Para suportar a temperatura da água, os dias de sol forte e chuva, as mulheres simples de Almenara fizeram da música uma proteção, um escape. “A gente cantava como se estivesse numa brincadeira”, nos diz Adélia, uma das lavadeiras-cantoras²⁵. Emília, senhora negra do coral, esclarece-nos: “Eu aprendi a cantar foi com meu povo que cantava, ficava cantando na beira do rio, cantava música de caboclo, de sereia, cantava música de marinheiro, com isso aprendi a cantar música de roça”.

Deleuze e Guattari (2012) também viram que a música abria um espaço de proteção e acolhimento. No texto *Ritornelo de Mil Platôs*, estes autores dialogam com o etólogo Konrad Lorenz sobre seu conceito de território. Para Lorenz (1995), fundador da etologia moderna, é a agressividade que mantém e define os territórios existenciais de certos animais. Em estudo comparativo de comportamento animal e humano, defendeu que certos comportamentos são inatos, geneticamente orientados e não dependem de estímulos para

²⁵ O documentário produzido pelo SESC/SP foi lançado em 2008 e conta a história do Coral das Lavadeiras de Almenara, apoiado por Carlos Farias, produtor cultural, no Projeto Cantos de Trabalho.

serem produzidos ou mantidos, contradizendo o behaviorismo americano. Estudioso da agressividade, argumentou que este comportamento é útil para preservação da própria espécie e pode ser observado na defesa de filhotes pela mãe. No estudo de gansos, descreveu comparativamente o comportamento de filhotes ao saírem do ovo. Para Lorenz, território é um conjunto de procedimentos que podem ser descritos e explicados, exteriores e prévios, capazes de serem representados por um olhar objetivo e objetivante. Os estudos de Lorenz, que analisam o comportamento humano pelo viés biológico, têm embasado diversas políticas (ou a falta delas) no setor de segurança pública e também, recentemente, comportamentos de *mobbing* e *bullying*²⁶ no contexto do trabalho e escolar (GUIMARÃES, 2002).

Deleuze e Guattari (2012) recorrem ao ritornelo, marcação na partitura de música que indica a repetição do trecho, para contrapor a noção de território de Lorenz. Podemos pensar o conceito de ritornelo criado por Deleuze e Guattari como os cantos das lavadeiras, o que nos ajuda em meio ao caos. Um refrão ou uma música inteira podem servir como território, as Lavadeiras de Jequitinhonha fazem do seu canto um território existencial para enfrentar a dureza do trabalho. Enquanto cantam, elas lavam, esfregam, batem, enxaguam e passam a roupa de seus clientes. A música serve-lhes para criar um centro sobre si acolhedor, tranquilo e seguro, um território no caos.

O território pode organizar um espaço até então inexistente. A partir de componentes, marcas e referências, podemos organizar um território, delimitando o espaço de dentro e o espaço de fora. As forças do caos ficam do lado de fora e no espaço de dentro, protegido, seguro, estável, é possível desenvolver alguma tarefa, fazer alguma atividade, existir. Deleuze e Guattari (2012) destacam que componentes sonoros, como rádio ou TV ligados, podem constituir um espaço para a dona de casa organizar-se em meio às forças do caos dos afazeres. O ritornelo não fecha-se sobre si, mas é possível abrir um espaço para sairmos dele ou alguém entrar. É o espaço da experimentação e da improvisação, de irmos ao encontro do mundo, podemos começar com aquilo que conhecemos e depois, aos poucos, nos

²⁶ Diversas expressões têm sido utilizadas para descrever o *mobbing* e o *bullying* que dizem respeito a comportamento repetitivo de agressão, perseguição, assédio e abuso direcionados a uma pessoa. Entretanto, o *bullying* tem sido relacionado a crianças e adolescentes no ambiente escolar e o *mobbing* na atividade de trabalho de adultos. O que chama a atenção é a pouca ou nenhuma problematização das condições sociais e políticas presente nestas atitudes, valorizando uma abordagem evolucionista desses fenômenos.

lançar, improvisar, tentar novos modos. Deleuze tem me ajudado a pensar na improvisação, na criação de combinados que surgem sem esperar e exige um posicionamento de quem encontra-se no território.

Interessada em constituir uma comunidade para as crianças da escola, estudando o conceito de território existencial de Deleuze e Guattari, percebi que a composição de territórios existenciais que esses autores propõem poderia ajudar-nos a compor comunidade inspirada no povo Dagara e na filosofia ubuntu. Deleuze e Guattari falam da constituição de um território que em nada tem a ver com espaços fixados em qualquer mapa. Não se trata de um território geográfico ou simbólico, organizado a partir de uma característica pré-estabelecida (renda per capita, nível de escolaridade, saneamento básico e outros), mas de um território existencial, onde os elementos não estão dados de antemão e podem mudar ao longo do tempo, porque têm expressividade. Esta concepção pode ajudar-nos na constituição de comunidade para as crianças.

Há território a partir do momento em que componente de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.121).

No método da cartografia, o conceito de território existencial tem sido pensado para reafirmar a ação do pesquisador no campo de pesquisa, como uma pesquisa implicada para desnudar a não neutralidade do pesquisador. Alvarez e Passos (2010) analisam que a objetivação do território, como se observa em Lorenz, ocorre porque o pesquisador coloca-se fora das condutas descritas, mas, seguindo as ideias de Deleuze e Guattari, devemos habitar um território.

Na perspectiva que Deleuze e Guattari criticam, o território, embora inclua o ser vivo em sua definição, é ainda um território exterior e prévio, capaz de ser representado por um olhar objetivo e objetivante. Os modos de vida e os sentidos vinculados à constituição de um território existencial são reduzidos a espaços físicos e respostas motoras que se relacionam. A qualidade e a multiplicidade cedem lugar à unidade e à generalidade (ALVAREZ; PASSOS, 2010, p.133).

A habitação de um território é um modo de acompanhar o que vem acontecendo a partir de dentro, um modo de acompanhar os processos em andamento, os diferentes ritmos e sonoridade que acontecem no território estudado. Na instalação da pesquisa cartográfica há sempre um território a ser habitado e a ação do pesquisador acontece

neste território. É neste sentido que “pesquisar é habitar um território existencial” (ALVAREZ; PASSOS, 2010, p.131).

O território delimita-se a partir de referências, marcas, sinais que só podem ser sentidos por quem possui corpo vibrátil (ROLNIK, 2011, p.31) sensível, capaz de sentir o invisível, forças produzidas no encontro com outros corpos, agentes que produzem subjetividades. O corpo, para o invisível, é o corpo em estado sensível, aberto para experimentar sensações que muitas vezes não sabemos nem podemos explicar, não cabem na palavra, somente vive-se ou sente-se. A autora diz que

Conhecer o mundo como forma convoca a percepção, operada pela sensibilidade em seu exercício intensivo; já conhecer o mundo como força convoca a sensação, operada pela sensibilidade em seu exercício intensivo e engendrada no encontro entre o corpo, como campo de forças decorrentes das ondas nervosas que o percorrem e das forças do mundo que o afetam (ROLNIK, 2003, p.2).

Habitar o território com o corpo vibrátil, ou ainda retirá-lo do estado de coma, não é algo simples em uma sociedade que atua permanentemente na homogeneização das subjetividades, que se consiga com uma série de etapas em desenvolvimento, treinamentos e repetição de técnicas. Para formar a comunidade das crianças, procurei cultivar a disponibilidade a experiência e a atenção flutuante, como indica Kastrup (2010, p.32) para sentir quem de alguma forma encontrava-se afetado ou afetava-se no decorrer das histórias de cada criança. Foram os afetos produzidos que me ajudaram a delimitar suas comunidades. Fora da comunidade ficaram pessoas cujo corpo vibrátil encontra-se em coma, não conseguem mais sentir o invisível, perceber sensações que não são da ordem da representatividade, apegam-se a estereótipos, preconceitos, papéis fixos, descrição de cargo, funções rigidamente estabelecidas e pensadas por outras pessoas (ROLNIK, 2003).

Procurei expandir a comunidade de cuidado pelo contágio (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.20), pela propagação dos afetos (PASSOS; BARROS, 2010). Propagar, enquanto ampliação da força dos germens potenciais de mudança, pelo cuidado através da fala, contando sobre a preocupação com aquela criança, sensibilizando, narrando fatos, compartilhando caminhos percorridos, valorizando conquistas, divulgando novas experiências daquela criança. Em outros momentos, eram outras pessoas em comunidade que impulsionavam essa propagação – inspetores, professora e diretora. Dentre aqueles que ouviam a narrativa ou observavam as ações e atitudes, procurava sentir se, de alguma forma,

algo reverberava. Além de ficar atenta aos afetos produzidos para delimitar a comunidade, a relação em comunidade também era dada por sinais. Estes sinais traziam informações de como as relações deveriam funcionar, modulavam distâncias, como dizem Deleuze e Guattari, e eram sentidos por quem estava com o corpo vibrátil aberto.

O território é primeiramente a distância crítica entre dois seres da mesma espécie: marcar suas distâncias. O que é meu é primeiramente minha distância, não possuo senão distâncias (DELEUZE ; GUATTARI, 2012, p.134).

3.1.1 Cartografias do cuidado em comunidade

Iáuê ererê aiô gumbê
Com licença do Curiandamba
Com licença do Curiacuca
Com licença do senhor moço
Com licença do dono de terra²⁷

Como nas danças de roda, em que para dançar no centro da roda é preciso primeiro pedir licença aos tocadores e fazer reverência aos tambores, gostaríamos de aproximar-nos das crianças nas escolas e de suas histórias com todo respeito e reverência. Por isto, modificamos seus nomes para nomes africanos e pedimos licença para falar de Adebayo, Chiumbo, Afolayan, Shakwe e Akinlabi, contando o significado de seus nomes e, principalmente, como a comunidade de cuidado de cada um deles foi sendo formada, destacando aspectos importantes destas comunidades. Nosso foco de atenção são suas comunidades de cuidado.

Estas crianças chamaram a atenção pelo processo de medicalização e patologização da vida que estavam vivendo. Embora eu receba na escola o encaminhamento de diversas crianças para serem avaliadas, pela dificuldade de aprendizagem, ou por problemas de comportamento algumas me chamam a atenção pelo risco que correm de serem rotuladas como “alunos ou alunas problemáticas”, excluídos da convivência e brincadeira pelos amigos e amigas e desacreditados por professores e professoras e equipe de gestão. Identificava estas crianças pelo modo como estes se referiam a estas crianças. Expressões como: “ele não bate bem”, “ele é fora do cabo” ou “ele dorme fora da casinha” são comumente utilizadas para referir-se à figura do louco na cidade e, por vezes, é possível ouvir

²⁷ Este visungo, identificado como Canto I no LP O canto dos Escravos, foi gravado por Clementina de Jesus em 1982.

uma criança ser descrita desta forma. Os rótulos são, na verdade, tentativas de fixar, cristalizar uma identidade, romper com a fluidez das formas e forças que constituem a multiplicidade de cada ser. Reduzir a uma só possibilidade aquilo que um ser tem de possibilidades de existência é, na verdade, uma violência existencial.

A medicalização da educação vem sendo debatida há alguns anos, já foi tema de manifesto assinado por diversas entidades e eventos importantes. A tônica dessa questão tem sido a culpabilização do aluno por suas dificuldades, sem haver uma problematização das condições de ensino, das políticas públicas de Educação e de aspectos que também contribuem para produção do sintoma. Moysés e Collares, abordam medicalização da seguinte forma:

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo. Um exemplo gritante de como se medicalizam as grandes questões sociais constituem o próprio processo saúde-doença, que vem sendo transformado em um problema médico, referente a cada indivíduo em particular (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p.25).

Em geral, o processo de medicalização na escola tem início com queixas de comportamento agressivo, agitação e impulsividade, encaminhamento à psicólogas para avaliação, com expectativa de encaminhamento aos profissionais de saúde para elaboração de diagnóstico e tratamento medicamentoso. Mesmo considerando que a psicologia escolar ou educacional tenha contribuído para estigmatização das crianças na escola, através de práticas psicométricas, a fim de quantificar suas inteligências, medir suas capacidades e prontidão para aprendizagem para identificar problemas educacionais no aluno, sem fazer a crítica as condições mais amplas ligadas a Educação, temos reafirmado na psicologia educacional o compromisso social que preza pela coerência das ações dos serviços públicos para atender as necessidades da população em busca de justiça social. Inicialmente, as atividades de psicólogos e psicólogas na escola restringiam-se a treinamentos e orientações sobre alguns aspectos do comportamento e acabavam sendo uma transposição de práticas de consultório para o espaço escolar. Os padrões de normalidade e de ajustamento começaram a instalar-se

na Educação. Os indivíduos mais e menos aptos poderiam ser então reconhecidos e separados. Guzzo (2005) nos diz do quanto esse modelo de atuação coloca o psicólogos e psicólogas escolares como agentes reprodutores de uma ideologia, a qual considera a criança como única responsável pelo seu fracasso e mantém o sistema excludente da escola.

No entanto, vários pesquisadores e pesquisadoras recorrem às teorias histórico-críticas para compreender a educação brasileira. Dentre eles, podemos mencionar Patto (1991) com maior importância. As explicações sobre o fracasso escolar passaram a considerar a escola e todo o contexto sócio-político-econômico do qual faz parte e recebe sua influência, e não exclusivamente o aluno. Desde então, passa a considerar a multiplicidade de fatores que envolvem o fracasso escolar, já na tentativa de romper-se com uma visão parcial e restrita de uma situação que é mais complexa. Nesta outra concepção do fazer psicológico, a atuação de psicólogos e psicólogas educacionais deve contribuir para interromper a produção do fracasso escolar, propondo estratégias, ações a serem desenvolvidas tanto no contexto da sala de aula, quanto nos procedimentos e ações da escola, enquanto organização. Trata-se de um papel relevante, à medida em que, estando no contexto escolar, pode contribuir para construir um entendimento mais integrado. Torna-se muito difícil propor qualquer intervenção nos problemas gerados nos contextos educativos quando avalia-se a situação sem estar implicados no cotidiano destes espaços. O papel de diagnosticar e encaminhar ou tratar, caso a caso, em um modelo de atuação que prioriza o indivíduo isolado de seu contexto, nada acrescenta se o contexto educacional também não se modificar para acolher o aluno diferenciado²⁸.

Outra faceta dessa discussão é a patologização da vida. Tanto a medicalização como a patologização dizem respeito à transformação de aspectos comuns da vida em questões médicas, que são logo classificadas como transtornos, distúrbios e doenças, e mascaram questões políticas, sociais ou afetivas que também participam da produção de sofrimento.

²⁸ Tem havido na rede municipal de educação da cidade de São Paulo o debate de um projeto de lei que buscar identificar, cadastrar alunos disléxicos em toda rede municipal para acompanhar sua evolução de aprendizagem. O CRP/SP tem defendido que lei desta natureza, por deixar de considerar a quantidade de alunos em sala de aula, condições de trabalho do professor, só vem estigmatizar o aluno (CRPSP, 2010, p.44).

3.1.2 Cuidando de Adebayo

Uma família nigeriana costuma valorizar sua cultura mantendo nomes africanos, mesmo nas crianças nascidas em outros lugares do mundo. Adebayo é um nome nigeriano e significa “ele entrou no tempo jovial” ou, podemos dizer, ele chegou à adolescência. Uma característica que chama atenção em Adebayo é seu gosto pela vida no sítio, a valorização do repertório cultural do campo de sua família e seu grande apego aos animais. Com 9 anos, estuda no 3º ano, mas é seu primeiro ano na escola e não perde oportunidade de falar de seu cavalo e do que fez no sítio na companhia da família. Apesar de sua aproximação com as culturas urbanas, ele parece querer preservar o modo de viver do campo.

Adebayo foi encaminhado para avaliação no início do ano, porque estava sempre muito bravo, irritado, de mau humor, e já tinha apresentado episódios de agressividade. Sua professora relatou que o vira falando sozinho algumas vezes e que amava ajudar nas atividades do sítio com a família, e “se deixar ele fala do cavalo dele o dia inteiro e não faz nada”. A mãe me disse que ele não gosta da escola, não termina as lições, gosta muito das atividades do sítio onde mora, cuida muito bem dos animais e ama o cavalo que ganhou. Tem brigado intensamente com irmã mais nova e família teme que a machuque, apesar de gostar muito dela. Já teve alucinações auditivas na primeira infância, realizou acompanhamento médico psiquiátrico por um tempo. Em avaliação, o aluno mostrou-se alfabetizado, com nível de aprendizagem adequado para idade/ano. Realizou as atividades de forma atenta e com empenho.

Sabendo da vivência pessoal da professora em sítio, sua afinidade com a vida no meio rural e sua atenção às culturas de roça e cuidado de animais, pensei na possibilidade de haver nessa identificação uma possibilidade de aproximação, troca de experiência, melhor acolhida da escuta de ambos. A educadora sente que esta seria mesmo uma possibilidade, pois assim como Adebayo, ela também ama falar desta vida. Senti naquele momento que ela passara a compor o território de cuidado de Adebayo. Em outro momento, perguntei sobre Adebayo e ela me contou que, após o poema *Anão e Gigante* de Nilson José Machado²⁹, do

²⁹ Somente neste momento percebo, o conteúdo preconceituoso contido neste poema para com pessoas que sofrem de nanismo, ou melhor dizendo acondroplasia por relacionar a figura do anão, como são conhecidos

livro didático que está utilizando sobre auto-percepção, que tem dias que se sente frágil, pequeno e outro dia se sente valente, potente, ele mesmo faz essa auto-avaliação e chega contando, “hoje eu estou anão ou hoje estou gigante”. Dependendo do que ele diz, “eu sei que não adianta insistir com ele, brigar por querer que faça alguma coisa, que dá problema depois”. Considera que até com colegas na classe ele melhorou e voltou a ser mais aceito, que gostaria de falar disso para os pais. As inspetoras relataram que a dificuldade com esta criança era de que as brincadeiras dele eram impulsivas, truculentas, ponderam que não existia uma maldade ou o objetivo de machucar ninguém, mas como ele não sabia brincar de forma tranquila, ele acaba envolvendo-se em confusões. Avaliam que a maioria das vezes ele queria brincar de correr e acabava envolvendo-se em confusão por se chocar com outras crianças. A análise das inspetoras foi, desde o início, de empatia com ele, assim, pensamos em estratégias que pudessem ajudá-lo nas brincadeiras. Diante das sugestões, elas criaram um outro modo de atuar. “Nem precisou proibir a brincadeira de correr para ele, conversamos com ele, depois falamos que íamos proibir ele de brincar de correr. Só de dizer que íamos proibir ele de correr, ele mudava o jeito dele. Ele chegou a brincar de pular corda algumas vezes, mas o que ele gosta é brincar de correr”.

Embora professora e inspetores tenham apontado diminuição de comportamentos agressivos e melhor entrosamento na sala com amigos, a diretora procurou-me perguntando se já havia encaminhado Adebayo para o psiquiatra, pois tinha reclamações de pais contando que ele estava agredindo seus filhos. Comentei com a direção sobre todo o percurso percorrido para acolher esta criança, o combinado com sua família, que estávamos ainda aguardando sua integração com os amigos e à rotina dessa escola, que isso precisa de tempo, que estava tentando fazer um trabalho na escola para que ele adie o quanto mais o uso da medicação ou nem precise dela. Ainda assim, ela insiste no encaminhamento ao psiquiatra, para acalmar os pais das outras crianças, demonstrava estar sendo pressionada para resolver a situação de agressividade de Adebayo e o modo pensado seria pela via da medicalização.

a sentimentos ruins, decepções e tristezas. Os negros também têm sido discriminados desta forma ao serem relacionados a trabalhos ou serviços mal feitos, “isso tá parecendo serviço de preto” ou “vai lavar esse cabelo que tá parecendo cabelo de preto”. Diversos movimentos negros tem se dedicado a avaliar livros didáticos para impedir que textos, exercícios, imagens veiculem preconceitos desse tipo relativos aos negros e sejam ensinados nas escolas.

Passadas algumas semanas, a direção volta a questionar-me sobre o encaminhamento. Expliquei sobre a ausência da família nas últimas solicitações de comparecimento e ela propôs-se a entrar em contato com a família só para vir buscar o encaminhamento na secretaria. Orientei sobre a necessidade de conversar com a família, mesmo que já tivesse abordado tal possibilidade, e não enviar compulsoriamente. A diretora acatou a orientação e liga para família vir conversar comigo o quanto antes.

Em outra oportunidade, durante reunião com a diretora, dentre outros assuntos, propus que a escola tivesse uma estratégia de acolhimento a crianças que têm mostrado-se impulsivas, agressivas. Argumento que crianças com essas características têm sido excluídas da convivência com os amigos e até expulsas das escolas. Aponto que há repetição da história: agrido/amigos se afastam de mim/me irritado com isso/ agrido por isso. Esta repetição tem contribuído para construção da imagem de criança agressiva. Sugeri que o professor adjunto, quando não houvesse substituição por falta de professores, poderia ser referência para acolhimento desta criança, que ele pudesse oferecer jogos, jogar com ela para que -se acalmasse. O professor da sala, atento aos sinais de que aquela criança chegou irritada, nervosa, brava, poderia conversar e apontar para essa criança de como ela está se sentindo, nervosa, que parecia irritada, perguntar se estava com algum problema, depois oferecer se não quer ir tomar água, ler algum gibi na biblioteca e caso não observasse mudanças, poder contar ainda com o acolhimento deste professor. Tal atitude daria pistas ao aluno sobre ele mesmo, ajudaria em seu auto-controle, prevenindo sua exclusão. Ao ouvirem a proposta, as gestoras ficaram apreensivas se isso não serviria de prêmio as crianças que tinham agredido. Argumento que estas práticas, atitudes seriam utilizadas antes do ocorrido. Elas mostraram-se animadas com a proposta e combinamos que elas falariam com o professor, caso aceitasse, este poderia ser um projeto dele na escola.

O cuidado de Adebayo em comunidade foi uma experiência na qual investimos na afinidade, na vivência em comum, preferências semelhantes e na empatia como brechas que possibilitaram a aproximação, o estreitamento das relações. A afinidade entre a professora e a criança foi uma pista que mostrou-se facilitadora, viabilizou a participação na comunidade de cuidado. Assim, na busca de conhecer quem poderia participar da comunidade de cuidado, pudemos sondar, dentre as pessoas que foram surgindo para compor a comunidade, quem

possui e quais são as afinidades existentes que poderiam facilitar a formação da comunidade de cuidado. No entanto, a potência da afinidade como facilitadora para o cuidado deve fazer sentido, principalmente, para quem vai atuar em comunidade. Pouco adianta alguém apontar características, situações, elos que poderiam viabilizar uma relação de cuidado, se aquele que vai atuar não sentir e assumir como uma possibilidade para cuidar em comunidade. Outro aspecto é que tal afinidade pode estar fora do contexto escolar, curricular, de aprendizagem. Extrapola os muros da escola e podem ser encontrados em outras dimensões da vida de ambos. A afinidade é uma pista que pode desvelar preferências, circunstâncias, habilidades pouco conhecidas, tanto da vida da criança, como da vida do educador, e tornar o processo educativo mais humano, menos desigual, mais fraterno.

3.1.3 Cuidando de Chiumbo

Chiumbo é um nome queniano e significa “criança pequena”. Chiumbo é, de fato, miudinho, até mais baixo que os colegas de classe, mas transformava-se toda vez que não faziam sua vontade. Já tinha ouvido comentários pela escola de que ele era raivoso. No entanto, naquela tarde, a professora adjunta que substituía a colega ausente me encontra no corredor e pergunta: “já te encaminharam Chiumbo? Ele é muito estranho. Tirei ele fora da sala, porque hoje ele está terrível. Ficou sentado no corredor se esbofeteando. Vai lá dá uma olhada, ele está se batendo.” Fui ao encontro desta criança para observá-lo e entender o que estava acontecendo. Não presenciei a auto-agressão, mas o vi bravo, sentado na cadeira no corredor. Me aproximei dele e tentei iniciar uma conversa. Naquele momento não consegui que conversasse comigo. Minhas tentativas foram seguidas de silêncio e de olhares de canto, era uma desconhecida. Enquanto tentava falar com ele, uma inspetora da escola passa por nós e diz: “De novo, Chiumbo!” Mesmo sem conseguir conversar, procurei demonstrar que estava preocupada com ele, pois ele me parecia muito bravo, mas que poderíamos conversar sobre isso em outro momento. Deixei-o ali mesmo, bateu o sinal para o intervalo e ele foi brincar com os amigos.

Mais tarde, procurei a inspetora e perguntei se ela já tinha visto situações de auto-agressão do aluno. Ela nega e comenta que ele é muito nervoso, muito bravo. Ele bate, agride, mas quando vai conversar com ele, nunca assume, nunca é ele, sempre diz que o outro

é que fez alguma coisa. Procurei dizer à inspetora que esse comportamento era importante, que precisávamos observar se isso vem acontecendo e com que frequência, pois ele estava se colocando em situação de risco e a escola precisaria ficar atenta a isso para ajudá-lo. Ela se dispôs a observá-lo durante a semana para ver com mais clareza o que o deixava tão nervoso. Na semana seguinte esta inspetora comentou o caso com outro colega, que também a ajudou observar. Ambos relataram que ele fica nervoso quando é contrariado. “Ninguém pode dizer nada para ele, que ele já quer bater, agredir. Mas até com a mãe ele é assim. Já vi no portão da escola, quando ela vem buscá-lo, que ele briga feio com a mãe e ela não tem atitude”.

Em contato com ele, também percebi que justificava seu comportamento por algo ou alguém na escola que vinha lhe provocando, mas também disse do irmão que lhe batia porque ele chupava chupeta e queria silêncio. “Ele dá em mim, não quer que eu chupe chupeta”. Comentei que isso não poderia acontecer em casa e nem na escola. As pessoas não podem bater, brigar por causa de qualquer coisa. Comentei que tinha achado ele muito bravo naquele dia, perguntei se ele fica muito bravo as vezes, ele confirmou. Em contato com a professora, comentei que ele me parecia sentir raiva de forma muito intensa e que isso talvez estivesse relacionado com cenas que presenciou em casa, ou ainda pelo fato de ser agredido pelo irmão mais velho (20 anos), como relatou a mãe, mas que ele precisa que alguém o ajude a lidar com sua raiva, o ajude a acalmar-se. Propus que, ao perceber sua irritação, a professora identificasse isso nele, nomeasse aquilo que estava sentindo, e até perguntasse a ele: “Você está com raiva? Está bravo?”. Isto poderia ser feito em tom de ajuda, que propusesse que ele se acalmasse, fosse tomar uma água ou ficasse quieto num canto. Que não conversasse com ele sobre qualquer ocorrido enquanto ele estivesse nervoso, pois ele sequer conseguiria ouvir o que ela fosse dizer. Propus que, na conversa com ele, ela procurasse explicar os motivos, os porquês das broncas e punições, e que isso não precisaria ser de forma brava, irritada, nervosa, mas que poderia fazer isso de forma amorosa, empática. Ele perceberia a diferença e isso poderia ter algum efeito na escuta. Me vi preocupada em dizer que isso não significava ignorar a agressão ao colega, mas ajudá-lo a experimentar um outro jeito de resolver a situação. A professora demonstrou entender a proposta e achou que poderia ajudá-lo, isso funcionaria. Decidimos experimentar. Ela adentrou seu território de cuidado.

Neste contato com a professora, procurei sensibilizá-la, ajudá-la a sentir e perceber afetos que não haviam sido mencionados. Era somente a agressão ao colega o foco da conversa, procurei ajudá-la a usar seu corpo vibrátil. Na semana seguinte, ela comenta uma melhora em seu comportamento agressivo, estava socializando melhor e descobriu que ele gosta de ajudar os colegas, criou na sala o “cargo” de ajudante e ele tem sido o ajudante dos colegas. Relata que tem conversado com a mãe no portão da escola e ela tem atuado de forma positiva, fez combinados com ela sobre como ajudá-lo nas atividades de casa, respeitar os colegas e a professora. Tem sentido-a mais próxima e atuante, e isso tem ajudado muito no empenho de Chiumbo em classe.

Após 15 dias, houve mudança de professora na classe. Entrei em contato com a nova professora, ela diz: “já soube de um menino que dá trabalho na classe, mas ainda não percebi nada. Acho que ele ainda está me estranhando”. Comentei com ela todo o trabalho de sua comunidade, procurei falar do percurso de cuidado empreendido até então. Também para sensibilizá-la para que habitasse seu território. Passadas algumas semanas, voltei a perguntar de Chiumbo. Ela disse que percebeu que “ele é bravo, mas nada além do tolerado, ele não é tudo aquilo que me disseram, pelo menos por enquanto não percebi nada e sua mãe tem ajudado bem”. Fiquei feliz com suas mudanças! Temia que com a mudança de professora todo o trabalho fosse perdido, mas ele guardou em si outro jeito de participar de sua comunidade na classe, deixou de ser frequentemente encaminhado à diretoria por mau comportamento. Embalada pela fala da professora, fui perguntar aos inspetores sobre Chiumbo. Lá ele ainda mostrava-se agressivo, “mas não como era antes, ele deu uma melhorada, mas as vezes ele bate mesmo”, me disse uma delas.

No atendimento à mãe de Chiumbo, a diretora inicia dizendo que ele tem estado muito agressivo e pergunta se ele faz uso de alguma medicação, se a família já pensou em levá-lo ao médico. A mãe relata que ela faz acompanhamento com psiquiatra e usa antidepressivo, mora no mesmo terreno do ex-marido, com quem foi casada por 18 anos e separou-se em função de alcoolismo e agressão entre pai e filho. “Me separei para não ver meu filho mais velho matar o pai”. Compartilhou que houve recentemente mudança nos relacionamentos, mas nota-se que agressividade permeia as relações. Conta que o irmão mais velho bate nos mais novos e que o pai batia no avô quando era jovem. Aponto que Chiumbo

aprendeu este modo de resolver os problemas e lidar com frustrações, mas que era uma criança e poderia experimentar outros jeitos de viver. A mãe chorou, mostrava-se cansada, relatou que acredita que tudo isso estava acontecendo porque desejou abortar o filho, sente-se culpada. A diretora solidarizou-se com sua história e compartilhou seu sentimento de culpa por ter passado por aborto espontâneo. Relata que precisou fazer acompanhamento terapêutico, porque achava que era culpa dela por ter perdido o filho, mas que entendeu que não tem nada a ver. Aponto que a escola poderia ajudá-la a fazer mudanças na vida de Chiumbo, que ali poderíamos combinar de que forma poderíamos agir para tentar que ele mude suas atitudes, aprenda a ter paciência e que, na realidade, interromperia uma história de violência familiar que vem se repetindo há várias gerações. Combinamos modos de conversar com ele, intervir em seu nervosismo tanto na escola como em casa, acompanhar atividades da escola e manter sempre contato com a professora, que agiríamos assim antes de qualquer avaliação médica. Sua mãe demonstrou sentir-se acolhida e agradeceu várias vezes na saída. Após a saída da mãe, a diretora comenta: “a gente não tem direito de cobrar tanto da criança neste ambiente, podemos até combinar isso, mas para mim, esse menino precisar tomar remédio”.

Observando a sensibilização da diretora com as condições desta criança e com a história da família, após a reunião perguntei se havia conversado com o professor de Educação Física para contarmos com ele para acolher Chiumbo quando necessário. Ela responde que ainda não e propõe que eu o faça. Ela me acompanha até sua sala e diz ao professor, “ela vai conversar com você sobre um projeto. Eu concordo, apoio o projeto se precisarem de mim, me falem. Tchou, vou almoçar!”. Iniciei a conversa falando da preocupação em interromper o caminho de exclusão de crianças que têm mostrado-se agressivas, acolhê-las em seu nervosismo para dar condições de viver a raiva e irritação de outra forma, de outro jeito, sem agredir os colegas, evitar a deterioração da autoestima. Ele logo começa a associar a crianças com transtornos psiquiátricos graves que estiveram na rede municipal e suas agressões. Sua fala é permeada pela perspectiva de encaminhar estas crianças para outras instituições, como a APAE. Segregar. Aos poucos, tento acolher suas preocupações, dizer que acredito neste trabalho, que seria muito importante para mudar uma história e romper com histórias de agressividade na escola. Ele voltou a questionar: “mas

brincar, sair da sala, bater papo com essas crianças não seria premiar o que eles fizeram? Não acho isso correto, não!”. Fui adiante para esclarecer que sua atuação seria anterior aos comportamentos de agressividade. Aponto que acolher, da forma proposta, seria antes da agressão, da confusão. Ao contrário, antes o professor da sala, procuraria perceber o nervosismo do aluno, incentivaria para que ele se tranquilizasse, que fosse tomar água, que mudasse de lugar, tentaria uma conversa, fazer questionamentos se estaria com algum problema, se teria acontecido alguma coisa, se existiria algum motivo na família para nervosismo. Somente depois destas intervenções, ele ofereceria a possibilidade de conversar com o professor para tentar se acalmar. Neste trabalho de apontar sua condição, auxiliá-lo na percepção de si, na autoavaliação e também pensar alternativas de como lidar com o que está sentindo. Ele demonstra receber melhor a proposta, mas há ressalvas no olhar, ficou claro para mim que ele teria muita dificuldade de habitar o território de cuidado das crianças, compor sua comunidade ou nem habitaria. Proponho que ele escreva um projeto para essa função. Ele nega dizendo que não há necessidade. Para mim, foi um sinal de querer pouco compromisso com a função.

No cuidado de Chiumbo pudemos viver a importância de dar visibilidade aos afetos e emoções que encontram-se nos comportamentos e percorrem diversas situações do cotidiano escolar. Perscrutar acerca dos sentimentos envolvidos nos comportamentos, das emoções vividas nas situações que vão surgindo é abordar o invisível de modo a reconhecê-lo e reafirmar sua importância no processo educativo. Nomear sentimentos, compartilhar vivências, é reconhecer-se humano. Reconhecer o invisível no cuidar é uma pista que mostrou-se importante no cuidado de Chiumbo e que reverberou em todos aqueles que a ele, estavam interligados, atuando e participando em comunidade.

3.1.4 Cuidando de Afolayan

Em yorubá, Afolayan, significa “o que anda com confiança” ou “caminha como um homem rico”. Afolayan chegou à escola junto com sua história de não se submeter a regras, fazer enfrentamentos e um “jeito de poderoso”, apesar de ter somente 10 anos e estudar no 4º ano. A diretora solicitou ajuda quando Afolayan recusou-se a entrar na sala de aula. Afolayan viera “expulso” de outra escola, após várias agressões a colegas, professoras e,

por fim, agredir a diretora. Ele passou a morar no abrigo de meninos após seus pais perderem a guarda por suas condições de dependência química.

No momento, Afolayan está inscrito no Sistema de Adoção Nacional e Internacional, juntamente com sua irmã. Teve uma experiência de adoção por uma família, mas seus adotantes desistiram após alguns meses e o devolveram. Sua irmã mais velha, casada, também ficou com sua guarda durante certo tempo, mas novamente o devolveu, ficando somente com a irmã mais nova. Afolayan vem sendo acompanhado por psicóloga clínica e médico psiquiatra com uso de medicação. Em seu primeiro dia na escola, após tentar encaminhá-lo a sala, ela me encontra no corredor, sem que o aluno perceba, faz mimica dizendo “é B.O.”, em outras palavras uma criança que daria problemas. Me aproximo, o reconheço de outra escola, e tento começar uma conversa. Convido para conversarmos no pátio primeiramente, apresento a escola, depois, o levo até minha sala. Na sala, fala sobre tristeza por deixar os amigos que conhecia desde o primeiro ano e constrangimento por ter chegado atrasado no primeiro dia de aula. Proponho que poderia ir com ele até a sala, ele nega. Conversamos sobre a escola anterior, seus sonhos, as pessoas do abrigo onde mora. Ele pergunta se poderia ficar na biblioteca, começamos a fazer combinados. Aponto que posso perguntar para diretora, se ela autoriza, mas ela não vai autorizar que isso aconteça todos os dias. Ele se compromete: “só hoje”. Sinto que ele precisa de mais tempo para observar e habitar aquele novo território.

Neste momento, dirijo-me a diretora, conversamos sobre sua necessidade de mais tempo e maior tolerância neste momento, ela autoriza. A própria diretora solicita à estagiária que fique com ele na biblioteca e pede à sua professora atividades que ele possa desenvolver na biblioteca. Ele vai até a biblioteca, a estagiária o recebe e se propõe a ajudá-lo nas atividades. Ele aceita. A professora de sua sala vai até a biblioteca, apresenta-se e convida-o a participar da classe com os colegas. Ele nega, mas inicia uma simpatia pela professora. Ele fica na biblioteca fazendo atividades até o horário de intervalo. Depois de nova tentativa da professora, na volta do intervalo, ele aceita acompanhar os colegas no retorno a sala. Desde então, não tivemos qualquer problema com ele e este tem desenvolvido todas as atividades da sala.

Afolayan chegou a essa escola, marcado por diversas histórias de abandono, fracasso e frustração. Rompimento de vínculos afetivos importantes, necessidades não atendidas; quem deveria acolher e dar respaldo vinha falhando e frustrando. O passado pesava sobre Afolayan e comprometia o tempo atual³⁰. Não importava a linearidade dos fatos, o que aconteceu primeiro e o que veio depois, mas no passado estava a resposta para o presente, para sua dificuldade de estar na escola. Toda sua comunidade de cuidado precisou considerar sua condição subjetiva, seu tempo passado. O tempo atual foi marcado por sua disponibilidade para iniciar e viver cada evento, e não por unidades de tempo marcada pelo relógio. Admitir outras formas de viver o tempo e não impor o tempo linear orientou as ações de sua comunidade de cuidado.

3.1.5 Cuidando de Akinlabi

Nome nigeriano, Akinlabi, significa “nós temos um menino”. Akinlabi tem 9 anos, estuda no 3º ano e parecia estar bastante envolvido em explorar sua sexualidade. Experimentar sensações, prazer, conhecer seu corpo, mas percebia que sexualidade é um tema que produz diversos efeitos sobre os adultos e sobre seus colegas de classe. A professora solicitou seu encaminhamento para tratamento com psicólogo, porque ele vinha imitando relações sexuais em sala e havia desenhado pessoas em posições sexuais em um pedaço pequeno de papel. Neste momento converso com a professora sobre qual seria sua preocupação, ela comenta que ele vinha tendo acesso a conteúdo sexuais e ficava falando disso na sala para todos. Oriente que não via motivo para encaminhar o aluno para atendimento psicoterapêutico, mas que valeria a pena conversar com sua família para saber sobre seu acesso a material pornográfico, presenciado relações sexuais ou ainda estar sendo abusado sexualmente. Proponho ainda que façamos uma conversa com a classe sobre sexualidade, pois todos estavam instigados com esse tema e valeria a pena acolher as dúvidas,

³⁰ O tempo é vivido de forma diferente, nas culturas tradicionais. Enquanto, no ocidente, vivemos o tempo linear, os africanos o tomam como cíclico, como explica Ribeiro (2004). “Para os africanos, entretanto, a vida é uma corrente eterna que flui através dos homens em gerações sucessivas e o ciclo da vida é circular: a pessoa vai se transformando até atingir a maturidade, continua se transformando até a velhice, transforma-se até atravessar o portal da morte e alcançar a condição de ancestral, transforma-se para renascer, criança novamente. Falar do tempo cíclico na cultura tradicional africana é a possibilidade do passado tornar-se presente” (RIBEIRO, 2004, p. 7). O tempo presente atual é a combinação do tempo presente e o tempo passado.

desmistificar o assunto. Ela aceita, aliviada, o contato com a família, mas mostra-se receosa com a possibilidade de conversar sobre sexualidade em sala. Procuro acolhê-la dizendo que faríamos juntas, utilizando o método da roda de conversa com uma história disparadora. Ela aceita de forma bastante reticente, desmarca a atividade várias vezes e por fim, a cancela.

Os comportamentos de Akinlabi vinham sendo associados a sintomas de algum transtorno psicológico ou psiquiátrico. Problematizar, desconstruir, desmontar o argumento, o artifício que estava produzindo seu processo de patologização e propor uma conversa com as pessoas que, de algum modo, estavam convivendo com Akinlabi seria um modo de contribuir para que a comunidade fosse modificada para acolhê-lo e recebê-lo. O modo de cuidar de Akinlabi foi desconstruir o artifício de exclusão e possibilitar a discussão coletiva sobre os temas mobilizadores.

3.1.6 Cuidando de Shakwe

Shakwe em suahili significa “um tanto quanto pássaro”. Shakwe tem 10 anos, está no 4º ano e já teve problema com várias professoras, ora por seu comportamento agitado e de enfrentamento, ora por sua recusa a registrar no caderno ou livro as atividades dadas. O sentido da escola para Shakwe parece ser um lugar com regras de comportamento, uma gaiola que impede seu vôo³¹. A professora de Shakwe já viera conversar comigo sobre ele outras vezes, insistindo para que eu o encaminhasse para Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos. Comenta que está esperando a aposentadoria para qualquer hora, mas se preocupa com ele, pois não faz as atividades nem copia o conteúdo da lousa. Comentei que ele já teve a hipótese de Transtorno de Déficit de Atenção e, há alguns anos, fez uso de medicação quando mostrou-se mais impulsivo e agitado em sala, mas já faz tempo que não há queixa de comportamento dele. A família tem ciência de suas dificuldades e já chegou a assistir aula com ele. Ela confirma que ele não tem problema de comportamento, mas fica sentado na carteira brincando com seu lápis e borracha.

Pergunto sobre sua aprendizagem e ela me diz que ele está aprendendo, “ele responde tudo oralmente, se você perguntar a matéria, ele te conta tudo o que eu dei, mesmo

³¹ Rubem Alves publicou uma crônica no jornal Folha de São Paulo chamada Gaiolas e asas. Nesta crônica ele fala de escolas que impedem o voo de suas crianças e escolas que o incentivam, numa crítica pela literatura do sistema educacional.

não tendo nada registrado no caderno”, mas acha que a Sala de Recursos seria boa para ele. Novamente oriento que ele não há necessidade, já que está aprendendo. É evidente sua dificuldade em aceitar sua outra forma de aprender. Ficava comigo em silêncio, coçava a testa, agitava-se no lugar onde estava. Propus que pensasse em propostas, atividades que não envolvessem tanto registro escrito ou que diminuíssem bem esta proposta para ele. Ela fica indignada e argumenta que escrever, registrar, é a regra da classe, todos têm que fazer, “eu cobro isso da classe toda e ele é o único que não respeita isso”. Pergunto qual o objetivo, a finalidade pedagógica do registro, da cópia, já que ele está alfabetizado e aprende por outros meios, a professora insiste que a professora especialista que atua na Sala de Recursos, o avalie. Proponho que a professora o avalie para ajudá-la a pensar em atividades para ele e não com a finalidade de atendimento dele. Ela concorda, fica feliz porque terá ajuda. Combino que deixarei a orientação por escrito à professora especialista.

Em contato com a professora especialista, propus que ela avaliasse a criança com objetivo de saber qual sua potência. Habilidades, o que gosta de fazer, o que o motiva, o que faz quando não está na escola, o que faz com prazer. O objetivo seria construir novos sentidos e significados para ele na escola, pois família e escola há tempos vêm apontando insuficiência, inadequação, incapacidade, que temos construído para ele um não-lugar e que temos que reverter o processo. Professora também diz que já o conhece, já haviam solicitado avaliação dele dizendo que era vagabundo, mas percebia que ele só não registrava, mas vinha acompanhando a classe. Demonstra simpatia por ele, o apoia, ele já encontrava-se em sua comunidade de cuidado. Concorde em avaliá-lo sobre esta expectativa, para apontar suas qualidades e ajudar professora a renovar olhar sobre ele.

Shakwe já vinha em processo de medicalização e patologização na escola há algum tempo, a desconstrução desse processo contou com levantamento de suas potencialidades, suas habilidades. Valorizar características que fogem do esperado pela escola requer ainda sensibilizar o olhar, a escuta da comunidade para que ele seja considerado, respeitado e acolhido. Cuidar de Shakwe compreendeu descobrir potencialidades e dar visibilidade às suas habilidades.

3.1.7 O cuidado nas comunidades

As comunidades de cuidado apresentadas neste trabalho foram singulares, contaram com modo de ação ímpar, sem previsão ou regularidade, e tinham o propósito de interromper processos de exclusão pela medicalização ou patologização da vida. Desde o início, eram aqueles que, de algum modo, se sentiam afetados pela criança, que vinham a compor suas comunidades de cuidado. Participaram gestoras, inspetores, professores e estagiária, mas penso que qualquer educador pode participar da comunidade de cuidado.

Geralmente os papéis de cada função são prescritos no Regimentos das escolas³², mas é importante considerar que a forma como cada um desempenha seu papel é atravessado por suas singularidades. Assim, o que encontramos é que uma mesma função seja desenvolvida de modo bastante diferente, e é justamente essa expressividade que possibilita que o cuidado seja realizado por quem se afete, por quem surja no processo, e isso não está relacionado com os afazeres, tarefas descritas no Regimento das escolas. Chama minha atenção a atuação dos inspetores³³ em comunidade. Estes profissionais, que comumente são esquecidos ou desvalorizados em suas práticas, também puderam compor a comunidade com autonomia. Em outra experiência, foi a estagiária da biblioteca e a professora que compareceram para compor a comunidade de cuidado. O cargo de inspetor de escola ainda carrega, desde o nome do cargo, muito daquilo que era na época da Ditadura Civil Militar da década de 60, com sua função marcada pela responsabilidade de preservar a disciplina e a ordem na escola em vários espaços e momentos. É comum ver inspetores de escola sendo apelidados pelas crianças e adolescentes de sargentos, general, coronel, apelidos ligados a hierarquia militar. Neste trabalho os inspetores puderam compor a comunidade das crianças de outra forma, penso que puderam reinventar ainda mais suas funções, numa atitude de resistência àquilo que está posto como agente disciplinador e de repressão.

³² Este documento organiza as funções de cada cargo além de hierarquizar cada um deles. Na escola, os cargos de direção, vice direção, coordenação pedagógica e de caseiro são cargos de confiança atribuídos pela Secretaria de Educação e prefeito, embora o Tribunal de Contas já tenha impetrado um Termo de Ajustamento de Conduta para que o município realize concurso público para esses cargos e outros de outras Secretarias.

³³ Os inspetores da escola são profissionais com escolaridade de no mínimo Ensino Médio, responsáveis pela abertura e fechamento dos portões da escola e de modo geral, responsáveis pela disciplina dos alunos quando não estão dentro da sala de aula. Embora na rede de educação esses profissionais sejam todos chamados de inspetores, há também o cargo de inspetor-itinerante responsável por acompanhar no ônibus as crianças e adolescentes das escolas até a zona rural. Esses ônibus passam por várias escolas e atendem vários bairros rurais.

Além de contar com aqueles que se sentiam afetados pelas crianças para compor as comunidades de cuidado, notamos que identificar afinidades com a criança, histórias parecidas, vivências comuns, pode favorecer a participação na comunidade de cuidado, produzir afetos em relação a ela. Identificamos afinidades para fazer destas caminho para cuidar em comunidade. Desvelar afinidades que podem estar além dos muros da escola contribui para que na escola apareçam, ganhem visibilidade e importância habilidades, experiências que não estão programadas, previstas no currículo. Sem haver qualquer combinado prévio de como seria cuidar em comunidade, foi preciso que cada um atuasse de forma autônoma. Essa liberdade de ação foi importante para criar, quando necessário, novos combinados, novas regras, romper com o costumeiro e o já instituído, para que novas relações na escola fossem surgindo. Cuidar em comunidade exige autonomia, é um ato de liberdade.

Um aspecto que me chama a atenção é o descrédito que estratégias educativas possuem, comparadas aos recursos da área da Saúde, tais como medicação, internação ou cirurgias, principalmente entre profissionais ligados à educação. Em geral, estes preferem recorrer ao encaminhamento aos serviços de saúde, visando sua medicalização ao invés de valorizar a poesia, a música, a dança, as rodas de conversa, contação de história, a brincadeira infantil, os jogos, entre outras alternativas bastante potentes para produzir novos modos de existência. Embora a rede municipal de educação, assim como a rede de saúde, utilize a localização geográfica das escolas para organizar qual seja seu espaço de atuação, é possível observar a diferença na forma como cada uma se relaciona com esse espaço. Há no âmbito da saúde pública, na atenção básica, políticas voltadas a pensar o espaço em que cada unidade de saúde encontra-se como um território não somente geográfico, dividido por bairros, ruas e vielas, mas também em sua dimensão existencial (BRASIL, 2013). Salvo raras exceções, podemos dizer que não observamos isso na educação. As escolas ainda utilizam seus espaços somente em sua dimensão geográfica, não há compromisso com aquilo que acontece a sua volta, não se responsabilizam por seu entorno, não habitam territórios existenciais. Talvez isso nos ajude a entender porque há pouquíssimos trabalhos que tomam o conceito de território existencial de Deleuze e Guattari, a pista produzida por Alvares e Passos (2010) para pensar a educação ou processos educativos.

Cuidar em comunidade na escola pode favorecer a localização da escola na dimensão existencial de seu território, à medida que o cuidado em comunidade valoriza a expressividade, os afetos e o afetar-se, a autonomia e a liberdade. Cada comunidade de cuidado desenvolveu ações que mostraram-se singulares, porque ocorriam considerando a realidade vivida por cada criança. Experimentamos destacar afinidades, reconhecer o invisível e admitir outras formas de viver o tempo, para que as crianças participassem com o restante da comunidade, mas desconstruir o artifício de exclusão, propor uma discussão coletiva sobre esses artifícios e revelar potencialidades, habilidades, experiências de sucesso foi nosso modo de desarticular o que vinha motivando o processo de medicalização e patologização da vida.

3.2. Valorizando a ancestralidade pela experiência de transcendência no desenvolvimento da espiritualidade

“Vapor berrou na Paraíba
 E chora eu,
 Fumaça dele na Madureira
 E chora eu
 O vapor berrou piuí, piuí
 Vapor berrou na Paraíba
 E chora eu
 E chora eu, vovó
 Fumaça dele na Madureira
 E chora eu
 Diz o irê,
 Ô irê, irê, irê
 O irê, irê, irê
 Quando eu entro no jongo e começo a cantar
 Segura ioiô e iaiá
 Logo na minha vizinha começo a lembrar
 Segura iaiá
 Toca minha gente esse jongo que eu quero escutar
 Segura ioiô e iaiá
 Nesse balanço gostoso eu vou me acabar”³⁴

Essa estrofe da música de jongo³⁵ nos fala da experiência da transcendência durante a dança de jongo. Nesta experiência, além da lembrança da avó, há também emoção e

³⁴ Música de jongo “Vapor da Paraíba”, gravado pela comunidade Jongo da Serrinha de Madureira, no Rio de Janeiro em 2009.

dança. É pela experiência da transcendência que a ancestralidade ganha força e sentido. Não posso apropriar-me da minha história desconsiderando experiências de transcendência com meus ancestrais, se não experimento emoções relacionadas a determinado contexto ou situação. Angerami (2004) fala que transcendência é tudo que nos leva a transpor nossa condição de tempo e espaço.

Transcendência é tudo que faz com que eu saia da minha condição existencial, seja para compreender o outro, seja ainda para, pelo imaginário, colocar-me além dos meus limites corpóreos. Assim, se da minha mesa de trabalho interrompo meus escritos e dirijo meus pensamentos aos meus filhos que estão em férias viajando, estou transcendendo a minha condição e, em dado momento, embora esteja em níveis corpóreos em minha mesa de trabalho, em minha realidade senso-perceptiva estou junto deles (ANGERAMI, 2004, p.221).

Outro autor, Boff (2012), fala que a transcendência decorre do fato do ser humano não ser limitado e fechado em sua realidade, ele “sempre desborda e transborda qualquer limite. Transcendência é estar aberto em sua totalidade. Transcendência é estar aberto para si mesmo, para o outro, para o mundo e para o infinito” (BOFF, 2012, p. 189). Podemos ter uma experiência de transcendência também quando nos colocamos no lugar do outro, num sentimento de empatia. Pela transcendência consigo habitar a realidade existencial de uma pessoa que esteja sofrendo. Angerami (2004), considera que a empatia só acontece se experimento a transcendência e esta é uma das características que diferenciam o ser humano de outras espécies. Não estamos, desta forma, evocando uma relação com algum ser superior, mas experimentando uma vivência que permite estar em outro tempo e espaço pela atividade da imaginação e consciência. Podemos, assim, transcender nossas realidades e aproximarmos-nos daquilo que viveram nossos ancestrais, compreender suas lutas, assumir suas batalhas, sentir suas dificuldades e regozijar-nos por suas conquistas. A experiência de transcendência permite o compromisso com a ancestralidade, dar sentido à existência humana, produzir respostas para perguntas feitas de modo bastante singular e profundo. Pela ancestralidade podemos compreender nossa realidade e atuar sobre ela, de modo a atualizá-la constantemente.

³⁵ Jongô é uma dança de roda trazida pelos negros africanos na época da escravidão e guardada em várias comunidades de jongô espalhadas pelo Brasil. As músicas cantadas são chamadas de ponto por conterem uma pergunta que no desafio, o adversário precisa desvendar e responder. Neste caso, chamei o trecho apresentado “estrofe da música” por preferir não me ater nesta estilística dos pontos de jongô.

A ancestralidade na filosofia ubuntu e na cultura Dagara traz presente a noção de continuidade, assim, uma pessoa é a continuidade de uma história ancestral. O tempo presente, não termina ao final do ciclo de uma vida, mas tem continuidade em seus descendentes. Estes tem o compromisso de proteger, zelar, dar prosseguimento, modificar a história de seus ancestrais. Há na cultura Dagara e na filosofia ubuntu, a valorização dos ancestrais através da experiência do sagrado nos rituais e consulta dos espíritos. A ancestralidade pode, pela noção de continuidade, dar sentido à existência humana, produzindo respostas para perguntas feitas de modo bastante singular e profundo. Pela ancestralidade podemos compreender nossa realidade e atuar sobre ela de modo a atualizá-la constantemente.

3.2.1 Cartografias do cuidado pela espiritualidade

Conta a história que João de Camargo, escravo que viveu no século XIX³⁶, aprendeu com sua mãe a fé nos orixás. Em Sorocaba, passou a atender pessoas doentes e/ou com diversos outros problemas. Tratando inúmeras pessoas com água e folhas de eucalipto, foi preso várias vezes por curandeirismo³⁷. Ainda hoje, João de Camargo é reverenciado por sua importância para a cultura negra em Sorocaba. Na disciplina Aspectos ontológicos e filosóficos de Paulo Freire, cursada no Programa de Mestrado em Educação

pela UFSCAR-So (2015), um dos Círculos de cultura aconteceu no jardim da Capela Senhor do Bonfim João de Camargo, fundada na década de 1930 por



Figura 6. Fotografia de João de Camargo. Disponível em: <http://www.joaodecamargo.com.br>

³⁶ Sorocaba é uma cidade que contou com o trabalho escravo de negros desde sua fundação. Negros que vinham de Guiné, Angola, Moçambique de diversas etnias e eram escravizados para o trabalho no comércio, na prestação de serviços ou ainda em serviços domésticos. Com a proibição do tráfico de escravos, Sorocaba importou escravos negros de outras localidades do Brasil, muitos vieram do Rio de Janeiro e Minas Gerais no chamado tráfico interno (CAVALHEIRO, 2006, p.18)

³⁷ Embora a fé católica fosse hegemônica no final do século XIX, na cidade de Sorocaba, Nhô João de Camargo conquistou notoriedade e se tornou um líder religioso através da forte influência das religiões de matriz africana (CORREA GUARE, 2005).

João de Camargo ou Nhô João, como era conhecido. Neste Círculo de Cultura propusemos que as pessoas pudessem habitar aquele espaço, considerando tudo aquilo que continha de herança cultural africana naquele lugar.

Preparamos o cenário identificando árvores e plantas existentes com seus nomes e modo como costumam ser utilizadas nas culturas africanas, na medicina popular e/ou nos rituais religiosos. Organizamos uma toalha estendida e flores para que as pessoas sentassem em volta (**Figura 8**) e propusemos uma atividade em que, de olhos vendados, todos pudessem habitar aquele território reportando, através da imaginação, aquela época em que a capela (**Figura 7**) ainda estava em formação, mais simples, em construção, no meio de um descampado, localizada ao lado do córrego que forneceu água para muitos dos milagres realizados por João de Camargo. A proposta era que ouvissem o som da água correndo, imaginassem e fossem conhecer este homem negro que atendia diariamente dezenas de pessoas que formavam filas para falar com ele e receber sua cura, sua orientação, seu milagre. Pessoas da cidade de Sorocaba ou que vinham de cidades ainda mais distantes e encontravam ali, acolhimento, atenção, esperança e alívio. De olhos vendados, as pessoas foram convidadas a sentir todos os afetos e emoções que já haviam habitado aquele espaço, a energia vital daquele lugar. A dor e a alegria, o cansaço e o alívio, o desespero e a esperança, a fé e a descrença.



Figura 7. Fachada da Capela Senhor do Bonfim João de Camargo. Autor: Elaine Machado



Figura 8. Círculo de Cultura no jardim da Capela. Autor: Samuel Urban

Com o mesmo respeito que ouvimos testemunhos de fé, vivências de milagres e histórias sagradas, gostaríamos de compartilhar experiências de transcendências, de fortalecimento e constituição de ancestralidade e vivências de espiritualidade. São histórias vividas de forma coletiva, histórias de cuidado que visam constituir sentido para vida pela espiritualidade através da ancestralidade.

3.2.2 Abrindo espaços para experiências de transcendência e espiritualidade

Em uma das escolas onde a pesquisa foi desenvolvida os inspetores oferecem jogos de quebra cabeça, memória, dominó e outros jogos de cartas, além de corda para as crianças brincarem durante o horário de entrada, intervalo e no horário em que as crianças aguardam o transporte escolar para voltarem para suas casas na zona rural. Às vezes conseguem organizar brincadeiras como futebol, corrida de saco e disponibilizar uma brinquedoteca improvisada com jogos, lousa e giz para as crianças brincarem. Desde o final de 2013 venho coordenando reuniões quinzenais para fortalecer o trabalho desses profissionais na escola, além de buscar fomentar a discussão do brincar como prática educativa importante para propiciar a convivência, socialização, diminuir situações de agressividade e ampliação da cultura lúdica das crianças. A escola possuía inicialmente 4 inspetores, sendo 2 inspetores-itinerantes, esta equipe diminuiu, como veremos mais adiante.

As reuniões quinzenais têm duração de uma hora e tem lidado com dificuldades como a não garantia, na carga horária destes profissionais, tempo para discutir o trabalho educativo que desenvolvem e nem espaço adequado, já que as salas disponíveis estão

alocadas para aulas. Temos conseguido garantir tempo para as reuniões, mas a falta de espaço já prejudicou alguns encontros.



Figura 9. Crianças brincando no horário de intervalo das aulas. Autora: Elaine Machado

Em outra escola, localizada próximo ao centro da cidade, vínhamos há alguns anos desejando desenvolver o projeto de horta escolar, com o objetivo de valorizar o trabalhador do campo e educar para práticas de uso e manejo do solo e cultivo de alimentos mais sustentáveis. A cidade tem como atividade principal a agricultura, e vários adolescentes atendidos pela escola procedem de famílias que vivem do trabalho rural, são caseiros e trabalhadores que atuam no cultivo de tomate, cana de açúcar, produção de leite e outros produtos. No entanto, existe uma desvalorização desta atividade na sociedade de modo geral, e também entre as crianças e adolescentes que vivem no meio rural. Temos observado o desejo de urbanização crescente nas cidades cuja atividade principal é a agricultura. Comumente as pessoas que moram e/ou vivem do trabalho com a terra são discriminadas nos espaços urbanos e começam a envergonhar-se de suas origens.

No projeto de horta escolar tínhamos o objetivo de propiciar o contato dos adolescentes do 8º e 9º ano com o cultivo da terra, com os princípios do cultivo orgânico, fomentar desejos, sonhos e expectativas de atuar no campo e desconstruir preconceitos relativos aos trabalhadores do campo. Porém, no processo de enegrecimento da minha prática profissional, propus que atuássemos de modo a valorizar suas ancestralidades e também propiciar a ressignificação da natureza. Tal mudança não teve o intuito de alterar os objetivos do projeto de horta escolar, mas dar a este um novo sentido: a produção de novas subjetividades inspiradas na cultura dos povos Dagara e na filosofia ubuntu. Juntamente com um professor da escola, coordenei o projeto, iniciado no final de 2014. As reuniões desse

grupo eram semanais, no período inverso ao das aulas dos adolescentes, em espaço onde mais tarde aconteceriam as aulas de reforço escolar.



Figura 10. Adolescentes no projeto da horta escolar. Autor: Carlos Cavalheiro

Desenvolver propostas que não estão previstas na grade curricular nem no Regimento das escolas requer rompimento com o instituído, deslocar forças que sustentam e mantêm o já dado, é uma aposta na defesa da autonomia da escola para desenvolver atividades que julgue importantes no processo educativo. Por isso, podemos dizer que não é algo simples, exige ousadia, é uma prática em que faz-se necessário explorar rachaduras, interstícios, abrir espaços-tempo para tentar se consolidar, fortalecer-se ao caminhar. Exatamente por atuarem nestas brechas, não terem oficialidade, apesar de autorizadas e valorizadas na escola, que essas propostas mostram-se tão frágeis. É preciso dar visibilidade, expor práticas, mostrar suas atividades, numa luta política de valorizar essa novidade, possibilitar a existência deste outro modo de fazer-se escola.

3.2.3 Valorizando a ancestralidade

Logo na primeira reunião com os adolescentes do projeto da horta escolar, posicionei no centro do círculo de cadeiras organizado para o encontro um lenço verde, com uma vela apagada e um vaso de planta com água. Neste primeiro encontro vieram 9 adolescentes, destes, 4 tinham parentes que cultivam a terra. Cada um que chegava olhava o vaso de planta, a vela e procurava um lugar para sentar. Iniciei esclarecendo que,

diferentemente de outros encontros na escola para fazer trabalhos, aquele encontro tinha o propósito de organizar uma horta na escola, mas que era a primeira vez que estava com vários deles, então iria me apresentar falando quem eram meus parentes envolvidos no cultivo da terra e orientei que, em seguida, cada um dissesse o nome e se tinha na família algum parente com experiência no cuidado e cultivo da terra. Falei da terra como herança ancestral, de sua importância para a vida de diversos seres, a responsável por nossa alimentação, que ela nos alimenta com sua capacidade de produzir e nós temos o compromisso de preservá-la, cuidar dela, para que outras gerações possam ter seu sustento garantido. Esse compromisso é para cada um, para cada pessoa que propõe-se a cultivar, trabalhar e aprender com ela, pois é um patrimônio, um bem deixado a nós. Apresentei a simbologia do lenço verde representando a terra, todas as verduras, legumes e frutas que são produzidas por aqueles que cultivam a terra para alimentação, da planta representando a todos os vegetais produzidos e da água, outro bem necessário para produção de tudo isso. Então, propus que naquele momento fizessemos um minuto de silêncio em homenagem a todos aqueles parentes que dedicam ou dedicaram suas vidas a zelar por aquele bem e, em pensamento, visitassem cada um deles e lembrassem de suas histórias e características, presentificando-os³⁸ em uma experiência de transcendência. Acendi a vela para simbolizar aquelas memórias dos parentes ancestrais naquele encontro.

Todos participaram respeitosamente deste momento e, em seguida começaram a surgir comentários sobre a vida desses parentes. A vida de cada parente era contada com orgulho, trabalhar na terra começou a ter um novo sentido. Os próprios adolescentes quiseram contar sobre suas experiências com a terra, ajuda na formação de horta, companhia para curtir adubo, convivência com esses parentes. O cultivo da terra passou a fortalecer elos familiares e se tornou elemento de ancestralidade. Valorizar a ancestralidade, a história dos antepassados, suas conquistas, modos de trabalho e culturas no contexto escolar é um modo de conectar cada adolescente à sua própria história, levá-los a olhar para ela com orgulho e respeito e contribuir para que percebam um nexo entre o passado e o tempo atual e que, a partir dele, suas vidas possam ganhar sentido. A experiência da transcendência, rememorando modos de

³⁸ Este termo é uma referência ao tempo cíclico vivido nas culturas tradicionais africanas, em que o passado torna-se presente, atualizando-o.

vida e características desses parentes, contribuiu para que a valorização da ancestralidade ocorresse.

3.2.4 Construindo a ancestralidade das experiências

Imaginava que esta reunião do projeto seria bastante difícil. A inspetora mais entusiasta havia pedido exoneração do cargo. Vinha, há algum tempo, queixando-se da falta de apoio para desenvolver seu trabalho, da falta de reuniões com seus superiores e com os responsáveis pelo transporte escolar, para resolver problemas que vinham acumulando-se nas escolas e nos ônibus escolares que transportam crianças e adolescentes para zona rural da cidade. Mas o fato de um dos adolescentes soltarem uma bomba dentro do ônibus e tentarem jogar outra na rua durante trajeto levou ao seu limite de superação. Nossa reunião seria no dia seguinte que soube de sua exoneração, comprei uma lembrancinha de despedida para fazer chegar até ela em nome do projeto, se todos concordassem. Coloquei isto em pauta na reunião.

Iniciei a reunião acolhendo um dos inspetores que estava voltando de licença e mencionei que este seria nosso primeiro encontro depois da exoneração da inspetora. Em seguida, apresentei os “Cartões de Bênçãos”, comentei que naquele encontro abrimos espaço para o além. Além do que nossa compreensão permite, além do que a razão alcança, além do que podemos explicar e entender. Além do que estamos acostumados. Orientei que, em silêncio, cada um sorteasse uma benção e dissesse de que forma seríamos abençoados naquele encontro. Segurei todos os cartões na mão, virados para baixo, em forma de leque e cada um sorteou o seu. Naquele encontro seríamos abençoados com Reconhecimento, Bondade e Amizade. Foi a oportunidade de transcender no tempo e espaço. Todos ficaram emocionados com os cartões sorteados, as bênçãos recebidas.

Propus que, se alguém quisesse compartilhar o que estava sentindo, poderia fazê-lo. Falaram sobre a forma como aconteceu a exoneração da inspetora, lamentaram que sua saída tenha sido pela falta de apoio e não para um emprego melhor, com salário melhor. Acreditam que, se fosse por esse motivo, eles estariam até felizes, mas pedir exoneração por problemas no trabalho é muito triste. Contudo, isto isso só aconteceu porque ela se importava com as crianças, com a escola. Se ela não se importasse, trabalhasse só pelo salário garantido,

isso não teria acontecido. Ela não aguentava ver coisas importantes para resolver sendo ignoradas, promessas de reunião e mudanças que não aconteciam. Discutimos a pauta da reunião e, ao final, apresentei a lembrancinha que comprei para inspetora. Comentei que pensei em comprar uma lembrancinha como despedida e agradecimento à sua dedicação ao projeto. Emocionados com o gesto, todos os presentes consideraram-na merecedora. Sugeriram que anexasse ao pacote o cartão com a benção de Reconhecimento. Fiquei muito emocionada com a sugestão e acatei-a prontamente. Terminamos a reunião com todos envolvidos pelo sentimento de Reconhecimento, Bondade e Amizade.

Passados alguns dias, a inspetora que pedira exoneração ainda não conseguira voltar à escola, foi sua mãe quem foi buscar sua lembrancinha. Estava conversando com os demais funcionários quando me aproximei para cumprimentá-la e mandar um abraço à inspetora. Ela estava comentando da perda de sua mãe há dois meses por complicações da anemia falciforme. Senhora alegre, simpática, gentil, começou a falar de sua mãe com admiração, contou que, após sua morte, começou a ler o diário que vinha escrevendo há vários anos. Interessei-me por saber se ela escrevia sobre sua saúde, de como se sentia, suas preocupações, sobre o tratamento da doença, a qual atinge principalmente pessoas negras. Respondeu que não. Só havia mensagens que nos animam, nos fazem ser gratos pela vida, viver em paz com tudo e com todos. Sua mãe lia “Minutos de sabedoria” e “Isso é precioso”. Me contou que, às vezes, lá onde trabalhava, abria um número e lia para alguém. O número do dia, o número que a pessoa escolhia e lia, para que a pessoa refletisse. Senti-me tocada por essa mãe e intrigada para saber o que seria “abria um número”. O que havia nesse livro? Com simplicidade, ela me disse como ela experimenta sua espiritualidade e compartilha com as pessoas. Fiquei curiosa para conhecer esse diário e saber mais sobre essa senhora que fazia do “Minutos de Sabedoria”, um exercício de espiritualidade. Posteriormente, descobri que os pequenos textos desse livro são numerados e trazem mensagens de conselhos diversos, saúde, bom relacionamento, alimentação e paz interior.

A saída da inspetora fragilizou bastante o grupo, que já era pequeno, e pôs em risco o projeto de oferecer brincadeiras para as crianças. Além do sentimento de perda da colega de trabalho, havia uma preocupação com o futuro desta atividade, que mostrava-se instituinte no contexto da escola. Pela experiência da transcendência, o grupo pôde retomar o

ocorrido e conversar a respeito de seu gesto e de quais, talvez, tenham sido seus motivos, de forma coletiva. Dar visibilidade a problemas e afetos silenciados também permite a fluidez da energia vital do grupo, das forças que o sustentam e renovam seus motivos. A possibilidade de dar visibilidade a opiniões e emoções vividas na experiência do projeto foi fundamental para legitimar sua história e assim constituir ancestralidade.

Fiquei pensando que o livro *Minutos de Sabedoria* poderia ajudar o grupo a lembrar das histórias vividas com esta inspetora, de seu entusiasmo na defesa do projeto, e assim fortalecer a ancestralidade desta experiência na escola. O livro “Minutos de sabedoria” comporia a materialidade da ancestralidade do grupo. Passamos a utilizá-lo no início dos encontros. Valorizar a ancestralidade das experiências pode ser um modo de reconhecer experiências, histórias e tentativas de fazer prosperar práticas educativas instituintes. Histórias extraoficiais, feitas na porosidade e nutridas pela força vital de cada um e cada uma. Constituir materialidade de eventos, práticas e experiências contribuiu para dar visibilidade a essas experiências.

3.2.5 A espiritualidade no cuidado

No projeto da horta na escola e nas reuniões dos inspetores pudemos propiciar exercícios de espiritualidade, através de experiências de transcendências. Nestas experiências, histórias vividas e costumes, modos de vida e produção foram valorizados e fortaleceram a ancestralidade dos adolescentes. Na escola somos muitas vezes levados a valorizar personagens, conquistas de povos que advém de outros lugares (geralmente Europa e países do Norte). O conhecimento produzido dá-se a partir de outra realidade, realidade que não a nossa. Paulo Freire (1983), refere-se a este fenômeno como invasão cultural, pois desrespeita as potencialidades de cada ser, de cada lugar, são antidualógicas e corrompem a vocação do ser humano. Este modo de ação não propõe dialogar com o conhecimento dos povos, em diferentes contextos culturais, mas impõe sua visão de mundo e exige que os modos de vida sejam pautados por ela (FREIRE, 1983, p.178). Penso que valorizar a ancestralidade das crianças e adolescentes seja uma forma de respeitar suas histórias, suas culturas e costumes e desenvolver ações educativas mais humanizadas. A ancestralidade contribui para humanizar práticas educativas que acontecem na escola.

Cuidando pela espiritualidade, também procuramos constituir a ancestralidade de experiências que se mostraram instituintes, o projeto desenvolvido pelos inspetores. Pela transcendência pudemos resgatar eventos mobilizadores e dar sentido para o que havia acontecido com a exoneração da colega de trabalho. Nesta experiência, constituir a materialidade da ancestralidade contribui para que essas experiências se fortaleçam. A ancestralidade de experiências como esta pode fazer transcender no tempo e espaço a novidade que elas carregam. Portanto, cuidar pela espiritualidade através da constituição e/ou valorização da ancestralidade pode ser um meio de favorecer práticas educativas mais humanizadas. Constituir materialidade das experiências e presentificar os ancestrais foram nossas pistas para cuidar pela espiritualidade.

3.3 A atividade das forças vitais da natureza

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
 que aponta lápis, que vê a uva etc, etc,
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manuel de Barros, poeta mato-grossense, tinha como característica de vida e poesia a comunhão com a natureza. Deixou isso claro em vários de seus poemas, sendo chamado de poeta-pássarinho por seus amigos. Assim como ele, acreditamos ser possível “renovar o homem usando borboletas” (BARROS, 2010). Contudo, é preciso ainda pensar: Como poderemos fazer isso? Como produzir efeitos tão importantes?

Acontecimento é um conceito que vem desde a filosofia antiga com os estoicos, e baseadas em filósofos europeus, Carmo (2008) aponta que

(...) na física estoica, acontecimento era produzido pela mistura dos corpos, corpos que se modificam e, em seus limites, causam efeitos de outra ordem, a revolução de um materialismo imaterial (CARMO, 2008, p.128).

Paulon (2005), tomando Nietzsche como referência, escreve que

Todo acontecimento inscreve no âmbito dos valores, pois implica sempre uma nova interpretação, um ajuste que obriga um ajuste dos sentidos, um redirecionamento dos sentidos e finalidades anteriores ao acontecido. Os valores que se tinham até então, ficam obscurecidos, perdem seu sentido requerendo uma nova ordem de valores para novos fins (PAULON, 2005, p.21).

Do estoicismo observamos que o acontecimento dá-se pelo encontro dos corpos. Com Nietzsche aprendemos que isto dá-se pela mudança dos sentidos e valores. Bondiasa (2002, p.24) também nos diz que no acontecimento “é preciso parar para olhar, parar para ver, parar para escutar”. Penso que no acontecimento podem ocorrer atividade das forças vitais, interligação entre os seres, troca recíproca de energia vital. No acontecimento novos modos de existência, nova relação com a natureza pode surgir as forças vitais podem aumentar ou diminuir (WALDMAN; SERRANO, 2008, p.13). As forças vitais, expressas na forma dos seres vegetais, animais, não-humanos, ou seja, na beleza da flor, no formato da folha, na tenacidade do caule, no enraizamento na terra, no comportamento animal, em sua força ou fragilidade, em brilho ou opacidade, na singeleza ou robustez, no brilho do Sol ou na força das ondas do mar, entram em atividade no acontecimento, no encontro do ser humano com a natureza. No acontecimento, o ser humano pode resgatar seu equilíbrio com a natureza através das forças vitais. Oliveira (2006), discorrendo sobre filosofia africana, nos diz que o que sustenta o acontecimento é o encantamento.

Encantamento é aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo – não é objeto de estudo, é quem desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer com qualidade, no produzir conhecimento com/desde os sentidos (MACHADO, 2014, p.209).

Este autor diz ainda que

O olhar encantado não cria o mundo das coisas. O mundo é o já está dado. O olhar encantado re-cria o mundo. É uma matriz de diversidade dos mundos. Ele não inventa uma ficção. Ele constrói mundos. É que cada olhar constrói seu mundo. Mas isso não é aleatório. Isso não se dá do nada. Dá-se no interior da forma cultural. O encantamento é uma atitude diante do mundo. É uma das formas culturais, e talvez uma das mais importantes, dos descendentes de africanos e indígenas. O encantamento é uma atitude frente a vida (OLIVEIRA, 2006, p.79).

Então, nos encontros do grupo da horta escolar, procurei produzir encantamento para favorecer o acontecimento, a interligação com a natureza e o restabelecimento da harmonia com os seres.

3.3.1 Cartografias do cuidado pela natureza

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2012, p.15).

Galeano (2012) conta a história de um menino que, de tão emocionado com a imensidão do mar, ficou “mudo de beleza”, precisava de ajuda para olhar. Os adolescentes da horta também precisavam de ajuda para olhar, mas porque não conseguiam sentir. No dizer de Bondia (2002), “nada acontecia, nada tocava”, eram incapazes de silenciar porque movidos pela falta de tempo, viviam os encontros como mais uma atividade na escola, oportunidade de rever os amigos. Adiante apresento como fui ajudando esses adolescentes a estabelecer com a natureza uma nova relação.

3.3.2 Compartilhar com a natureza a experiência na Terra

Neste encontro do projeto de horta, os adolescentes chegaram vinte minutos adiantados. Conversavam animados na portaria da escola esperando o horário, quando faltava 10 minutos, foram se aproximando da sala, passaram para me dar um “oi” e avisar que já estavam ali. Preparei-me para começar o encontro com música suave, levar à introspecção, desacelerar. Arrumei a sala em círculo com a ajuda deles. Me dirigi ao centro do círculo, me abaixei, estendi o lenço verde, (alguns não conheciam), coloquei uma rosa em cima e acendi uma vela. Enquanto estava organizando este espaço, ainda abaixada, ouvia comentários: “Nossa! Isso é um ritual vudú? Macumba?”. Outros diziam: “Nossa! Nós vamos sacrificar alguém? Quem vai morrer?”. Outros tentavam acalmá-los, dizendo: “Não, é assim mesmo! Ela faz isso mesmo!”. Dali mesmo onde estava, perguntei se poderíamos começar nosso encontro

ou se havia alguém fora da sala. Apresentei a vela com fogo como um convite para ajudar-nos com a concentração, para voltarmos para a seriedade e compromisso, para queimar no fogo nossa ansiedade. O fogo atrai nosso olhar e tem a capacidade de nos fazer enxergar o movimento do vento na chama em sua dança, acompanhar o fogo que consome a vela.

Comentei que ligaria uma música e que, enquanto ouviam a música, observassem o fogo, que ficassem concentrados e prestando atenção em como estavam, em como estavam batendo seus corações, como estava a respiração e tentassem diminuir o ritmo da respiração. Introduzi o relaxamento, sentados onde estavam. Era evidente a dificuldade de silenciar, durante poucos momentos conseguiam ouvir a música, mas existia um esforço sobre si para concentração. Pediam para apagar as luzes, depois que fechassem as cortinas. O clima de penumbra parecia ajudar na concentração e trazia intimidade. Todos queriam cuidar desse momento, mas, ao mesmo tempo, falar e comentar. Mantive-me em silêncio durante a música e, apesar da dificuldade que eles tiveram de silenciar, demonstravam estar gostando daquela vivência.

Iniciei falando da rosa ao centro, de como esta rosa colocara-se em meu caminho naquele dia, “jogando-se” para fora do portão da casa. Havia uma roseira próxima a escola que sempre fazia isso, esticava seus ramos para fora do portão, permitindo que os pedestres possam apreciar sua beleza e perfume. Pego a rosa do centro e mostro a cada um seu perfume, aspectos de sua força vital. Estimulo essa experiência de sentir dizendo: sentiram que delícia? Não consegui resistir e tive que trazer para vocês sentirem! Olha que linda, esse vermelho é demais! Olhem, ela quase não tem espinhos! Ela não é mesmo um presente? Você não gostaria de ganhar uma rosa? Não seria lindo? Pedi que, se alguém tivesse tido alguma vivência com a natureza durante a semana, para compartilhar conosco. Uma adolescente perguntou se poderia ser com animais, respondi que sim. Contou que achou um sapo preso num saco e seu tio ajudou-a a soltá-lo. O assunto tomou conta do grupo. Logo começaram a falar de outros contatos com a natureza, da flor que abre e fecha durante o período de uma hora à planta que fecha suas folhas quando tocada. Todos ficamos envolvidos no clima de admiração por detalhes da natureza que nos intriga. Posteriormente, passamos a discutir a pauta do projeto. Ao final, propus com outra música que todos agradecessem em silêncio pelo encontro. Ainda há dificuldade de silenciar. Com o término da música, me

aproximo para apagar a vela que ficou acesa no centro, mas me interrompem pedindo para tirar fotos da vela com a rosa antes de ser apagada. Outro aluno pede para levar a rosa de lembrança. Nos despedimos. No dia seguinte, um deles postou no grupo da horta de uma rede social uma foto da vela acesa com o comentário: quem não foi, perdeu!

Antes mesmo de compartilharmos com a natureza uma experiência, é preciso primeiro notá-la, chamar a atenção para sua existência, onde quer que esteja. Ansiedade, euforia e agitação parecem turvar os sentidos, então, nos encontros, foi preciso preparar os sentidos para o encantamento. Ouvir a música, sentir o corpo e olhar o fogo exigiu um esforço de todos. De outra forma, compartilhar da minha experiência com aquele ser vegetal, a rosa, também parece ter contribuído para que aquela flor fosse percebida de um modo diferente. Atentar-se para os detalhes como o perfume, a cor, a falta de espinhos e imaginar-se numa situação de contentamento, felicidade, premiação, reconhecimento parece ter facilitado recordações de situações em que a natureza se fez presente em suas vidas. Assim, o encantamento, mais do que um evento, foi um processo, um caminhar até a harmonia, a comunhão com a natureza. O acontecimento dá-se no percurso do encantamento quando as forças vitais da natureza produzem novos modos de existir, uma outra relação com a natureza.

3.3.3 Vivências com sementes e caramujos

Em um dos encontros, um dos alunos traz fotos no celular da exposição de sementes que participara no grupo de escoteiros. O grupo reage com desdém. “Você deveria trazer as sementes, então!”. Estávamos na sala de informática com projetor para assistir vídeo sobre o preparo de adubo quando, animada, propus: “Vamos pôr essas fotos no telão?” Diante das imagens projetadas, cada semente vai mostrando uma característica e isso instiga a “parar para observar”. São cores, tamanhos e texturas desconhecidas e ideias começam a surgir. “E se plantássemos árvores também? Poderíamos plantar árvores na escola.” Logo começam a falar sobre sementes e lugares, o ativismo começou a surgir, era o fazer sem reflexão. Propus uma conversa sobre a diversidade de sementes que há no mundo, a diversidade de alimentos, mas que nossa alimentação resume-se à pouca variedade, levando a formação de monoculturas, cultivo de poucos tipos de grãos, legumes e verduras. Comentei sobre o banco mundial de sementes para preservação de espécies. Saíram deste encontro comentando sobre

as sementes em seus detalhes de cores, nomes e tamanhos. Ampliar as imagens parece ter contribuído para produzir encantamento.

Em outro encontro, nos primeiros contatos com a terra, observamos uma infestação de caramujos africanos³⁹ na vegetação. Eram muitos, e logo surgiu a dúvida: “Transmitem doenças?” Havia dúvidas sobre isso, eu também desconhecia. Busquei a informação e a trouxe para o grupo. O caramujo pode realmente transmitir doenças. Alguns não tinham visto os caramujos ainda, então fomos até o espaço da horta para observá-los. Os caramujos produziram no grupo nojo e curiosidade. O grupo começa a comparar tamanho, observar comportamento e admirar seu movimento junto com “sua casa”. “Ele sai e leva a casa junto, imagina andar com suas coisas nas costas!”. Colocaram-se no lugar do caramujo, encantaram-se com aqueles seres.



Figura 11. Infestação de Caramujo africanos no Projeto Horta Escolar. Autor: Elaine Machado

Nestes encontros, os adolescentes demonstram estar cada vez mais envolvidos com o observar, admirar e notar detalhes. Compartilhar sobre alguma experiência com a natureza era possível para todos e acontecia logo no início dos nossos encontros. Atentar-se para os detalhes, ampliar a visão, parece ser importante no encantamento e observar a natureza, ali onde ela estiver, a olho nu, sem artificialismo, produz efeitos ainda maiores.

³⁹ Esses caramujos foram trazidos da África para substituir outro caramujo, o scargot, utilizado em iguarias de alto custo por sua fecundidade. Porém o caramujo-gigante-africano não teve aceitação culinária e acabou sendo abandonado pelos criadores. Em algumas cidades, sua infestação motivou ações de combate pela Vigilância Epidemiológica, pois apesar da baixa incidência, ele pode transmitir um verme que ataca sistema intestinal e cerebral (BRASIL, 2008).

3.3.4 Encantamento no cuidado pela natureza

Estávamos numa sala, dentro de uma escola, e estes adolescentes não estavam acostumados a perceber a natureza na forma como estava propondo, dentro da escola. Nos encontros chegavam eufóricos, ansiosos e felizes pela horta, queriam logo moldar os canteiros, semear e o quanto antes, colher. As culturas tradicionais africanas propõem um outro modo de estar com a natureza. Combinei momentos de compartilhar vivências com a natureza, questionava sobre passeios que fizeram, o que viram, instigava-os a demorarem-se nos relatos, comentar detalhes, para produzir, talvez, encantamento. Estimulava a participação dos demais nos relatos, questionava se mais alguém já tinha visto ou ouvido algo a respeito. Busquei produzir encantamento também durante os eventos que ocorriam na horta. Ampliava a atenção sobre cor da terra, tamanho de caramujos, conhecimento sobre plantas, tamanho das sementes, cheiro de folhas. Observar, admirar e compartilhar passavam a fazer parte dos nossos encontros; encantava os órgãos do sentir.

De outra forma, induzi o relaxamento e momento de aquietar-se no início do encontro. Utilizava músicas ou silêncios para que pudessem, diminuindo a agitação, atentar ao que estava sendo vivido nos encontros. Procurei também produzir encantamento pela redução dos sentidos. O encantamento tornou-se o modo de ativar as forças vitais presentes na natureza e não visavam uma relação de causa e efeito, mas fazer trincar, criar brechas para uma nova relação. Inicialmente, os relatos das experiências mostravam-se tímidos, havia constrangimentos no falar, como se essas experiências não fossem importantes, fossem algo bobo, sem sentido, coisa corriqueira. Mas o compartilhar da minha experiência, a atenção aos detalhes e o imaginar-se numa situação prazerosa com a natureza no processo de encantamento puderam, aos poucos, fazer sentido para aqueles adolescentes. O encantamento traz em si, então, potencial educativo, de humanização. Está longe de tornar-se uma metodologia, mas é um modo singular de mudar a relação do ser humano com a natureza. As escolas podem, pelo encantamento, contribuir para a comunhão com a natureza, a interligação com os seres e ação das forças vitais.

4. Estendendo a aldeia

Vamos fazer uma pausa neste ponto do percurso. Quero olhar com você para o caminho que trilhamos até aqui. Começamos a caminhar tomados por uma forte emoção, um encantamento, como nos disse Oliveira (2006). Rolnik (1993) de forma mais intensa, nos disse que é a violência, a força, a intensidade das marcas que nos constringe a caminhar. Me senti forçada a sair em busca de respostas. Por força deste encantamento, decidimos que as respostas viriam do continente africano. Caminhamos, então, nesta direção, buscamos valorizar nossas ancestralidades, enegrecer. Diante de culturas tão vastas, com tanta diversidade e riqueza, escolhemos a filosofia ubuntu e o povo Dagara para orientar nossos estudos. Experimentamos o cuidado numa perspectiva afrocentrada (ASANTE, 2008), considerando o pensamento tradicional destas culturas. Tivemos, na verdade, que recriar experiências ancestrais de cuidado (WALDMAN; SERRANO, 2008).



Figura 12. Crianças observando horizonte. Disponível: <https://www.tes.com/lessons/iISJHAs4jkXE0Q/africa>

O que permitiu-nos contar sobre o percurso enquanto ainda caminhávamos, mesmo sem saber onde esse caminho nos levaria, foi o método da cartografia. Por ele, o que importa é, exatamente, caminhar e contar sobre o caminho percorrido, deixando pistas do percurso. Entendemos que cuidar, do ponto de vista da filosofia ubuntu e da cultura do povo Dagara, é estabelecer relações e, tomando os valores civilizatórios presente nas sociedades africanas (LEITE 1995/1996), da filosofia ubuntu e da cultura tradicional Dagara, inclusive, pudemos pensar o cuidado dentro de uma tríade: a comunidade, a espiritualidade e a natureza.

Nosso caminho foi ousado, exigente, porque não estamos na África, fomos trazidos para o Brasil, nosso cenário é outro e temos que respeitar esse novo contexto. Em terreno mais hostil, nossas experiências aconteceram dentro de escolas públicas, ambiente pouco acolhedor da história e culturas africanas, injusto e desigual para com os negros. Tivemos que abrir espaços para nosso desejo de cuidar. É assim que nós, negros, afrodescendentes, temos preservado nossas culturas e costumes, caminhando e abrindo espaços, para fazer deste lugar, o nosso lugar. Precisamos encontrar paragens, pousos por aqui, nos reterritorializar (ROLNIK, 1989). Então, experimentamos recriar experiências de cuidado em comunidade; valorizando crianças que vinham sendo identificadas até então, como “os estranhos”, como aqueles que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (BAUMAN apud BIESTA, 2013, p.75). Estas crianças estavam em processo de patologização e medicalização da vida (COLLARES; MOYSES, 2015). Fomos compondo comunidades de cuidado para cada uma delas, a partir dos afetos experimentados por quem surgia no percurso. Observamos que histórias comuns, vivências semelhantes e afinidades podem favorecer o cuidado em comunidade. Além de reconhecer a dimensão invisível no cuidado e admitir outras formas de viver o tempo, ações como desconstruir o artifício de exclusão, propor uma discussão coletiva sobre esses artifícios e revelar potencialidades, habilidades, foram importantes para interromper esses processos de exclusão. Estas foram nossas pistas do cuidar em comunidade.

Também recriamos experiências ancestrais de relação com a natureza num projeto de horta escolar. Naquela oportunidade, o encantamento fez-se processo ao aumentar ou diminuir os sentidos, para contribuir para interligação dos adolescentes com a natureza. Conhecer minha experiência com a natureza, meu encantamento, chamar a atenção para os

detalhes dos seres e imaginar-se numa situação prazerosa com a natureza foram nossas pistas do cuidar pela natureza.

Finalmente, as experiências ancestrais de espiritualidade foram recriadas no projeto da horta e também nas reuniões do projeto dos inspetores. No seio da racionalidade ocidental, no local de reprodução da ciência moderna, abrimos espaço para o mundo invisível, valorizamos a existência daqueles que não estão mais no mundo dos vivos, os não-vivos, mas que nos deixaram um legado – nossos ancestrais. Pela transcendência, procuramos reconectar aqueles adolescentes a seus ancestrais, presentificando-os, além de constituir ancestralidade para experiências de novidade, materializando-a.

Nosso desejo é que cuidar seja um fazer, uma ética de todos os dias. Gostaríamos que as escolas cuidassem de cada um, cuidassem do que realmente importa, cuidassem das pessoas, da natureza e atentassem para o legado que estão deixando no tempo e no espaço. Chegamos a propor uma estratégia de acolhimento para “os estranhos”, mas que não vingou naquele chão, naquele momento. As experiências de cuidado que pude experimentar aconteceram pelo desejo de valorizar as culturas africanas, de construir uma escola mais humana, mas mostraram-se frágeis e, por não serem políticas públicas, embora sejam inspiradoras, podem a qualquer momento ser desfeitas. Não é possível afirmar que naqueles espaços as escolas estão transformadas, mas que ali pudemos experimentar uma educação contra-hegemônica afrocentrada. Tomara que aqueles que virão depois de mim o consigam, estamos deixando pistas pelo caminho. Não que eu esteja desistindo, aqui, só estamos dando uma pausa, contemplando o percurso. Vamos continuar caminhando, quero enegrecer por toda minha existência, continuar cuidando de todos aqueles que surgirem no caminho, em qualquer lugar. Queremos estender a aldeia daqui onde estamos até a eternidade.

Referências

- ALTOÉ, S. **Rene Lourau**. Um analista em tempo integral. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- ANGERAMI, V. A. De espiritualidade, de ateísmo e psicoterapia. In: **Espiritualidade e prática clínica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- ASSUNÇÃO, M.; MANSA, Mestre Fala. Elo perdido. **Revista de História Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, 02 de junho de 2008.
- BARRETO, A. P.; BOYER, J. **O índio que vive em mim**. O itinerário de um psiquiatra brasileiro. São Paulo: Terceira Margem, 2003.
- BARROS, M. de. Escova. In: **Memórias Inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2010.
- BARROS, R. B. **Grupo**: afirmação de um simulacro. Tese de doutorado, São Paulo, PUC/SP, 1994.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- _____. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.
- _____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BIESTA, G. A comunidade daqueles que não tem nada em comum. In: **Para além da aprendizagem**. Editora Autêntica.
- BOAL, A. **200 exercícios para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.
- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- _____. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Abr.2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria da Vigilância Sanitária. **Vigilância e controle de moluscos de importância epidemiológica**. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria da Promoção da Igualdade Racial. **Mapa da Violência**. Brasília, 2012.

CAMPOS, H. de. **Da tradução como crítica e criação**. Metalinguagens e outras metas. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CAMARGO, M. T. L. de A. **Plantas medicinais e rituais afro-brasileiros**. São Paulo: Almed, 1988.

CARMO, M. A. O estoicismo de Michel Foucault: uma análise a partir do conceito de acontecimento. **Trilhas filosóficas**, ano I, n. 2, jul. – dez. 2008.

CAVALHEIRO, C. C. Quem foram e de onde vieram os escravos. In **Scenas da Escravidão**. Sorocaba: Create Editora, 2006.

CHAUÍ, M. **Convite a filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COIMBRA, C; NASCIMENTO, M. L. **Análises de implicações, desafiando nossas práticas de saber/poder**. Disponível em: <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/analise.pdf>. Acesso em 10 fev. 2016.

COLLARES, C.; MOYSES, M, A. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n.23, p. 25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 14 out. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Laicidade e Psicologia**, 2013.

CORNELL, D. As relações entre o eu e o outro: o ubuntu como prática ética de singularidade. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 353, ano X, 2010.

CORREA GUARE, S.R. A história da religião em Sorocaba: o sincretismo religioso de “Nhô” João de Camargo. In **Biblioteca Sorocaba** volume 1. Sorocaba: Create Editora, 2005.

COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

CUNHA JUNIOR, H. N. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 108, maio de 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo para a assistência à saúde. **Estudos de Psicologia** (5)1, 2000.

DOMINGOS, L. T. A visão africana em relação a natureza. **Revista Brasileira de História das Religiões** vol. 3 n. 9. Maringá, jan/2011.

DOMINGUES, P. Negros de alma branca? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo. **Estudos Afro-asiáticos**, ano 24, n. 3, pp 563-599, 2002.

ESPINOSA, B. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FOUCAULT, M. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: **Ditos e escritos ética, sexualidade e política**, volume V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Cartas a Guiné Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALEANO, E. A função da arte/1. In: **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GENTILI, P.; ALENCAR, C.. **Educar na esperança em tempo de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GYEKYE, K. Person and Community in African thought. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 297-312. Tradução para uso didático por Thiago Augusto de Araújo Faria.

GIUMBELLI, E. A vontade do saber: terminologias e classificações sobre o protestantismo brasileiro. **Religião e Sociedade** (21)1, pp 85-119. Rio de Janeiro, 2000.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GUIMARÃES, L. A. M.; RIMOLI, A. O. “Mobbing” (assédio psicológico no trabalho): uma síndrome psicossocial multidimensional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol. 22, n.2, pp183-192, 2006.

GUZZO, R.S.L.. Escola amordaçada: compromisso do Psicólogo com este contexto. In A. M. Martinez (org), **Psicologia Escolar e Compromisso Social** (pp.17-29). Campinas: 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade. In: Silva, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMPATE BA, A. A tradição viva. UNESCO. **História Geral da África**, São Paulo: Ática, 1980.

HAMPATE BA, A. **O menino fula**. São Paulo: Pala Athenas, 2008.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

_____; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Editor Sulina, 2010.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África**. Revista do Centro de Estudos Africanos, USP, São Paulo 18-19 (1), p. 113 – 118, 1995/1996.

LÔPES, M. **O menino que comia lagartos**. São Paulo: Edições SM, 2011.

LORENTZ, K. **Os fundamentos da etologia**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

LOUWN, D, Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 353, ano X, 2010.

MACHADO, A. M. Medicalização e escolarização: porque as crianças não aprendem a ler? **Dislexia: subsídio para políticas públicas**. São Paulo: CRPSP, 2010.

MACHADO, A. F. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Revista de Educação, ciência e tecnologia** v.3, n. 1. Canoas, 2014.

_____. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. Universidade Federal da Bahia. Dissertação de mestrado, 2014.

MACHADO FILHO, A. da M.. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1985.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades. **Revista Ciência e profissão**. Vol 22, n. 1, Brasília, março, 2002.

MALOMALO, B. Eu só existo porque nós existimos. **Revista Instituto Humanitas Unisinos**, 353, ano X, 2010.

MOFFAUT, A. **Psicoterapia do Oprimido**: ideologia e técnica de psiquiatria popular. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

MUNANGA, K.. **Negritude. Usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v.4, n.8, pp. 06-14, 2012.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOGUEIRA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ática afroperspectivista. **Revista ABPN** v. 3 n. 6, pp. 147 – 150, nov. 2011 – fev. 2012.

OLIVEIRA, E. D. Filosofia da Ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-americana de filosofia e educação**, nº 18, pp. 28-47, maio – outubro, 2012.

_____. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como métodos de pesquisa-intervenção. In **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PAULON, S. M. A análise da implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Sociedade e Psicologia** (17)3, pp 18-25, 2005.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. S. Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, D. de F. F. **Revisitar Paulo Freire**: uma possibilidade de reencantar a educação, 2006. Tese de doutorado em Educação, Unicamp, Campinas, 2006.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade da filosofia e o estudo da filosofia africana. **Ensaios filosóficos**, volume IV, outubro, 2011.

_____. A importância vital do “nós”. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 353, ano X, 2010.

RIBEIRO, R. I. De boca perfumada a ouvidos doces e limpos. Ancestralidades africanas, tradição oral e cultura brasileira. Araraquara: Revista Itinerários, n. 13, p. 53, 1998.

_____.; SALAMI, S.; DIAZ, R. Por uma psicoterapia inspirada na sabedoria negro-africana e antropológica. In: Angerami, V. A. **Espiritualidade e prática clínica**. São Paulo, Editora Thomson, pp 85-11, 2004.

ROLNIK, R. Territórios negros nas cidades brasileiras. **Revista de estudos afro-asiáticos** 17, setembro, 1989.

_____. **Cartografia Sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

_____. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo v. 1 n. 2 pp. 241 – 251, set/fev. 1993.

_____. “Fale com ele” ou como tratar um corpo vibrátil em coma. Mimeo, 2003.

ROSA, J.G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUIZ, A.; GALO. **A vida que te beija**. Interpretada pela trupo Chá de Boldo. Album Bárbaros, 2010.

SANTOS, M. R.. **História de reencontro, ancestralidade, pertencimento e enraizamento na descoberta de ser negra**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, A. B. dos. **África nossa história, nossa gente**. São Paulo: Editora Mirarte, 2015.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237 – 280, outubro, 2002.

SWANSON, D. Ubuntu, uma alternativa ecopolítica a globalização econômica neoliberal. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 353, ano X, 2010.

SILVA, T. T.; GENTILI, P.. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A.** São Paulo: CNTE, 2003.

SOMÉ, S.. **O espírito da intimidade**. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.

WALDMAN, M.; SERRANO, C. **Memória d'Africa**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.