
“Eu sou Muzenza”: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática

RENATA SILVA BERGO*

Resumo

Neste artigo, discuto algumas das questões que vêm sendo abordadas na pesquisa de doutorado em andamento sobre processos de aprendizagem na e da umbanda. O trabalho de campo iniciou-se de acordo com outra proposta de investigação, sobre as oficinas de tambor, e deslocou-se posteriormente para a pesquisa em um terreiro de umbanda localizado na periferia de Belo Horizonte. No contexto estudado, chama atenção a presença significativa de crianças que tomam parte da prática religiosa como participantes ativos. O modo como participam e interagem nas sessões, festas e outros rituais umbandistas evidenciam a existência de diferentes formas de compreender os processos de aprendizagem, ao lado de uma atenção específica à condição infantil. A investigação visa problematizar a aprendizagem para além da dicotomia formal/informal, focalizando práticas culturais que são aprendidas independentemente de estruturas pedagógicas. Partindo do entendimento de que aprender é um aspecto inerente a toda prática social, busca-se, na proposta teórica de Jean Lave e Etienne Wenger (1991), a mudança de foco sugerida pelos autores: passar do indivíduo como aprendiz para aprendizagem como participação no mundo social.

Palavras-chave: Aprendizagem. Umbanda. Comunidade de prática.

* Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista Fapemig.

Introdução

Neste artigo, apresento e discuto algumas das questões que vêm sendo abordadas em minha pesquisa de doutorado em andamento sobre processos de aprendizagem *na* e *da* umbanda. Visando conhecer e compreender as diversas dimensões envolvidas nos processos de aprender nesse universo religioso, a pesquisa tem sido realizada em uma casa de culto (também chamada de terreiro ou tenda) umbandista específica, localizada na periferia de Belo Horizonte-MG/Brasil.

Na realização da pesquisa fui conduzida a uma aproximação efetiva de tal contexto, o que tem permitido compreender como os sujeitos lidam com essas questões cotidianamente. Essa aproximação se deu, prioritariamente, mediante a realização da observação participante de diferentes circunstâncias da prática religiosa (festas, sessões, cerimônias, “puxadas”, “trabalhos”) realizadas no terreiro focalizado neste estudo.

No contexto estudado, chama atenção a presença significativa de crianças que tomam parte da prática religiosa como participantes ativos. O modo como participam e interagem nas mais variadas atividades rituais umbandistas evidencia a existência de diferentes formas de compreender os processos de aprendizagem e também de concepções relativas à condição infantil que se revelaram na maneira como as crianças são tratadas.

Em tal perspectiva, o contato direto com as crianças tem se mostrado uma fonte riquíssima de informações, mesmo que esse não seja o foco principal da investigação. O objetivo com a observação participante realizada com as crianças foi conhecer a forma como veem o processo de iniciação nessa religião, como falam sobre isso, o que pensam, o que já sabem e, principalmente, como sabem, como adquirem conhecimento, como o praticam, dentre outros aspectos que estruturam essa participação.

Os caminhos da pesquisa

O interesse em realizar uma investigação que busca compreender a aprendizagem como um processo situado, que se dá na prática, ampliou-se com a realização de minha pesquisa de mestrado concluída em 2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE-UFMG. (BERGO, 2005)

Seguindo uma abordagem etnográfica, discuto, nesta pesquisa, as ações empreendidas por projetos sociais nas camadas populares, por meio da análise dos ideais, práticas e possibilidades do projeto *Reinventando a Escola*. Trata-se de proposta inovadora realizada em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no Aglomerado Santa Lúcia, em Belo Horizonte. Partindo da descrição de cenas cotidianas, foram evidenciadas as formas de socialização e a transmissão de conhecimento presentes nesse projeto e como se refletiu sobre a relação existente entre “modos de ver” e “modos de socializar”.

As questões que emergiram nesse contexto foram analisadas com base no conceito de “forma escolar” dos sociólogos franceses Vincent, Lahire e Thin (2001) e das reflexões sobre a “questão do outro”, desenvolvidas por Todorov (1999).

Na dissertação, destacou-se a complexidade das relações sociais no interior do *Reinventando a Escola*, em que se observa a presença predominante de dispositivos de ordenação e controle. A predominância desses dispositivos causa estranhamento pelo fato de o referido projeto ter como um de seus principais objetivos romper com a rigidez dos processos educativos escolares. Assim, partindo do conceito de “forma escolar”, busquei compreender o modelo de socialização e transmissão de conhecimentos no qual tais dispositivos e circunstâncias estão inseridos.

Reunidas em um espaço essencialmente educativo, as crianças participantes do projeto e também os educadores são

cotidianamente submetidos a regras e imperativos impessoais, como a racionalização do tempo, a regularização das interações e o preceito da ordem. Esses aspectos coerentes entre si e que estão presentes no contexto das atividades desenvolvidas caracterizam o que os autores designam de “forma escolar”, que implica determinada concepção de aprendizagem.

Procurei ponderar, no entanto, que tal situação não ocorre ao acaso. A predominância de tais posturas deve-se, especialmente, ao fato de que romper com os códigos e repertórios escolares implica o enfrentamento de, pelo menos, dois tipos principais de dificuldades: o receio em abandonar a segurança oferecida por um modelo educativo amplamente enraizado na sociedade (o modelo da escola) e o desconhecimento (ou não reconhecimento) de outras formas de socialização e transmissão cultural, distintas da forma escolar. Como busquei argumentar – sem me esquecer das implicações que a qualidade da formação docente traz aos processos de ensino-aprendizagem –, tais dificuldades e limitações estão muito mais relacionadas a aspectos de ordem estrutural do que a formas individuais de atuação.

Para melhor compreender as dificuldades identificadas, recorri às análises dos autores Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 13), que observaram que o modelo escolar consolidou-se de tal maneira no imaginário social que ultrapassou os limites das instituições de ensino e vem se tornando uma forma de socialização predominante, também, em outros domínios afastados da escola.

Desse modo, a forma escolar tenderia a estruturar, também, relações sociais diversas e não somente a relação professor-aluno. Haveria tal naturalização desse modelo que ela chega a limitar as formas de pensar e agir dos sujeitos. Baseando-se nessa teoria, Faria Filho (2003, p. 78) nomeia esse fenômeno de “escolarização do social”, caracterizando-o como “o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados”.

Com esse estudo, tornou-se mais forte o desejo de realizar uma investigação que visasse elucidar algumas questões envolvidas nos processos educativos que ultrapassam a sala de aula. Afinal, como disse, as práticas educativas não escolares permanecem à margem das pesquisas no campo da educação.

Como aponta Lave (1982), essa área do conhecimento desconhece formas de estruturação do ensino-aprendizagem que sejam distintas do modelo escolar predominante. Isso tem impedido que experiências diferenciadas de socialização e transmissão de conhecimento convertam-se efetivamente em modelos comparativos. Presentes no âmbito social, práticas educativas não escolares não são apropriadas a ponto de se tornarem menos marginais.

Existem, portanto, grandes lacunas no que se refere a investigações a esse respeito. Não há, de fato, investimentos significativos na identificação e na compreensão da diversidade de processos que a educação incorpora. Logo, faz-se necessário a realização de estudos que abordem os mais diversos contextos de aprendizagem, mas sem tratá-los como exóticos ou episódicos.

Acredito que um olhar mais atento para o universo social pode revelar-se como um caminho extremamente rico e interessante a ser explorado, na busca por uma ampliação do conhecimento sobre o “fenômeno da aprendizagem”.

Aprendizagem como prática social: um olhar sobre o terreiro de umbanda

Em nosso mundo, a evocação da palavra “aprendizagem” – sobretudo a que acontece na infância – parece estar, inevitavelmente, associada a certas estruturas e condições, tais como escola, professor, sala de aula, lições, materiais didáticos, livros, além da

noção de que aprender é um processo individual e que ocorre na mente das pessoas. Essas associações diretas tão fortemente presentes no nosso cotidiano chegam a impedir que pensemos em outros modos de compreender como a aprendizagem se dá.

Tomando um terreiro de umbanda como campo de pesquisa, essas noções naturalizadas são colocadas em discussão, o que permite compreender a aprendizagem como um fenômeno situado, constitutivo da prática social. Nessa abordagem, têm se mostrado profícuos os conceitos de “comunidade de prática” e “participação periférica legitimada” propostos por Lave e Wenger (1991). Tais conceitos podem ser considerados “chaves de leitura” que nos permitem explicitar diferentes aspectos da aprendizagem.

Segundo os autores citados, o aprender ocorre socialmente e advém amplamente da nossa experiência cotidiana. O argumento principal é que “comunidades de prática” existem em toda parte e de que estamos geralmente envolvidos em algumas delas, quer seja no trabalho, na escola, em casa, quer seja em nossas atividades cívicas ou de lazer. As características de tais comunidades são variadas, sendo algumas bastante formais em sua organização e outras mais dispersas. Atualmente, essa expressão vem designando diferentes situações nas quais pessoas realizam atividades cooperativamente, partilhando os mesmos objetivos e recursos.

Nas comunidades de prática, as categorias de espaço e tempo são mais fluidas, obedecendo não às determinações burocráticas, mas ao ritmo de trabalho e à participação dos sujeitos envolvidos. Isso significa que a atividade produtiva (ou formas de participação) e a aprendizagem são inseparáveis, pois estão intrinsecamente relacionadas. É justamente o fato de se tomar parte na realização de tarefas que torna possível saber, compreender, aprender.

Esta abordagem sugere novas formas de pensar a aprendizagem, dando muito mais atenção ao mundo social e respeitando a sua tão peculiar formalidade, constituída de mudanças, improvisos, invenções e negociações. Essa fluidez é possível porque os

diferentes membros de uma comunidade têm formas distintas de participação. Mas para que um indivíduo possa ser considerado membro é preciso que sua participação seja reconhecida pelos seus pares.

Com base na proposição analítica de Lave e Wenger (1991), Santos (2004, p. 25) afirma que participação periférica legitimada (PPL) é um interessante “descriptor do processo característico da aprendizagem”. A PPL seria, de acordo com a autora, “o processo como um recém-chegado se torna parte de uma comunidade de prática” (SANTOS, 2004, p. 61). Assim, o conceito de PPL permite descrever as relações estabelecidas entre “novatos” e “veteranos”, e também sobre o processo de criação de identidades.

Desde o início da realização da pesquisa de campo, o grande número de crianças e a forma como participam das atividades umbandistas despertaram-me grande interesse. São crianças, de modo geral, muito ativas, que compartilham com os adultos conversas e ações. Do público infantil que frequenta o terreiro, interessam a esta pesquisa, especialmente, as crianças que se envolvem diretamente na realização de tarefas rituais, têm cargos e funções específicas na hierarquia religiosa e estão sempre presentes na realização das mais diferentes rotinas do terreiro (sessões, atendimentos à população, realização dos “trabalhos”, agrados aos santos). E, para efeito de análise, destaco, neste texto, uma criança em específico, que chamaremos de T., para que sua identidade e privacidade sejam resguardadas.

A forma como as crianças participam desse culto religioso revela concepções bastante específicas de lidar com a condição infantil. A presença delas nesse contexto não se encaixa na descrição que até pouco tempo era comumente aceita de seres passivos, sem voz, tábula rasa, numa condição de sujeito que ainda não é, mas que virá a ser. Os pequenos umbandistas só podem ser compreendidos em outra perspectiva de análise que toma a criança como sujeito social, produtor de sua história, ser ativo de seu processo

de aprendizagem, que vem ao encontro das abordagens que vêm se consolidando nos estudos sobre a infância.

Na umbanda e no candomblé, um termo que expressa essa compreensão é “muzenza”. Essa palavra do bantu é usada para designar o noviço, o iniciado, mas não significa apenas um período de passagem ou a ocupação de um lugar menor ou menos importante. Ser muzenza significa fazer parte da hierarquia religiosa, tendo atribuições específicas e de grande importância para todo o grupo. Com base nas observações de campo, foi possível compreender que esse é um tipo de participação periférica, pois caracteriza o começo do processo de aprendizagem *na* e *da* umbanda. Não obstante, essa é uma participação legítima e essencial para perpetuação da comunidade.

Concepções umbandistas de infância

Como sinalizei, a presença das crianças nesse universo é extremamente interessante e instigante. Ao contrário do pensamento mais corrente, a visão da umbanda sobre os pequenos legitima suas falas e ações e reconhece neles potencialidades que lhes permitem ocupar o lugar de sujeitos plenos.

Desde muito cedo, as crianças são preparadas para não sentirem medo dos mortos. Muito pelo contrário, aprendem a conviver e a se relacionar com eles. Os umbandistas consideram que as crianças têm grande sensibilidade, por isso é prudente prestar atenção nos sinais que emitem. Por exemplo, quando um bebê que normalmente apresenta um temperamento sereno passa a chorar com mais frequência, sente-se inquieto ou não consegue dormir pode ser um alerta de que está com “mau olhado” ou que a residência está carregada de energias negativas. Sonhos e visões

também não devem ser ignorados, pois podem trazer recados do mundo espiritual.

Observei que tanto as crianças mais crescidas, que já compreendem o que está acontecendo nos rituais, quantos os bebês no colo de suas mães apresentam comportamentos marcados pela calma e pela alegria. A música alta, o grande número de pessoas e o cheiro forte das ervas queimando no defumador parece não incomodá-los, e, sim, estimular-lhes todos os sentidos.

Por tudo isso, na primeira fase da pesquisa de campo, quando a observação participante esteve mais concentrada nas atividades públicas (sessões e festas), a impressão que eu tinha era de que não havia diferenças entre adultos e crianças naquele contexto. Pensava que apenas o tempo de santo tinha relevância. Do alto de seus onze anos de "feitura" (e onze anos de idade), T. parecia desfrutar os privilégios e exigências que essa condição lhe confere, como qualquer outro membro na mesma condição que ela.

Assim, a princípio, essa criança foi vista por mim, incontestavelmente, como uma poderosa mãe de santo em miniatura. Não conseguia identificar a existência de qualquer distinção entre ela e seus irmãos com o mesmo tempo de iniciação, fossem eles jovens, adultos ou idosos.

A intensificação do trabalho de campo, a coleta sistemática de dados e, principalmente, a possibilidade que tive de compartilhar com esse grupo diversos momentos e situações cotidianas, rotineiras, porém, revelaram o lugar que o componente geracional ocupa nesse cenário.

Os abicuns¹ e aquelas crianças que já iniciaram seu processo de desenvolvimento têm sua condição infantil respeitada, e isso traz implicações para as formas de participação na religião. T., por exemplo, que é uma abicum – tem, portanto, onze anos de idade e onze anos de "feitura no santo" –, possui uma grande responsabilidade em seu terreiro, no entanto ela não é obrigada a participar de todas as funções do culto. Pelo fato de ser criança,

¹ Termo utilizado para nomear médiuns que já "nascem feitos no santo".

ela é respeitada em sua vontade. T. é reconhecida e cobrada pelo grupo dada sua mediunidade precoce, mas, ao mesmo tempo, é liberada do cumprimento de certas funções, tem regalias e privilégios exatamente por sua condição infantil. Adultos que se encontram no mesmo estágio de desenvolvimento que ela não recebem esse tipo de liberação.

Essa atenção às especificidades da infância fica bastante evidente neste trecho de entrevista realizada com um ogã:

Pesquisadora: – E as crianças? Elas se envolveram nos preparativos das festas?

Ogã: – *Uai, elas estão aí, né? Ficam de olho em tudo. Nem tem jeito de não está. A casa toda fica envolvida. Tem hora que até perturba. A T. não, que ela sabe das coisas. Ela sabe o que tem que fazer. Mas os outros, nossa! Ficam passando, brincando, correndo. Tem hora que a gente procura dar ocupação pra eles. Dá umas tarefinhas. Mas, por exemplo, coisas mais complexas, quando a gente tem que ir pra natureza, preparar as coisas, ir nas encruzilhadas, aí não dá porque é muito sério o que a gente tem que fazer. Por exemplo, se alguém vê a gente preparando alguma coisa na encruzilhada, vai pensar: 'Ah, esse aí tá fazendo macumba, vai fazer mal para alguém'. E às vezes não sabe que aquilo ali é fundamental para dar tudo certo na festa. Que se não fizer, pode tudo desandar. Aí, os meninos numa situação dessas, eles não vão saber responder, não vão entender. Então a gente prefere que eles não vão, porque é pesado. Tem que saber aguentar.*

Além de uma sensibilidade dos próprios praticantes da umbanda, há também a necessidade de respeitar as legislações vigentes no que se refere à proteção e cuidados com a infância. Não obstante isso, há situações em que as leis dos homens entram em conflito com os ditames vindos do mundo espiritual.

Como se sabe, na maioria dos terreiros de umbanda, as entidades que ali se apresentam consomem bebida alcoólica e fazem uso de fumo quando estão incorporadas em seus cavalos. Sabe-se, também, que há médiuns de todas as idades; não existem

restrições nesse sentido, havendo até mesmo pessoas que já nascem viradas, como vimos. Assim, não é difícil encontrar nos terreiros entidades bebendo e fumando enquanto usam os corpos infantis de seus cavalos.

Nessas ocasiões, instaura-se um conflito, pois a Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) proíbem a oferta de qualquer tipo de bebida alcoólica e fumo a menores de 18 anos de idade. Para os fiéis, está claro que durante uma possessão não é o médium que fuma, bebe, dança, canta ou conversa com a assistência. Porém, se ocorrer algum tipo de denúncia e durante um ritual o terreiro for visitado por conselheiros tutelares ou oficiais da Promotoria da Infância e Juventude e encontrarem crianças bebendo, mesmo incorporada com o preto-velho, é possível que a casa venha a ter problema, podendo até mesmo ser interditada².

Por esse motivo, as pessoas da casa procuram fazer negociação com os espíritos. Todas as entidades que a T. incorpora não incorporam somente nela. Geralmente, uma mesma entidade incorpora em cinco pessoas diferentes, e elas têm necessidade de beber. Pede-se, então, que elas bebam quando estiverem incorporadas em pessoas adultas, para que a casa não tenha problemas. Para as entidades, essa proibição legal não faz o menor sentido, por isso é preciso discipliná-las com relação a esse aspecto também.

Apesar de a mãe da T. afirmar que sua filha não ingeria bebida alcoólica enquanto estava "virada", presenciei inúmeras vezes essa cena. A primeira vez que fomos a uma sessão, a imagem que mais impressionou foi ver um preto-velho incorporado nessa menina tomar, de um só gole, um copo de cerveja quente misturada com cachaça. Mas é bastante impressionante também observar o fato de que quando volta do transe, essa criança encontra-se em perfeito estado de lucidez. Sem qualquer sinal de embriaguez ou alteração comportamental, T. encerra seus trabalhos de médium e vai brincar com suas primas como se nada tivesse acontecido.

² Sobre essa questão, será preciso maior aprofundamento com relação à abordagem legal brasileira referente às especificidades das práticas religiosas de matriz africana.

Ao trazer à tona esse aspecto, queremos chamar a atenção para as concepções nativas de infância. Comumente temos a noção da “periferia social” como o lugar na criança e a “centralidade” ocupada pelo adulto. Mas em um contexto como o da umbanda, há outros modos de relação que vão questionar a naturalidade com que sempre vemos a relação adulto-criança.

A situação relatada acima, à primeira vista, pode parecer uma contradição, mas, na verdade, a ideia da contradição está diretamente ligada à forma como habitualmente olhamos as relações intergeracionais. Na comunidade umbandista, identifiquei a superposição de duas posições. Do ponto de vista do centro e da periferia, os sujeitos estão situados de maneiras diferentes da visão predominante.

É muito interessante observar como em nossa sociedade algumas imagens e papéis estão completamente fixados. A criança é despossuída de autonomia e poder, e deve, estar sempre sob a autoridade de um adulto. Entretanto, quando defrontamos com outras perspectivas em que isso não está colocado dessa forma, torna-se possível pensar a infância de ângulos surpreendentes.

T. é uma criança que tem grandes responsabilidades como mãe de santo e é também respeitada e resguardada como criança. Essas duas condições caminham juntas (ser mãe de santo e ser criança). Então, trata-se de o indivíduo ter o discernimento de saber como lidar com ambas. Na verdade, o sujeito é as duas coisas ao mesmo tempo. As duas condições convivem e comungam no mesmo ser.

No contexto estudado, cada membro vai ser sempre submetido e vai sempre estar na posição de submeter alguém. Não há uma demarcação fixa, única. Implicitamente, na forma dominante de pensamento, cada vez mais o “não se submeter” tem o significado de se libertar da condição infantil, subjugada pela condição adulta.

Assim, revelando formas específicas de lidar com as crianças e evidenciando processos de ensino-aprendizagem que operam

em outras lógicas que não as da escola, os terreiros de umbanda sinalizam a existência de diferentes modos de socializar e transmitir conhecimentos. Nesse tipo de contexto, o princípio epistemológico do aprender está na participação numa prática cultural, na qual existe um conhecimento, um saber-fazer incorporado. Assim, se o que estrutura os processos educativos não escolares não são regimentos pedagógicos prévios e externamente estabelecidos, cabe perguntar de onde vem a organização dessa aprendizagem.

É nessa perspectiva antropológica que se localiza a questão central que se pretende responder com a pesquisa aqui apresentada. O objetivo com este estudo é investigar os processos de transmissão de saberes no contexto da umbanda, compreendendo-os como processos de aprendizagem situada que se dão na prática. Pretende-se compreender como se aprende a ser umbandista e seus significados com base na percepção dos próprios sujeitos envolvidos (veteranos, novatos, iniciados, médiuns que incorporam e aqueles que não incorporam, frequentadores, mães e pais de santo, dentre outros), sobretudo mediante a observação sistemática da organização e da prática dessa religião que se dá no espaço social dos terreiros.

A prática religiosa como prática educativa

Em inúmeros estudos no campo da educação, tendo a escola como categoria focal, autores se esforçaram em investigar o “ensinar do professor”, tendendo a tratar as instituições escolares como modelo normativo para a educação em geral. Esse *status* normativo da escola reflete-se na sua qualificação como “educação formal”, enquanto as outras modalidades são definidas como espontâneas ou informais. Essas definições, usualmente,

sustentam-se em uma visão da ausência em relação ao que se encontra no espaço escolar, surgindo daí termos como “não intencionais”, “não planejadas”, “não estruturadas”. (GONÇALVES, 1997, *passim*)

Essa perspectiva induz a pensar que em tempos e espaços domésticos, cotidianos, por exemplo, a aquisição de conhecimento ocorreria de modo “automático”. Todavia, importantes pesquisas realizadas, principalmente no campo da antropologia, têm evidenciado que os processos de aprendizagem que ocorrem em âmbitos não escolares são formas educativas eficientes, complexas, carregadas de valores e representação. Assim, tais pesquisas têm colocado em questão a noção de escola como centro do processo educativo.

Alguns autores, como Lave (1982), argumentam que muitos aspectos apontados por teóricos como característicos de uma educação informal não correspondem a isso na realidade. Dizer, por exemplo, que a aprendizagem que ocorre em meios não escolares se dá “espontaneamente” pela mera observação e imitação do comportamento que os aprendizes veem ao redor é uma análise equivocada desses processos. Segundo Lave, apesar de os “mestres”, geralmente, não organizarem a maioria das atividades de aprendizagem, existe uma estruturação do processo educacional que os aprendizes percorrem. Existe, portanto, uma organização interna que independe de planos pedagógicos.

Um dos objetivos com a pesquisa tem sido descrever essa prática coletiva levando em consideração as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e os sentidos que atribuem ao conjunto das experiências que vivenciam nos espaços e tempos específicos da umbanda.

Não são raras as situações envolvendo processos educativos que, à primeira vista, parecem “espontâneas”, ou seja, desprovidas de qualquer sistematização. Porém, um olhar mais atento revela que, na verdade, elas possuem lógicas e ordenações bastante

precisas, mas que desconhecemos. Logo, ao investigar processos educativos que ocorrem fora da escola, pretendo evidenciar outras formas de estruturação do ensino e da aprendizagem, ressaltando que a *forma escolar*, apesar de ser o modelo mais difundido, não é a única possibilidade.

Os pesquisadores Vincent, Lahire e Thin (2001), recorrendo a uma análise sócio-histórica da constituição da escola na França, conceituam a forma escolar como a invenção de um modelo inédito de relação social entre mestre e aluno, que ocorreu nos séculos XVI e XVII. Sua emergência marcou a passagem de um modo onde o *aprender* era indistinto do *fazer* e dava-se no conjunto da vida social, para um modelo e um espaço bastante específicos, sistematizados e racionalmente estruturados. Essa nova forma de educar caracterizou-se, justamente, por estabelecer uma relação professor-aluno que se autonomizou diante de outros tipos de relações sociais. A partir de então, a relação pedagógica se retira do espaço social comum e passa a acontecer em um espaço especial, distinto dos lugares onde se realizam as demais atividades sociais: a escola.

Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 13), por se originar na escola, território historicamente legitimado³ como *locus* do conhecimento e da ordem, a forma escolar tendeu (e ainda tende) a estruturar outros espaços, mesmo que bastante afastados dos domínios escolares. Isso porque, como dito, a emergência de uma forma propriamente escolar, além de estabelecer um novo modelo de socialização e instrução, provocou a desqualificação de outras formas de educar. Esse é um dos pontos da teoria dos sociólogos que mais interessa aqui.

O processo de afirmação da instituição escolar no seio da sociedade, e com ela o privilegiamento da linguagem escrita, “desapossa os grupos sociais de suas competências e prerrogativas” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13). A transmissão de conhecimentos que se dava pela oralidade e pela participação

³ Os autores nos lembram, entretanto, que o processo de reconhecimento social da escola não se deu sem “dificuldades, conflitos e lutas”. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10)

na realização de tarefas e ofícios, em ambientes familiares e de produção, ou por meio das relações cotidianas e dos mestres-escolas, vai sendo, então, pejorativamente, classificado como “informal”, “precária”, “improvisada”. Assim, paulatinamente, o modelo escolar se impõe a todos os outros modos de educar.

Como observou Lave (1982), o fato de os saberes e práticas escolares serem hoje amplamente reconhecidos e consagrados pela sociedade gerou forte tendência em se considerar a educação escolar como o modelo normativo de toda e qualquer prática educativa.

Dada a “naturalização” do modelo da escola, é comum que o processo educativo seja pensado como algo que se dá exclusivamente em circunstâncias e lugares especiais, específicos, separados de outros espaços sociais e da vida cotidiana. Também se costuma dar atenção especial às formas de ensinar, considerando-se a aprendizagem, como resultado disso, uma consequência natural do processo de ensino. Não obstante isso, quando o foco é deslocado do *ensinar* para a observação e a análise do *aprender*, questões diferenciadas emergem, sendo abordadas de forma distinta pelos pesquisadores em educação.

O que proponho é tentar compreender a aprendizagem como um aspecto presente na vida cotidiana e não apenas em seus aspectos cognitivos individuais. Sendo assim, faz parte do escopo da pesquisa procurar compreender a prática de umbanda também como prática educativa.

Partindo do entendimento de que aprender é um aspecto inerente a toda prática social, busco na proposta teórica de Lave e Wenger (1991) a mudança de foco sugerida pelos autores: do indivíduo como aprendiz para aprendizagem como participação no mundo social.

Segundo Lave e Wenger (1991), as pessoas se juntam às comunidades e aprendem, a princípio, em sua periferia. Essa participação aumenta, gradualmente, em engajamento e complexidade,

fazendo com que os sujeitos se movam para uma participação "plena". Nas comunidades de prática, as pessoas trabalham juntas para achar meios de melhorar o que fazem, seja na resolução de um problema na comunidade ou no aprendizado diário, por meio da interação regular. Dessa maneira, aprender é algo visto não como a aquisição de conhecimento pelos indivíduos, mas como um processo de participação social.

O que instigou esta investigação sobre os modos cotidianos de aprendizagem nessa comunidade de prática foi justamente o fato de se tratar de uma prática cultural que possui pouco ensino observável, em que "o mais básico fenômeno é a aprendizagem". (LAVE; WENGER, 1991)

Praticar umbanda não se constitui uma atividade intencional de ensino em que já está predeterminado quem ensina e quem aprende, quem sabe e quem não sabe. Entretanto, isso não significa ausência total de ensino em tal contexto, mas que não há situações pedagogicamente estruturadas. Esse aspecto fica bastante evidente quando se observa como são móveis os lugares de quem ensina e de quem aprende.

Em determinadas situações do universo umbandista, uma pessoa pode assumir a tarefa de coordenar os trabalhos, ditar as regras, organizar os tempos e os espaços para, no momento seguinte, se submeter à vontade de orixás e das entidades, ou às orientações de seus irmãos de santo. Pode-se dizer que, nas práticas de umbanda, tal como afirma Lave (1993), o que os participantes aprendem a fazer é um trabalho complexo e difícil. A aprendizagem não é, portanto "um processo separado, nem um fim em si mesmo. Se ele parece sem esforço, é porque em algum sentido é invisível". (LAVE, 1993, p. 10)

No universo das religiões brasileiras de matriz africana, as sessões, por exemplo, nos remetem a uma *prática*, a um *fazer*, em que, por suposto, não há a predominância do ensinar, mas, sim, do participar e do aprender. Essas sessões possibilitam um fazer

compartilhado, troca de saberes, experiências e habilidades. Dito de outro modo, as pessoas professam e praticam essa religião e, como consequência, aprendem. Estes parecem ser os princípios que orientam os processos “invisíveis” da aprendizagem na e da umbanda.

É por meio da participação nesses contextos de prática que se constituem membros da umbanda. Ou seja, com base em relações de poder, acordos, negociações, tensões e conflitos inerentes à participação na prática religiosa umbandista, aprendem-se os gestos, os significados, as emoções, as disposições corporais, as identidades, etc.

Com base nas reflexões preliminares sobre os dados até o momento recolhidos e analisados, é possível afirmar que o domínio “teórico” dos fundamentos da umbanda tem pouca utilidade, uma vez que os saberes ganham sentido no momento em que são partilhados com a comunidade na realização das rotinas do terreiro. Somente a participação e a experimentação pessoal desse complexo coerente de práticas compartilhadas permitem a aquisição do domínio das regras e fundamentos da religião.

"I AM MUZENZA": THE UMBANDA BACKYARD AS A PRACTICAL LEARNING CONTEXT

Abstract

In this article, I discuss some of the questions being addressed in an ongoing doctoral research on the learning processes at and from Umbanda. The field work begun according to another research proposal on drum workshops, and later shifted to research in an Umbanda backyard in the outskirts of Belo Horizonte. The studied context draws attention to the significant presence of children taking part in the religious practice as active participants. The way in which they interact and participate in sessions, festivals, and other umbanda rituals reveals the different ways of understanding the learning processes, along with specific attention to the childhood condition. The research intends to discuss the learning beyond the formal/informal dichotomy, focusing on cultural practices that are learned regardless of teaching structure. Starting with the understanding that learning is an inherent aspect to every social practice, we look at the theoretical proposal of Jean Lave and Etienne Wenger (1991), and the shift of focus suggested by the authors: going from the individual as learner to learning as participation in the social world.

Key words: Learning. Umbanda. Practice community.

"MOI, C'EST MUZENZA": LE TERREIRO DE UMBANDA COMME LIEU D'APPRENTISSAGE PRATIQUE

Résumé

L'article discute des questions développées dans le contexte d'une recherche de doctorat encore en cours et qui considèrent les processus d'apprentissage dans et de l'umbanda. La recherche sur le terrain a commencé selon le modèle d'une autre recherche (sur les tambours) et s'est déplacée ultérieurement vers une recherche qui a lieu dans un "terreiro de umbanda" situé dans la banlieue de Belo Horizonte. L'étude met en relief la présence massive des enfants dans les "terreiros": ils sont partis prenants des pratiques religieuses qui s'y déroulent. La façon qu'ont les enfants d'interagir et de participer aux séances, aux fêtes et aux autres rituels "umbandistes" témoigne de l'existence des nombreux aspects liés au processus d'apprentissage et met au jour l'attention qui leur est accordée dans ces lieux. La recherche essaie alors de débattre la problématique de l'apprentissage au-delà de la dichotomie "formel/ informel", en focalisant des pratiques culturelles qui sont appréhendées indépendamment des structurations pédagogiques. En considérant que l'apprentissage constitue un aspect inhérent à toute pratique sociale, on privilégie dans les travaux théoriques de Jean Lave et Étienne Wenger (1991), le changement de point de vue que ces auteurs proposent: aller de l'individu en tant qu'apprenti à l'apprentissage en tant que participation sociale.

Mots-clés: Apprentissage. Umbanda. Communauté de pratique.

Recebido em 22/5/2010

Aprovado em 6/6/2010

Referências

- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BERGO, Renata Silva. *Reinventando a escola: ideais, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo*. 2005. Dissertação (Mestrado de Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- BRAGA, Julio. *Oritameji: o antropólogo na encruzilhada*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/.../constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 set. 2009.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências, *DOU*, 16 jul. 1990. Retificado no *DOU*, 27 set. 1990.
- CAMARGO, Candido Procópio Ferreira de. *Kardecismo e umbanda: uma interpretação sociológica*. São Paulo: Pioneira, 1961.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívea de Lima e (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.
- GONÇALVES, E. R. *Gestão da educação nas práticas pedagógicas populares*. Piracicaba, SP: Unimep, 1997.
- LAVE, Jean. A comparative approach to educational forms learning processes. *Anthropology & Education Quarterly*, Pennsylvania, Special Issue, v. 13, n. 2, p. 181-187, 1982.
- LAVE, Jean. The practice of learning. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 3-32.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MAGNANI, Jose Guilherme Cantor. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 2003. (Paidéia, 2)
- ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, Cláudio Emanuel dos. *A música percussiva: uma experiência sociocultural dos jovens do Bloco Oficina Tambolelé*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Madalena P. *Encontros e esperas com os arduos de Cabo Verde: aprendizagem e participação numa prática social*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2004.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira*. São Paulo: Ática, 1994. (As Religiões na História)

SILVA, Vagner Gonçalves da. *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Edusp, 2000.

SMITH, M. K. *Communities of practice, the encyclopedia of informal education*, 2003. Disponível em: <www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm>. Acesso em: 10 mar. 2006.

TODOROV, Tzvetan, *A conquista da América: a questão do outro*. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VELHO, Yvone Maggie. *Guerra de orixá: um estudo de ritual e conflito*. Rio de Janeiro: 1975. (Biblioteca de Antropologia Social)

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

