



NOS RASTROS E NO CANTO DA CONQUÉM: TECENDO OS FIOS DA PESQUISA

Renilson Miranda Paciência*

Resumo: *Este artigo constitui um fragmento do trabalho de conclusão de curso de graduação, intitulado “A Escola no Terreiro. O Terreiro na Escola: identidades, histórias e diálogos com a cultura afro-brasileira no Opô Afonjá”. Propõe uma reflexão acerca do Projeto Irê Ayó construído e vivido na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos – situada no número 557, da Rua Direta de São Gonçalo, no interior do Ilê Axé Opô Afonjá – segundo o propósito de ressignificar as relações entre a escola e o terreiro partindo do diálogo mútuo e mediado pela sabedoria dos mais velhos deste, tomando-lhes de empréstimo os mitos como subsídios desse processo de ressignificação, da intervenção no presente e do redimensionamento das práticas educativas e da vida das pessoas nela envolvidas. Amparando-se em autores que sugerem um método investigativo baseado nos dados marginais, nos rastros e nos passos (CERTEAU, 1994; BENJAMIN, 1995; GINZBURG, 1993), apela-se ao diálogo com o Mito da Transformação da Conquém como uma pista, um “fio condutor” (BLOCH, 1993) para articular as vozes e as interpretações (PORTELLI, 1996) por professores e estudantes entrevistados e compreender os modos de apropriação dos mitos (CHARTIER, 2001) e do Opô Afonjá por estes sujeitos.*

Palavras-chave: Mito; Terreiro; Escola

Renilson: O que você leva, Joattan, pra sua vida dessa escola? O que você aprendeu aqui que você vai carregar para outra escola, para você, pra contar pra outros amigos?

Joattan: As conquéns. Têm um bocado de mitos aí que ensina muita coisa sobre o dia-a-dia. Aí eu vou leva isso também as conquéns desse mito.

Renilson: Me conte aí um desses mitos.

Joattan: A Transformação da Conquém.

Renilson: Vamos lá!

Joattan: Que havia uma conquém na floresta, que era mal-educada com todo mundo e vivia a maior parte da vida falando: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco! Ela decidiu que tava [...] queria melhora a situação dela. Aí foi falar com o velho. Esqueci o nome dele. Ele orientou ela. Aí botou um bolinho na cabeça e botou pintinhas no corpo. O velho ensinou a ela como para orientá as pessoas.

Quando a pesquisa iniciara em agosto de 2007, a conquém (galinha-d’angola) efetuara sua passagem pela escola no curso do Projeto Irê Ayó (Caminho da Alegria), ciscando na vida de professores e estudantes; porém, depois de ciscar aqui e acolá, ela novamente retorna como a “presença de uma ausência”, a presença de um passado que emerge no presente, não para “fornecer uma descrição, a mais exata e exaustiva do possível” de si, mas sim para compor uma

* Graduando do curso de História com Habilitação em Patrimônio Cultural da Universidade Católica do Salvador. E-mail: renilson.miranda@yahoo.com.br - Autor. Professora Tatiana Polliana Pinto de Lima – Orientadora.



narrativa iniciada nos rastros, nas lembranças, no silêncio e no esquecimento (GAGNEBIN, 1998, p.214-5).

A conquém não falava com ninguém e vivia gritando: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco! Cansada dessa situação, desse comportamento sempre eriçado, sem firmar o passo firme no mundo, ela procurou os conselhos de um mais velho, o oluô, em busca de solução. Por sua vez, o velho explicou-lhe que o problema estava no modo como tratava os outros, devendo ela, então, modificar seus hábitos e atitudes, tratando-os de modo respeitoso e alegre. Ensinou-lhe algumas palavras mágicas para abrir o diálogo com o mundo. A conquém estava decidida à mudança. Ofereceu um punhado de búzios ao velho antes da partida. A partir da manhã seguinte, começou a mudança cumprimentando a cajazeira, os patinhos e as outras conquéns que cruzavam seu caminho com palavras de cordialidade: Bom dia!, Boa tarde!, Licença, Até logo! Passou por um velho sem saber que era Oxalá e o tratou com respeito e carinho. Em retribuição, Oxalá tirou um pó branco de sua bolsa, pintou-a e colocou um montinho de barro no seu cocuruto.

Esse mito constitui uma representação significativa dos processos de iniciação do candomblé em função da similaridade entre a conquém e o iaô, o iniciado. Na verdade, a conquém é o primeiro ser iniciado. O feito coube a Oxum, que pegou a galinha, pintou com pintas brancas, colocou o oxu na cabeça e o ecodidé (pena vermelha do pássaro odidé) na testa. A galinha voou para o mato. Exu tornou permanentes os novos atributos. A conquém é sacrificada e renasce no iaô raspado, pintado e porta oxu e ecodidé, acompanhando até a morte. Seu sacrifício possibilita a preservação da vida do iaô. Nesse sentido, a conquém é um símbolo de vida (VOGEL, MELLO & BARROS, 2001).

Em contrapartida, no contexto das práticas educativas do Projeto Irê Ayó, a conquém é redimensionada e apropriada segundo as demandas dos alunos e da escola:

Nós temos o Mito da Transformação da Conquém. Ele fala sobre o comportamento, os combinados como a gente fala aqui: o combinado de um gostar do outro, dar um bom dia, boa tarde. Na verdade, é você pegar essa criança que é tão condenada pela sociedade por ser de baixa renda, por morar em favela, que é mal-educada e a gente começa a dar de novo aquele redirecionamento à escola. A escola tem uma parte educativa que vai além dos livros didáticos. Então, assim, nós aqui na escola todos somos muito conscientes disso. Então, o Mito Transformação da Conquém em mostrando isso que nós temos essa parcela de responsabilidade nessa educação doméstica. Quando você diz bom dia, boa tarde, você não diz bom dia, boa tarde por um acaso, se não estiver contextualizado. O Mito da Transformação da Conquém é uma galinha d'angola que vivia muito triste, sozinha e quando ela começa a falar as palavras mágicas, que é o bom dia, o boa tarde em ioruba, ela começa a ser melhor abrigada entre os amigos, entre a comunidade, entre o próprio povo de conquém. Então, ela começa a ser melhor reconhecida dentro do grupo. E é isso que a gente vem trazendo. Quando você trata bem o seu colega, bem quem chega, você começa a ter uma outra aparência para essas outras pessoas.¹

Na perspectiva delineada pela professora Analice Mendes, o mito é lido e apropriado na escola como elemento de penetração nos universos culturais dos estudantes para problematizar e transformar as perspectivas depreciativas oriundas do meio social e escolar que apreendem tais universos, em função dos “aspectos que estariam ‘faltando’ para que se equiparassem aos das

¹ MENDES, Ana Lize de Jesus. Ana Lize Mendes de Jesus: depoimento [out.2007]. Entrevistador: Renilson Miranda Paciência. Salvador, 2007. 1 CD.



camadas dominantes”, para que se adequassem ao perfil ideal visado pela escola (CANEN, 2001, p.216).

O mito “é uma situação didática de múltiplas possibilidades” podendo transformar e vivificar o processo educativo pela incorporação da metáfora, da poética e da subjetividade em companhia da inteligibilidade racionalista sem que esta o aprisione como conhecimento menor, atemporal e repetitivo tampouco seja” um universo sedutor que se fecha nele mesmo e se perde no próprio encanto” (TOURINHO, 2004, p. 18). As múltiplas possibilidades da conquém extravasam aos leitores por conta de que cada indivíduo se apropria de um texto de modo diferenciado. Roger Chartier (2001, p. 211), analisando a reação de Fernando Rojas à recepção do público a sua *Celestina*, retoma o questionamento deste de “como é que um texto, que é o mesmo texto para todos que o lêem, pode transformar-se em instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente?”. Para Rojas, as leituras contraditórias devem-se aos leitores que expõem opiniões contraditórias pela diversidade de caráter, as tendências manifestas, a multiplicidade de aptidões e expectativas. Estas idéias fortalecem o argumento de Chartier quanto ao fato de que os leitores desenvolvem práticas de leitura diferenciadas e à importância da revisão do empreendimento investigativo no campo da história da leitura, redefinindo o lugar do leitor e as relações estabelecidas com o objeto de leitura e o autor:

[...] Deveríamos colocar no centro de tal história o texto oferecido á leitura ou o leitor que o lê? Na verdade, o leitor é sempre visto pelo autor (ou pelo crítico) como necessariamente sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada. Segundo essa concepção, compreender a leitura seria, sobretudo, identificar as combinações discursivas que o constroem, impondo-lhe uma significação intrínseca e independente de qualquer decifração. Contudo, ao postularmos desse modo a absoluta eficácia do texto em deter tiranicamente o significado da obra do leitor, não estaremos, na verdade, negando toda a autonomia do ato de ler? Este último é virtualmente absorvido e invalidado tanto nas convenções explícitas que têm por finalidade regulamenta-lo ou controla-lo. Assim, vê-se a leitura como algo inscrito no texto, como um efeito automaticamente produzido pela própria estratégia da escrita específica da obra ou de seu gênero (2001, p.213).

Portanto, o leitor precisa ser trazido à centralidade da história da leitura porque seu ato de ler não se resume a uma capitulação perante os sentidos pretendidos pelo autor ou pelos outros atores do mercado editorial. O leitor é um produtor cultural que tritura, reconstrói emprestando novas significações ao texto. Ler é, portanto, um ato de apropriação. Além dos sentidos dados pelo leitor, a investigação precisa, igualmente, indagar os mecanismos acionados na produção textual, visando a instauração da interpretação considerada legítima pelo autor (CHARTIER, 2001, p.214-6).

Nesse sentido, o Mito da Transformação da Conquém é apropriado como dado microscópico sobre o qual se apóia esta pesquisa. A cada depoimento produzido, a conquém se faz presente lançando apelos por uma escuta, deixando um mapa de rastros a ser decifrado e abrindo novas perspectivas para a compreensão da inserção de cada sujeito na realidade escolar pesquisada. Mas, a percepção da significatividade dela não ocorre num processo automático e linear, dessa maneira, beneficia-se do deslocamento da investigação da apreensão do professor e do aluno segundo os parâmetros científicos clássicos como objetos de pesquisa à possibilidade de dialogar e aprender com eles, reconhecendo-os enquanto sujeitos ativos da pesquisa e da



história e revelando, através de suas vozes, as expectativas, os sentimentos e as dificuldades no curso das experiências escolares.

Marc Bloch, em seu clássico *Os Reis Taumaturgos*, oferece um excelente exemplo de estudo baseado em dados aparentemente marginais e insignificantes. Eduardo III da Inglaterra propôs ao oponente, Felipe de Valois da França, um combate em campo fechado ou um combate entre seis ou oito sectários. Outra possibilidade era o rei da França se expor aos leões famintos porque o verdadeiro rei não seria atacado ou, então, realizar o milagre da cura dos doentes. Bloch se detém a este último aspecto em sua investigação, na medida em que, sob o véu de “sua aparente insignificância, projeta sobre coisas profundas uma luz muito viva” (1993, p.45) Os reis da Inglaterra e da França praticaram o ritual de cura das escrófulas secularmente. Mas, no presente, o toque real foi esquecido pelos historiadores, desaparecendo dos estudos clássicos das idéias monárquicas. A partir dessa constatação, Bloch toma esses ritos de cura como “fio condutor” para estudar as concepções do poder real de cura das doenças e ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento político das monarquias da Europa ocidental:

[...] Ora, para compreender o que foram as monarquias de outrora, para sobretudo dar-se conta de sua longa dominação sobre os espíritos dos homens, não é suficiente apenas esclarecer até o último detalhe o mecanismo da organização administrativa, judiciária e financeira que essas monarquias impuseram a seus súditos, nem é suficiente analisar abstratamente ou procurar extrair de alguns teóricos os conceitos de absolutismo ou de direito divino. É necessário também penetrar as crenças e as fábulas que floresceram em torno das casas principescas. [...] (1993, p.44)

O autor traz uma valorosa contribuição à história política, na medida em que opera a ruptura com os contornos clássicos delineados para o estudo do sistema político, com a valorização do conjunto de crenças e fábulas que compõem o imaginário político. O estudo dessa dimensão do social poderia teoricamente ser facilitado pelo acesso às fontes escritas oficiais das casas reais; contudo, Bloch se depara com a dispersão e a diversidade de fontes existentes e o desafio de buscar e reunir diversos documentos para estabelecer a narrativa apresentada ao leitor como “um baralho a desfilar ante os olhos”, envolvendo tratados médicos e teológicos, monumentos, escritos políticos, éditos reais, etc. Nesse sentido, a diversidade documental não conduz linearmente a um balanço quantitativo abundante, por esta razão, afirma o autor:

[...] É preciso ir Tateando, confiar na sorte ou no instinto e perder muito tempo para obter um magro resultado. (...) Muitas vezes, senti-me como um homem colocado em meio a grande número de cofres fechados, dos quais uns encerravam ouro e outros continham monte de pedrinhas, sem que nenhuma inscrição ajudasse a distinguir entre tesouros e seixos. Com isso, quero dizer que estar muito longe de pretender ser completo. [...] (1993, p. 46-7).

A partir das idéias de Bloch e Ginzburg, no contexto escolar, este trabalho toma de empréstimo a conquém como indício privilegiado para narrar essa história decifrando as pistas deixadas por essa ave arisca, irrequieta e sempre fugidia nos discursos dos entrevistados. Ela é uma pista que lava a outras pistas que interligadas permitem elaborar uma teia para “captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1993, p.150). Interpretar os passos e o canto da conquém é uma metáfora para falar do método interpretativo calcado na leitura de “dados aparentemente negligenciáveis”, tais como os desenhos dos estudantes, as histórias ouvidas sobre o Opô Afonjá, os poemas, os elementos artísticos e decorativos das salas



de aula, as mensagens escritas nos murais, as fotografias, objetivando “remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1993, p. 152).

A PROFESSORA: ANÔNIMA INOMINÁVEL

Luce Giard lembra de sua infância em que se recusava a ficar ao lado da mãe para observar e aprender as artes da cozinha, pois detestava o trabalho e seu irmão não recebia essa cobrança. Ela desejava fazer matemática e ser escritora. O olhar começa a se modificar depois da saída da casa materna, passando nos refeitórios a se nutrir de “uma comida feita para muita gente, sem sabor nem identidade”, da qual se recorda “daquelas batatas de todo dia, daquele arroz empapado e daquela carne de nome indefinível que parecia perpetuar aos meus olhos a sobrevivência das raças animais tão antigas que só sua antiguidade genética poderia justificar seu grau de dureza e resistência” (1996, 213). Do alojamento coletivo ao abrigo individual, Giard apela aos livros de culinária para preparar a própria refeição, logo vem a constatação de nada saber pela recusa obstinada em acompanhar a mãe no preparo dos alimentos. Contudo, tinha preservado na memória “a lembrança dos sabores, dos odores e das cores” ativando “uma estranha anamnese capaz de reativar, por fragmentos, antigos sabores e primitivas experiências que, sem querer, havia herdado e estavam armazenadas em mim” e descobrindo “um saber de mulher que sorratamente havia escorregado para dentro de mim, burlando a vigilância de meu espírito. Algo que me vinha do corpo, agregando-me ao grande corpo das mulheres de minha linhagem, para incorporar-me ao seu grupo anônimo” (GIARD, 1996, p.214).

A percepção do anonimato, do esquecimento e do silêncio - aos quais tem sido relegada a mulher que exerce os trabalhos domésticos, especialmente, a arte de produzir a substância que alimenta os outros – alimenta a proposta de retirá-la da condição de “anônimo inominável” pelo exercício de uma escrita insuflada e embebida nos gestos, nos sabores e nos odores:

[...] Portanto, voltar o olhar para as pessoas e as coisas do presente, para a vida comum e sua diferenciação indefinida. Reencontrar “o gesto da germinação anônima inominável” e tudo o que constitui o *vivo* [grifos da autora] do sujeito. Ver o gelo frágil dos hábitos, o solo movediço dos partidos tomados onde se incisam circulações sociais e costumeiras, onde se descobrem atalhos. Aceitar como dignas de interesse, de análise e de registro aquelas práticas ordinárias consideradas insignificantes. Aprender a olhar esses modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade possível do sujeito, invenções precárias sem nada capaz de consolidá-las, sem língua que possa articulá-las, sem reconhecimento para enaltecê-las, biscates sujeitos ao peso dos constrangimentos econômicos inscritos na rede das determinações concretas. (GIARD, 1996, 217)

A saída da condição de “anônimo inominável” da cozinheira e de outras mulheres excluídas da produção historiográfica significa um investimento em tornar visível e pronunciável sua experiência humana, desvelando as estratégias criadas e operadas pelas mulheres para afirmar seu lugar no mundo. Tal como a cozinheira, a mulher professora tem sido sistematicamente privada do exercício da memória e do direito de falar em primeira pessoa sobre sua vida e sua carreira docente. Essa privação se reforça com a permanência dos cânones da disciplina histórica construídos no século XIX, em que o “ofício de historiador” é identificado como “ofício de homens que escrevem a história do masculino”, negligenciando a atuação das mulheres e colocando-as na posição de “meras coadjuvantes da História” (PERROT, 1988,



p.185). Associado a isto, a centralidade da investigação educacional no primado da competência técnica e do papel da escola na reprodução sócio-econômica tem contribuído para a invisibilidade das “profissionais do magistério como pessoas que efetuam escolhas concretas determinadas para sua existência objetiva e por sentimentos que embora não-mensuráveis, são possuidores do sentido e do significado da vida de cada uma” (ALMEIDA, 1998, p. 31).

Na ida a campo, ao longo do segundo semestre de 2007, a preocupação foi procurar identificar e analisar a participação da professora² no desenvolvimento do Projeto Ire Ayó apreendendo-a enquanto uma técnica que munida de práticas e métodos de ensino intervém no processo educativo. Assim, o estudo tendia à redução da análise do projeto às suas dimensões racionais e técnicas, criando a falsa impressão de que o diálogo com a cultura afro-brasileira que permeia as práticas educativas da Escola Eugênia Anna fosse meramente fruto da seleção e da operacionalização de novas técnicas desprovidas de conexão com as escolhas e as expectativas dos docentes e dos alunos. As entrevistas contribuíram para o redirecionamento da investigação centrada na dimensão técnica da prática pedagógica para “*um olhar sobre a vida e a pessoa do professor*”, recuperando a subjetividade nela impregnada (NÓVOA, 1992, p.15).

A professora quando retoma a própria vida desde a infância até a chegada à escola Eugênia Anna não produz um relato que possa ser considerado “uma tomada de consciência imediata, de primeira mão, autêntica, fiel à experiência histórica”, ou seja, não oferece ao entrevistador uma narrativa meramente de fatos que este se incumba do trabalho intelectual de interpretação (PORTELLI, 1996, p.1). Portelli recupera a história de Frederick Douglass, escravo nascido em Maryland, para afirmar que o entrevistado não aceita ser reduzido a mera condição de informante de fatos postos “à disposição da filosofia dos outros”, uma vez que:

[...] não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é *interpretar* [grifos do autor]. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados. (1996, p. 2).

Dessa forma, a professora quando solicitada para falar de si, de sua carreira filosofa sobre sua existência produzido um relato embebido em “sua própria subjetividade, sua própria capacidade de ver, interpretar, influir na história” (PORTELLI, 1996, p. 3), conforme sugere a professora Ana Lize de Jesus Mendes, num relato em que extravasam os aspectos subjetivos, através dos gestos corporais, do movimento das mãos, das gargalhadas como, por exemplo, quando faz uma avaliação do projeto elevando o tom de voz:

[...] Trabalhar com projeto é você ressignificar não só as ações pedagógicas, mas o tempo, refletindo sobre sua prática, sobre o que você acredita e sobre a transformação do ensino. Então, o projeto te dá a possibilidade, a oportunidade de ser mais humano, vivenciar mais a experiência do dia, conhecer mais o humano. Então, a avaliação que eu faço, do projeto é que foi construído para seres humanos reais e acaba transformando esses seres humanos desde os pioneiros. [...] Então, assim, a gente acabou crescendo dentro do projeto tem um

² O corpo docente da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos é majoritariamente feminino.



determinado orgulho em dizer: Eu sou professora da rede municipal, da Escola Eugênia Anna. [...]³

A proposta pedagógica do Irê Ayó não se resume a uma resignificação das concepções e práticas escolares, lança um olhar na “*pessoa do professor*”, dando-lhe subsídios para reconstruir a identidade docente (NÓVOA, 1992, p.15). Oferecendo, portanto, um contraponto ao conjunto de posturas calcadas na apreensão dos professores como práticos que apenas operacionalizam as técnicas para a transferência do conhecimento, quase como uma máquina, um autômato, privado da possibilidade de mergulhar na experiência da própria vida e dos outros, descortinando novas perspectivas para o exercício da docência. Este aspecto é enfatizado no discurso da professora Ana Lúcia Aguiar Vaz Sampaio:

[...] A gente volta e olha o que fez no passado que não tinha essa oportunidade e a gente repensa, inclusive, o afetivo, que é muito importante porque, às vezes, você trabalha de uma forma muito impessoal na sala de aula. Você entra, faz seu trabalho como se estivesse numa empresa qualquer e aí você vai embora. [...] Eu me sinto muito melhor agora do que antes. E aí eu passo a ver no passado que faltou alguma coisa que agora se completa⁴.

Olhando para seu passado, a docente aponta o perigo da postura que pretende apreender o professor unicamente como aplicador de técnicas, transformados em práticos que exercem seu ofício sem refletir sobre ele por conta da negação do exercício da memória e da fala. A elevação do tom serve para indicar a autocrítica e a perplexidade com a perda do contato com o humano e o afetivo:

[...] Nesses anos todos, eu nunca trabalhei! Eu disse a você que tem mais ou menos 30, 25 anos de ensino. Eu nunca tive a oportunidade de trabalhar com a cultura. Nunca tive a oportunidade! Nunca! Nem passava pela minha cabeça que existia isso. A gente nem se percebia que existia isso. Era tão comum trabalhar aquela coisa formal que já existe, tudo programado, tudo direitinho. Não se falava em direitos nem nada de que pudesse colocar o negro numa posição igual do branco. Isso não existia. Certo? Eu passei a conhecer aqui. [...]

Horkheimer e Adorno, em seu *Conceito ao Iluminismo*, formulam uma crítica à inteligibilidade iluminista baseada na valorização do “proceder eficaz” e na uniformização as coisas dentro de um esforço de racionalizar o mundo pela primazia do número e da matemática, tornado comparáveis coisas desprovidas de denominador comum pelo exercício da abstração e expurgando o que não pode ser quantificado para o domínio da poesia pela inadequação aos rigores da ciência, como, por exemplo, a voz e a subjetividade da professora e do professor (1975, p.100).

A percepção da uniformização, da repetição do sempre igual, “daquela coisa que já existe, tudo programado, tudo direitinho” presente na fala da professora encontra paralelo com a narrativa que estes autores fazem acerca da passagem de Ulisses pelo canto das sereias. Ulisses ordena aos companheiros que o amarrem no mastro da embarcação, tapem os ouvidos e remem com toda a força. Ulisses é o único a ouvir o canto sedutor das sereias sem que possa ir ao seu encontro.

³ MENDES, Ana Lize de Jesus. Ana Lize Mendes de Jesus: depoimento [out.2007]. Entrevistador: Renilson Miranda Paciência. Salvador, 2007. 1 CD.

⁴ SAMPAIO, Ana Lúcia Aguiar Vaz. Ana Lúcia Aguiar Vaz Sampaio: depoimento [dezembro 2007]. Entrevistador: Renilson Miranda Paciência. . Salvador, 2007. 1 CD.



Com os ouvidos tapados e o olhar firme para frente, os marinheiros conhecem apenas a ameaça do canto das sereias ignorando sua beleza. A memória é transformada em mero objeto de contemplação, neutralizada em seu potencial de intervir na prática social. Tapar os ouvidos à voz do professor seqüestrar-lhe o direito à memória, à lembrança e à pronúncia de sua verdade é essencial para torná-lo prático, executor das propostas educativas vindas da cúpula sem dar-lhe a possibilidade de mergulhar em sua experiência, na beleza de seu canto e de seus alunos e na memória extraindo elementos transformadores da realidade cotidiana para romper com o exercício de dominação fundamentada na técnica e no “proceder eficaz” e afirmar sua condição de sujeito da história e da cultura.

Em sala de aula, o professor é o cantor, por isso mesmo é salutar oferecer-lhe a possibilidade de falar de ser ouvido e compreendido na elaboração de sua canção, a prática pedagógica. Mesmo quando sua melodia possa ser monótona e petrificada, ainda assim é preciso indagá-lo para compreender a razão disso. Os relatórios técnicos advindos da cúpula educacional são carentes daquilo que ele mais precisa para cantar e seduzir seus companheiros. As professoras e os professores necessitam exercer a memória e falar em primeira pessoa sobre sua existência e sua carreira para produzir narrativas descomprometidas com quaisquer propósitos de recuperação integral de um passado que se apresenta a partir de fragmentos, mas que possam com estes ressignificar a existência e o ofício, como o proposto com o mito da conquém e a narrativa sobre Psamético lembrada por Benjamin. Por que Psamético se desesperou apenas na passagem do velho? A única resposta possível é que não há uma única resposta. Isto permite segundo Benjamin, distinguir a narrativa da informação porque aquela “não se entrega”. Ela “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.” A narrativa “se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (1986, p. 214).

A CRIANÇA EM SEU CANTEIRO DE OBRA: O OPÔ AFONJÁ

Benjamin chama a atenção para a inutilidade do projeto da pedagogia aliada à psicologia de prescrever os objetos apropriados para as crianças, na medida em que desprezam a capacidade destas de se apropriar e investir significações aos “mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantil”. O filósofo empenha-se em trazer o fazer histórico, a inventividade das crianças em seu “canteiro de obra”, o mundo (1985, p. 31). As crianças afirmam sua presença entre os adultos reunindo todo o tipo de construção e de resíduos das obras dos adultos emprestando-lhe novas significações a partir da ótica particular com que enxergam o mundo e os outros. Elas constroem seu mundo em diálogo com os adultos sem que sua obra possa ser plenamente circunscrita, podada em seu poder de “botanizar” as coisas pelos adultos. Por esta razão, aqueles que pretendem investigar as crianças devem prestar atenção às normas elaboradas por elas que regem sua construção.

Os meninos e as meninas da Escola Eugênia Anna tem o Opô Afonjá como seu “canteiro de obra” apropriando-se e demarcando um território próprio quase imperceptível aos espectadores que observam o lugar, a partir da ótica panorâmica que desconhece e esquece as práticas que envolvem a produção de territorialidades subjetivas, porções territoriais onde estão depositadas os sentimentos, as lembranças, as experiências históricas das pessoas. Por isso, a melhor forma de apreender como as crianças se apropriam do Opô Afonjá é reduzir a observação ao rés do chão seguindo seus passos e seus rastros. O espaço enquanto de lócus de produção da vida se constitui na prática social cotidiana desencadeada por pessoas em movimento e interação. Michel de Certeau propõe um método de investigação das práticas urbanas, partindo dos passos



para compreender as apropriações criadas pelos habitantes, na medida em que: “[...] Os jogos de passos moldam espaços. Tecem os lugares. Sob esse ponto de vista, as motricidades dos pedestres formam um desses ‘sistemas reais cuja existência faz efetivamente a cidade’, mas não tem nenhum receptáculo físico. Assim, o espaço não se estabelece de uma conformação física, mas sim a territorialização da cidade a partir dos passos, do movimento dos habitantes em interação e dos intercâmbios culturais forjados entre eles. Um olhar bem atento à “fala dos passos perdidos” permite decifrar a escrita da história da cidade (1994, p.176).

Os passos apressados dos alunos durante o recreio em suas brincadeiras permitem enxergar o mapa do Opô Afonjá elaborado por eles. Seu território não abrange todo o terreiro. Taciane nega conhecer o terreiro todo, mas sim “um pedacinho do terreiro”. Esse pedacinho do terreiro está compreendido entre o barracão, a casa de Xangô e o cruzeiro nas proximidades do Ilê Ibo Aku, espaço sagrado de culto aos ancestrais mortos. Joatan também concorda com essa delimitação: “Todo não! Só conheço essa parte ai do barracão”. Essa seleção tem haver com o fato de que o espaço não é apropriado pelos habitantes como um todo homogêneo, mas sim em porções, frações conectadas pelas práticas culturais. As crianças selecionam certos lugares componentes de seu canteiro de brincadeira e de sociabilidade, através de seus passos pelo Opô Afonjá, pois, segundo Certeau: “[...] na caminhada, seleciona e fragmenta o espaço percorrido; ela salta suas ligações e partes inteiras que omite. Deste do ponto de vista, toda caminhada continua saltando, saltitando, como a criança num pé só. Pratica a elipse dos lugares conjuntivos” (1994, p. 181).

O espaço é uma composição, uma atividade fluída e dinâmica tecida de recomposição de fragmentos, pedaços talhados de maneira diferenciada para compor um mosaico ou um tapete de retalhos. As fala das crianças demonstram a operação de retalhamento do espaço geográfico e de recomposição das frações, dos fragmentos incorporados às vidas dos habitantes. Andar é a primeira operação para se iniciar a fragmentação do espaço geométrico. Andar é o primeiro passo para abandonar o acanhamento e o estranhamento do terreiro. “Ah! Não! Eu fiquei assustado nos primeiros dias, mas depois comecei a gostar das professoras, dos amigos novos.” Júlio César explica dizendo que “nunca tinha entrado numa escola com tanta gente assim. Eu era mais acostumado numa pequena, pequena. Depois eu fui pra Eugênia Anna”.⁵ Como passou a gostar da escola? “Os amigos, as professoras, depois fui acostumando, fui andando por lá.” “Fui me acostumando” ou “Aí eu peguei e fui me acostumando” traduz a etapa em que os alunos superam as lituras depreciativas que marcam o ingresso na escola e começam a repensar suas relações com o lugar apropriando-se dele como lugar de brincadeira, de diversão e de bem-estar. A fala de Joattan é bem elucidativa quanto ao modo como vê a escola e o terreiro: “Legal! Lega! Normal, igual a todas as escolas! Normal! A diferença é do que o povo fica falando sobre o candomblé, disso não... Que antes ali era uma creche, aí depois passou a ser uma escola. Ela também recebe muitos artistas como. Regina Casé já foi lá, Caetano Velloso, Dorival Caymmi, ACM que já foi lá também.”⁶

O caminhar e o brincar são os aspectos centrais nessa reelaboração das relações com o terreiro. “Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio” (CERTEAU, 1994, p. 183). Nas perspectivas iniciais, a partir do ingresso na escola, as crianças estranham o terreiro porque ainda não têm a oportunidade de nele imprimir suas marcas, registrar seus passos e rastros na terra, “fazer deitar as raízes”. Elas operam a conversão do terreiro de uma superfície lisa se sem espessura em um espaço repleto de marcas que reunidas

⁵ JÚLIO CÉSAR.. Júlio César: depoimento [fevereiro 2009] Entrevistador: Renilson Miranda Paciência. . Salvador, 2009. 1 CD.

⁶ JOATTAN. JOATTAN: depoimento [janeiro 2009] Entrevistador: Renilson Miranda Paciência. . Salvador, 2009. 1 CD.



permitem reconstituir as identidades de seus habitantes. O território das crianças no Opô Afonjá precisa ser estabelecido e mantido, através das brincadeiras: o pular de cordar seja em frente à escola ou da casa de Xangô, o jogar bola ato o barracão, o brincar de elástico entre a escola, a casa de Xangô e a casa de Ossain, o pega-pega, o esconde-esconde, a subida e a coleta de frutos das árvores e as rodas de conversa integram um conjunto de estratégias que ela investem em seu território.

Por outro lado, o Opô Afonjá não se constitui de uma folha de papel em branco disponível para as obras das intrépidas crianças como se outras significações não fossem conferidas por outras pessoas. O terreiro também deixa sua marcas nelas. Benjamin lembra que as crianças se apropriam das construções e dos resíduos dos mundo dos adultos para construir seu próprio mundo inteligível segundo sua ótica particular de percepção. Os alunos e as aluna da Eugênia Anna e o terreiro trocam influências mútuas o que pode ser evidenciado na persistente lembrança das crianças sobre a “Babá”, conforme se referem. Taciane é a entrevistada que abre o ciclo de constantes citações a esse espaço: “Porque, se ela passá da Casa de Xangô, ela não vai existir mais. Dizem que ele é o rei. Sei lá! Dizem que é o rei”.⁷ Essa fala é extremamente significativa porque a garota está poeticamente falando de aspectos sustentados pelas tradições religiosas afro-brasileiras quanto ao fato de que Xangô se mantém distante dos mortos, já que representa um nível de existência distinto destes.

Enfim, dialogar com crianças não é uma tarefa fácil, especialmente, quando se parte a campo imbuído da certeza de possuir as respostas prévias às perguntas dirigidas a elas. Isso somente tem contribuído para o silenciamento e o ocultamento de seus saberes e poderes. Em lugar da apreensão prévia segundos rótulos e tipos ideais construídos na abstração segundo os parâmetros da ciência clássica, a mulher professora e a criança estudante precisam ser ouvidos, precisam ter a oportunidade de mergulhar na existência e filosofar sobre ela como o faz Joattan:

Renilson: O que a escola ensinou a você no tratamento com as pessoas, os diferentes? Com as pessoas que são diferentes de você, o que a escola te ensinou?

Joattan: Ah! Ensinou que devemos ser mais abertos. Não devemos ser tímidos pra algumas coisas da vida. Aí, antes eu era. Agora não sou não!

Renilson: Que coisas?

Joattan: Como antes eu tinha vergonha de ir mostrá meus quadrinhos pra todo mundo vê. Eu pensava que todo ia querer, ia pedir pra eu fazer uma bocado de coisa aí pra lê. Aí, outro dia, eu dei a Andreza, minha outra colega, que ela leu, aí gostou e mandou pra pró e a pró passou pra pró Sandra. E pró Sandra gostou. Aí comecei a fazer outro pra pró Sandra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998

Benjamin, W. **Magia e Técnica: arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986

⁷ TACIANE. Taciane: depoimento. [outubro 2007] Entrevistador: Renilson Miranda Paciência. . Salvador, 2007. 1 CD.



_____. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1995

BLOCH, M. **Os Reis Taumaturgos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

CANEN, Ana. **Universos Culturais e Representações Docentes**: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, nº 77, 2001, p. 207-227

CHARTIER, R. Textos, Impressões Leituras. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 211-38

CERTEAU, M. A. **Invenção do Cotidiano**; artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

GAGNEBIN, J. M. **Verdade e Memória do Passado**. Projeto História, São Paulo, nº 17, 1998, 213-21

GIARD, L. Cozinhar. In: CERTEAU, M; GIARD, L. & MAYOL, P. **A Invenção do Cotidiano**: morar e cozinhar. Petrópolis, Vozes, 1996

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia da Letras, 1993

HORKEIMER, M. & ADORNO, T. Conceito de Iluminismo. In: HORKHEIMER, M; BENJAMIN, W.; ADORNO, T & HABERMANS, J. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril, 1975

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992

PERROT, M. **Os Excluídos da História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

PORTELLI, A. **A Filosofia e os Fatos**: narração, interpretação e subjetividade nas memórias e as fontes orais. *Tempo*, Rio de Janeiro, nº 2, 1996, p.1-8

TOURINHO, M. A. C. Fantasia ou Existiu? O mito e a compreensão do mundo no ensino de história. In: FERREIRA, C. A. L. **Ensino de História**: reflexões e novas perspectivas. Salvador: Quarteto, 2004, p. 11-30

VOGEL, A. ; MELLO, M.A. ; BARROS, J. F.B. **Galinha-D'Angola**: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Pallas, 2001