



Aprendizagem e epistemologia do sensível: um olhar para a Umbanda

Lana Cláudia de Souza Fonseca

Laboratório de Etnopsicologia, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, BR-465, km 47, 23890-000, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lfonseca@ufrj.br

RESUMO. O estudo analisa os processos de aprendizagem na Umbanda, destacando a 'epistemologia do sensível'. Partindo da visão de aprendizagem como mudança contínua, o foco é identificar conhecimentos produzidos nesse universo não estritamente racional. A Umbanda é vista como espaço de formação de conhecimento, desafiando a 'epistemologia do desprezível', que silencia conhecimentos ancestrais em favor de outros considerados mais valiosos. A abordagem adotada busca uma compreensão menos mecanicista da aprendizagem, promovendo uma construção mais humanizada do conhecimento. A proposta inclui um diálogo entre educação e etnopsicologia para ampliar perspectivas no ensino formal, defendendo a valorização dos conhecimentos tradicionais e a superação de preconceitos. A pesquisa foi conduzida com adeptos da Umbanda no Rio de Janeiro, convidados a revisitar seus processos de construção de conhecimento. A perspectiva valoriza a dimensão sensível da aprendizagem, destacando a importância da experiência e do sentido na educação. A metodologia envolveu a produção de cartas pelos participantes, poderosos instrumentos para criar narrativas biográficas ricas em conhecimento. Ao analisar essas cartas, observaram-se indícios de processos de aprendizagem alinhados à epistemologia do sensível. Essas evidências sugerem que uma abordagem etnopsicológica dos processos de aprendizagem pode enriquecer a compreensão em ambientes formais de educação, contribuindo para uma ampliação epistemológica e metodológica.

Palavras-chave: narrativas; etnopsicologia, educação.

Learning and epistemology of the sensible: a look at Umbanda

ABSTRACT. The study examines learning processes in Umbanda, emphasizing the 'epistemology of the sensible.' Starting from the perspective of learning as continuous change, the focus is on identifying knowledge produced in this non-strictly rational universe. Umbanda is seen as a space for knowledge formation, challenging the 'epistemology of the contemptible,' which silences ancestral knowledge in favor of others considered more valuable. The adopted approach seeks a less mechanistic understanding of learning, promoting a more humanized construction of knowledge. The proposal includes a dialogue between education and ethnopsychology to broaden perspectives in formal education, advocating for the appreciation of traditional knowledge and the overcoming of prejudices. The research was conducted with Umbanda practitioners in Rio de Janeiro, invited to revisit their knowledge construction processes. The perspective values the sensitive dimension of learning, emphasizing the importance of experience and meaning in education. The methodology involved the participants producing letters, powerful tools for creating biographical narratives rich in knowledge. Analyzing these letters revealed signs of learning processes aligned with the epistemology of the sensible. These indications suggest that an ethnopsychological approach to learning processes can enhance understanding in formal education settings, contributing to an epistemological and methodological expansion.

Keywords: narratives; ethnopsychology, education.

Received on September 23, 2023.

Accepted on November 6, 2023.

Introdução

Nesse artigo relataremos um breve recorte de uma pesquisa que tem como objetivo principal analisar os processos de aprendizagem que se materializam nos espaços umbandistas, especialmente, os que ocorrem por meio do que aqui denominamos de epistemologia do sensível.

Compreendendo a aprendizagem como um processo contínuo de mudança, em que 'o que se aprende' só acontece emaranhado em seu 'como se aprende' e só faz sentido pelo seu resultado, 'o que se aprendeu',

intentamos encontrar em espaços religiosos umbandistas, pistas e indícios dos conhecimentos produzidos pela epistemologia do sensível, por compreendermos a Umbanda como um espaço-tempo de produção de conhecimentos que se dá por esferas outras, que não aquelas pautadas pelos processos considerados exclusivamente racionais.

Buscamos compreender como a epistemologia do sensível pode se contrapor e ocupar o espaço daquilo que denominamos como epistemologia do desprezível, por meio da qual, conhecimentos ancestrais são silenciados, numa tentativa de serem apagados e substituídos por conhecimentos considerados mais valorosos e hierarquicamente superiores.

Usando a lente da epistemologia, procuramos deslocá-la para compreender os processos de aprendizagem, de uma ótica menos mecanicista, que se apresenta historicamente pautada em uma racionalidade hermética e insípida e que possa pautar sua construção em processos mais humanizados.

Assim, apostamos que o diálogo entre a educação e a etnopsicologia pode ser um meandro, um breve desvio na rota usual, que nos permita vislumbrar outras possibilidades de caminhos para que pensemos a educação e, em especial a aprendizagem, de forma mais ampliada.

Com isso, pretendemos discutir como os processos de aprendizagem podem se tornar cenários de resistência e esperança para aqueles que têm vivido um silenciamento, ou melhor dizendo, um apagamento de seus saberes.

Para realizar tal tarefa, escolhemos como campo-cena, adeptos de espaços umbandistas localizados no Estado do Rio de Janeiro. Nosso principal objetivo foi o de dialogar com esses sujeitos, em uma espécie de ‘caminhar de mãos dadas’, deslocando a lógica da pesquisa para um lugar de parceria e diálogo.

Nosso intento é, muito mais que uma construção metodológica, defender a ideia de que que “[...] a pesquisa não é um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem algo em jogo, subsidiada por um conjunto de condições políticas e sociais” (Smith, 2018, p. 15).

Contudo, esse diálogo se transforma, em certa medida, em um mergulho mais profundo, à medida que, durante o percurso da pesquisa, os sujeitos vão (re)visitando seus processos de construção da subjetividade, aliando uma percepção sobre seus processos de aprendizagem a uma perspectiva tecida pela lógica do sensível.

O processo de aprendizagem na Umbanda é intrinsecamente ligado à transmissão oral de conhecimentos e práticas ancestrais, bem como à vivência direta e participativa nos rituais e cerimônias realizados nos espaços sagrados umbandistas. Nesse contexto religioso e espiritual, a aprendizagem é concebida como uma jornada de descoberta espiritual e conexão com forças transcendentais, enfatizando a importância da experiência sensorial, da intuição e da conexão emocional com o divino.

Os praticantes da Umbanda, muitas vezes chamados de médiuns e que aqui chamaremos de adeptos, aprendem por meio da observação e imersão em práticas rituais, cantos, danças, oferendas e rituais de cura. A transmissão de conhecimentos é frequentemente realizada pelos líderes religiosos e mais experientes, que orientam e instruem os iniciantes sobre os princípios éticos, as tradições, os rituais e as práticas espirituais da Umbanda.

O desenvolvimento espiritual na Umbanda é caracterizado por uma progressão gradual, que envolve a prática e o fortalecimento das habilidades mediúnicas e da conexão com entidades espirituais. Aprende-se a interpretar sinais, intuir mensagens espirituais e canalizar energias para o bem-estar dos indivíduos e da comunidade. A vivência da espiritualidade na Umbanda é enraizada na devoção, no respeito às tradições e no cultivo de uma relação íntima com o divino e com a natureza.

Esse processo de aprendizagem na Umbanda é caracterizado por uma abordagem mais holística e espiritualizada, que enfatiza a conexão íntima com o mundo espiritual e com a natureza, promovendo uma compreensão profunda da existência e do propósito espiritual da vida. A transmissão dos conhecimentos e práticas da Umbanda ocorre em um ambiente de devoção, respeito e reverência aos ensinamentos transmitidos pelos ancestrais espirituais, cultivando assim uma conexão contínua com a espiritualidade e o sagrado.

Enfrentamentos epistemológicos: o sensível e o desprezível

No processo que apresentamos é imprescindível demarcar dois campos pelos quais caminharemos em nossa reflexão. O primeiro deles diz respeito ao que denominamos epistemologia do sensível.

A epistemologia do sensível refere-se a uma abordagem ou perspectiva epistemológica que reconhece a importância das experiências sensoriais, emocionais e subjetivas na construção do conhecimento. Para construirmos essa reflexão, baseamo-nos na ideia de que o conhecimento não é obtido apenas por meio da razão e da lógica, mas, também, através das sensações, das percepções sensoriais e por processos que

denominamos comumente como intuitivos. Nessa concepção, valorizamos a compreensão de que as experiências individuais e as formas não racionais de conhecimento desempenham um papel fundamental na formação e na compreensão do mundo. Destacamos, assim, a importância de abordagens mais holísticas e humanizadas no processo de busca e construção do conhecimento.

Essa elaboração embasa a forma com a qual entendemos a aprendizagem, sendo essa a essência dos processos de educação e, portanto, contínua, constante. Aprendemos, a todo tempo, em todos os contextos nos quais vivemos.

Alicerçados nesse pressuposto teórico-metodológico, o da aprendizagem como algo além de um processo mecânico, pautado na lógica de transmissão-recepção, que, muitas vezes, se constitui como um caminho fragmentado que se enrijece nos contextos tidos como formais, analisamos, inicialmente, como se constituem os processos de produção e transmissão de conhecimentos na Umbanda, inferindo que eles se constituem na esfera do sensível e que perpassam caminhos de construção que podem colaborar com a ampliação da perspectiva de aprendizagem como fenômeno.

Esse movimento necessário numa sociedade que ainda vem construindo os seus processos de escolarização da população, em que só recentemente, alcançamos índices mais aceitáveis de alfabetização, mas que ainda enfrenta o desafio da permanência e da efetividade, é normal que se conecte a definição de educação à ideia de escola e aos processos de ensino-aprendizagem escolarizados.

Entretanto, compreendemos que a ideia de educação, vista pela lente da aprendizagem, se constitui em um fenômeno central da vida:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 2002, p. 12).

Mesmo com todo avanço da discussão teórica nas áreas de currículo, psicologia da educação, psicologia da aprendizagem, ainda nos deparamos como uma escola conteudista, mecanicista, racionalista, que constrói cotidianamente processos excludentes.

A educação envolve o aprender e o ensinar, subsumidos num só corpo, numa só estrutura que produz inevitavelmente, transformação, se não, educação não houve. Só há um processo de educação se há um processo de mudança coletiva dos sujeitos ali envolvidos. Assim, entendemos que a educação é um fenômeno que não se produz sozinho, mas que só se materializa no processo de troca, apenas ganha densidade se envolve mudança.

Vemos a aprendizagem como o fenômeno humano em que a função e a forma estejam mais intrinsecamente conectadas, nenhuma etapa do fenômeno pode se dissociar da outra. Se não há forma, o caminho, o conteúdo não se estabelecem, tampouco seu resultado. Nesse sentido, aprender é mudar, a aprendizagem só se estabelece pela mudança, pela transformação que se entranha no sujeito da aprendizagem frente a seu conhecimento.

Entretanto vemos que a escola brasileira ainda está longe de alcançar uma perspectiva mais holística de construção do conhecimento, pautada em processos subjetivos, sensíveis, construídos por uma lógica mais abrangente.

Nesse recorte, vamos olhar, particularmente, para os processos de aprendizagem que se dão em espaços denominados como não-escolares. Nosso intento é perceber como os processos de construção de conhecimentos realizados em espaços umbandistas, utilizando as ferramentas teórico-metodológicas da etnopsicologia, podem contribuir para uma ampliação desse olhar na escola.

Nas últimas cinco décadas, processos de educação tidos como alternativos, posto que se dão em outros espaços que não os espaços escolares, foram sendo assumidos como educacionais. A discussão sobre a educação não-formal ganhou força e nos fez perceber que processos de ensino-aprendizagem não precisam, necessariamente, ocorrer apenas no espaço escolar (Gohn, 2006).

Assim, uma série de estudos e pesquisas vêm compondo o lugar daquilo que passou a ser denominado como educação não-formal, ainda buscando a valorização de processos, muitas vezes, considerados desviantes, espaços da falta, do arranjo possível. Nesse sentido, quando estabelecemos a ideia de que algo não é formal, ainda lhe rotulamos como o que não é oficial, o que ocupa um lugar de valor nos processos educacionais.

Em uma sociedade fragmentada e excludente como a que construímos, compreender os diversos modos de estar no mundo e se constituir como um ser no mundo, é tarefa necessária, mas que encontra inúmeros

obstáculos para grupos sociais que produzem e divulgam seus conhecimentos por outros caminhos que não aqueles considerados como formais.

É nesse recorte que vemos a possibilidade do arcabouço teórico-metodológico da etnopsicologia contribuir para compreendermos nos processos de aprendizagem o que denominamos epistemologia do sensível, ou seja, caminhos de construção do conhecimento que não passam por mecanismos meramente racionais, pautados por uma lógica mecanicista.

Apresentamos essa discussão em contraponto ao que vivenciamos na realidade do sistema educacional brasileiro que se encontra, na maior parte das vezes, pautados no que aqui chamamos de epistemologia do desprezível.

A expressão ‘epistemologia do desprezível’ não é um termo comum e se refere a uma abordagem que desvaloriza ou subestima certos tipos de conhecimento ou saberes, especialmente aqueles considerados menos aceitáveis ou inferiores em comparação com determinados padrões ou sistemas de conhecimento predominantes.

No contexto específico dessa pesquisa, a ‘epistemologia do desprezível’ pode ser entendida como as práticas de construção do conhecimento que buscam desconsiderar, silenciar ou marginalizar certos conhecimentos ancestrais ou práticas culturais em detrimento de outras formas de conhecimento consideradas mais dominantes ou valorizadas em determinados contextos sociais, culturais ou acadêmicos. Isso pode ocorrer devido a preconceitos, discriminação ou hierarquias de poder que desfavorecem certas perspectivas ou tradições em detrimento de outras e, muitas vezes, esses processos estão enraizados na formação de professores, no currículo e no cotidiano das escolas.

Assim, a ‘epistemologia do desprezível’ enfoca o modo como certas comunidades ou grupos são subjugados ou desvalorizados em termos de seus sistemas de conhecimento, o que pode levar a uma perda de diversidade e compreensão mais abrangente das complexidades e riquezas culturais presentes em determinados contextos.

Mesmo com toda uma discussão avançada nas áreas de currículo, psicologia da educação e da aprendizagem, o que vivenciamos é um cenário que exclui e apaga saberes que não servem a uma lógica cientificista excludente, não estabelecendo processos dialógicos de construção do conhecimento, como nos orientou Paulo Freire, dentre outros.

Ainda assistimos a uma hegemonia da educação bancária, principalmente, nos sistemas educacionais públicos, o que pode ser comprovado pelos índices apresentados pelas avaliações de larga escala.

O cotidiano das escolas ainda está alicerçado numa abordagem que menospreza ou desvaloriza certas formas de conhecimento, particularmente aquelas consideradas não convencionais ou inferiores de acordo com os padrões estabelecidos. Essa epistemologia representa um sistema de valores e crenças que coloca em segundo plano certos saberes e práticas, frequentemente associados a culturas marginalizadas, grupos étnicos minoritários ou sistemas de crenças não dominantes.

Assim como a escola vivencia esse processo, também o percebemos em espaços religiosos de matriz africana e, no caso específico, dessa pesquisa, nos espaços umbandistas.

Assim, no contexto da pesquisa aqui apresentada, a ‘epistemologia do desprezível’ está associada a uma tendência de subestimar os conhecimentos ancestrais transmitidos por meio de tradições religiosas como a Umbanda. Entendemos esse processo como resultado de preconceitos enraizados, visões estereotipadas ou hierarquias de poder que desvalorizam as práticas de construção do conhecimento não alinhadas com os paradigmas dominantes.

Essa abordagem problemática, muitas vezes, resulta em um apagamento ou silenciamento dos saberes tradicionais e práticas culturais, o que pode levar a uma perda significativa de diversidade cultural e compreensão holística do mundo. Ao desconsiderar ou menosprezar esses conhecimentos, se reforça a marginalização de certas comunidades e se perpetuam desigualdades na valorização e legitimação de diferentes formas de conhecimento.

Entendemos a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e conhecimentos presentes nas tradições culturais, religiosas e espirituais, e de superar preconceitos e discriminações que desfavorecem determinadas comunidades e suas formas de conhecimento. Essa conscientização é fundamental para promover uma compreensão mais inclusiva e respeitosa das complexidades culturais e subjetivas presentes nos espaços umbandistas e em outras tradições não hegemônicas.

Partimos da premissa de que a aprendizagem envolve outros elementos além da construção de conhecimentos, ou sua mera transmissão, entendemos que “[...] em uma investigação etnográfica não se busca pelas respostas

diretamente fornecidas pelos sujeitos apenas. A intenção é compreender o que as pessoas sabem, o que pensam, como se posicionam para além do que também nos contam” (Gohn, 2006, p. 32).

Por isso, entendemos que em uma pesquisa sobre a aprendizagem em espaços umbandistas, o olhar etnopsicológico contribui sobremaneira para construirmos o mosaico epistemológico e metodológico de processos sensíveis que podem, assim, compor uma perspectiva diferenciada sobre a aprendizagem, incluindo uma ampliação do ponto de vista meramente biológico e/ou cognitivo, como nos apresenta Lépine (1995):

Em termos biológicos, essa associação de uma resposta comportamental a um estímulo cultural em que consiste o aprendizado está relacionada à mobilidade especial das extremidades nervosas e à sua possibilidade de estabelecer transitoriamente um grande número de contatos. Essa propriedade, bem desenvolvida durante o crescimento, persiste em parte no adulto. O aprendizado decorre de uma estabilização funcional da rede de neurônios e de conexões selecionadas por ativação e inativação (Lépine, 1995 apud Pagliuso & Bairrão, 2015, p. 55).

Defendemos que a aprendizagem ultrapassa a ideia de contatos neuronais e se inscreve “[...] em pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa Bondía, 2002, p. 20).

Nossa perspectiva é, a partir do olhar etnopsicológico para a construção de conhecimentos em espaços umbandistas, compreender possibilidades de contribuir para uma expansão desse olhar nos espaços educacionais. Ao defendermos o espaço umbandista como um espaço de aprendizagem, intentamos trazer um olhar para os processos de construção de conhecimentos que nos permitam expandir essa visão até a escola.

Caminhos metodológicos

O que nos interessa em particular nesse momento da pesquisa, é entrarmos em contato com os indícios de processos de aprendizagem pelo caminho sensível, nessa relação entre o médium e as entidades.

Quando trazemos a ideia central de aprendizagem, não podemos dissociar a investigação da ação, a formação da autoformação, o individual do coletivo e, nessa encruzilhada, situa-se o método biográfico, caminho metodológico utilizado nessa pesquisa, posto que ele intenciona considerar a subjetividade como um elemento essencial na produção de conhecimentos. Além disso, uma proposta teórico-metodológica biográfica ultrapassa os limites das metodologias experimentais ou quantitativas, implicando na assunção de um modelo que questione a proposta mecanicista das epistemologias dominantes, ela legitima um movimento que faz emergir a subjetividade “[...] como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores das narrativas” (Josso, 2010, p. 31).

Josso (2010) ainda nos conclama a um ‘cuidado metodológico’ posto que há um desafio não apenas de método, mas, também, epistêmico, baseado principalmente em questões de poder, relacionado ao valor dos conhecimentos produzidos nas ‘histórias de vida’ e sua legitimação como um saber científico.

O método biográfico “[...] atribui à subjetividade o valor de conhecimento [...]” (Nóvoa & Finger, 2010, p. 36) e ultrapassa a ideia de que as histórias de vida possam servir de exemplo para ilustrar uma teoria, mas que se apresentam como um corpo organizado de conhecimentos. A biografia não é apenas um “[...] suporte concreto marginal [...]” (Ferrarotti, 2010, p. 41) do quadro analítico, mas uma “[...] reapropriação singular do universal social [...]” (Ferrarotti, 2010, p. 45) no qual o sujeito se encontra inserido.

Compreendemos que, nesse quadro, conjugar a escuta participante ao método biográfico traz a possibilidade de “[...] dar ouvidos às enunciações inconscientes que, longe de serem individuais, reportam-se ao discurso do Outro, ‘estruturado na interface entre processos sociais e subjetivos’” (Godoy, & Bairrão, 2015, p. 89, grifo nosso).

Nessa perspectiva de investigação-formação, colocando em diálogo o método biográfico e a escuta participante, estabelecemos o que denominamos ‘narrativa biográfica’, procedimento metodológico que objetiva fazer emergir as histórias de vida por meio de uma perspectiva dialógica, pautada na escuta sensível, que extrapole a mera observação e registro de informações.

Com a narrativa biográfica, criamos espaços-tempos em que as histórias de vida dos ‘pesquisados’ façam emergir os processos de aprendizagem, os conhecimentos produzidos no espaço umbandista, aqueles que “[...] se revelam em ato, em cheiro, cor, sabor, música e temperatura. E tudo isso é sensível, ou seja, passa pelos sentidos que experimento em meu próprio corpo” (Bairrão, 2015, p. 138).

As experiências formadoras propostas por Josso (2010) que surgem da construção das narrativas de si-mesmo, essas ‘recordações-referências’, as quais não bastam ser observadas, mas que necessitam de escuta e de um trabalho cointerpretativo sobre os percursos de formação, já que “[...] essa história me apresenta ao

outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade” (Josso, 2010, p. 37).

Ingold (2015) nos fala que as trajetórias compõem a textura do mundo. Com e por isso, defendemos o uso metodológico das correspondências na forma epistolar como um caminho metodológico potente. No decorrer da história, as cartas têm se constituído como elementos centrais de expressão e comunicação.

Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. A carta prepara de certa forma um face a face (Foucault, 2004). Essa ‘escrita de si’ (Foucault, 2004, p. 153) “[...] constitui uma experiência e uma espécie de pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento. Ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo”.

Para fazer emergir esses percursos no espaço-tempo umbandista, recorreremos à produção de correspondências na forma de cartas, produzidas pelos sujeitos imersos nesse campo-cena, por entendê-las como instrumentos potentes de produção de narrativas biográficas (Josso, 2010) que, em um percurso individual e coletivo pautado pela escuta participante (Bairrão, 2005) possa ultrapassar a ideia de histórias de vida como mecanismos meramente ilustrativos e que se componham como um mosaico fluido de produção de conhecimentos.

A etnopsicologia colabora compondo esse quadro, quando nos afirma que “[...] os sujeitos de pesquisa não são objetos de estudo, mas sujeitos do conhecimento” (Pagliuso & Bairrão, 2015, p. 31).

Esses registros das narrativas biográficas em formato epistolar representam o que pretendemos: “[...] não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (Pagliuso & Bairrão, 2015, p. 31).

Constituição de si que revela a aprendizagem com o sensível, que busca romper com essa epistemologia de conhecimentos soterrados, desprezíveis, no sentido de romper com o ciclo do que se constitui como o conhecimento valoroso. Para escrever algo que o valha, preciso recorrer ao ciclo infindável das citações daqueles que realmente valem, dos que a sociedade preza o conhecimento, produzindo palimpsestos dos saberes ancestrais

O registro das narrativas biográficas por meio de cartas, se constitui como um amálgama de inúmeras vivências, experiências que revelam percursos.

Assim, nesse recorte da pesquisa, vamos apresentar fragmentos de cartas de médiuns umbandistas para entidades com as quais se relacionam em sua trajetória e afirmam serem fundamentais em seus processos de aprendizagem.

Foram realizados encontros com nove médiuns, de diferentes idades, gêneros e relação com a Umbanda. Há em comum entre esses sujeitos o fato de estarem em desenvolvimento mediúnico¹, em diferentes etapas de seus percursos umbandistas.

Nesses encontros, solicitamos que os médiuns escolhessem uma entidade com a qual julgam aprender, ou seja, ter contato com ensinamentos e construir conhecimentos que os levem a processos de mudanças, tanto subjetivas, quanto coletivas. Para essa entidade, os médiuns produziram uma carta na qual dialogam, explicitam o que vem sendo aprendido, as mudanças que se dão nesse percurso interacional.

Não nos interessa, de modo algum, verificar, comprovar ou, ainda, descrever essas entidades, pois as entendemos como outro que “[...] continua incompreensível, transcende qualquer tentativa de captura” (Bairrão, 2003, p. 290). Nosso intento é fazer emergir nessa relação epistolar, os processos inerentes a esses percursos de aprendizagem, as sutilezas dessas estruturas coletivas que transitam nesse espaço-tempo de subjetividade.

Os médiuns nos enviaram as cartas e todas estão assinadas por pseudônimos escolhidos por eles e só conhecidos pelos pesquisadores.

Pistas e indícios: as cartas como expressão da aprendizagem

Não existe produção e transmissão de conhecimentos que seja solitária, individual. A aprendizagem é expressão máxima da construção coletiva da realidade e é por meio dela que os grupos sociais inventam, criam, reproduzem e disseminam seus modos de vida.

¹ Desenvolvimento mediúnico é o nome dado ao percurso de aprendizagem do médium umbandista antes de assumir funções mais específicas no terreiro, como consultas aos visitantes, por exemplo.

Em um movimento contínuo, de mão dupla, entre o individual e o coletivo, a aprendizagem se constitui como fenômeno humano de trocas, mudanças e transformações. É por meio dela que os humanos transitam continuamente no mundo, estabelecendo conexões e rupturas.

Aprende-se a todo instante, em contato com o mundo, na construção de realidades, como expressa Paulo Freire questionando a passividade nos espaços formais de aprendizagem, o conhecimento só se constitui como saber se é oriundo de um “[...] saber de experiência feito” (Freire, 2005, p. 68).

Interessa-nos pensar a aprendizagem como um movimento que cria possibilidades, cenários nos quais os seres se movimentam, individual e coletivamente, criando, recriando, transformando suas realidades e a aprendizagem como reinventar a si mesmo, por meio de vivências múltiplas que permitam transmutações e ampliações. Como traz Larrosa Bondía (2002, p. 22): “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Aprender o mundo é estar no mundo, experimentar as práticas do mundo, é um conhecimento pelo corpo. Como nos apresenta Bairrão (2005):

Os significantes circulam socialmente atingindo de modo singular cada sujeito, mas inter-relacionando e estabelecendo laços entre um enorme número de pessoas. Delineiam campos de identidade e de diferenças, cimentam laços culturais e intergeracionais, inscrevem a possibilidade de lembranças intra e intersubjetivamente dadas e criptografam a memória de glórias e de misérias. Guardam gozos, lutas e conflitos (Bairrão, 2005, p. 442).

Movimentos de aprendizagem se materializam na Umbanda, transitando tanto por práticas estruturadas nas quais a ritualística objetiva a produção de conhecimentos, como por práticas sutis e sensíveis, nas quais o objetivo da aprendizagem não está explícito, mas que ocorre de forma potente e profunda.

Como nos apontam Pagliuso e Bairrão (2015, p. 34) “[...] a adequação da umbanda se deve igualmente ao fato desta abordar temáticas culturais e sociais da realidade brasileira sem se desvincular das histórias particulares dos sujeitos”.

Uma das cartas escritas pela médium Esmeralda (Correspondência pessoal, maio de 2023) para uma entidade da linha dos Ciganos com a qual ela ‘trabalha’², aponta como a relação com a entidade lhe traz “[...] equilíbrio, paz de espírito e alegria de fazer sorrir a alma. Tento dançar no teu ritmo, espantando minhas caraminholas mentais”.

O trabalho com a cigana lhe alivia os processos de sofrimento e a faz seguir caminhos outros que não apenas aqueles da lógica mental.

É notório que a relação com as entidades leva a um processo de autoconhecimento, uma aprendizagem pautada em processos da subjetividade, tão apagada e abandonada nos espaços formais de aprendizagem. O médium Oxumaré (Correspondência pessoal, maio de 2023) nos mostra esse processo ao escrever sua carta para a Pomba Gira Cigana: “Durante esse caminho de autoconhecimento, você tem sido a energia que melhor identifiquei e que tem me ensinado cada dia mais a confiar em mim, na minha intuição e a ser cauteloso, sem deixar que o medo me paralise”.

Nas trajetórias escolares que pesquisamos anteriormente, vamos perceber que os processos de aprendizagem afastam cada vez mais os sujeitos de um contato com seus processos internos, lhes trazendo medo, insegurança e um ‘abandono de si mesmo’. Ousamos afirmar que os espaços formais de aprendizagem se apresentam, muitas vezes, como espaços de produção de medo e de eliminação da confiança.

Percebemos, também nessas cartas, a possibilidade de os médiuns resgatarem saberes ancestrais que foram sendo silenciados na sociedade contemporânea, os conhecimentos acabam tendo suas diversas e múltiplas origens soterradas pela lógica cientificista.

O médium Oxumaré (Correspondência pessoal, maio de 2023) também nos conduz nessa reflexão ao escrever na carta para uma entidade da linha dos Pretos Velhos: “Seus conhecimentos trazem alento ao próximo e são importantes hoje frente a tanta indústria e feitas nessas casas de ciência que tanto machucam o corpo e a alma”.

A ideia de secularização da sociedade moderna, consequência de uma presença cada vez mais forte da ciência e da tecnologia na vida das pessoas, num espaço em que a religião desempenhava um papel de mediadora na leitura e na compreensão do mundo, cria a falsa impressão de que a religião não tinha mais espaço no mundo moderno.

A visão religiosa do mundo é um dos espaços-tempo de conhecimentos desprezados que dava conta de uma imensa série de situações cotidianas, do sobrenatural, das perguntas e respostas sobre a vida, passa a ser

² Chamamos de trabalhar com a entidade o fato de entrar em transe de incorporação e realizar atendimentos dos mais variados nas sessões.

compreendida como uma visão errônea, pois as visões positivista e cartesiana da ciência colaboram para que o conhecimento científico passe a ser encarado como único válido e verdadeiro.

Essa análise pode ser encontrada na carta do médium Pena de Pavão (Correspondência pessoal, maio de 2023) de pavão, ao escrever para Mãe Catarina, entidade que se apresenta como uma preta velha: “[...] com você e todas as entidades da Umbanda, aprendo muito sobre o sentir, o sutil, a conexão com nossos ancestrais e junto a todo amor, respeito, afeto, os diversos saberes e culturas que se perderam através dos séculos [...]”.

A realidade construída pela ciência moderna, na qual o Universo deixa de se constituir pela vontade divina e passa a ser descrito pelas leis da natureza, desloca a ideia do divino da vida real, onde vivia até então, para um local determinado pelo sobrenatural e, não mais, como uma descrição natural e inquestionável.

Entretanto defendemos que na ‘vida real e concreta’, outros saberes que não os produzidos pela lógica da ciência continuam circulando, produzindo subjetividades e aprendizagens.

Vimos a ciência triunfando, construindo um mundo em que se expulsaram a validade de inúmeros conhecimentos construídos no decorrer da história da humanidade, porém, vamos observar a contínua presença de diversos conhecimentos em toda a história desta mesma sociedade.

Percebemos que conhecimentos científicos e religiosos se impregnaram mutuamente no decorrer da história da sociedade moderna e, portanto, são aspectos constituintes desta sociedade. A despeito da hegemonia do conhecimento científico, aliada à lógica capitalista, terem sido o campo fértil para a exclusão de inúmeros conhecimentos como aspectos determinantes da vida humana, a ciência moderna, fortemente pautada no dualismo cartesiano, ao separar emoção e razão e conferir a esta um caráter de superioridade, legou à humanidade uma fragmentação que exclui a complexidade inerente ao ser humano, à vida enfim.

Apesar de já termos caminhado muito na superação dessa fragmentação, essa lógica mais ampliada, complexa, em rede, conectada, ainda não chegou aos espaços escolares. Nesses espaços formais de aprendizagem, a fragmentação se faz presente na organização curricular, na forma como os conteúdos são trabalhados, na distribuição espaço-temporal de pessoas e atividades, nas metodologias didático-pedagógicas, na estrutura disciplinar. Podemos destacar, ainda, o processo de silenciamento, exclusão e apagamento dos saberes trazidos por estudantes e professores. A lógica cartesiana, positivista, mecanicista se impõe no cotidiano escolar soterrando saberes, vivências, experiências, conhecimentos, enfim.

Com isso, aspectos subjetivos, da ordem do sensível são excluídos dos processos de construção do conhecimento. A alma ou espírito acabam por ser encarados como aspectos inalcançáveis da natureza humana, já que eles estariam ligados à subjetividade e à emoção. Desta forma, se tornou mais cômodo pensá-los de forma que fossem individuais e, portanto, não careceriam de reflexão para seu entendimento e, assim, eles não ultrapassam os muros da escola.

No diálogo com a carta da médium Lilica (Correspondência pessoal, maio de 2023), vamos entrar em contato com esses processos:

Quando você se aproxima, minha pressão fica mais baixa, vou ficando calma e tranquila, mas com a mente muito aguçada, muito receptiva e reflexiva. Mas sinto uma reflexão amorosa, sem muitos objetivos, sem um tempo marcado. E, de repente, você fala coisas muito sábias, mas com muita simplicidade. São palavras tocantes, com conforto e quando vejo estou envolta pela neblina do cigarro, sentada, falando abertamente e sem a mínima noção de tempo.

A racionalidade moderna se organiza excluindo estes aspectos que, por estarem diretamente ligados à emoção, à subjetividade, passaram a ser encarados como menores, dogmáticos, alienados e alienantes. Percebemos que nesse encontro entre médium e entidade, o diálogo que se estabelece encontra vias que dependem de outros mecanismos que passam pelo sentir.

Entendemos que é na possibilidade profunda de diálogo que se abrem espaços para que a aprendizagem ocorra, em um tempo mais lento, não pautado pelos currículos e programas, mas um “[...] tempo não marcado [...]”, como nos diz Lilica.

Na Umbanda vemos uma rede, um emaranhado de experiências que se entrelaçam, produzindo sentidos e, mais do que uma vivência religiosa, mágica, presenciamos um processo de autoconhecimento, como percebemos na carta da médium Aurora (Correspondência pessoal, maio de 2023), endereçada à entidade que ela denomina Maria: “Estou muito feliz e grata por todas as mudanças que ocorreram em minha vida. Lembro do primeiro dia em que nos conhecemos, das primeiras conversas, as primeiras mudanças [...]”.

As conversas produzem movimentos de transformação, mudanças, em nossa perspectiva, aprendizagens pautadas em um diálogo. Diálogo esse que não se restringe a um trocar de palavras entre pessoas, mas o diálogo como uma condição existencial (Freire, 2005).

Nesse diálogo entre entidades e médiuns, há uma troca entre diferentes conhecimentos que gera uma nova rede de códigos explicativos do mundo, reforçando a ideia de que é possível o diálogo profundo entre dois sistemas de construção de conhecimentos diferentes.

O médium Zé Pequeno (Correspondência pessoal, maio de 2023) nos leva a refletir, em sua carta para uma entidade da linha dos Malandros, sobre essas diferentes formas de diálogo. Somos direcionados a pensar sempre em diálogos associados às palavras, entretanto quais outras formas de diálogos podem existir em um processo de aprendizagem? Ele nos diz

Já tivemos muitas conversas, tantas conversas, incontáveis conversas, todas sem palavras. Que me inspiram a reflexões, sentimentos, lembranças, afetos, amores e desamores. Já tive conversa de raiva, cólera e tristeza. Não sei ao certo se você vem me amparar ou somente compartilhar. Mas sei que alivia, ameniza, dilui [...]. Muitas vezes é uma sabedoria não muito racional, mas que surte efeitos (Correspondência pessoal, maio de 2023).

Na estrutura didático-pedagógica, epistemológica e metodológica das escolas não existe espaço para o sentir, para o refletir, para o contato com as experiências individuais e coletivas. Essa construção pelo sensível, nos aproxima daquilo que Anna Tsing (2015) vai denominar de diferentes formas de criar mundos e, assim, reafirmamos a imprescindível necessidade de que possamos criar, recriar, contestar e transgredir uma lógica hegemônica na forma de pensarmos os caminhos de aprendizagem pautados em diálogos múltiplos.

A escola brasileira contemporânea, a despeito de todos os esforços teóricos feitos pelas pesquisas na área de educação, currículo, psicologia da educação e da aprendizagem, dentre outras, ainda negligencia aspectos sensíveis em seu currículo e na construção do conhecimento. Essa crítica se fundamenta na observação de que o sistema educacional brasileiro frequentemente prioriza abordagens tradicionais e conteudistas, em detrimento de uma compreensão mais ampla e inclusiva da experiência humana. Ao desconsiderar os aspectos sensíveis, a escola pode estar falhando em fornecer uma educação que seja verdadeiramente significativa e relevante para a vida dos alunos.

Um dos principais problemas é a ênfase excessiva em conteúdos estáticos e avaliações padronizadas que, muitas vezes, restringem o espaço para a exploração da criatividade, da expressão artística e da sensibilidade emocional dos alunos. A falta de espaço para discussões abertas sobre questões sociais e emocionais relevantes também pode contribuir para um ambiente escolar desprovido de empatia e compreensão mútua.

A ausência de um espaço significativo para a expressão cultural, artística e emocional no currículo escolar também contribui para a negligência dos aspectos sensíveis. O desprezo pela diversidade cultural e a falta de representatividade nas discussões e nos materiais didáticos podem reforçar estereótipos e preconceitos, perpetuando uma visão limitada e superficial da construção de conhecimentos.

Considerações finais

Propomos olhar de forma atenta para os processos de aprendizagem que ocorrem no espaço-tempo umbandista e captar como esses mundos se hibridizam, se amalgamam, se unem e se distanciam, pois uma epistemologia do sensível, diz do outro e diz de nós. Falar de uma valorização de conhecimentos, em que há um lugar especial de fala para aquele que usa a voz do racional, do que se quer classificar como científico e, portanto, materialização de verdade. Todo aquele que caminha por outras estradas é considerado menor, invisível e não válido, ou seja, desprezível. É para a mudança desse quadro que procuramos contribuir com uma perspectiva dialógica e que amplie as múltiplas possibilidades de fazermos ciência, sendo possível sentir a ciência, fazer dela mais do que um instrumento do pensar, mas um instrumento do sentir.

Portanto, é crucial repensar o sistema educacional brasileiro, integrando abordagens mais sensíveis e humanizadas no currículo e na construção do conhecimento. Isso envolve a promoção de espaços de diálogo abertos, o incentivo à expressão artística e cultural, a valorização da diversidade e a incorporação de temas sociais e emocionais relevantes nos processos educacionais e, principalmente, a valorização dos conhecimentos oriundos das experiências, vivências, das trajetórias, enfim, de todos os envolvidos no espaço escolar.

Ao reconhecer e incorporar os aspectos sensíveis, a escola pode desempenhar um papel mais significativo na formação de cidadãos críticos, conscientes e emocionalmente inteligentes, preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Para essa reflexão, entendemos que analisar a construção de conhecimentos em outros espaços, em especial, em espaços educativos não-formais, é imprescindível para contribuirmos com um deslocamento da forma como pensamos a aprendizagem no ambiente escolar e passarmos a incorporar elementos dos

processos de aprendizagem vivenciados em espaços religiosos, como os umbandistas, podem contribuir sobremaneira para uma ampliação epistemológica e metodológica nos sistemas escolares.

Quando olhamos atentamente para a forma como os médiuns descrevem seus processos de aprendizagem nas cartas para as entidades e ressaltam os conhecimentos fundamentais oriundos desses processos, encontramos indícios de como aspectos imprescindíveis na construção de conhecimentos têm sido aliados das experiências consideradas válidas na trajetória das pessoas.

A escola brasileira contemporânea muitas vezes é criticada por negligenciar aspectos sensíveis em seu currículo e na construção do conhecimento. Essa crítica se fundamenta na observação de que o sistema educacional brasileiro frequentemente prioriza abordagens tradicionais e conteudistas, em detrimento de uma compreensão mais ampla e inclusiva da experiência humana. Ao desconsiderar os aspectos sensíveis, a escola pode estar falhando em fornecer uma educação que seja verdadeiramente significativa e relevante para a vida dos alunos.

Para além da ausência de um espaço significativo para a expressão cultural, artística e emocional no currículo escolar, o silenciamento das trajetórias também contribui para a negligência dos aspectos sensíveis. O desprezo pela narrativa biográfica que traga elementos que nos permitam conhecer a diversidade cultural e a falta de representatividade nas discussões e nos materiais didáticos, por exemplo, podem reforçar estereótipos e preconceitos, perpetuando uma visão limitada e superficial das trajetórias. Contudo, em nossa análise, o que notamos de mais grave são os conhecimentos considerados desprezíveis continuamente pelo sistema escolar.

Portanto, é crucial repensar o sistema educacional brasileiro, integrando abordagens mais sensíveis e humanizadas no currículo e na construção do conhecimento. Isso envolve além da promoção de espaços de diálogo abertos, o incentivo à expressão artística e cultural, a valorização da diversidade e a incorporação de temas sociais e emocionais relevantes nos processos educacionais, imprescindivelmente a valorização dos conhecimentos oriundos das trajetórias individuais e coletivas que emergirão a partir de um processo de aprendizagem que passe, necessariamente pela construção de narrativas biográficas. Narrativas essas que abrem espaço para que não só histórias, experiências, vivências venham à tona, mas, principalmente, se construa um caminho sensível de construção de conhecimentos.

Referências

- Bairrão, J. F. M. H. (2003). Caboclas de Aruanda: a construção narrativa do transe. *Imaginário*, 1(9), 285-322.
- Bairrão, J. F. M. H. (2005). A escuta participante como procedimento de pesquisa do sagrado enunciante. *Estudos de Psicologia* 10(3), 441-446.
- Bairrão, J. F. M. H. (2015). *Etnografar com psicanálise. Psicologias de um ponto de vista empírico*. São Paulo, SP: Cultures-Kairós.
- Brandão, C. R. (2002). *O que é educação*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa, A., & Finger, M. (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (p. 31-58). Natal, RN: EDUFRN.
- Foucault, M. (2004). *Ética, sexualidade, política* (Coleção Ditos e escritos). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Godoy, D., & Bairrão, J. F. M. H. (2015). Psicanálise e trabalho de campo: uma perspectiva topológica. In Bairrão, J. F. M. H., & Coelho, M. T. A. (Orgs.), *Etnopsicologia no Brasil: teorias, procedimentos, resultados* (p. 81-112). Salvador, BA: EDUFBA.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In *I Congresso Internacional De Pedagogia Social*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 07 set. 2023 de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034
- Ingold, T. (2015). *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Josso, M. C. (2010). *Experiências de vida e formação*. São Paulo, SP: EdUFRN.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 1(19), 20-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN.

- Pagliuso, L., & Bairrão, J. F. M. H. (2015). A etnopsicologia: um breve histórico. In J. F. M. H. Bairrão, & M. T. A. Coelho (Orgs.), *Etnopsicologia no Brasil: teorias, procedimentos, resultados* (p. 17-40). Salvador, BA: Edufba.
- Tsing, A. L. (2015). Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. *Ilha*, 17(1), 177-2015.
- Smith, L.T. (2018). *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba, PR: Editora da IFPR.