

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

MIREILLE CHRISTINE COSTA DE OLIVEIRA

MINHA VÓ TAMBÉM ERA MESTRA
Narrar para fazer existir na Educação de Jovens e Adultos

São Paulo

2024

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

MIREILLE CHRISTINE COSTA DE OLIVEIRA

MINHA VÓ TAMBÉM ERA MESTRA
Narrar para fazer existir na Educação de Jovens e Adultos

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Artes Cênicas com habilitação em Licenciatura, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

Co-Orientação: Carolina Suarez Copa Velasquez Y Castro

São Paulo

2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mireille Christine Costa de Oliveira

Minha Vó Também Era Mestra: Narrar Para Fazer Existir na Educação de Jovens e Adultos

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Artes Cênicas com habilitação em Licenciatura, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Carolina Suarez Copa Velasquez Y Castro

Prof^a. Dr^a. Mafuane Silva de Oliveira

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso "Minha Vó Também Era Mestra" explora a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um espaço de resgate de saberes ancestrais e marginalizados. A autora, Mireille Oliveira, reflete sobre como as histórias e os conhecimentos de sua avó, Maria, e de outros Mestres podem influenciar práticas educativas, promovendo uma história coletiva nas salas de aula da EJA. O estudo se aprofunda na importância de registrar as narrativas de vida dos alunos, suas tradições e memórias, como forma de resistência ao epistemicídio — o apagamento sistemático de saberes tradicionais. Ao unir o ensino formal e as experiências dos alunos, a pesquisa sugere que a educação deve valorizar a memória cultural e social, abrindo espaço para que histórias “não oficiais” façam parte do currículo escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), epistemicídio, memórias ancestrais, narrativas orais, práticas pedagógicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Texto escrito por Maria Teles, em ano desconhecido

Figura 2 - Foto da sala que conheci no primeiro dia de visita ao CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano

Figura 3 - Foto da ocupação do pátio do CIEJA minutos antes da realização do Sarau.

Figura 4 - Iemanjá, 2022 – Isa do Rosário de Maria.

Figura 5 - Foto das anotações encontradas no caderno de Maria.

Figura 6 - Fotografia de Márcio Vasconcelos, Série Cultura Popular.

Figuras 7 e 8 - Fotografias de Maria durante um ritual religioso em um terreiro de umbanda.

Figura 9 - Escritos dos alunos do CIEJA durante uma das aulas.

Figura 10 - Estudantes do CIEJA na exposição Lélia em Nós.

Figura 11- Mediação da exposição Lélia em Nós

Figura 12 - Alunos conhecem a obra de Isa do Rosário.

Figuras 13 e 14: Mediação da obra de Guinho Nascimento

Figuras 15 e 16: Condução da prática inspirada nas jogadoras de verso do Jequitinhonha

Figura 17: Boneco feito por uma aluna durante a aula para “colocar” seu avô Otávio no tecido

Figura 18 - Mapa construído pelos alunos no primeiro dia de aula.

Figura 19 - Aluna desenha no tecido as plantas que deixou ao se mudar para São Paulo.

Figuras 20 e 21 - Registros da lousa com as proposições dos alunos.

Figura 22 - Alunos adolescentes contam suas histórias no tecido.

Figuras 23 - Alunos adornam suas fotografias e tiram fotos com o tecido na última aula.

Figura 24 - Finalização da aula com a filosofia Sankofa.

SUMÁRIO

1. COMO CHEGUEI ATÉ AQUI? OU SOBRE COMO MINHA VÓ CORTAVA O MEDO.....	12
1.1 – Os mestres e Dona Maria.....	12
1.2 – A mediação.....	15
2. A HISTÓRIA OFICIAL E O EPISTEMICÍDIO DE SABERES TRADICIONAIS....	19
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ESPAÇO PARA SUBJETIVIDADES.	25
4. “MENINO DA PORTEIRA” – CONHECENDO O CIEJA ALUNA JÉSSICA.....	31
5. QUEM EU TRAGO COMIGO? – FUXICO, DONA ISA DO ROSÁRIO E DONA MARIA TELES.....	37
5.1 – Como evocar uma reconstrução ancestral?.....	39
5.2. – Iemanjá.....	40
5.3. – Dona Maria Teles.....	43
6. UM CAMINHO PARA RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA.....	46
6.1 – Lélia em Nós – Visita mediada.....	48
6.1.1 – O Acolhimento – Estabelecendo onde estávamos.....	50
6.1.2 – Irmandade e o Mar bordado – Primeira e segunda obra.....	51
6.1.3 – “Meu bisavô tocava bumbo” – Terceira obra.....	52
6.1.4 – “Eu vim de lá”.....	57
6.2 – Aula-mediação – Bordando nossas histórias.....	60
6.2.1 – Aula-mediação.....	62
6.2.2 – Aula 1 – Quem somos? – Construindo nosso mapa.....	64
6.2.3 – Aula 2 – Arte ou artesanato?.....	66
6.2.4 – Repetir as histórias é preservar as informações.....	69
7. NARRAR PARA FAZER EXISTIR – PISTAS PARA UMA NOVA HISTÓRIA OFICIAL OU MINHA AVÓ TAMBÉM ERA MESTRA.....	72
8. REFERÊNCIAS.....	77

Dedico este trabalho à minha vó Maria, por sua sabedoria, resiliência e por estar sempre por perto.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos do CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano e seus ancestrais, que foram a parte mais importante de todo o processo. À equipe gestora e às professoras Paula e Ariane, pela generosidade e apoio.

Às mulheres da minha vida. À minha mãe Sueli, por nunca deixar de me incentivar a estudar e buscar meu próprio caminho. Às minhas irmãs, Thamiris e Isabella. À minha tia Taise, por sempre estar presente com um café pronto e um bolo de fubá, e à Ingrid, por conhecer todas as minhas melhores histórias.

Aos meus sobrinhos, Lucas, Esther, Daniel e Mariah, por serem alegria nos meus dias. Ao Diógenes, meu tio, por ser nosso alicerce. Ao Caio. Ao Pedro, meu primo, por ter um coração lindo. À Ana Catarina, minha afilhada, por ser meu melhor presente.

Ao Hatchi, pela companhia nas aulas online.

Ao Andrews, por topar ir atrás do diploma junto comigo, com a fúria da beleza do sol. E por não soltar a minha mão.

Ao Educafro Kalunga, por me ajudarem a resgatar minha autoconfiança e me ensinarem que a universidade pública é um lugar que deve ser ocupado pela periferia. Jamais teria conseguido sem o apoio e o suporte dado por Ricardo, Dona Valdenir, Michel, Derek e Iza.

Ao Coletivo Zero, minha família na vida e na arte, por me ensinar a existir coletivamente. À Manu, por ser minha companheira e estar sempre pronta para um abraço. Ao Fabrício, meu irmão e parceiro para toda a vida. À Thais Favato, por ser sempre doce e me ensinar a sorrir. À Joana, pela admiração e amor mútuos. À Thais Miranda por sua amizade e por ser a melhor contadora de histórias. Ao Zé, pela parceria e carinho.

Aos colegas de percurso. Ao Jenó, por ser meu irmão e sempre me fazer rir. À Ana Fabrini, por caminharmos juntas e por me dar as mãos sempre. À Giuliana Dall’Stella, por vivenciar todos os momentos da licenciatura ao meu lado. À Clara Beatriz, por estar comigo desde que éramos apenas números. Ao Artur por ser um grande amigo e estar nos melhores momentos. À Mabel e Julia, pelo afeto e por me fazerem companhia. Ao danni, pela generosidade.

À Andreia Nhur, por ter me proporcionado uma experiência transformadora durante a graduação.

À Bartira de Menezes, Elis Trindade, Graça Menezes, Henrique Menezes, Tião Carvalho e Vitor da Trindade, pelos encontros.

À Daniela Rezende e May Agontinmé, por me apoiarem e me acolherem. Vocês foram essenciais para que eu entregasse essa pesquisa.

À Giselda Perê, pelos ensinamentos sobre a palavra e por me ajudar a aceitar que minha família carrega saberes ancestrais.

Ao Cursinho Popular Ruth de Souza por ter me ajudado a me formar educadora.

Aos educadores de Lélia em Nós, em especial Livia e Igor pela empatia e Su e Letícia pelo apoio.

Ao Marcelo e à Alessandra, por me acolherem.

A todos os alunos cruspianos por sobreviverem a tantas adversidades.

À Carolina Velasquez por ser farol durante a realização dessa pesquisa e por me incentivar a honrar meus ancestrais.

À Maria Lucia Pupo, por nos guiar e orientar com tamanha maestria.

À toda a turma 020 pelos desafios vivenciados coletivamente.

Aos meus professores do ensino regular, que me enxergaram. E a todos os educadores e artistas que decolonizam o mundo.

Ao meu pai, por seu tempo de dedicação a mim.

“Reinventar-se a vida pela expressão da memória narrada e pelos gestos e modos de ser”

Marcia Mura

“Não há museu no mundo como a casa da nossa vó”

Mulambeta

“Com incenso e benjoim

alecrim e alfazema

defumai [...]

com as ervas da Jurema”

Ponto de Umbanda, autoria desconhecida

1. COMO CHEGUEI ATÉ AQUI? OU SOBRE COMO MINHA VÓ CORTAVA O MEDO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem o objetivo de ser um material efetivo, de registro de histórias e saberes advindos de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de obras de arte e autores cujo reconhecimento acadêmico se deu de forma tardia, a pesquisa busca conduzir os alunos em um percurso de redescoberta de suas narrativas e saberes familiares. Ao tomar como pressuposto o conceito de História Oficial sistematizado por Walter Benjamin, intenciona-se produzir uma reconstrução simbólica deste através das narrativas dos alunos de uma unidade escolar da EJA.

Como toda pesquisa surge a partir de uma inquietação, esta não poderia ser diferente. Explico que, para cada passo dado, foi necessário buscar entender, de forma sensível, o que estava se apresentando e, em consequência, traçar relações que, após lapidadas, me guiassem para um projeto. Em outras palavras, poderia dizer que, ao colocar a linha na agulha antes de começar a alinhar este percurso, eu ainda não sabia para onde estava me direcionando. Entretanto, assim como o baobá que já existe em potencial desde sua semente, segundo Tierno Bokar, a mesma ânsia que hoje me instiga a escrever este relato crítico já despontava quando me dei conta do que havia submerso nas memórias com que me deparei.

1.1 – Os mestres e Dona Maria

Para que a junção de elementos pertencentes a este trabalho se faça inteligível, antes, necessito posicionar os retalhos que me fizeram chegar até esta tessitura. O primeiro fragmento se apresentou durante uma disciplina da graduação, ministrada pela professora Andreia Nhur e intitulada “Voz e movimento: práticas integradas a partir de danças e cantos do Brasil”, que aconteceu em parceria com o Projeto “CANTAR-DANÇAR-BATUCAR: Encontro com Mestres(as)”, realizado através do Edital PRG/Santander. Na ocasião, pude conhecer e refletir acerca da figura do Mestre, no contexto da cultura popular. Esta oportunidade me proporcionou um contato direto com mestres, conhecendo pessoalmente Mestres como Graça Menezes, Vitor da Trindade, Tião Carvalho, entre outros. Esses encontros reavivaram meu interesse por conhecimentos não acadêmicos¹, estes que ainda não possuem muito espaço dentro da Universidade.

¹ Embora este não seja o termo exato que utilizarei para nomear os conhecimentos que dão corpo à essa pesquisa, aqui me utilizo dele pois é como eu o entendia no momento da disciplina.

Todavia, para explicitar o impacto que esses encontros causaram em mim, é necessária antes uma pequena digressão, para apresentar uma personagem fundamental nesta pesquisa, a minha Vó² Dona Maria.

“Minha existência: mesmo com os altos e baixos, eu valorizo minha existência pois já pude com palavras e ações ajudar muitas pessoas e a mim mesma [...] Os cantos secretos da minha alma às vezes me surpreendem com bons e maus pensamentos”
(Maria Teles, em texto encontrado em seu caderno. Sem data.)

Maria Teles, mãe da minha mãe, foi trazida da Bahia com aproximadamente 9 anos de idade, entregue por minha bisavó para ser criada pelos tios em São Paulo. Essa migração forçada que ela sofreu, atravessando o país no que era conhecido como “pau de arara” – caminhões ou caminhonetes adaptados para o transporte de pessoas e que traziam inúmeros retirantes do nordeste para o sudeste do país – culminou na perda de diversas informações sobre sua infância e sobre seus parentes, que ficaram por lá. Tudo que tinha para dar conta desse período e da sua “mocidade”, por assim dizer, eram seus relatos, que muitas vezes continham buracos na cronologia. Ao mesmo tempo, Maria surpreendia ao lembrar de detalhes bastante específicos de algumas histórias, como as plantas que faziam parte da vegetação do território onde morou na Bahia ou nomes de pessoas que não via há décadas. No bojo de sua memória, ela trazia consigo inúmeros aprendizados e conhecimentos que foi adquirindo ao longo dos anos. Desde muito nova, passou a frequentar cultos de religiões de matriz africana, como a Umbanda³ e o Candomblé⁴, levando também os filhos e netos. Por conta disso, acumulou durante a vida inúmeros saberes oriundos principalmente da religião, mas também de sua ancestralidade. Estes, que aqui exemplifico como cantos ou “pontos” musicados, próprios dessas manifestações, assim como o preparo de chás e banhos com ervas com potencial medicinal, e também diversas práticas ligadas a rezas e o cuidado de crianças “à maneira dos antigos”.

Assim, apresento aqui duas de suas “rezas”, das quais melhor me recordo e que ficaram marcadas ao ponto de continuarem existindo através dos filhos. Embora a palavra superstição soe a mais adequada academicamente para nomear o que descrevo abaixo, parte

² Aqui tomei a liberdade de me utilizar do termo “vó” ao invés do usual avó, pois era assim que eu me referia a ela.

³ Religião brasileira, surgida no início do século XX, que combina elementos de diferentes tradições espirituais, incluindo o espiritismo kardecista e as religiões africanas trazidas na diáspora.

⁴ O Candomblé é uma religião afro-brasileira que tem origem nas tradições espirituais e culturais dos povos africanos trazidos ao Brasil durante o período da escravidão. Ele é profundamente enraizado no culto aos orixás, voduns e inquices – entidades espirituais ligadas à natureza e à ancestralidade. Difere-se da Umbanda por não ter sofrido tanta influência de outras religiões.

do processo dessa pesquisa também se relaciona com entender qual terminologia utilizar para dar o devido valor aos saberes de minha vó. Desse modo, pode-se dizer também que abaixo serão descritas duas mandingas⁵:

- *Bolinho do aguado*: o processo de ‘aguar-se’ acometia muitas crianças até alguns anos atrás. Esse termo designava um mal que atingia crianças de pouca idade, incapazes ainda de manifestarem na fala quando sentiam vontade de comer alguma coisa. Em virtude disso, o tal desejo pelo alimento, ao passar despercebido, gerava tamanha ânsia que os pequenos adoeciam, ficando com baixa energia e às vezes apresentando até febre. Entretanto, na minha família, quando alguma criança ficava “aguada”, era feito uma espécie de ritual ensinado por Dona Maria. Tinha-se que produzir uma espécie de bolinho, feito a partir de água, farinha de trigo e sardinha. Este era moldado nas mãos de algum adulto e, posteriormente, a criança deveria morder um pedaço. Na sequência, o mesmo bolinho era colocado do lado de fora da casa, na calçada, para que algum cachorro também o mordesse e, assim, o mal do aguado seria retirado da criança.
- *Para cortar o medo da criança andar*: quando a criança ainda pequena demorava a andar, o ensinamento de Dona Maria era o de um ritual que acontecia ao redor de uma mesa. A frente, alguém leva a criança no colo ou amparada pelos braços, e logo atrás, outra pessoa os acompanha enquanto caminham em volta da mesa. A segunda pessoa tem em suas mãos uma faca, com a qual vai fazendo movimentos no ar como se estivesse cortando algo de fato. O adulto com a criança no colo pergunta: “De quem estou cortando o medo?” e o segundo responde dizendo o nome do “medroso”. A sequência se repete algumas vezes enquanto andam em torno da mesa. Com isso, a criança tem seu medo simbolicamente “cortado” e pode dar seus primeiros passos. Esta prática se repetiu com minhas irmãs, primos e sobrinhos.

Ambas as tradições perpetuaram-se, chegando às novas gerações, como os netos que, ao terem filhos, trazem para sua criação os rituais ensinados pela vó. Para além destes apresentados – que se enquadram mais no que nomeei como mandinga ou práticas ligadas ao cuidado de crianças à maneira dos antigos – Maria também trazia consigo inúmeros conhecimentos advindos da religião. Uma lista de ervas e plantas que ajudavam a curar enfermidades, bem como o conhecimento de como conduzir rituais próprios da umbanda, narrativas de origem e pontos para os orixás⁶. Este último exemplo foi o que me fez conectar

⁵ Palavra de origem banto, que tem como um dos significados a palavra feitiço.

⁶O termo designa a maneira em que divindades são chamadas nas culturas de origem iorubá, como o Candomblé e a Umbanda.

o aprendizado que os mestres me apresentaram na disciplina cursada na graduação anteriormente com os conhecimentos aprendidos em casa desde criança com Dona Maria.

Em 2022, em virtude de uma intercorrência de saúde, Maria veio a encantar-se. Isto é, faleceu de forma bastante inesperada. Cronologicamente, isso se deu antes da oportunidade ofertada na disciplina. Todavia, em virtude de sua pouca idade no momento da partida – aos 65 anos–, nasceu aí um incômodo. Nesse momento, pude perceber que pouco do que Maria sabia ficou registrado em papel. Suas histórias passaram a existir somente enquanto nossa memória conseguisse guardá-las, assim como as plantas, banhos e chás que tinha nos ensinados. Porém, assim que o fato nos acometeu, pude perceber que alguns daqueles pontos e cantigas velhas, que nem se ouvem mais ao frequentar cultos de umbanda hoje foram, em sua maioria, junto com ela. A biblioteca que os armazenava silenciou e esse incômodo de nunca ter registrado nada foi bastante agudo. Apesar do anseio imediato, foi somente no momento proporcionado pela disciplina em que conheci a Mestra Graça Menezes, que me dei conta que aqueles saberes ensinados por Maria não eram apenas “coisa de vó” e poderiam, inclusive, terem sido compartilhados com mais pessoas. Ao ouvir Mestra Graça cantar na aula, me emocionei. Fui levada diretamente para as várias vezes em que fomos ao terreiro onde Maria se colocava ao lado dos atabaques e também cantava a plenos pulmões. O mesmo registro vocal, próprio das manifestações tradicionais como a Festa do Divino, que Graça apresentava, eu conhecia de perto. Esta associação me colocou a pensar: “Será que Maria também poderia estar numa sala como essa, ensinando o que sabia?”.

Ainda que essa reflexão tivesse despertado ali no contato com a mestra, ainda não possuía clareza sobre o que fazer com essa descoberta. Foi somente meses depois que, através de uma experiência de estágio na exposição Araeté, no Sesc Ipiranga, que o caminho se desenhou de forma concreta.

1.2 – A mediação

Dentro da minha trajetória na graduação, pude atuar como educadora de exposições em duas ocasiões. Poder ocupar essa posição me possibilitou conhecer um outro lugar da arte-educação: a educação não-formal. Por agora, basta dizer que foi necessário um processo de adaptação, considerando que minhas experiências como educadora estavam mais próximas da educação formal. A exposição de nome “Araeté – A Literatura dos Povos Originários” inaugura um momento importante, em que diversos artistas indígenas têm defendido a utilização da arte como plataforma de luta e espaço de reflexão. Coletivamente, o movimento reivindica que suas exigências frente a uma dívida histórica sejam atendidas, enquanto

resgatam rituais e a memória ancestral que permanece viva. As instituições e o mercado se voltam para os artistas indígenas e suas produções, todavia, é possível observar que este movimento acompanha uma tendência maior do mercado da arte, que aos poucos tenta se “atualizar” em relação às cobranças de mais espaço para artistas periféricos e socialmente marginalizados. Contudo, nem sempre a motivação é um reconhecimento do apagamento que esse mesmo circuito projetou ao determinar conceitos como “canônico”, “clássico” e “erudito”, mas sim uma busca embebida no próprio capitalismo que, gradualmente, coopta as novas tendências e as transforma em produtos.

Há uma esfera, porém, que não pode ser ignorada em iniciativas como esta exposição: a possibilidade de outros corpos serem afetados e o impacto que pode ser gerado caso estes se reconheçam nas obras. No caso do público da EJA atendido por mim na ocasião – cujo perfil era sempre formado por homens e mulheres acima de 45 anos e migrantes do Nordeste do Brasil – o impacto era fortemente perceptível.

Um dos ambientes de Araeté correspondia à uma representação expográfica da “*Opy*” ou “Casa de reza”, um espaço que faz parte da cultura do povo Guarany, onde estes se encontram para partilharem histórias e realizarem rituais próprios da vida na *Tekoá*⁷. Nesse espaço, os visitantes encontravam obras feitas de palha, como cestarias e tapetes e em quase todos os grupos de visitantes da EJA, o reconhecimento aconteceu de imediato. Ao verem as cestas expostas, os grupos pareciam aguçar seu interesse pela exposição. Mostravam um ao outro e trocavam comentários sobre como eram feitas. Nas outras salas, apesar da exposição possuir um formato diferenciado do que seria clássico em museus, parecia que havia um distanciamento maior entre os alunos e as obras, pois não demoravam tanto em cada uma e teciam menos relações de identificação com o que viam. Enquanto que na “Casa dos Saberes”, como era chamado o espaço que buscava representar a *opy*, ao passarem por aqueles cestos e tapetes, a visita ganhava um novo teor: os alunos começavam a compartilhar suas próprias experiências e saberes ensinados por avós, pais etc., tais como outros trançados semelhantes aos utilizados para criar as cestarias, como o manuseio de folhas de bananeira e palha de milho. Me perguntei, então: Quantos saberes ainda são desconsiderados no processo de “seleção” dos fatos e conhecimentos importantes e que merecem seu registro na história?

A partir desse contato, manifestei o desejo de, através da EJA, enquanto enfoque no escopo da educação básica, investigar o potencial de conhecimento nos saberes trazidos e compartilhados pelos próprios alunos. O espaço proporcionado pela oportunidade de devolver a chance de estudar para adultos que não puderam dedicar-se a isso no início da vida difere de

⁷ o termo significa aldeia, em guarany

outros ambientes de ensino. Em seus contextos, cada um dos alunos precisou desenvolver sua própria maneira de ler o mundo, mesmo sem terem desenvolvido a leitura e a escrita. Logo, a alfabetização proposta na modalidade da EJA precisa considerar ainda mais a história de vida dos alunos e o que eles já trazem de experiência, ao invés de apenas empregar uma tentativa de “ensiná-los a ler o mundo”.

Em uma das visitas conduzidas enquanto educadora de Araetá, recebemos um grupo de alunos de Diadema. A turma de adultos, bastante engajada, participou de forma calorosa de todas as dinâmicas propostas, assim como permaneceram ativos às provocações lançadas. Ademais, havia no grupo um senhor que prontamente respondia antes dos outros e parecia tão familiarizado com o que propúnhamos como reflexão, que cheguei a pensar que ele fosse professor da turma. Para minha surpresa, ele não era um educador. Era um aluno que assim como os outros, deu uma nova chance para os estudos. Ao fim da visita, descobri que ele era maranhense e puxador de Bumba-meu-boi. A festa, também vinda do Maranhão e com a qual eu já havia esbarrado durante a graduação, já se configurava enquanto um interesse de pesquisa. E ali, dentre os alunos – que ao chegarem normalmente nos contavam que “estavam ainda aprendendo” ou que “pouco sabiam” –, estava alguém que facilmente poderia ser um mestre e dar aulas sobre a manifestação afro-brasileira⁸.

Assim como as técnicas de trançado com a folha de bananeira ou palha do milho já citadas – que vários alunos nos diziam terem aprendido com seus pais e avós –, muitos outros saberes poderiam estar ali, escondidos atrás de uma autoestima afetada por não saberem ler e escrever. A falta de alfabetização lhes parece mais determinante do que o reconhecimento de que carregam outras tantas sabedorias. E isso se dá, principalmente, pela hegemonia da escrita enquanto modo de conhecimento, em detrimento de tecnologias e saberes advindos de outra ordem, como a oralidade e a manualidade.

A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante. Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração.

(SANTOS, Antônio Bispo dos, 2023, p. 12)

Conforme afirma Nego Bispo em “A terra dá, a terra quer (2023)” a escrita se instaura historicamente como linguagem predominante e que serve como uma espécie de baliza para validar o que é conhecimento e o que não é. Nesse sentido, os saberes dos alunos e os de

⁸ O termo designa manifestações que possuem origens calcadas nas tradições africanas, mas que foram fortemente influenciadas ao chegarem no território brasileiro.

Dona Maria possuem pouco espaço no rol do que vale ser eternizado na história por seu valor enquanto conhecimento, assim como muitas tecnologias ancestrais cujas origens descendem de grupos marginalizados socialmente. Tudo que não pôde ser escrito não entrou para a “história oficial”, logo não existiu e, portanto, não possui suficiente importância. Em diferentes escalas, isso impacta tanto os saberes de Maria – que não foram registrados antes de seu falecimento –, como diversos povos que tiveram suas tecnologias milenares apagadas dos livros de história.

De todas essas inquietações e atravessamentos surge essa pesquisa que, ao elencar a EJA como foco de análise, busca reconstruir de modo simbólico a História oficial, na contramão dos apagamentos causados por ela. Ao direcionar o olhar para a narrativa dos alunos, intenciona-se oportunizar que suas histórias e de seus ancestrais possam encontrar uma materialidade que as registre, numa tentativa metafórica de reescrever sua importância. Ao realizar assim, o ritual faltante para que os conhecimentos de Dona Maria pudessem continuar existindo mesmo após sua partida.

2. A HISTÓRIA OFICIAL E O EPISTEMICÍDIO DE SABERES TRADICIONAIS

[...] o narrador assimila sua substância mais íntima: aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida, sua dignidade é contá-la inteira. (Benjamin: 1987, p. 221)

O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (Tierno Bokar apud Bâ: 1980, p. 1)

Em geral, a maneira que acessamos os fatos passados é através da chamada “história oficial”, que corresponde à narrativa hegemônica dos acontecimentos. Cheia de pretensões à imparcialidade, tomando para si a ideia de verdade por se basear em métodos científicos e estudos de documentos (Fracasso, 2017), esta desconsidera outras maneiras de conservação de conhecimentos. Em virtude disso, corrobora com um processo de apagamento em larga escala, no que tange a populações marginalizadas que não tiveram seus saberes registrados em documentos ou que tiveram suas narrativas propositalmente apagadas da história oficial.

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados (Bâ, 2010, p. 168). Porém, com os chamados processos de reconstrução da historiografia de determinados povos de origem africana e indígena, a *tradição oral* desponta com igual importância no que concerne à legitimidade destas informações: em sociedades que sofreram com tentativas ou efetivos processos de dizimação ou escravização, é a narrativa que se destaca como principal meio de conservação para a transmissão de saberes, mitos de origem e referenciais da própria cultura. O que explica, então, essa distinção atribuindo ao longo dos anos a oralidade como algo menos formal e, portanto, possuindo menos compromisso com a realidade? E de que forma isso contribuiu para o modo ocidental de entender algo como conhecimento, através do que nomeamos como ciência?

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação. [...], uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, (Bâ, 2010, p. 169)

Em diversas sociedades que divergem do modo de vida ocidental e hegemônico, onde a escrita é colocada como centro da organização social, a memória se torna estruturante. Isto é, ainda que o elemento da memória também represente um lugar considerável nas sociedades modernas, a maneira de incorporá-la será diferente. Para a modernidade, a percepção coletiva da memória reside em documentos, museus, monumentos, enquanto para sociedades indígenas, africanas e ameríndias é feita das pessoas e pelas pessoas. É cultivada a partir das tradições cotidianas, que respondem ao macro, como uma prática constante. A elas cabe a responsabilidade de conservar e manter vivas tradições que são passadas entre gerações. Embora já existam metodologias como a *História de Vida*, que têm ocupado importante espaço dentro da academia, a lacuna deixada pela maneira que a História Oficial se construiu possui marcas irreparáveis de apagamento. Sobre isso, Fracasso dispõe de conceitos de Marcelo Soler, pesquisador de Teatro Documentário, para relacionar os documentos que permanecem e as escolhas por trás.

[...] história oficial é construída pela seleção de acontecimentos e atos a serem valorizados em detrimento de outros a serem desqualificados ou esquecidos. [...] O critério dessa seleção é, na maioria das vezes, a justificativa de ações impostas a diversas populações [...] Esse critério é decisivo também para a produção e escolha de documentos os quais legitimam essa perspectiva já que, para a tradição da história oficial, documentos são registros materiais que provam a existência de algo (Fracasso, 2017, p. 9)

Logo, podemos dizer que a História Oficial é construída a partir da narrativa dos dominantes. Conforme explicitado por Benjamin, os que num dado momento dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A escolha de organizar os acontecimentos da perspectiva de quem venceu os conflitos, impacta na ausência do ponto de vista dos “perdedores”. Histórias de grandes triunfos normalmente são contadas da maneira que faça mais sentido à narrativa épica, – omitindo pontos frágeis, ficcionalizando e até criando personagens quando necessário -. Somado a isso, factualmente, quando um novo grupo torna-se hegemônico, a ele cabe a tarefa de apagar o que restou dos que vieram antes. Essa seleção, conforme apontado por Soler, resultará na escolha e até mesmo na produção de documentos que endossam a perspectiva do dominante, enquanto outros registros que não se mostram úteis, são descartados. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem (Bâ, 2010, p. 168).

Se focarmos essa reflexão nos processos colonizatórios que viveram o Continente Africano e a América Latina, inúmeras informações foram destruídas, gerando uma ausência de dados que contam a história real desses territórios e povos. Do mesmo modo que os indígenas, que habitavam o Brasil desde antes da colonização, tiveram além de sua história

negada, seus saberes ancestrais roubados. Como é próprio dos territórios que foram colônia de exploração, conservou-se o que pôde sobreviver às repressões da colonização, enquanto o que era útil e poderia gerar lucro ao colonizador era subtraído, e tornando-se posse do “dono” daquele território. É possível citar o Manto Tupinambá – item utilizado em ritualísticas do povo Tupinambá no século XVI antes da chegada dos europeus ao Brasil e que recentemente retornou ao território através de uma doação do Museu Nacional da Dinamarca. Ao todo, são onze mantos produzidos com penas de guará e que se encontram espalhados pela Europa em museus de arte. O artefato possui grande importância para a valorização da cultura tupinambá que sofreu com um genocídio que dizimou uma população que correspondia a um milhão de pessoas antes da vinda portuguesa. Outro exemplo palpável, é a queima de documentos ocasionada por Rui Barbosa, após o fim da escravidão no Brasil, que ocultou diversos nomes de donos de escravizados.

As consequências desses apagamentos foram inúmeras e ainda impactam a maneira em que se atribui valor aos conhecimentos na contemporaneidade. A régua utilizada para aferir a relevância de determinada tecnologia ancestral ainda possui resquícios do mesmo pensamento colonial que separou a escrita da oralidade, colocando a segunda em menor importância. Para Benjamin, foram alguns marcos históricos que, aos poucos, “minaram” o espaço para a partilha das oralidades nas sociedades ocidentais, resultando em uma aliança atravessada pelo capitalismo que também busca produzir cada vez mais individualidades.

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente, esse conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras, graças ao notável trabalho realizado por alguns dos grandes etnólogos do mundo inteiro. (Ba, 2010, p. 167)

Escolher como organizar os fatos para contar uma narrativa como a história da humanidade é um exercício com forte cunho político. É ele que definirá quais povos e histórias existirão no futuro, e quais terão sua existência apagada. Conforme conceitua Chimamanda Ngozi Adichie em “O Perigo de Uma História Única” (2019), escolher apenas um lado para ser contado cria uma “história única” e ainda estimula estereótipos, que se configuram como retratos incompletos da realidade e de determinados corpos. A história única contada através da História Oficial foi construída sobre uma série de preconceitos, escolhas políticas e relações de poder, bem como se mistura a diversas narrativas de opressão que tendem a mascarar saberes importantes.

A agenda colonial produz a descredibilidade de inúmeras formas de existência e de saber, como também produz a morte, seja ela física ou simbólica, através do desvio

existencial. [...] Para a perspectiva da ancestralidade só há morte quando há esquecimento.” (Rufino e Simas, 2018, p. 11).

Para Nego Bispo, o procedimento de nomear as coisas e produzir conceitos ligados à academia se relaciona diretamente com uma busca do colonialismo por roubar identidades e colocar os nomes em outros corpos que a ela convém. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (Bispo, 2023). Logo, o modo de compreender a ciência está influenciado por tendências colonialistas que pautaram as relações de construção de conhecimento nos séculos passados. O método científico, quando se torna base para organização dos conhecimentos na sociedade, passa a criar verdades e se transforma em único meio de comprovação. Considerar que, ao longo da história da humanidade, esse controle nunca foi alvo de disputas e se manteve apartado da influência política seria ingênuo, uma vez que em diversos momentos históricos de repressão, a censura e a manipulação despontam como ferramentas de refreamento.

A expansão da ciência moderna como conhecimento-regulação (para o qual o ponto de ignorância é o caos e o ponto de saber é a ordem) ensejou um processo de destruição de muitas formas de saber e de ser, o que acabou produzindo silêncios sociais, onde se tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações de povos ou grupos sociais que tiveram suas formas de saber, viver e sentir destruídas, desacreditadas ou ridicularizadas. (Pizzio; Veronese, 2008)

Com o passar dos séculos, vemos que a escrita pouco a pouco vai substituindo a palavra falada, tornando-se a única prova e o único recurso (Ba, 2010) e, por consequência, causando exclusões. Essa hegemonia construída pela sobreposição de um formato de conhecimento em detrimento do outro gera o que podemos nomear como uma monocultura do saber. O termo monocultura, usualmente, refere-se a uma técnica ligada à agricultura, que consiste no fomento à produção de apenas uma espécie. Considerando que essa técnica se difundiu no capitalismo, que visa favorecer prioritariamente o lucro, se espalhou em propriedades de grande porte, onde os donos alteram o solo para produzir somente o que monetariamente gera mais recursos. Um exemplo disso no Brasil é a soja, que ocupa quase 50% dos hectares do território brasileiro destinados à agricultura. Bem como o milho, que pode ainda ser encontrado em outras cores – como roxo, branco, e vermelho – em diversos países da América Latina, mas conta principalmente com a sua versão amarela em território brasileiro.. Esse fenômeno causou tamanha desinformação que muitos brasileiros desconhecem a existência dos grãos coloridos.

Da mesma forma, a monocultura se apropria dos conhecimentos gerando diversas lacunas e apossando-se das áreas de conhecimento. Boaventura dos Santos, sociólogo português, cunhou o termo epistemicídio na década de 90 para identificar e refletir acerca dos processos de morte simbólica aos quais foram submetidas as populações africanas e indígenas. Diferente do genocídio que configura violência física, o conceito se relaciona com a morte da cultura e identidade de uma comunidade ou povo. O epistemicídio se refere à morte da construção do conhecimento [...], criando formas de dominação política e ideológica. Assim, se desqualifica o conhecimento do outro (Revista, Marcos Dias). Observa-se que a ciência entendida da maneira ocidental considerava como universal o modelo do homem europeu, branco e cisgênero, ao mesmo tempo que o colonialismo tratou de aglutinar continentes inteiros. O maior exemplo é o que fez com os países africanos, resumindo-os a estereótipos que desqualificam o território enquanto múltiplo e produtor de conhecimentos. Logo, estes dois fatores geraram uma imagem de inferioridade intelectual vinculada a populações marginalizadas, imagem essa que influenciou nos diversos processos de violência e exploração vivenciados por indígenas e africanos e, posteriormente, no racismo estrutural que pautou a construção da sociedade brasileira. Os processos de construção da história estiveram em diversos momentos colados a discriminações de raça e classe, carregando estruturalmente a influência dessa forma de pensar que excluiu e negou existências.

O fato é: o Ocidente se apropriou de tecnologias e técnicas de origem africanas e indígenas durante a colonização. Plantas nativas foram exportadas até deixarem de existir em seu território de origem, obras de arte foram roubadas e inúmeros conhecimentos foram descredibilizados. A palavra cosmologia já citada refere-se à uma maneira de perceber o mundo, uma forma de organização social. Embora sua utilização hoje seja importante para questionar o falso padrão de universalidade inventado pelo colonialismo, é necessário analisar quando a mesma gira em falso ao apontar sempre para o outro. Sueli Carneiro, filósofa brasileira, chama atenção para como a própria branquitude cria o negro como inferior mas não se vê dentro da configuração de raça. Essa criação do outro delimitada pelo mesmo colonialismo que aglutina corpos em torno de uma generalização estereotipada, tratou de inventar categorias que “expliquem” os saberes advindos de outras culturas. Surgem, então, embebidos desse pensamento branco e europeu, termos como: *superstição*, quando diversas vezes refere-se à percepções ligadas à natureza e a modos de criação vinculados às tradições africanas e originárias; *artesanato*, nomenclatura que inferioriza saberes manuais próprios de pessoas oriundas de contextos marginalizados, muitas vezes passados entre gerações; *popular*,

quando o formato da manifestação artística não se enquadra nos conceitos cunhados pela academia de arte, por não ser separada em apenas uma linguagem e trazer em si tudo ao mesmo tempo: festa, política, teatralidade, fazer comunitário etc.

A pergunta que me faço após todo esse percurso é: qual seria a cosmologia ocidental? Ao emprestar as palavras de Bispo, para enfrentar a sociedade colonialista, em alguns momentos “precisamos transformar as armas dos inimigos em defesa”. Propõe-se aqui este movimento contrário enquanto exercício: e se o branco fosse o outro, pegando a definição de Sueli Carneiro? Quais histórias estariam nos livros? Que narrativas seriam contadas sobre as grandes invasões do século XVI? Será que matemática seria ensinada se utilizando do plano cartesiano e ainda precisaríamos inventar o termo etnomatemática para dar conta das descobertas neste campo, advindas de culturas não-europeias?

Todos esses questionamentos atravessaram de algum modo o desenvolvimento dessa pesquisa ao me deparar com a possibilidade de observar o mundo não pelas lentes da colonialidade, mas como defende Boaventura dos Santos, promover uma descolonização do saber. Embora a terminologia em torno do movimento de negar a colonialidade dos corpos ainda se encontre em fértil debate, a defesa feita por Nego Bispo acerca do termo contra-colonial parece fazer sentido com a inteireza dos conhecimentos tratados neste trabalho. O contra-colonial refere-se especificamente àquilo que ousou sobreviver às investidas do colonialismo, o que se manteve intacto – embora ainda afetado – e não carece de se despir de sua influência pois existe por si. As bordadeiras e jogadoras de verso do Vale do Jequitinhonha existem por si. As mulheres da Irmandade da Boa Morte, em Cachoeira, sendo memória viva da escravização no Brasil e permanecendo como a confraria feminina preta mais antiga do Brasil, existem por si só. Não há o que negar quando o objeto conserva em si suas origens. É necessário, porém, olhar para trás e se questionar sobre o que não pôde sobreviver e sobre quem nunca pôde se enxergar enquanto detentor de conhecimento.

[...] transformar objetos não credíveis em credíveis e, com base nisso, transformar ausências em presenças (Pizzio; Veronese, 2008)

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ESPAÇO PARA SUBJETIVIDADES

“Eu interiormente sou uma pessoa que igualmente a tantas outras tenho minhas fragilidades , minhas fortalezas ocultas, meus medos, meus sonhos, meus desafetos, minhas alegrias e assim por diante [...] (Maria Teles, excerto encontrado escrito em um de seus cadernos, sem data)

Em minha vida pessoal, o contato com iniciativas de reinserção de adultos no sistema de ensino se deu também através da minha Vó. Para além de ter sofrido com as intempéries da migração para São Paulo, ela também precisou começar a trabalhar muito cedo. Na sequência, tornou-se mãe, o que impossibilitou a continuidade em seus estudos. Ela cursou até a quarta série, realidade que infelizmente se repete na história de muitos migrantes e trabalhadores brasileiros. No entanto, ainda criança, me recordo de ver minha vó produzindo, com sua graciosa caligrafia, atividades e respondendo problemas matemáticos em um caderno. Costumo dizer que a letra dela era inconfundível, tamanho capricho que dedicava em cada traço desenhado no papel. Após seu falecimento, ao organizar seu armário, encontrei um de seus cadernos de exercícios, onde rascunhou regras ortográficas e produziu textos sobre ela mesma. Não fazia ideia da existência desse material até esta ocasião.

Maria foi aluna de um equipamento público da cidade de São Vicente, onde morava, chamado CESIN (Centro de Educação Supletiva da Área Insular). O espaço que hoje passou a ser chamado pela sigla CEJAIN (Centro de Educação de Jovens e Adultos da Área Insular), era responsável pela acolhida de jovens e adultos que desejavam retomar seus estudos a fim de conseguirem o diploma. A ação abrangia tanto o ensino fundamental como o ensino médio, adequando-se à necessidade de cada aluno. Tudo era conduzido por professores, que eram responsáveis por acompanhar o rendimento dos alunos de modo individual, para que, gradativamente, pudessem ir “eliminando”, uma a uma, as disciplinas que não puderam cursar em seu período de idade escolar. Assim, Maria saía de casa levando seu caderno com as atividades devidamente respondidas, apresentava ao professor designado e retornava com novas proposições. Pude ver essa cena se repetindo diversas vezes quando criança.

A iniciativa que descrevi brevemente ao compartilhar essas lembranças refere-se à Educação de Jovens e Adultos, embora ainda não tivesse esse nome. O termo “Supletivo” foi utilizado por muitos anos para designar esta modalidade, que oferecia a conclusão dos estudos em menor tempo do que o ensino regular. Sua estrutura, porém, conforme ilustrada, se aproximava muito mais de um ensino à distância. Os alunos não tinham o convívio no ambiente escolar como base para o aprendizado, o que os condicionava a processos mais

individualizados. A estrutura da EJA, como existe hoje, é resultado de diversas reformulações desde sua proposição inicial, embora a primeira proposta tenha sido o Supletivo.

O interesse em fomentar oportunidades de ensino para adultos que evadiram a escola no Brasil está relacionado com as ações de movimentos sociais. Diversas mobilizações que ocorreram entre os anos 50 e 60 culminaram em uma concepção de educação conhecida como Educação Popular. Até o presente momento, os esforços do Estado para a educação de adultos visavam uma instrumentalização para a vida em sociedade. Surgem inúmeros projetos e campanhas visando extinguir o analfabetismo – motivadas, muitas vezes, pela relação que existia na época entre a necessidade de ser alfabetizado e o direito ao voto –, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, entre 1958 e 1963, e a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), entre 1962 e 1963. Paulo Freire, teórico da área da pedagogia, conceitua em “Ação Cultural para a liberdade (1981)”, esta perspectiva de educação como uma forma clara de “domesticação”.

Freire esteve ligado aos processos que ajudaram a elaborar a educação popular, como a experiência na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, conduzida pelo educador e que resultou na alfabetização de centenas de pessoas em um curto período de tempo. O acontecimento ganhou notoriedade e relevância nacional, destacando-se pela proposta de Freire, que trouxe para sua prática pedagógica a própria realidade dos educandos de Angicos. A partir de sua bagagem de experiências semelhantes a essa, ele teoriza sobre a diferença entre uma prática de “educação dominadora” e o que chamou de “educação libertária”.

A educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como conseqüência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (Freire, 1981, p. 80)

Tais perspectivas corroboraram, a posteriori, para a elaboração da Educação de Jovens e Adultos como a conhecemos, com a estrutura que possibilitou e foi material fértil para o desenvolvimento dessa pesquisa desde seu início. Em 1988, é promulgada uma nova Constituição que, em virtude da pressão popular, define em seu Artigo 6º a educação como um direito social fundamental. Esse reconhecimento deu-se, principalmente, na obrigatoriedade do Estado com a escolarização básica, incluindo nesse campo a Educação de Jovens e Adultos. A partir do passo dado pela Constituição, outras iniciativas puderam surgir, como os movimentos propostos pela então prefeita de São Paulo, Luiza Erundina. Não

obstante, foi somente em 1996 que a modalidade passou a ser reconhecida como parte da estrutura educacional brasileira, com a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB). No inciso VII do Artigo 4º, a LDB trazia como tópico a ser cumprido:

Art.4º – (...)

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.
(LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996)

A estruturação da Lei de Diretrizes e Bases sofreu alterações ao longo dos anos, assim também ocorreu com a EJA, que ganhou divisões entre o oferecimento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Foram atribuídas, de modo significativo, as contribuições das iniciativas de educação libertária, que ajudaram a delinear uma proposta educativa que entende a importância do meio, isto é, do ambiente escolar para o desenvolvimento do aprendizado. A Educação Popular se destaca no escopo da educação como uma prática contra-hegemônica, indo em direção oposta aos efeitos que a desigualdade produziu em termos de acesso ao conhecimento. Embora a conceituação apresentada por Andrezza Bezerra em sua tese de doutorado se refira à Educação Popular, ao entrelaçá-la com a EJA, esta revela as semelhanças entre ambas e como algumas particularidades acabaram por se fundir. Bezerra se utiliza de concepções de Paulo Freire para suas considerações.

Aqui afunilamos nossa atenção para a Educação de Jovens e Adultos entrelaçada à Educação Popular. Ao nascer nas e das lutas populares por melhorias [...] caracteriza-se e se identifica com as camadas pensadas socialmente como “marginalizadas” na e pela sociedade. Ela se posiciona enquanto oposição ao que é hegemônico, ou seja, uma “educação [...] cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, constitui-se como um nadar contra a correnteza” (Bezerra, 2021. p. 52)

Posto que a Educação de Jovens e Adultos possui, em seu cerne, fundamentos contra-hegemônicos, ela está diretamente relacionada a uma abertura também para outras epistemologias e concepções, e não somente àquelas que possuem notoriedade para o ocidente. Paulo Freire defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra ao afirmar que o processo de alfabetização de adultos é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes tanto quanto os educadores (Freire, 1981, p. 74). Não é plausível, então, a premissa de ensinar a ler o mundo em *stricto sensu* como na educação na primeira infância, uma vez que os alunos já se configuram como seres sociais com conflitos, opiniões e visão crítica. Logo, “os educandos não podem ser vistos como ‘vasilhas vazias’, meros recipientes das palavras do educador” (Freire, 1981, p.

26). A EJA, portanto, novamente se coloca muito mais próxima de uma abordagem libertária do que de uma concepção tecnocrática da educação, como as tendências introduzidas no sistema brasileiro pelos governos repressores durante a Ditadura Civil Militar Brasileira. [...] Ainda, os alfabetizados não são seres marginais que necessitem ser recuperados ou resgatados [...] a solução não está em aprender a ler histórias alienadas, mas em fazer história e por ela serem feitos. (ibidem, p. 74).

[...] revela-se a pretensão de uma educação que se fortalece nas relações e ações culturais populares, em um sentido de fortalecimento das identidades e a escola passa a ser um importante lócus nesse processo. A construção de uma organização pertinente e que respeite as especificidades da EJA que, por exemplo, não transplante para a experiência educativa dos jovens e adultos as formas de organização da educação regular dirigida para crianças e adolescentes, é um entendimento consensual dos pesquisadores desse campo. (Bezerra, 2021, p. 56)

No trecho, a autora destaca brevemente a importância do espaço escolar para o fortalecimento das identidades e a relação que a EJA possui com ações culturais populares. A construção de uma comunidade que caminhe junto em direção ao letramento possui forte importância nesse processo, uma vez que essas identidades também se constroem coletivamente. É fato que os sujeitos que necessitam de oportunidades de reingresso à educação são, em maioria, vítimas de processos de desigualdade social, sendo estas pessoas racializadas, mulheres, trabalhadores e migrantes, como Maria. Se considerarmos essa realidade, somada ao escopo de um sistema de aprendizagem, que tem, em sua origem, a forte influência da Educação Popular, não é possível exercer qualquer prática educativa sem considerar as narrativas dos próprios sujeitos como material para entender o mundo. O educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico (Freire, 1981, p. 73). Destarte, a Educação de Jovens e Adultos também se configura como uma prática dialógica por si só, onde professor e aluno constroem juntos o conhecimento em sala de aula. É nesse terreno que habita uma das potências que destaco sobre essa modalidade de ensino e que chamou minha atenção. Desde o momento em que tive os primeiros contatos com turmas de adultos, bem como retomando os cadernos de minha vó como memória, me saltou aos olhos a abertura significativa para as subjetividades emergirem.

Talvez, deste traço fundamental da configuração prática da EJA, tenha nascido o disparador que fez com que a modalidade se tornasse substancial para a realização desta pesquisa. Embora exista um dado bastante expressivo de uma dificuldade de autoestima e de reconhecimento intelectual dos alunos, e de sua importância como parte do processo educativo, ainda assim – em virtude de sua essência subjetiva –, dela emerge o íntimo. Nos atendimentos realizados com grupos de alunos, ao começar as proposições de perguntas

mediadoras, não era incomum ouvir as frases “você sabe que ainda estamos aprendendo, né?” ou “ainda não sabemos muito” como forma de justificar uma “ignorância”, mas que já demonstrava uma insegurança e dificuldade de se enxergarem enquanto sujeitos dotados de saberes e conhecimento. Tampouco era incomum que esses mesmos estudantes, ao serem conduzidos por uma abordagem que os convidava a enfrentarem essas fragilidades, finalizassem a visita contando inúmeros relatos de suas famílias, memórias e compartilhando com a turma aprendizados que carregavam consigo.

Minha suposição, formulada a partir destas experiências, encontrou ainda mais eco ao me aproximar com mais intimidade do espaço da sala de aula dos adultos durante a observação para desenvolvimento da pesquisa. Não obstante, ao adentrar o ambiente de ensino outras fragilidades tenham saltado aos meus olhos, meu contato com a EJA afirmou a abertura que posteriormente pude presenciar em minha própria experiência. Conforme relatado, após o falecimento de Maria, foram encontrados alguns de seus cadernos utilizados durante o período como aluna do Supletivo. Descobrimos em suas anotações um texto produzido por ela, como resposta a uma proposição da professora, intitulado “O meu eu”. Supõe-se que a tarefa pedia que os alunos falassem sobre si através de um breve relato, que posteriormente seria lido pela docente. Para minha surpresa e de alguns parentes que também puderam ler os escritos, foi somente ali e de forma póstuma que tomamos conhecimento de alguns sentimentos, nunca comunicados diretamente à família, que Maria relatou em seu texto à professora. Desta forma, o trago transcrito e um registro fotográfico do caderno onde foi encontrado, como uma forma de encerrar o capítulo convidando o leitor a também conhecer o material através do qual minha vó pôde fazer brotar sua subjetividade.

O Meu Eu

Eu interiormente sou uma pessoa que igualmente a tantas outras tenho minhas fragilidades, minhas fortalezas ocultas, meus medos, meus sonhos, meus desafetos, minhas alegrias e assim por diante e etc...

Falar de si mesmo eu particularmente acho difícil, mas descreverei um pouco o que penso

Meus sonhos a confiança que tenho na pessoa é o meu limite secreto, se não realizados serão sempre secretos

Medo: o meu maior medo já se passou era se eu faltasse e os meus filhos ficassem dependentes dos outros

Alegrias a maior de todas meus filhos e tantas outras que não sei descrever

Chateações: lembrar coisas do passado coisas negativas é sofrimento dobrado

Descoberta: ir além da imaginação

Gosto: boa companhia amizades sincera e muito mais

Não gosto: injustiça mentira e coisas erradas

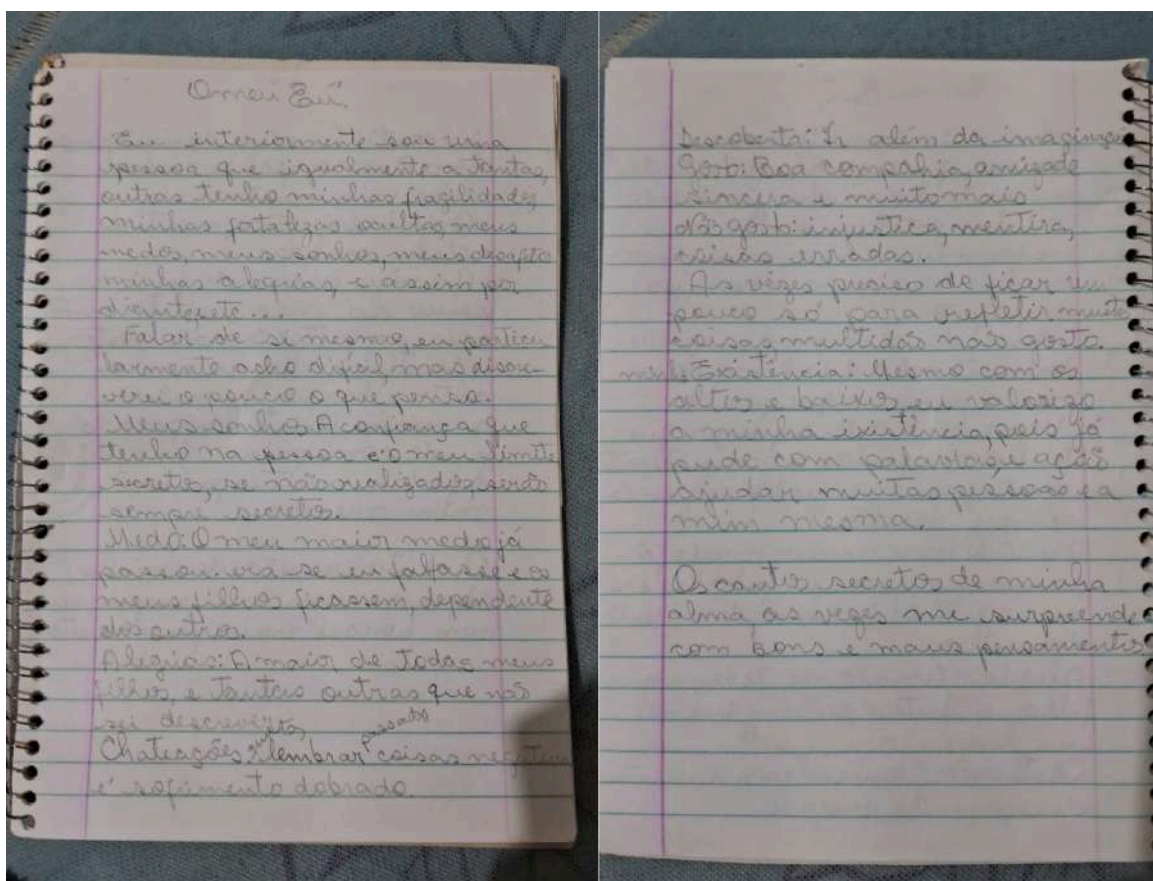
As vezes preciso de ficar um pouco só para refletir

Muitas coisas multidão não gosto

Minha existência: mesmo com os altos e baixo eu valorizo a minha existência, pois já pude com palavras e ações ajudar muitas pessoas e a mim mesma

Os cantos secretos de minha alma às vezes me surpreende com bons e maus pensamentos.

Figura 1 - Texto escrito por Maria Teles, em ano desconhecido



Fonte: Acervo da autora (2024)

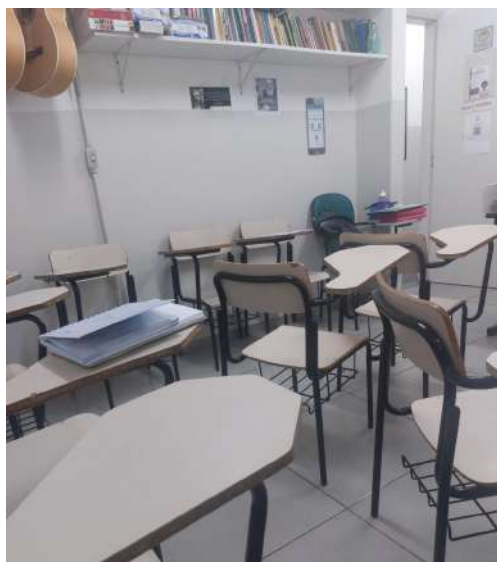
4. “MENINO DA PORTEIRA” – CONHECENDO O CIEJA ALUNA JÉSSICA

Queria conseguir descrever o que eu senti ao pisar no Cieja [Aluna Jéssica] pela primeira vez. A escola e as salas pequenas, um senhor tocava e cantava “Menino da porteira” e meu corpo inteiro percebeu que algo acontecia ali

(Anotação do meu caderno, 19 de abril de 2024)

A trajetória que estrutura essa pesquisa teve como principal espaço de prática a sala de aula de uma escola municipal, cuja proposta visa abarcar adultos e adolescentes interessados em retomar seus estudos. Ao adentrar o espaço escolar, carregando comigo minhas expectativas e projeções acerca do ensino de jovens e adultos, me deparei com uma imagem um tanto curiosa: um pequeno corredor com algumas salas espalhadas, todas em formato quadrado e estranhamente pequenas. Automaticamente, fui transportada para minhas memórias escolares da primeira infância, quando meus colegas e eu compartilhávamos mesas com uma altura condizente ao nosso tamanho, e desenhávamos uma oposição no espaço: todos nós expressivamente pequenos em comparação a sala de aula, que parecia enorme. De volta ao primeiro contato com a escola, fui surpreendida com uma oposição parecida: os alunos adultos pareciam não caber ao preencherem as salas de tamanho tão pequeno. Nos primeiros minutos, descubro que a escola foi instalada pela Prefeitura em um prédio que costumava ser utilizado por uma unidade de educação infantil. Essa informação explica também o pequeno pátio nos fundos, com um canteiro que preenchia boa parte do espaço. A escola em questão se chama Aluna Jéssica Nunes Herculano, uma unidade de ensino conhecida como CIEJA, sigla que significa Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos.

Figura 2 - Foto da sala que conheci no primeiro dia de visita ao CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano



Fonte: Acervo da autora (2024)

O CIEJA foi uma política pública implementada pela então prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, através do Decreto Nº 43.052 de 4 de Abril de 2003. Os Centros Integrados, diferentemente das unidades de ensino que já atendiam a EJA, teriam somente aulas destinadas ao ensino de jovens e adultos, nos três períodos: manhã, tarde e noite. Já em relação à estrutura do curso oferecido, foi organizada em dois ciclos, compostos por quatro módulos e desenvolvidos em oito semestres.

Sua organização sofreu algumas alterações desde a implementação, mas que pouco modificaram o propósito inicial. Em 2012, o prefeito Gilberto Kassab sancionou a Lei Nº 15.648 e assinou o Decreto Nº 53.676, que revogou o anteriormente assinado por Marta. Juntas, tais medidas regulamentaram as diretrizes para o projeto dos Centros Integrados. Ainda hoje, ambos estão em vigor e representam um braço significativo da Secretaria da Educação, com 16 unidades espalhadas pelas zonas da cidade de São Paulo. É claro que, ao considerar toda a extensão territorial do município, proporcionalmente, a quantidade de CIEJAs ainda não é o suficiente para atender todas as pessoas interessadas. Entretanto, a iniciativa, da maneira que foi desenhada, garante um ensino de qualidade, que busca proporcionar aos alunos trabalhadores a adequação dos estudos à rotina, considerando que podem escolher o turno que farão as aulas. Como efeito da minha experiência enquanto educadora de exposições, pude ter contato com diversas unidades de CIEJA e destaco a diferença de cada Projeto Político Pedagógico, que no âmbito municipal é um documento que guia toda a linha educativa da escola.

Nesta conjuntura, a unidade de ensino, que foi cenário para o desenvolvimento dessa pesquisa, se sobressai enquanto projeto político desde a escolha de seu nome. Todos os Centros Integrados, inicialmente, possuíam o nome do bairro ou distrito onde ficavam localizados – no caso do referido, tinha como nome anterior “CIEJA Butantã”. A mudança é fruto do desejo da família de uma ex-aluna da escola, que pediu que a instituição pudesse levar o seu nome após a estudante falecer aos 19 anos de idade. O CIEJA se fez bastante presente na vida de Jéssica, que, segundo os familiares, sempre manifestou muito apreço pela instituição. Assim, a escola passou a se chamar “CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano”. Em um primeiro momento, para quem escuta, pode causar certa estranheza a escolha de manter “aluna” como parte do nome. Porém, não são poucos os exemplos de escolas da modalidade regular de ensino fundamental ou médio que carregam “professor” no nome em homenagem a alguma figura historicamente importante. Essa escolha, feita pela gestão da

instituição e por sua comunidade escolar, por si só, já comunica sobre a perspectiva adotada pela instituição em relação à importância dos discentes na construção do espaço escolar.

O CIEJA Aluna Jéssica passou por mudanças recentes em sua estrutura de aulas e organização de conteúdo. Após a matrícula, os alunos recebem um acolhimento e, ao iniciarem, são avaliados em relação ao nível de leitura e escrita. Em seguida, cada aluno é levado para uma turma que esteja no mesmo grau do processo de aprendizagem. Esse direcionamento recebe o nome de “agrupamento” e há uma identificação para cada turma, como por exemplo: “Amarelo H”, “Branco C”, etc. Os estudantes são avaliados de forma contínua pelos docentes, que se colocam de modo atento para identificarem quando os alunos já estão prontos para fazerem parte de uma turma com o nível de leitura mais avançado. Ainda sobre os discentes, o perfil dos alunos frequentadores da unidade varia bastante de um turno para o outro, sendo o horário da noite o que possui uma quantidade maior de assíduos. Ademais, as turmas são formadas por um número expressivo de alunos acima dos 40 anos, sendo a maioria em idade superior a 65 anos, mas com alguns casos de estudantes na faixa dos 80 anos. Em quase todas as turmas e turnos é possível encontrar também alguns poucos alunos com perfil jovem – que, geralmente, são filhos ou netos de migrantes -, sendo estes adolescentes ou maiores de 18 anos que evadiram da escola e retornam já como público da Educação de Jovens e Adultos. Outro dado expressivo em relação à comunidade escolar é o quadro de uma maioria esmagadora de alunos advindos da região Nordeste do Brasil que, assim como Maria Teles, migraram há muitos anos junto com a família. Há um número ínfimo de pessoas que são naturais de São Paulo em comparação aos alunos nordestinos.

No que concerne à organização das aulas, todas possuem como foco o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também de habilidades motoras – como o manejo de equipamentos tecnológicos nas aulas de informática, para adaptar, principalmente, os alunos mais velhos ao ambiente digital. Em 2024, a escola aderiu a uma nova estruturação interna das aulas, em que os alunos são divididos por “agrupamentos”. Através do que a escola chama de “rodada”, um conjunto de disciplinas é oferecido para cada turma durante um período estipulado pelo calendário escolar, sendo divididas pelas áreas de conhecimento: linguagens e códigos, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas. Em cada rodada, uma área de conhecimento é abordada, o que enfatiza a proposta da escola de possibilitar um maior aprofundamento aos alunos, que naquele período estipulado só terão determinadas disciplinas. Durante o semestre letivo, é proposto um revezamento para que cada turma passe por todas as áreas de conhecimento. Essa abordagem ganhou ênfase após os professores perceberem que os alunos necessitavam de um tempo maior para desenvolverem

cada habilidade e absorverem os conteúdos. As aulas nos Centros Integrados possuem 2h15 de duração e, portanto, cada turma tem, por dia, em torno de uma a duas disciplinas diferentes.

[...] em estudos sobre esta educação voltada para pessoas jovens e adultas, assim como nos espaços de debate e articulação de ideias referidos anteriormente, existe consenso em que se deve encontrar formas flexíveis quanto à estruturação dos processos de aprendizagem na EJA, como de tempo, espaço, conteúdos, processos cognitivos e experiências diferenciadas de avaliação (Arroyo, 2005, p. 22).

A partir dessa afirmação feita por Arroyo, entende-se que são necessárias diversas negociações e certa flexibilidade no contexto da EJA, para facilitar a inserção das aulas na rotina diária dos estudantes. A estrutura, por vezes rígida, que o ensino regular dispõe com o objetivo de que os alunos desenvolvam um grau de disciplina e auto-responsabilidade, no ensino para adultos já não parece cabível. Na escola, então, para fins de adequação à rotina dos alunos – que, em maioria, não apenas estudam, mas também possuem outras atribuições, sejam elas através de empregos formais ou cuidando de tarefas domésticas e familiares –, foi proposto um formato que permite alternar, esporadicamente, o horário das aulas que eles frequentam. Desse modo, os estudantes conseguem recuperar conteúdos perdidos por conta de ausências e repor faltas através de reposições.

A unidade escolar propõe também que, uma vez por semana – às sextas-feiras –, os alunos possam ter aulas diferentes, a partir de oficinas disponibilizadas pelo quadro de professores. Boa parte delas são pensadas para que os alunos desenvolvam habilidades manuais como no crochê, desenho, violão, manejo da horta etc, mas são incluídas também aulas de idiomas como italiano e inglês. A escolha de qual aula terão às sextas-feiras é feita pelos próprios discentes que, a partir das oficinas que serão disponibilizadas a cada semestre, optam por aquela que possuem maior interesse. Nesse dia da semana, os agrupamentos são deixados em segundo plano e as turmas são preenchidas de forma variada, uma vez que todos podem escolher por qualquer curso que queiram.

Para desenvolver essa pesquisa, tomei como parte de seu escopo a observação de algumas aulas, após conhecer a abordagem metodológica adotada pela escola através do Programa Político Pedagógico e de reuniões com a coordenação. Foram alguns encontros com diferentes turmas do turno noturno e matutino para, não apenas analisar os conteúdos das aulas, mas também poder escolher com quais seria desenvolvida a sequência de atividades. Durante este período, pude também ter contato com outros dois braços da abordagem pedagógica: as saídas para museus e atividades artísticas, e os eventos internos como o Sarau do CIEJA, que ocorre uma vez por semestre. Neste último, pude presenciar diversos grupos

de alunos apresentarem poemas, cantarem músicas, todas vinculadas ao objetivo da escola de fomentar a leitura, a participação estudantil e a ampliação do repertório literário.

Esse acompanhamento foi bastante importante, pois foi através dele que pude identificar as potências e dificuldades do contato com esse público – embora isso não tenha impedido de me deparar com elas durante o trabalho –, bem como analisar de que forma esta observação poderia me ajudar nas escolhas de conteúdo para cada uma das aulas. Desta aproximação, resultou um dado que, posteriormente, tornou-se um dos eixos estruturantes da proposição realizada com as turmas: o contato com obras de arte e artistas marginalizados. Durante uma das aulas observadas, pude ouvir uma aluna descrever a história de vida de Carolina Maria de Jesus, associando-a com sua própria vivência. Em uma das atividades, um professor pediu que o grupo citasse quais artistas e personalidades negras conheciam e destacam como importantes culturalmente e politicamente. Nomes como Marielle Franco, Elza Soares, dentre outras, surgiram nas falas da turma que, naquele dia, contava apenas com mulheres em sala de aula. A partir da observação, elenquei o espaço das aulas de Ciências Humanas para minha atuação, com uma abertura dos docentes, que permitiram que eu as ocupasse. Foi também a partir dessa etapa que pude identificar a necessidade de trazer objetos e referências que incentivassem a leitura, tomando como pressuposto que a escrita, na temática que escolhi pesquisar, se encontra em segundo plano e ambas são as habilidades mais exigidas nas aulas da EJA.

Neste sentido, percebi como a maneira que a escola encara a construção de senso crítico dos alunos e como a escolha de abrir mão de um dia da semana somente para o desenvolvimento de oficinas manuais, tornam o ambiente ideal para desenvolver a pesquisa. No dia em que estive na instituição pela primeira vez – evento que relato no início deste capítulo, em que um dos alunos tocava uma canção no violão –, a data era uma sexta-feira, logo, a ocasião se dava em uma oficina ministrada por um professor da instituição. O sentimento que descrevo na epígrafe que dá início a esta reflexão sobre meu primeiro contato com o CIEJA Aluna Jéssica, apareceu outras vezes durante a observação e também nas aulas dadas. Destaco um dos eventos que pude acompanhar – o Sarau -onde os estudantes, além de apresentarem poemas e músicas que ensaiaram, também tiveram a oportunidade de ocupar o quintal (ou pátio) da escola dançando forró e partilhando alimentos, uma prática que, segundo a coordenação, já faz parte da cultura da comunidade escolar. A ocasião também me proporcionou identificar que as linguagens artísticas populares, como o ritmo do forró, já se encontravam presentes no cotidiano escolar e causavam bastante apreço e familiaridade aos alunos. Essa constatação também foi importante para a construção do plano de aula e para a

elaboração do roteiro de visita mediada que os estudantes realizaram, posteriormente, na exposição “Lélia em Nós – Festas populares e Amefricanidade” no Sesc Vila Mariana como parte desse estudo.

Figura 3 - Foto da ocupação do pátio do CIEJA minutos antes da realização do Sarau



Fonte: Acervo da autora (2024)

5. QUEM EU TRAGO COMIGO? – FUXICO, DONA ISA DO ROSÁRIO E DONA MARIA TELES

Na cosmologia Guarany, é muito comum que as comunidades possuam seus rituais – sejam estes em torno da fogueira ou embaixo de árvores – para realizarem a partilha da memória e de histórias de seus próprios ancestrais. Ao considerarmos a vida na cidade e seu ritmo particularmente acelerado, quais espaços são destinados para esses encontros? O tempo próprio de uma sociedade pautada num capitalismo desenfreado passa a determinar até mesmo as relações interpessoais. Nicolas Bourriaud (2009) citado por Fracasso (2017) afirma que o consumo guia o tempo dos indivíduos de modo que, para qualquer relação mínima, é necessário consumir, nem que seja uma xícara de café ou uma cerveja. Ou seja, o encontro é condicionado a momentos específicos e dele depende também a existência do ócio.

Nessas circunstâncias, a arte passa a criar interstícios sociais: intervalos de tempo onde relações verdadeiras não condicionadas pelo mercado sejam possíveis (Fracasso, 2017). Portanto, o espaço da arte dentro do próprio ambiente escolar pode ser aproveitado não apenas como meio de fruição e expressão, mas também adquirir o potencial de instrumento da memória. Ao adotar como pressuposto os apagamentos produzidos pela História Oficial, o registro nesta empreitada ganha não apenas uma conotação de ferramenta que nos lance para uma escrita reflexiva, mas é, em si, um movimento próprio de escrever um recorte da nova história oficial, que retoma a importância da oralidade como documento. Fomenta-se, assim, a possibilidade de fazer com que as duas concepções de historiografia possam se influenciar, tirando o que há de mais produtivo em cada uma delas.

Ao retomar o ambiente da *opy*, espaço onde os pertencentes ao povo Guarany se reúnem para compartilharem suas histórias, um dos aspectos a ser ressaltado é o modo em que organizam o espaço para a oralidade em sua cultura e cotidiano. Tão importante quanto produzir alimento, plantar, caçar, rezar, é o momento da partilha com a aldeia. É dela que as crianças podem aprender as narrativas de seu povo, histórias de seus antepassados, contos reproduzidos tantas vezes que ganham corporalidade quando recontados. A mesma importância é espelhada para o ancião, que também possui necessidade de deixar suas histórias inscritas na memória de sua comunidade, para que possa continuar existindo através dela.

No âmbito das tradições africanas, a figura do mestre da palavra é também bastante presente e sagrada dentro da organização social das comunidades. Vale dizer que para cada país do continente, embora a figura apareça repetidas vezes para diversos povos, cada tradição

vai entender o papel do mestre à sua maneira, seguindo seus parâmetros e rituais próprios. Para os Bantu, povo que ocupava o território onde hoje se localiza Angola, Congo, Gabão e Cabinda, independentemente do local, este torna-se sagrado ao ser usado para os momentos de narrarem histórias. A oralidade pode ser feita ao ar livre, nas reuniões com os velhos ou ‘sábios’; à noite, à volta da fogueira; privadamente, nas escolas de iniciação (Altuna, 2014, p. 41) ou até mesmo dentro de casa, quando não é possível encontrar outro local. Ambos os exemplos, da cultura Guarany e Bantu, apresentam a importância do ambiente para que a oralidade floresça: ainda que não necessariamente haja um espaço definido nas duas realidades, elas sugerem uma qualidade outra de escuta e de presença. Logo, o lugar para o veio oral não diz respeito expressamente a um espaço físico, mas a uma maneira de se colocar em relação com o outro.

Na minha família, que corresponde a um grande número de pessoas, os momentos próprios para as histórias são em torno da mesa ou na sala de casa. O primeiro exemplo, uma imagem bastante característica, me salientou o quanto há uma ritualística por trás desses momentos. É bastante comum que em vários dias da semana, algum parente faça um bolo (qualquer que seja o sabor) quando o fim da tarde se aproxima, por volta das 18h. Ao chegar em casa, a assadeira ainda quente em cima da pia e o aroma que mistura o cheiro do café recém-feito e do bolo ainda quente anunciam que, em breve, será a hora de tomarmos o café da tarde juntos. Nesse momento, nos atualizamos de assuntos, revivemos histórias antigas e falamos do que está acontecendo no mundo, na novela etc. Apesar do cenário em questão não ser uma roda embaixo de uma árvore, sobre um gramado ou em volta de uma fogueira, os elementos por mim descritos caracterizam uma ritualística, de onde brota a oralidade.

A partir destes e de inúmeros outros exemplos que me deparei durante as leituras e buscas por iniciativas cujo objetivo era semelhante, salientou-se a importância dessa composição espacial e de atmosfera. Ficou bastante nítida a necessidade de se estabelecer uma condição de um, isto é, de um ambiente adequado e que dispõe dos elementos – como o café e o bolo – os quais favorecem que a narrativa possa aparecer. Dessa percepção surge uma dificuldade, que é a de adequar a proposta ao ambiente da sala de aula – com a estrutura de uma escola infantil –, contemplando as disposições de espaço e de materiais para sua realização. Isto posto, escolhi concentrar minhas energias em desenhar um plano de aula a partir do que precisaria para compor essa atmosfera já citada, propiciando, assim, que a narrativa fluísse.

Desse modo, foi necessário estabelecer quais ferramentas eu levaria junto comigo para as aulas, que tinham o objetivo de reescrever coletivamente as memórias. O contato com as

turmas durante a exposição Araeté e no período de observação no CIEJA ajudou a entender quais escolhas precisariam ser feitas. Apesar de ter intuído que as aulas já abririam larga margem para que os alunos trouxessem suas vivências, faltava ainda uma etapa de elencar quais estratégias pedagógicas eu privilegiaria em prol deste ponto de chegada. Em busca dessa definição, dei alguns passos para trás, tomando minha bagagem como referência de análise, a qual explicito brevemente no próximo trecho.

5.1 – Como evocar uma reconstrução ancestral?

Acredito que o grande desafio desta postura como artista está em “ligar-me”, de maneira simbólica, ao ambiente do qual provenho, resgatando e trabalhando assim algumas das raízes que me levaram a ser quem sou e que ajudaram, de certa forma, a forjar minha poética. [...] Porém, como não responder aos desafios impostos a mim como artista, uma vez que o grupo do qual provenho talvez seja a principal fonte de inspiração do meu trabalho? [...] Onde se situa a artista que subia em pés de fruta, que assistiu a diversas festas religiosas quando criança, que teve em sua criação um mundo mágico relacionado à cultura popular e que, depois de crescida, não se reconhece no universo da arte contemporânea que a circunda? (Paulino, 2021, p. 22)

Gosto de pensar que a realização dessa pesquisa se deu como a feitura de uma colcha produzida com retalhos. Foram necessários diversos pedaços que, juntos, ganharam forma com o meu trabalho de artesã, ou pesquisadora. Em fato, não me considero uma pessoa com muitas habilidades manuais, mas escolho aqui emprestar a terminologia para nomear um pouco de como me senti durante todo o processo que este texto busca compartilhar. No trecho acima, Rosana Paulino disserta sobre a maneira que entende as intersecções entre seu eu artista e as bagagens que traz da sua vida – além do contexto de onde veio, tendo contato com a cultura popular e suas memórias infantis. O que intento salientar, em meu percurso, é de que forma esse caminho foi escrito a partir de experiências proporcionadas durante a graduação.

Revisitei, então, minha experiência, visando analisar quais pontos foram disparadores para o meu processo de reconstrução de saberes ancestrais. Isto é, retomando meu trajeto até me debruçar sobre este tema, foram os artistas e mestres que encontrei que serviram como mediadores dos meus saberes ocultos, advindos de memórias da minha avó. Foram Vitor da Trindade, Graça Menezes, Carolina Velasquez, Giselda Perê, Auritha Tabajara, Bispo do Rosário e tantos outros, que evocaram minhas memórias. Foram as obras que encontrei, que me fizeram olhar novamente o potencial de conhecimento que trazia minha avó em suas histórias e ensinamentos. Foram as cestarias guarany, os banhos de cheiro, os chás com ervas medicinais, livros e toadas. E, portanto, para idealizar esta reconstrução de saberes oriundos da oralidade, as obras e artistas que viriam junto comigo nas aulas eram bastante importantes.

o Decolonial, termo cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, permite que resgatemos histórias ancestrais e apagamentos, e que os tragamos a esta realidade, este tempo e espaço [...] desta vez expondo histórias por meio de nossa perspectiva, seja ela ainda fruto de uma cultura viva em paradoxo cultural (Velasquez, 2021, p. 163)

Acima, um trecho do escrito de Carolina Velasquez acerca das possibilidades que a decolonialidade apresenta enquanto resgate, na contramão dos apagamentos. A partir dessa perspectiva política, foi tomado como pressuposto a necessidade de uma escolha de artistas que se enquadrassem neste posicionamento e perfil: artistas e obras que tiveram seu reconhecimento se dando de modo tardio e aqueles que trazem em suas obras temáticas mobilizadas por esses mesmos propósitos de reivindicar um lugar no mercado artístico. Um dos objetivos propostos era a realização de uma visita mediada com o CIEJA Aluna Jéssica na exposição “Lélia em nós – Festas Populares e Amefricanidade” no Sesc Vila Mariana, onde estive novamente como educadora.

Sobre sua realização e proposições curatoriais por trás da mesma, destrincharei no capítulo seguinte. Por hora, basta dizer que Lélia em Nós apresenta um panorama bastante valioso de artistas pretos das artes visuais e culturas tradicionais. A curadoria buscou um resultado em que a maioria das obras fossem produzidas por artistas pretos, já que a ocasião homenageia Lélia Gonzalez, uma importante teórica do Movimento Negro Brasileiro. A oportunidade de estar em diálogo enquanto educadora nesse espaço me proporcionou conhecer diversos artistas que ainda eram desconhecidos em meu repertório, e me impulsionou a reencontrar outros que passaram a fazer parte da lista de obras que compuseram as aulas.

5.2. – Iemanjá

Figura 4 - Iemanjá, 2022 – Isa do Rosário de Maria



Fonte: DASartes (2023)

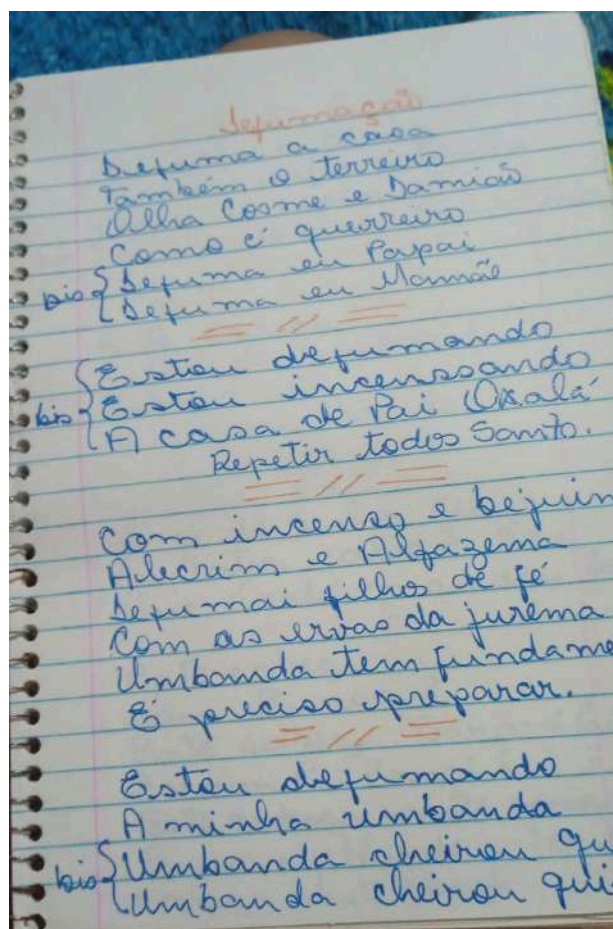
Na figura acima, apresento um registro em foto de “Iemanjá”, obra têxtil de Isa do Rosário. A artista, natural do interior de São Paulo, em breve completará 60 anos de idade e ao longo da vida desenvolveu seu ofício de “bordadeira”, que é como ela se descreve. Nos últimos anos, viveu o reconhecimento de seu trabalho, o que resultou em ter suas obras expostas em espaços como a Mitre Galeria em Belo Horizonte. “Iemanjá” faz parte do acervo que compõe a exposição Lélia em Nós, e foi um dos trabalhos que corroboraram para que definições importantes sobre a prática fossem tomadas. Isa do Rosário conta que costumava bordar seus trabalhos sentada ao chão e, poucas vezes conseguiu vê-los expostos, como na parede da exposição. Sua identidade artística corresponde a um perfil que se repete nas turmas da EJA, que é o de mulheres que dominam ofícios manuais, mas não possuem consciência de seu potencial artístico. A obra possui técnicas de bordado, colagem, costura, fuxico – que consiste em uma composição feita a partir de retalhos –, e instiga os questionamentos sobre como olhar tais conhecimentos. Ao retratar o mar de Iemanjá, uma divindade feminina da cosmologia iorubá, e outros elementos de seu entorno, Isa compõe um material que chama atenção para a complexidade dessas manualidades que, por serem próprias do contexto doméstico, produzidas pelas avós, tias e mães, normalmente não recebem o devido reconhecimento. O trabalho passa a ocupar um lugar central no desenvolvimento da pesquisa, em virtude da importância envolta na figura de Isa e pela relação direta comigo, e com as oficinas oferecidas na unidade escolar.

A narrativa que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação (Benjamin, 1987, p. 205). Isto é, a natureza da oralidade é colada também com a realização de atividades feitas de modo coletivo na comunidade. Retoma-se então, a importância já apresentada de um ambiente propício para o ato de narrar, e que nesse momento ganha não só objetos que possam evocá-la, mas atividades que instauram esta outra qualidade artesanal de comunicação. Para Benjamin, contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde quando ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.

Em relação às obras que seriam mediadas, era essencial que estas se relacionassem com saberes ancestrais e que provocassem reflexões sobre as nomenclaturas próprias daqueles já reconhecidos artisticamente, em contraponto aos ligados aos contextos tradicionais. Adotei a estratégia de abordar os conhecimentos afetados pelo epistemicídio e o recorte fragmentário da História Oficial pelo âmbito de técnicas artísticas e manifestações tradicionais vinculadas ao corpo, como uma forma de corresponder ao que observei de possibilidade nas aulas do CIEJA. E também, através de conhecimentos vinculados ao manuseio de ervas, mandingas e aqueles advindos das religiões afro-brasileiras, tais quais os acumulados por Maria.

Diante do exposto, foram elencados três eixos importantes para nortear a visita e as aulas: *os saberes manuais*, tais como os expostos em Iemanjá, e *os saberes medicinais*, que se apresentam como uma forma de inserir minha própria ancestralidade no processo pedagógico e artístico. Na imagem abaixo, é possível visualizar algumas anotações encontradas nos cadernos de Maria, em que são registrados cantos de rituais da umbanda pelos quais ensinam as ervas que devem ser utilizadas no que é chamado de “defumação”. O gesto ritualístico possui o objetivo de “limpar” as energias do ambiente e dos ali presentes e, para isso, é necessário produzir uma queima de ervas específicas em um recipiente, realizar um movimento segurando-o com as mãos, e concomitantemente entoar as cantigas. O trecho também deu origem à epígrafe que inicia esse trabalho.

Figura 5: Foto das anotações encontradas no caderno de Maria



Fonte: Acervo da autora (2024)

5.3. – Dona Maria Teles

— O que tá fazendo, vó?

— Espicula de rodinha.⁹

Mesmo tendo adquirido o entendimento da centralidade da minha Vó nessa pesquisa, senti dificuldade em inseri-la como uma das artistas do apanhado que elaborei. Desta lista inicial em que apareceu além de Isa do Rosário, também Guinho Nascimento, Bispo do Rosário e as Jogadoras de Verso do Vale do Jequitinhonha, era preciso trazer Maria junto, mesmo que em algumas aulas eu privilegiasse mais os saberes manuais. Embora eu reconhecesse a importância de tudo o que fui descobrindo sobre ela nesse processo, é necessário dizer que senti receio de não fazer sentido para os alunos as relações que eu buscava propor. Meu objetivo era, naquele espaço que me seria dado, fazer o que Márcia

⁹ A citação corresponde à um diálogo retirado de uma memória minha com Maria. Na ocasião, enquanto ela cozinhava e perguntei o que estava fazendo, obtive a resposta “espicula de rodinha”. Entendi no momento que se tratava de um “trava-línguas”, porém durante a pesquisa descobri que consiste em uma receita de bolo feito com fubá.

Mura, pesquisadora indígena, chamou em seu doutorado, de “puxar o fiozinho da memória ancestral”.

Novamente, meu trabalho de educadora me privilegiou e cheguei à linguagem da fotografia, como outra a ser incluída em meu escopo de trabalho. Um fotógrafo maranhense chamado Márcio Vasconcelos, que dedica-se a registrar em diversos contextos as culturas tradicionais, realizou uma série de fotos intitulada “Cultura Popular”. Uma das obras correspondia a um registro de um ritual religioso, onde uma senhora acendia velas para um santo. Apesar do contexto ser diferente daquele que minha Vó pertenceu em vida, algo sobre a maneira que a fotografia contava aquela história me remeteu a um registro familiar. Não sei se foi a iluminação baixa, as posturas das personagens em destaque ou uma associação que sempre aparece com manifestações que pertencem a uma mesma origem afro-brasileira.

Ao me deparar com a fotografia de Márcio, pude fazer a relação que faltava para inserir a figura de Maria em minhas aulas. A princípio, ela já estaria presente através dos relatos de suas mandingas – descritas no primeiro capítulo –, todavia, ainda me parecia faltar outros possíveis diálogos entre os artistas e ela. O encontro com a obra de Márcio me levou a reconhecer que do mesmo modo que eternizou o que via através de uma fotografia – a qual tornou-se obra de exposições por contar sobre uma manifestação – também poderiam estar em espaços como esse os registros de Maria. Desse modo, o último objeto a ser incluído no plano de aula foram as fotografias de ambos, a fim de problematizar com os alunos qual delas era uma obra de arte, tópico que norteou a segunda aula.

Figura 6: Fotografia de Márcio Vasconcelos, Série Cultura Popular



Fonte: Acervo do artista (sem data)

Figuras 7 e 8: Fotografias de Maria durante um ritual religioso em um terreiro de umbanda na cidade de Cubatão



Fonte: Acervo da autora (2020)

6. UM CAMINHO PARA RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

Figura 9: Escritos dos alunos do CIEJA durante uma das aulas



Fonte: Acervo da autora (2024)

“Pavão Dourado bateu asa e avoou
 pavão dourado bateu asa e avoou
 pousou na laranjeira
 que o gaio balanceou
 chorou pavão dourado”
 Cantiga popular das Jogadoras de
 Verso do Vale do Jequitinhonha

“A folha da bananeira balanceou
 quebrou no meio
 foi buscar meu papagaio
 que tratou de vir e não veio
 fique em casa, se proteja
 viva em muita alegria
 vamos cultivar o amor e cuidar
 da nossa família”
 Cantiga popular das Jogadoras de
 Verso do Vale do Jequitinhonha

Neste momento do percurso, a palavra que nos guiará para analisar a etapa seguinte será *negociação*, embora cada momento da realização, desde a elaboração teórica até a concretização da escrita desse texto, sem exceção, todas possam ser definidas como desafiadoras. Cada parte dessa rede de fios que fui traçando, foi requerendo cada vez mais inventividade, confiança em meu papel como educadora, e claro, a compreensão para lidar com as expectativas e possíveis frustrações pelo caminho.

Embora o período, tanto no Sesc Ipiranga quanto no Sesc Vila Mariana, tenha me proporcionado uma aproximação com a EJA, faltava ainda um item da equação, que entrou para essa pesquisa como um atravessamento, na convergência do plano de aula aos encontros realizados: o território da escola e seu modo de organização. Toda instituição possui seu *modus operandi*, sua maneira de fazer as coisas funcionarem no cotidiano. No contexto do ensino público, as diretrizes são dadas pela Prefeitura ou pelo Estado, no caso das escolas estaduais. Contudo, a equipe da unidade, conforme já descrito anteriormente, possui autonomia para definir a melhor maneira de conduzir seus processos internos.

Para a proposição da minha pesquisa no Cieja Aluna Jéssica, foram necessárias conversas e aproximações que precederam o que descrevo no quarto capítulo: a observação das aulas. Elaborei dois projetos – um com formato mais teórico, e outro em que articulei alguns dos conceitos que gostaria de trabalhar com os alunos e fui aceita como pesquisadora pelas coordenadoras, que junto comigo buscaram entender como adequar minhas intenções às possibilidades do espaço físico da escola e tempo disponível. Conforme intuí, a equipe fez rapidamente relações entre os temas mobilizados por mim e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. A maior preocupação, porém, era devido ao número reduzido de aulas para cada área de conhecimento durante as rodadas, e de que forma impactaria reduzi-las ainda mais para que eu pudesse realizar minha regência. Busquei explicitar o quanto as aulas que eu proporia dialogariam com os pressupostos e conteúdos das disciplinas, uma vez que foram elaboradas a partir da minha análise de referências sobre a EJA e da observação das aulas. Porém, assim como a coordenação e direção possuem autonomia quanto à organização da escola, semelhante é o domínio do professor dentro da sala de aula. Entendi, então, que adentrar esse espaço era também me lançar em um jogo de intermediar meus pontos inegociáveis dentro do que estabeleci, com os pontos inegociáveis do professor.

Dessa forma, passei a habitar o terreno da escola, do professor e, portanto, precisei adequar meus desejos ao que me cederiam no campo do possível. Após algumas reuniões em que percebi que não conseguiria manter a proposta de prática conforme a desenhei, parti para as negociações. Assim, o contato com os alunos e a quantidade de aulas ficaram subordinados

ao que cada professor aceitaria partilhar de espaço de aula comigo. Em virtude de algumas negativas e alguns prazos mais longos que a gestão me deu, o tempo acabou por se tornar também um limitador para o que intencionei realizar com os alunos. Minhas aulas, então, foram reduzidas a uma quantidade menor de encontros, nos quais ainda precisei dividir o tempo com outros professores, de informática e de geografia.

Nesse cenário apresentado, meu papel como pesquisadora foi o de me voltar aos meus objetivos propostos e elencar quais eram os mais importantes para o desenvolvimento da pesquisa. E posto isso, quais conceitos eu privilegiaria para que pudessem ser trabalhados nesse tempo mais curto. Conforme já descrito, a estrutura planejada consistia em abordar os eixos de saberes manuais e saberes medicinais. Todavia, visto que minha quantidade de aulas seria reestruturada, optei por dar conta de ambos na visita mediada pela exposição, mas nas aulas o foco maior foi para as manualidades. Reestruturei o plano de aula para me adequar ao número de encontros, que vieram algumas semanas após a visita da escola em Lélia em nós.

6.1 – Lélia em Nós – Visita mediada

Figura 10: Estudantes do CIEJA na exposição Lélia em Nós



Fonte: Acervo da autora (2024)

Uma das senhoras (a mais falante do grupo) contou a história de Iemanjá, dando características da orixá através de suas qualidades. “*Sobá – a mais velha*”, “é a dona de todas as cabeças”, uma aluna mais jovem comentou “só da sua”, ao que pude explicar que a afirmação correspondia à orixá ser a mais velha, mãe de todos os outros orixás. Ela me diz que Oxum era a dona do ouro.

(Anotação do meu diário de bordo, 13 de agosto de 2024)

Elaborei um roteiro que me guiaria no percurso que seria realizado pela exposição com o grupo. Essa proposta teve como objetivo buscar quais obras melhor se relacionavam com os temas que eu trato em minha pesquisa. Em geral, para todos os atendimentos com grupos que somos incumbidos de realizar, nós educadores construímos um roteiro que dialogue tanto com as características do grupo – como faixa etária, territorialidade etc –, quanto com os interesses que a escola aponta ter ao agendar a visita. Neste caso, então, eu tive bastante autonomia para construí-lo, por ser a responsável por receber o grupo e também quem entendia quais eram os interesses a serem abordados. A ida do grupo foi organizada pela própria escola, que estendeu o convite a todos os alunos, dos três turnos, para garantir um quórum suficientemente grande. Destarte, o grupo recebido foi misto, tendo não apenas os alunos das turmas com as quais eu realizaria minhas aulas.

A título de contextualização, a exposição “Lélia em nós – Festas Populares e Amefricanidade”, tem como ponto de partida, a pesquisa realizada por Lélia Gonzalez sobre as festas populares brasileiras. A antropóloga e ativista dedicou parte de sua vida a investigar o potencial político, para além do estético, nas celebrações culturais brasileiras, e para esse intuito se debruçou sobre as mais diversas festas do Brasil, do Norte ao Sul. Um dos objetivos era aproximar sua pesquisa e vivência com o movimento negro para entender como as tradições africanas, trazidas na diáspora, influenciaram a construção das festas, juntamente das características advindas das culturas europeia, e indígena. Para Lélia, o contexto no qual o Brasil foi marcado, com a colonização e a escravização, culminou em um povo que carrega a marca de ser fruto de uma miscigenação, ela destaca esta influência na origem de diversas festas e manifestações. Gonzalez cunhou o termo *Amefricanidade*, para designar a categoria político-cultural justaposta a partir da junção das palavras América e África que, juntas, criam um ponto de subversão para explicar de que modo as relações entre os continentes não se deram de forma estática, e sim pungentes e recriadas também de modo simbólico. Sua pesquisa resultou na escrita do livro “Festas populares do Brasil”, de 1987, que deu origem à exposição. “Lélia em nós” apresenta diversas obras que ilustram festas como o Maracatu, o Bumba-meu-boi, mas também a Capoeira, o Candomblé, o Bate-bola, dentre outras. Seu principal objetivo é difundir o pensamento dessa importante pesquisadora, por muito tempo negligenciada dentro da academia, e convidar a olhar para essas festas através de um olhar artístico e político.

Após essa breve contextualização, retorno à estrutura da visita com o grupo, que foi dividida da seguinte maneira, a partir do título: “*O que é arte e quais saberes você traz?*”.

Para cada etapa do roteiro, organizei disparadores e perguntas mediadoras a partir das obras e temas que me interessava mobilizar.

- Acolhimento do grupo
- Mediação da primeira obra
- Mediação da segunda obra
- Mediação da Terceira Obra
- Tempo do grupo livre pela exposição
- Encerramento

6.1.1 – O Acolhimento – Estabelecendo onde estávamos

Conforme relatado na anotação a seguir, o grupo pareceu pouco familiarizado inicialmente com o espaço e as proposições.

A prática aconteceu num dia bastante frio, um dos dias mais frios do inverno de SP em 2024 [...] O grupo chegou cedo, dentre eles haviam alguns poucos adolescentes (no máximo 3) e em maioria pessoas mais velhas, acima de 50 anos. A maior parte, mulheres, incluindo as docentes, mas uma quantidade de senhores também compunha o grupo. Eles solicitaram que a visita começasse antes do horário agendado, penso eu que por uma possível ansiedade de adentrar o espaço e conhecer a exposição. [...] Iniciamos a visita dividindo o grupo por dois, onde uma parte fez o percurso pela exposição comigo e outra acompanhada por outra educadora do educativo. Iniciamos com uma apresentação e com breves perguntas sobre o que eles sabiam de Lélia Gonzalez. O grupo se mostrou bastante acanhado ao responder as perguntas, necessitando que eu tentasse de alguma maneira estabelecer um mínimo vínculo para que eles se sentissem confortáveis. Apresentei fotos de algumas festas, sendo elas Maracatu, Bumba-meu-boi, Carnaval de Salvador, Carnaval em Olinda, Festa do Nosso Senhor do Bonfim e Congada. Perguntei uma a uma quais eles conheciam, e algumas a professora conhecia mais, outras os alunos tiveram mais identificação, como o carnaval de Olinda. Ainda assim, as respostas que surgiam eram bastante tímidas, com voz baixa e vergonha de falar algo errado.

Figura 11: Mediação da exposição Lélia em Nós



Fonte: Acervo da autora (2024)

6.1.2 – Irmandade e o Mar bordado – Primeira e segunda obra

Passamos pela obra de Guilherme Almeida sobre a Irmandade da Boa Morte e, apesar do meu nervosismo em virtude dos intempéries com o frio e articulações que precisei fazer para ter um local adequado na última parte da visita, iniciamos o percurso. Contextualizei a Irmandade da Boa Morte e sua importância histórica, e convidei o grupo a ir lendo junto comigo o que víamos na obra. Entre as respostas “*6 mulheres negras; oferendas; religião; colares, etc;*”, a partir disso pude contar o quão antiga é a festa em Cachoeira, tudo que faz parte de sua realização e terminei propondo uma reflexão para o grupo sobre quais saberes e aprendizados se perderam neste período onde somente a leitura e saberes desta ordem eram vistos como conhecimentos. Uma das alunas, uma senhora, após eu perguntar a quais estereótipos aqueles corpos são submetidos, respondeu: “*não sabem ler*”. A partir daí, pude perguntar: *por que somente a leitura e a escrita, são vistas como mais importantes?* ainda como provocação retórica, que seria retomada no meio da visita.

Em seguida, partimos para conhecer a obra têxtil de Isa do Rosário. Ali perguntei se o grupo reconhecia algo e assim leituras foram surgindo: “o mar”, “peixes”, etc. Uma aluna compartilhou uma explicação sobre Iemanjá – a qual descrevo na epígrafe do capítulo, e a partir desse momento me parece que a comunicação se estabeleceu. Até que uma das alunas, uma senhora, disse que ali havia “*fuxico*”. Através disso pude perguntar quem ali conhecia o que era fuxico, uma das técnicas empregadas na obra. O grupo era composto majoritariamente por

senhoras, que em sua maioria conheciam. Perguntei, então, quem dali sabia bordar, tricotar ou crocheter. Todas elas faziam pelo menos uma das técnicas, algumas sabiam todas. Comentei que não dominava nenhuma delas. E usei a palavra “técnica” propositalmente, para provocar o quanto tais ações costumam ser lidas como um mero “fazer manual” desprovido de rigor de complexidade.

Figura 12: Alunos conhecem a obra de Isa do Rosário



Fonte: Acervo da autora (2024)

Meu objetivo ao mediar essa obra, embora a terminologia não tenha aparecido explicitamente, era propor uma reflexão entre “*arte*” e “*artesanato*” e como esses termos foram tornando-se sobrepostos historicamente em face das hierarquizações às quais foram atrelados. Ainda, evidenciar o fato de que essas técnicas não normalmente são vistas como arte e que naquela obra, juntas, elas representam um movimento de serem reivindicadas como tal, expostas na parede de uma instituição cultural. Perguntei, em relação ao fuxico, em que lugares normalmente ele aparece. Os alunos responderam: “*colchas*”, “*tapetes*”, “*cortinas*”, “*almofadas*”, e pude compartilhar então, que estão são vistas como vinculadas muito mais à uma função em nossas casas do que vistas de modo estético.

6.1.3 – “Meu bisavô tocava bumbo” – Terceira obra

Ao dar continuidade em nosso percurso, medieei a relação com a obra “Goré – Onde o velho e o novo se encontram” de Guinho Nascimento, artista visual e performer. Para tal, busquei dar ênfase a feições, palavras e tentar manter o grupo atento¹⁰ enquanto eu contava a

¹⁰ Vale salientar que enquanto mediadora, ao longo da minha experiência, pude desenvolver uma metodologia que em muito aproveitava minha bagagem como atriz. Ao considerar meu ponto de partida, como oficina de teatro antes mesmo da faculdade, pude entender que não apenas o que se dizia era importante, mas que todo o corpo comunicava. Na mediação de exposições não é muito diferente, e por isso, em histórias como a que

narrativa familiar que o motivou a produzir a obra. Sua estrutura é formada por um traje feito de fitas e espelhos, com uma máscara produzida a partir de uma cabaça. Sobre uma base de madeira, com *pontos riscados*¹¹ desenhados, a vestimenta se encontra posicionada, com uma bengala escorando-a. Abaixo descrevo a história:

A obra do Guinho, um artista da região de Guarulhos, é uma instalação que no dia da abertura da exposição fez parte de uma performance apresentada por ele. Foi inspirada em um recente encontro com seu passado ancestral. Através da história contada por uma familiar, Guinho descobriu que seu bisavô foi Mestre de Folia de Reis. A festa, muito presente na região sudeste, remonta tradições vinculadas aos Três Reis Magos [pergunto se o grupo já ouviu falar; a maioria responde que sim] e a que seu bisavô fazia parte ocorria na região de Ermelino Matarazzo, aqui em São Paulo. Um dia, a polícia resolve interromper a realização da festa na rua e levar toda a comunidade que participava para a delegacia. Lá, após uma noite inteira em claro, o delegado pede para falar com o responsável pela “bagunça”. O bisavô, Mestre da Folia, se apresenta, e o delegado lhe pede para assinar um termo dizendo que se responsabiliza pela farra. Desconcertado e constrangido, ele responde que não poderia assinar porque não sabe escrever. Ouve, então, do delegado: “Quer dizer que você, “nego safado”, não sabe ler, mas tocar bumbo você sabe?” Essa história, fez Guinho se perguntar: “Será que meu bisavô somente por não saber escrever, não acumulava outros saberes”? “Será que ele também não escrevia com o bumbo?”

Figuras 13 e 14: Mediação da obra de Guinho Nascimento

envolve a obra de Guinho, busco escolher como colocar minha voz, quais palavras dar mais ênfase e de que forma posso usar meu corpo para ajudar a apresentar a obra.

¹¹ A linguagem dos “pontos-riscados”, muito presente na Umbanda e no Candomblé, consiste em símbolos com significados relacionados aos orixás, seus nomes e qualidades. Os símbolos são desenhados no chão com materiais próprios como a pemba.



Fonte: Acervo da autora (2024)

Indago: *vocês acham que dá para escrever com um instrumento?* Um breve silêncio. Alguns dizem que sim, outros discordam, mas há também aqueles em que é possível identificar que estão refletindo, pelas feições que me dizem que nunca haviam se perguntado isso. Juntos, comentamos que para escrever uma música, é necessário não só a letra, mas também a melodia, logo, a sonoridade é tão importante quanto. A mesma aluna que compartilhou as relações que fez entre as obras de Isa e as orixás, toma a palavra e revela que sua mãe também teve envolvimento com a Folia de Reis. Ela relata que a mãe celebrava o dia de reis, através de rezas em um dia específico, onde fazia bolo e uma série de rituais para os santos reis. Enquanto ela compartilha suas memórias, repletas de imagens, a turma ouve atenta e percebe-se a identificação da aluna com a obra e o contexto que apresenta.

Quando elaborei o roteiro de visita para o grupo, busquei analisar quais obras melhor serviriam para “evocar” as memórias e conseqüentemente, os saberes que viriam delas. Nessa composição, a obra de Guinho havia sido colocada estrategicamente no meio da visita, pois correspondia ao que considerei como a obra mais “fértil” para esse objetivo. Conforme compartilhei a narrativa por trás da feitura da instalação, mesmo sem ter feito as relações que eu proporia na sequência com os conhecimentos da minha vó, já surgiram os relatos. Ainda sobre as aproximações com a festa abordada pelo objeto mediado, mas já nos lançava a pensar sobre esses parentes e as tradições que fizeram parte e perpetuaram na família.

A seguir, dei continuidade às perguntas mediadoras que eu propus, mas antes, reproduzi a narrativa do *bolinho do aguado*¹², contando que aquela obra também tinha me remetido a minha própria ancestralidade, e me levado a olhar para quais conhecimentos na minha família poderiam ainda estar ocultos. Pergunto ao grupo se eles conhecem o que é “ficar aguado”, eles me contam que sim. *É quando a criança fica com vontade de comer alguma coisa*, várias alunas deram a mesma resposta. Após compartilhar minha memória familiar, lanço a pergunta que considero central para a visita.

Vocês conseguem se lembrar de algum conhecimento específico da família de vocês?

A mesma aluna que relatou uma proximidade com a festividade de Reis, responde contando sobre a mãe.

— *A minha mãe, ela costumava benzer. Ela pegava a pessoa, a criança, sabe, pendurava de cabeça para baixo, aí pronto.*

E para que que ela pendurava?

— *Era pra medir os ‘pé’ para ver se dava certo, porque quando a pessoa tem quebrante, ela fica com um lado menor; aí minha mãe mediu os pés assim ó [faz o gesto que ilustra “de ponta cabeça”]. Aí, pronto.*

Então a sua mãe era benzedeira? E tem alguma das coisas que ela sabia que ficou com você?

— *Muitas. Inclusive, ela me deu até um livro. Só que eu não posso falar, é uma magia que você guarda com você. Esse daqui lá no livro diz que é Omulu [ela aponta para outra obra, uma máscara feita de palha]. Agora é um mês de pipoca e jogar nas pessoas para as pessoas sair a doença, né? Lá no livro, mostra que ele é o homem da Morte, que é o homem da doença que é o mais velho.*

— *A minha avó... minha avó já faleceu também e ela sabia cozinhar muito bem. Só que ela não sabia ler e escrever, então ela não tinha um livro de receitas. Então, algumas*

¹² Referência à memória do ritual realizado pela minha vó e que descrevo na página 12

coisas que ela fazia desde que ela morreu nunca mais a gente experimentou, nunca mais ninguém fez. A gente lembra dos sabores do que ela fazia, mas isso infelizmente se perdeu.

Apesar de nem todos terem dividido suas memórias familiares, acima eu compartilho um pouco de como os disparadores que fizeram parte da mediação daquela obra, a minha história e a de Guinho, suscitaram relatos muito valiosos. Outro aspecto interessante é que no segundo, trazido pela professora que acompanhava o grupo, outro tipo de saber passa a fazer parte da discussão: *as receitas de família*. O modo em que um alimento é produzido se relaciona diretamente com quem o faz e como faz. Portanto, mesmo quando seguimos uma receita dada por alguém, isso não garante que vai ser possível reproduzi-la tal qual. Assim, elas podem carregar diversos traços culturais, bem como adquirir a importância de conhecimento. No Candomblé, a produção dos alimentos está relacionada com as oferendas para os orixás e o modo de fazê-lo é mantido entre aqueles que pertencem ao meio, como um modo de preservar o sagrado e as ritualísticas em torno. Em geral, as mulheres são as responsáveis pela cozinha nesses espaços e fortemente respeitadas por deterem os conhecimentos sobre.

Por fim, antes de passarmos para a próxima e última parte do roteiro, a aluna em questão – que, embora outras tenham participado comentando e respondendo as perguntas mediadoras, foi quem mais se destacou –, disse uma frase que, de certa forma, sintetiza um pouco do que está por trás dessa pesquisa.

— E os mais velhos, sem dúvida, eles sabem mais do que quem sabe ler. Porque a minha mãe, eu tenho um exemplo, né? Ela sabia mais coisa do que alguém que estudou faculdade e que só sabe ler.

Em fato, todo esse momento em torno da obra de Guinho e as falas dessa aluna, me trouxeram uma confirmação de que essa compreensão da importância dos saberes advindos das pessoas “mais simples”, só não obteve validação por parte de quem produziu a historiografia da humanidade. Porém, existe uma consciência – como a que desenvolvi sobre Maria – que reconhece os saberes dos mais velhos. A aluna em questão reivindica, naquele momento, de forma consciente, que existe uma discrepância entre a forma de encarar os saberes de sua mãe e os saberes de “quem fez faculdade”. Não interessa a esse estudo deslegitimar a importância da formação, mas sim questionar o que podemos ou não considerar como uma pessoa que “sabe muito”. Ainda, em sua última frase, ao dizer que “há pessoas que só sabem ler”, ela explicita, exatamente, o que a obra salientava e que busquei questionar: quanto vale a escrita e por que possuiria mais relevância do que outros modos de registrar saberes? Ou melhor dizendo: quanto vale conseguir decodificar palavras e não ser capaz de

ler o mundo ao seu redor? Ainda que a escrita seja mais do que essa definição circunscrita na decodificação, à medida que esta pode se tornar aliada no processo de registro histórico, considerei interessante a fala da aluna. Desse modo, provoco ao questionar o que difere alguém que sabe ler o mundo mesmo sem dominar a escrita, daqueles que a possuem, mas são incapazes de interpretá-lo para além do seu universo. A escrita e a alfabetização, por si só, não libertam se não estiverem acompanhadas de um convite para ler o mundo.

6.1.4 – “Eu vim de lá”

Ao fim da visita com o CIEJA, propus que os estudantes tivessem alguns minutos livres pela exposição para conhecer as obras que ainda não tínhamos visto. Para essa exploração, propus que eles visitassem o espaço com um olhar sensível e que escolhessem um trabalho que os lembrasse de alguma memória sua, ou com o qual tivessem alguma relação. O objetivo foi permitir que eles também experimentassem ver como as obras conversam com as nossas lembranças, mesmo quando não há uma mediação como a que realizei ali. O grupo percorreu todos os corredores, andando cada aluno no seu tempo, olhando as obras de longe e, às vezes, de perto também. Um aspecto a ser ressaltado sobre a presença deles naquele espaço é que eles pareciam muito curiosos e entusiasmados, tirando fotos de tudo e de si mesmos ao lado das obras. Apesar da escola frequentemente visitar espaços como aquele, havia algo naquela ocasião, em especial, que parecia trazer um “ar de novidade”. Me pergunto se essa sensação se deu pelo fato do grupo ter notado que, em alguma medida, a exposição tratava sobre temas com os quais eles se relacionavam, ou em consequência disso, a visita ter sido em um formato que eles puderam compartilhar coisas que estavam guardadas há certo tempo.

O último momento com o grupo foi uma aposta que eu fiz ao elaborar como iria discorrer a visita. Para mim, era importante que eles levassem com eles um pouco do que trocamos juntos e que reverberassem corporalmente os temas que tratamos. “Lélia em nós” fala sobre as Festas Populares e, em geral, os atendimentos visam aproximar o público desse universo. Ao relacionar o reconhecimento da importância dessas festas e das pessoas envolvidas – como os mestres que conheci na graduação – com a reflexão que a visita propôs, entendi que seria interessante finalizar dando ênfase em uma delas. Em minhas pesquisas, descobri as Jogadoras de Verso do Vale do Jequitinhonha¹³, em Minas Gerais, que são

¹³ O ofício das Jogadoras de verso tem a ver com a produção dessas estrofes ritmadas, que chamam atenção pelo tom poético e por descreverem cenas tão comuns do cotidiano, mas que pelos olhos e vozes delas tornam-se belas imagens.

mulheres advindas da região e que se reúnem ao ar livre para criarem versos sobre a vida, sobre o outro, sobre a natureza.

Optei por encerrar experimentando corporalmente um jogo, em que brincávamos com alguns desses versos e trocávamos de lugar entre nós. O objetivo principal era tentar alcançar também aqueles que se engajariam mais através do corpo do que pela fala. Antes de iniciar, dei a instrução:

Agora a gente vai conhecer e experimentar um pouco da festa que vocês viram nas obras, no nosso corpo. Eu trouxe um jogo que é inspirado em uma prática lá da região do Vale do Jequitinhonha. Vocês conhecem?

Nesse momento um aluno, mais velho, e que não havia falado em nenhum momento do dia, pediu que os colegas me chamassem e me disse: “*é a minha terra, eu vim de lá.*”. Primeiro as palavras vieram acompanhadas de um sorriso entusiasmado, que parecia um pouco com o encantamento que descrevi, supondo que este se dava por verem suas bagagens relacionando-se com as obras. E depois, ele se emocionou. Confesso que na hora eu ouvi e não me dei conta do que significava aquela frase. Foi apenas ao término que eu pude concluir que, de certa forma, o que eu busquei com todo o roteiro, também parecia se encerrar ali, com aquelas palavras. O dia da maneira que construí pôde tocar os alunos e convidá-los a reviverem suas memórias, reinscrevendo-as no coletivo, à medida que compartilhavam também com os colegas. E esse “afetamento” pôde acontecer em vista da minha escolha de proporcionar diferentes aberturas e formas de se deixar ser tocado. Do mesmo modo que eu também fui, quando ouvi sobre a mãe benzedeira; quando vi a quantidade de mulheres que dominava saberes manuais e que, portanto, poderiam também ter suas obras expostas ali; quando notei a alegria que os alunos imprimiram ao dançarem em roda; e ao presenciar esse aluno se emocionar por ver sua terra natal sendo referenciada.

O jogo foi realizado com bastante engajamento dos alunos e professores que acompanharam e, apesar de eu ter o colocado como uma prática de jogo, ele consistia em apenas convidá-los a finalizar o dia juntos com o estado que a brincadeira, como é próprio da festa, proporciona. As canções utilizadas são as que descrevo como epígrafe deste capítulo e foram compostas pela mulheres do Jequitinhonha.

Figuras 15 e 16: Condução da prática inspirada nas jogadoras de verso do Jequitinhonha



Fonte: Acervo da autora (2024)

6.2 – Aula-mediação – Bordando nossas histórias

Figura 17: Boneco feito por uma aluna durante a aula para “colocar” seu avô Otávio no tecido



Fonte: Acervo da autora (2024)

A última etapa prática desta pesquisa foi a realização das minhas aulas na unidade escolar. Em vista das dificuldades que relato no início do capítulo, a gestão optou por me ceder as aulas de Ciências Humanas, que correspondem à Geografia, História e uma aula de Informática que, pelo que pude compreender, também ocupa os mesmos horários. Nesse contexto, três professores me cederam juntos 3 aulas de aproximadamente 1h30 com cada turma. A organização dos horários dos estudantes é feita através de uma distribuição de turnos – manhã, tarde e noite – e períodos. No caso do turno que pude ocupar, ele correspondia aos horários das 7h30 às 9h45 e das 10h às 12h15. Em cada período, foram realizadas 3 aulas,

sendo estas com duas turmas juntas, em virtude da quantidade pequena de alunos em cada uma. Essa escolha precisou ser feita por mim, como uma medida para evitar receber turmas esvaziadas e comprometer a etapa principal da pesquisa, visto que a escola me deu uma quantidade restrita de aulas.

Isso se deu principalmente pela maneira que a escola organiza a comunicação interna – entre gestoras – e o próprio cotidiano escolar. Com isso, tive devolutivas que demoraram para chegar, percebi certa dificuldade de que as coordenadoras se comunicassem para decidir sobre as minhas demandas e, em diversas vezes, não pude ser recebida, pois a gestão não se encontrava. Como consequência, o meu prazo, que se iniciou quando procurei a escola e observei as aulas em abril, foi reduzindo até ficar muito curto. Também interferiram na pesquisa, a maneira em que o CIEJA organiza as rodadas, tendo uma quantidade pequena de aulas, o que dificultou que os professores pudessem ceder mais tempo de aula sem comprometerem seus conteúdos. Todavia, em alguns momentos, eu senti muito mais apego da coordenação – e, às vezes, até certa pressão – do que dos docentes. Após conhecê-los de forma mais próxima, notei que se dependesse apenas da decisão dos professores, eu teria conseguido ocupar mais aulas. Isso ficou um tanto nítido ao realizar uma reunião com a professora de geografia e ter a presença da coordenadora que, de algum modo, tentava interferir em nosso diálogo, privilegiando menos o tempo para as minhas aulas. Sobre isso, gostaria de tecer algumas considerações que considero importantes.

A primeira delas é que, ao entrar em contato com a escola no primeiro semestre, eu já havia sugerido uma quantidade de aulas que seria mínima para a realização da pesquisa – de 4 a 5 encontros. A coordenadora do outro turno, que foi com quem me comuniquei de início, não apontou que seria um problema, visto que o conteúdo se relacionava muito com as temáticas desenvolvidas pela instituição. Mesmo assim, ao continuar o diálogo com a gestora da manhã, ela se colocou de forma bastante enfática ao dizer que não seria possível ceder tantas aulas e prejudicar os educadores. E, por vezes, senti que havia uma expectativa inclusive de que eu adequasse minha proposta aos tópicos abordados pelos professores naqueles encontros que seriam partilhados. Porém, apesar de eu ter identificado que a temática da oralidade e dos saberes tradicionais poderia caber em diferentes aulas, não faria sentido eu buscar adequar radicalmente ao que estava sendo ensinado pelo docente, uma vez que esse momento da regência é, também, sobre a autonomia do pesquisador. Encarar uma sala de aula, nesse momento da graduação, tendo assistência ou não, é um salto sem paraquedas, mas pelo qual é preciso passar.

Entendo que a escola possui seus processos internos e que estes também possuem suas lacunas, porém pode ser bastante frustrante perceber que nosso trabalho enquanto pesquisador torna-se frágil à medida que pode ser facilmente atravessado e receber interferência direta – sejam quais forem as motivações. Muitos fatores contribuíram significativamente na realização da pesquisa, inclusive fatores de estrutura física, tais como adequar propostas corporais e coletivas para salas com pouco espaço disponível, mesas que individualizavam os alunos, e o calendário escolar que contava com saídas pedagógicas e palestras durante a semana. Por isso, iniciei este capítulo convocando a palavra *negociação*, e acho que fica claro o porquê pedi para que ela estivesse conosco durante esse excerto. Foi necessário que eu estabelecesse minhas prioridades em relação ao que desejava realizar, fosse flexível às alternativas da escola, e também defendesse as necessidades basilares para que o estudo obtivesse material suficiente. Negociei meus objetivos e frustrações com a escola tanto quanto negocieei comigo mesma

Embora minhas aulas tenham sido um tanto marcadas pelas angústias, em vista do cenário descrito, não sinto que elas tenham comprometido a experiência dos alunos nos momentos que estivemos juntos. Me parece que, como um todo, a pesquisa me fez entender que, ao tratar destes temas, ações que à primeira vista podem parecer pequenas representam grandes gestos quando colocadas em relação ao contexto que estão inseridas.

6.2.1 – Aula-mediação

Ao planejar como seriam minhas aulas desde a elaboração do projeto, percebi que a relação que desenvolvi com os saberes tradicionais enquanto foco de pesquisa estava muito ligada à minha experiência enquanto educadora. Durante minha trajetória artística, atuei majoritariamente em espaços de oficinas de teatro e aulas cujo objetivo estivesse mais relacionado ao desenvolvimento lúdico-pedagógico ou com a formação artística. Não obstante, a graduação, conforme relato, me levou ao contato com a educação não-formal em museus e exposições. De início, senti que era praticamente fazer a mesma coisa, só que em um local com uma natureza diferente. Durante meus estágios, pude perceber que existiam distinções quanto ao que estruturava cada uma das modalidades formativas. E, por fim, voltei atrás ao entender que a mesma educadora – eu – ao passar por ambas as experiências, sofreu algumas interligações entre as duas perspectivas de educação na minha maneira de exercer. Isto é, percebi que comecei a deixar uma bagagem “influenciar” a outra. De modo algum vi

isso como algo negativo, mas foi bastante importante observar outros colegas e ver como isso aparecia ou não em seu modo de mediar e dar aula.

Portanto, sinto que foi inevitável estabelecer esse diálogo entre a maneira de conduzir processos em sala de aula, com a de mediar obras e artistas em exposições. Me torno, então, professora-mediadora ao me lançar neste espaço como provocadora das relações a serem construídas ali, bem como comprometida em desenvolver determinados conteúdos e competências. Digo “mediar” não no sentido mais tradicional do termo, de estar entre dois pontos para promover uma aproximação, mas aqui considero a definição trazida por Diogo de Moraes, educador e pesquisador de mediação cultural: “intervir para promover relações significativas entre sujeitos e entre sujeitos e objetos.”

Parece-me mais produtivo considerá-la como não-disciplina, sem lugar discursivo definido, desprovida de “caixa de ferramentas” teórico-prática e/ ou repertório próprio, justamente por ela, enquanto procedimento interativo volúvel e influenciável, de negociação permanente, posicionar-se e desenvolver-se em zonas intermediárias, de traçado impreciso: entre as coisas, os saberes e as pessoas. Talvez esta identidade difusa, circunstancial, seja justamente o seu principal trunfo.
(Moraes, 2009)

Neste sentido, fui levada, também, a tensionar este lugar do mediador somente enquanto ponte ou mero apaziguador de conflitos. Me vejo como um receptáculo, que articula sua própria bagagem no processo de ensinar e se coloca de modo poroso, para receber e conduzir.

O mediador transita por este incomensurável cosmos de referências, exercitando sua capacidade de estabelecer recortes e verticalizações em campos e temas do seu interesse, desenvolvendo, a cada plataforma de mediação vivenciada, formas de aproximação e diálogo entre os indivíduos e entre estes e os objetos. Evidente que se mostrará mais apto para realizar mediações acerca de determinados assuntos em detrimento de outros, que não façam parte da sua gama de interesses. Mas o que importa, neste caso, é ressaltar que o mediador aqui delineado não é um especialista neste ou naquele assunto. Mesmo quando se dedica às filigranas de alguma área do conhecimento ou fenômeno, nunca perde de vista as zonas de fronteira e intersecção entre os saberes. Aliás, como já foi dito, é lá que ele costuma atuar. É lá que agencia os lugares de encontro, a tal plataforma em círculo.
(Moraes, 2009)

Ainda me utilizando dos estudos de Moraes, para nomear meus objetos de mediação, amplio a ação de estabelecer este diálogo para tudo que tenha surgido nesse processo.

Quanto aos ‘objetos’, trata-se de uma categoria abrangente, podendo incluir conjuntos como: saberes, manifestações culturais, produções artísticas, tradições, fenômenos sociais e naturais, coisas, vocabulários, locais, elementos da natureza, ou seja, tudo aquilo que faz parte dos universos material e imaterial, histórico e conceitual, passível de análise, interpretação e rearranjo.
(Moraes, 2009)

Destarte, o mesmo objetivo que norteou a primeira parte da prática – a mediação de obras para evocar saberes ocultos – passou a vigorar como base para a elaboração das aulas.

não pude propor muitas rodadas, tampouco inserir novas instruções, como dizer o próprio nome ou o do colega ao trocar.

Estendo então, ao centro da sala, um pedaço de tecido feito de algodão cru, junto de alguns materiais como canetas coloridas e tinta. Desenho minha história, começando a partir da figura de Maria e convido os alunos a fazerem o mesmo, ressaltando que a escrita – como o nome das cidades e pessoas – não é tão importante. Mas que podem representá-los de outras maneiras, desenhando, com símbolos, traços etc. Também sugiro que cada um possa escolher quais acontecimentos e dados inscrever no papel, considerando o que é importante na sua história. Por saber que nem todos já estavam alfabetizados devido ao módulo que se encontravam, oriento também que eu e a professora poderíamos ajudar a todo momento.

O objetivo era a produção de um mapa feito a partir dos registros da história de todos, e inscrevendo ali partes que nos compõem e formam a nossa história. A atividade visava produzir, ali, uma outra maneira de registro a partir da manualidade, elemento central para o que desenvolvo. Elaborei essa proposta baseando-me em outras sociedades que se utilizam da mesma técnica – de utilização de tecidos – para representarem suas narrativas e elementos culturais. A principal referência foi o *Aguayo*, tecido confeccionado por comunidades da América Latina que contém simbologias e cores típicas da região, considerados segredos guardados entre gerações contra os apagamentos culturais (Velasquez, 2021, p. 65).

Neste primeiro encontro, já foi possível observar que as turmas apresentavam perfis muito distintos um do outro. Na primeira, surgiram diferentes desenhos e histórias colocadas no tecido, como uma das alunas que desenhou um vaso com flores e folhas. Ao questionar o que aquilo representava, ela relata que correspondiam às plantas que ela tinha em seu quintal na Bahia, antes de migrar para o Sudeste, e que sente muita falta de tê-las por perto. Um a um foram preenchendo o tecido com nomes de filhos, pais e lugares de onde vieram. Essa turma ilustrou cada uma das pessoas que representava, assim como partes do trajeto – como igrejas, ônibus, casas que viveram etc. A segunda, apesar de ter compreendido a proposta, sentiu mais dificuldade de lançar mão da criatividade no tecido, que para cada turma foi utilizado um. E até mesmo, pouco se dispuseram a ir até o tecido, solicitando que nós ilustrássemos o que contavam. Encarei isso como uma resistência, a princípio, mas depois, ao analisar o perfil etário da turma, notei que a maioria era mais velha, e por isso podem ter sentido dificuldade para se abaixarem, uma vez que o tecido havia sido estendido no chão. Embora a turma nas próximas aulas tenha mostrado resistência com outras propostas, a falta de preocupação prévia de como adequar a atividade para as questões de mobilidade é algo que destaco como

negativo em minha condução. Escolher trabalhar com o público de jovens e adultos requer uma consciência de que deve-se adaptar as propostas ao possível para aqueles estudantes.

Nesta aula ainda, me propus a realizar uma conversa sobre o termo História Oficial, após finalizarmos o tecido. Porém, em vista do pouco tempo de aula, isso acabou ficando como um modo de retomar o que havíamos feito, no próximo encontro.

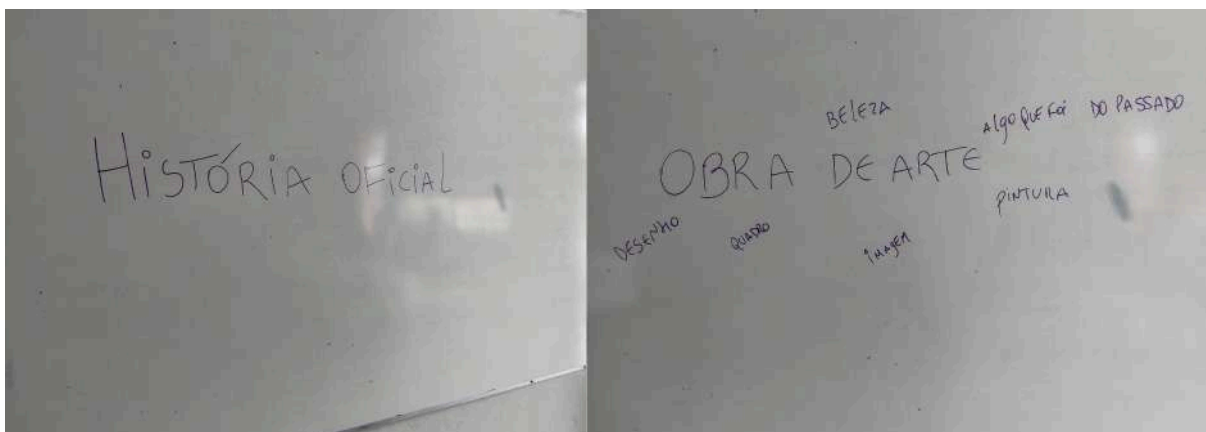
Figura 19: Aluna desenha no tecido as plantas que deixou ao se mudar para São Paulo



Fonte: Acervo da autora (2024)

6.2.3 – Aula 2 – Arte ou artesanato?

Figuras 20 e 21: Registros da lousa com as proposições dos alunos



Fonte: Acervo da autora (2024)

— *Minha mãe não sabia escrever “nadinha”, meu pai ainda sabia um pouco. Mas tinha uma vizinha que morava perto e sabia ler, quando nascia um filho, meu pai ia lá com uma caderneta que eles tinham pra ela escrever a data do nascimento.*

Nesse encontro, iniciamos conversando sobre a prática da aula anterior e relatei com o conceito proposto. Os alunos compartilharam diversos relatos e por eles pudemos concluir que tanto a história deles quanto a minha, se fossem construídas da mesma maneira que a Oficial, seria repleta de lacunas, pois não há registros em escrito de tudo que contamos. Na segunda turma, os alunos elaboraram respostas para o que poderia ser *história*, e portanto, o que seria uma *história oficial*.

— *É uma história verdadeira.*

Ressalto, que ao observar a resistência na primeira aula, busquei propor na segunda que eles tivessem mais momentos podendo atuar de forma coletiva. Em alguns momentos também, precisei recorrer a breves exposições enquanto mediava as obras propostas para aquela aula. Dessa forma, notei que o grupo se sentiu mais convidado a responder às proposições. Embora minha intenção fosse priorizar que os alunos participassem mais ativamente, enquanto eu intervia menos, a primeira aula me trouxe um pouco de receio do grupo apenas desistir da proposta. A maneira frágil que a escola construiu o vínculo e o entendimento sobre a minha presença ali – ressaltando que eu era estagiária por exemplo, ao invés de dizerem meu nome em alguns momentos -, sinto que pode ter feito parecer para alguns alunos que era algo opcional ou de pouca importância.

Na parte central da aula, abordei o tópico planejado sobre a distinção entre arte e artesanato. Organizei uma lista de obras, cujo objetivo era fazer com que os alunos a problematizasse, através de um jogo que propus, onde eles deveriam responder sobre cada uma “*É uma obra de arte ou artesanato?*”. Antes de realizá-lo, sem intervir muito,

compartilharam em grupo que materialidades vinham à mente, quando pensavam em uma obra de arte e consequentemente, em artesanato. Já nesse exercício de imaginação, surgiram ideias como a de que uma obra de arte só poderia ser considerada assim, se fosse uma pintura ou uma escultura.

Nas fotos das obras, escolhi propositalmente, títulos e técnicas que os colocariam para refletir. Dentre elas haviam: o fuxico; “O Nascimento de Vênus”, de Sandro Botticelli; o “Manto da Apresentação”, de Arthur Bispo do Rosário; “Noite estrelada” de Van Gogh; fotos de cestarias produzidas pelo povo Baniwa; e por fim, a obra de Márcio Vasconcelos e as fotos de Maria Teles. Muitas reflexões surgiram dessa proposta, e os alunos quase sempre discordavam entre si. Haviam aquelas obras que recebiam a mesma resposta de todos, como a de Botticelli, em que todo o grupo classificava como obra de arte. Da mesma forma que na segunda turma todos nomearam o fuxico e as cestarias como artesanato. Já na primeira, o grupo parecia muito consciente dessa complexidade de termos, e não só chamou estes itens como obras de arte, mas também destacaram a fotografia da minha vó.

— *A pessoa que fotografou quis transformar em uma lembrança, porque achou bonito o que tava vendo.*

— *Essa aqui não tem a mesma qualidade, tem uma luz diferente, um ângulo melhor mas as duas registraram o que estava acontecendo.*

Não houve um consenso sobre a pergunta se a foto de Maria era ou não uma obra de arte, porém, quando ao fim do jogo eu relatei que na verdade se tratava da minha vó, surgiu a mesma surpresa que os alunos mostraram na visita à exposição. Algumas alunas, que provavelmente também já são avós, me direcionaram um olhar de ternura nesse momento. O jogo não teve o objetivo de esgotar a discussão, mas de provocá-los a questionarem essas nomenclaturas. Por isso, observei um forte impacto ao mostrar as obras de Isa do Rosário e o Manto de Bispo e salientar que ambos eram artistas reconhecidos, expostos em museus, mesmo que trabalhassem com técnicas de bordado. O disparador das obras serviu para que, em ambas as turmas, os alunos – em maioria mulheres – compartilhassem as variadas técnicas que conheciam de trançado, bordado, customizações em tecidos, construção de objetos com os mais variados materiais. Compartilharam também saberes que aprenderam com os pais ou que mesmo não tendo aprendido, tinham lembranças de vê-los fazendo.

— *Minha madraستا fazia bonecas feita de palha.*

— *Eu fazia panelas de barro, minha mãe fazia também. Panela, pote “pra” pegar água.*

— *Aquelas folha de coqueiro, a gente trançava e jogava tudo para um lado só. “Pra” cobrir a casa.*

— *Meu avô fazia tudo isso, “caçua”, balaio, cesto pra pegar peixe. Tudo de palha, de cipó.*

Dois alunos, ambos vindos da região Nordeste, se demoram vários minutos explicando como eram feitas as “casas de taipa”, construídas de madeira e barro. Nas duas turmas foi possível notar que os alunos partilhavam muitos saberes técnicos, assim como origens parecidas. A maioria dos conhecimentos estavam vinculados a um período anterior à vinda para São Paulo e aos parentes quase sempre já falecidos. Nesse momento, a sala tornou-se um grande espaço onde todos falavam, citando pais e avós, e trocaram técnicas entre si através das memórias. Me pareceu que o objetivo de estabelecer um ambiente em que se instaurasse uma outra qualidade de presença, que convidasse a oralidade, se cumpriu.

Propus que começássemos então a experimentar uma ação que seria finalizada na última aula, um convite para que todos, inspirados pelas histórias, e utilizando materiais de aviamento pudessem dar novos detalhes ao mapa-biblioteca.

6.2.4 – Repetir as histórias é preservar as informações

Na terceira dessa sequência de aulas, idealmente, seria o dia em que eu havia separado para falar de saberes medicinais e do contato com a natureza. Abordar esse tópico era importante pois retomava Maria como figura norteadora do trabalho. Porém, foi necessária uma mudança de planos. O corte na quantidade de aulas, somado ao engajamento que os alunos demonstraram no dia anterior com o bordado e as técnicas manuais, me fez optar por garantir que no último encontro aprofundássemos o que já tinha aparecido, ao invés de apresentar um novo tema. Tive receio de optar pela escolha de abordar uma maior quantidade de tópicos, mas de modo superficial. Ao refletir sobre as três aulas, sinto que em relação aos grandes e pequenos gestos, minha pesquisa corresponde ainda a um pequeno, em vista de todas as adversidades que se apresentaram. A proposta inicial não deveria ser realizada em um curto espaço de tempo, com poucas aulas, porque eu tive como pressuposto que para conquistar uma profundidade de diálogo e confiança adequados, era necessário tempo. Porém, talvez esse tempo, que não é o da produção desenfreada, seja mais difícil de ser alcançado do que parece.

Para nosso último período juntos, eu propus que experimentássemos uma prática a partir do *Cacuriá*, uma dança popular típica do Maranhão. Optei por retomar as festas nesse momento, por um motivo parecido com o da visita mediada. Trazer práticas com cantos

tradicionais instaura um outro estado corporal, mais atento e presente. A canção utilizada foi “Formiga me mordeu”, gravada pelo Cacuriá de Dona Teté. O enunciado era de que eles deveriam andar pela sala, e quando a música falava sobre a mordida, eles tocavam nos colegas, em lugares diferentes do corpo.

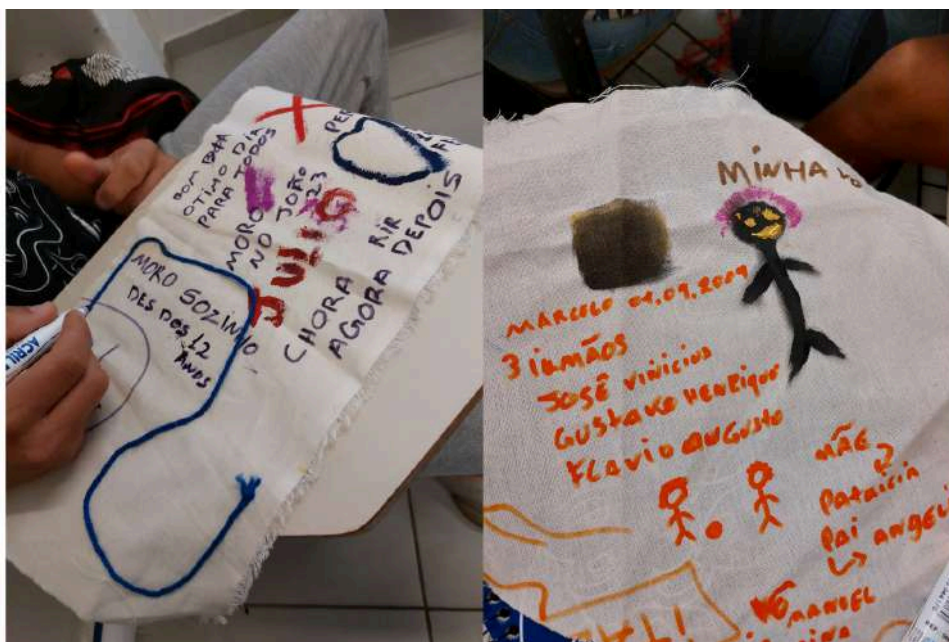
Formiga me mordeu, formiga me mordeu,
Formiga me mordeu no canavial.
Que que tu foi fazer
Que que tu foi buscar
Fui buscar cana pra nós chupar.

Novamente, a primeira turma se engajou mais na proposição. Na segunda, alguns alunos se recusaram a fazer, demonstrando vergonha. Acredito que a dança talvez tenha soado um pouco infantil, mas aqui questiono por que as brincadeiras são normalmente vistas como “coisa de criança”? Defendo que o brincar é um ato que deve estar presente, inclusive, na EJA, por instaurar um corpo menos preocupado com as “coisas de adulto”.

A aula teve como foco maior a finalização do tecido, que em ambas as turmas foram proposições bem recebidas. Na primeira, pedi que os alunos me enviassem fotos deles e trouxessem no último dia um objeto que contasse algo sobre eles. A proposição não foi acolhida por todos, então apenas duas alunas trouxeram – uma boneca de pano feita pela avó e um cesto de jornal feito pela mãe. Através do relato delas, pude notar como a forma de falar das técnicas havia se modificado da primeira aula até esse momento, em que demonstraram consciência do que a mãe e a avó tinha de conhecimento ao produzir aquele objeto.

Os alunos adolescentes, que eram uma minoria nas duas turmas, também participaram compartilhando histórias, e os mais calados, trouxeram através do tecido. Em geral, os estudantes jovens participaram muito menos das aulas e pareciam mais deslocados da turma. Destaco esse como um dado que revela um pouco de como é confuso compor uma turma com pessoas acima de 50 anos e adolescentes de 15, 16 anos. Na teoria, pode acontecer uma troca intergeracional, mas na prática, o que presenciei foram alunos pouco motivados pelo fato das aulas serem em maioria, pensadas para os mais velhos – e incluo as minhas nessa condição.

Figura 22: Alunos adolescentes contam suas histórias no tecido



Fonte: Acervo da autora (2024)

O disparador para finalizar o tecido foi a pergunta: “Quem foi seu primeiro mestre ou professor?”. Ao elaborar essa pergunta, inscrevo novamente a relação entre a reconstrução da memória dos alunos com a minha. Pedi que todos partilhassem e que o grupo colocasse no tecido – com bordado, costura, fuxico, etc, inspirando-se pelos relatos, o que sentisse vontade. Nomeei essa prática de “*produção em fluxo*”, como uma forma de instigar os alunos a se julgarem menos pelo que conseguiriam produzir. As mulheres que dominavam técnicas manuais demonstraram muito mais familiaridade, e pareciam mais encorajadas. Alguns dos alunos homens, mais velhos e adolescentes, tiveram dificuldade de explorarem a criatividade no tecido ou não quiseram fazer.

Estamos construindo a nossa obra de arte, mas pra gente importa muito pouco se ela vai ficar “bonita” ou não. Não é sobre isso. Aqui estamos inscrevendo a nossa história e reescrevendo a história oficial.

Figura 23: Alunos adornam suas fotografias e tiram fotos com o tecido na última aula



Fonte: Acervo da autora (2024)

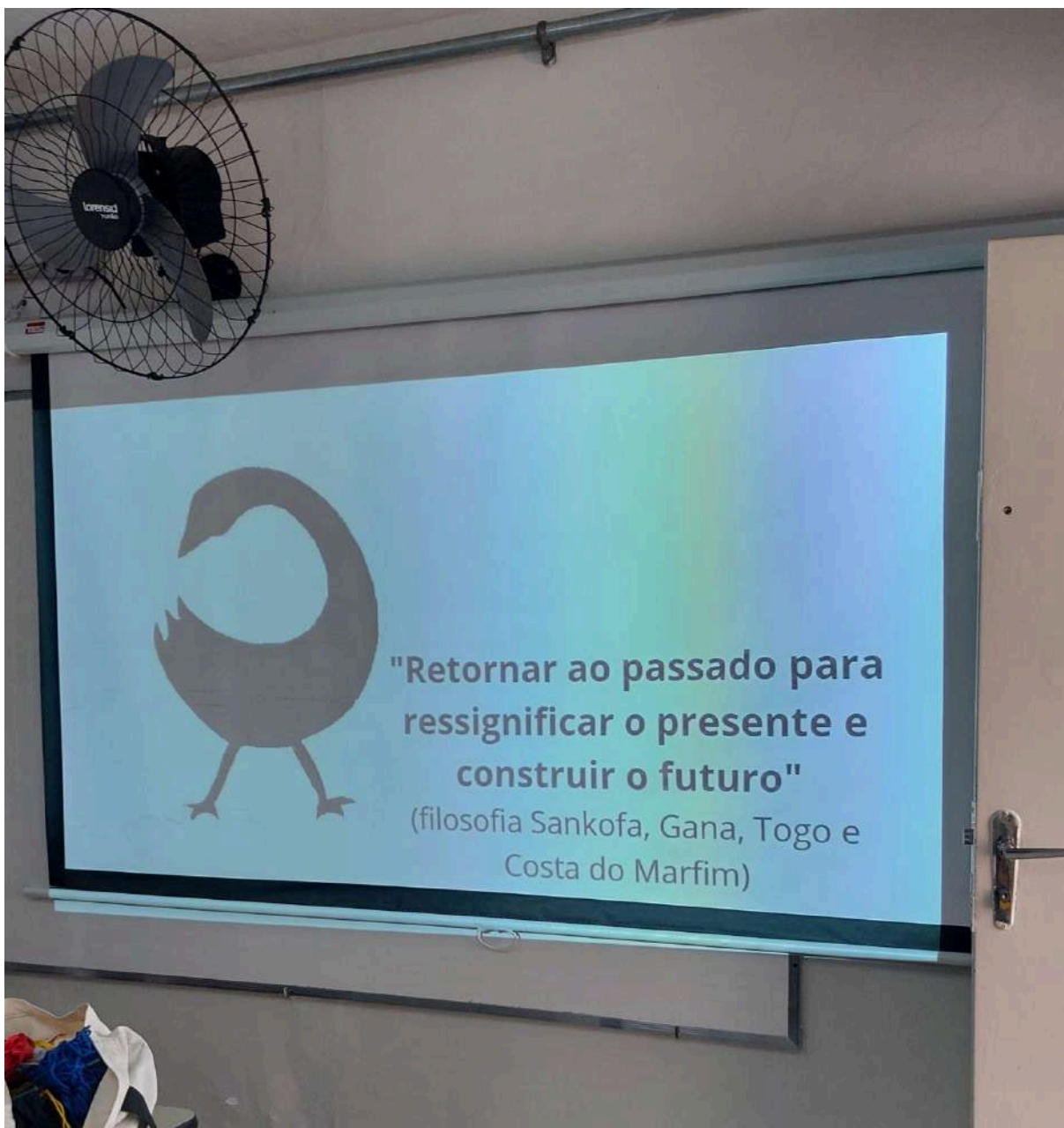
Os alunos que não me enviaram fotos, eu os fotografei na aula e trouxe todas impressas, para que cada um pudesse colar a sua no tecido. Esse foi o último passo na construção do nosso mapa, em que todos os alunos puderam inserir seu rosto ao lado de onde inscreveu sua história.

7. NARRAR PARA FAZER EXISTIR – PISTAS PARA UMA NOVA HISTÓRIA OFICIAL OU MINHA AVÓ TAMBÉM ERA MESTRA

“A morte de um avô é a derrubada de uma floresta.
É o incêndio de uma biblioteca. É a morte de uma língua.”

Daniela Rezende

Figura 24: Finalização da aula com a filosofia Sankofa



Fonte: Acervo da autora (2024)

Início meu trecho de considerações finais dessa pesquisa sem saber muito bem se estou me direcionando a quem lê meu trabalho, ou a mim mesma. Rosana Paulino, em sua tese de mestrado, descreveu fielmente as sensações de que somos tomados, ao escolhermos abrir mão do “freio” e permitir que nossos sentimentos pessoais, desejos e anseios, se misturem aos nossos projetos artísticos – e, nesse caso, acadêmicos. Porém, a essa altura me parece que ambos se alimentaram de tal forma que, nessa pesquisa, não consigo mais separar o que é de objetivo pessoal e o que é acadêmico, uma vez que estes se entrelaçaram no meio do caminho.

Quando tomei a decisão de escolher a EJA para realizar essa pesquisa, imaginei encerrá-la com muito mais resultado do que obtive, no que tange aos grandes gestos. Já em relação aos pequenos e simbólicos, posso dizer que, dadas as proporções, obtive êxito no que me propus. Apesar disso, pude notar que não estava preparada para as diferentes resistências com as quais me deparei, da escola e dos alunos. Todo o processo de busca de espaços disponíveis, levantamento sobre a escola e a maneira em que cada aspecto foi se somando a essa pesquisa, foi o suficiente para que eu criasse bastante expectativa – tanto sobre a unidade de ensino, quanto para os alunos. Me parece também que me coloquei em um lugar de ingenuidade, pela minha experiência em ambos os estágios, ao achar que seria bastante simples transpor a mediação para o ofício do professor de sala de aula. Em todo o capítulo que discorro sobre o quanto a EJA cria abertura para o subjetivo, estive dialogando, principalmente, com a minha visão – que também foi romanticamente influenciada. Explico: de certa forma, eu considerei apenas a opção de todos os alunos quererem falar sobre suas histórias. Como se quando eu chegasse na escola, propondo um formato de aula feita em roda, onde eles pudessem falar sobre si mesmos, eu seria recebida por uma enxurrada de pessoas querendo contar suas memórias.

O que não considerei nesse processo é algo que também se relaciona com a minha bagagem ancestral: será que todas as lacunas que eu possuo sobre a vida de Maria são somente fruto de uma “falta de atenção” para isso, enquanto ela esteve em vida? Ou ela mesma pôde escolher o que contaria e o que não gostaria de contar por algum motivo? Em minha última aula, uma aluna me diz: “*minha escola foi a enxada*”, quando perguntei à turma quem tinham sido seus primeiros mestres. Outra estudante, após começar a contar sobre sua vida antes de vir para São Paulo, se emociona ao dizer que passou fome junto da família. De fato, afirmo que meu principal objetivo nessa pesquisa era, conforme nomeia Fracasso em seu estudo “*Tapera Vêia*”, instaurar uma experiência coletiva sobre a memória. Ao olhar para trás, meus registros e relatos me dizem que conseguimos desenvolver juntos essa experiência. Todavia, deixo como provocação para que se pense acerca do que vem junto, quando a vida de quem sofreu com migrações, abandonos e apagamentos familiares, torna-se tema de pesquisa. Será que estamos socialmente e formativamente preparados para lidar com toda essa subjetividade que pode emergir? E junto dela, o que fazer quando o sofrimento vem amarrado junto dela? Sinto que a falta de mais tempo com os alunos me forçou a ser menos sensível, isto é, não pude me demorar nas proposições e nos enunciados, tampouco no acolhimento. Isso, para quem escolhe trabalhar com conteúdos que estão na contramão do tempo capitalista, infelizmente, influencia bastante.

Outrossim, sinto que preciso destacar também como um ponto de frustração, a fragilidade do vínculo que estabeleci com a escola. Por vezes, me pareceu que o espaço que me foi cedido, se deu de forma quase *protocolar*. A mim, isso faz pouco sentido, considerando todo o trabalho de estudo que esteve por trás das aulas que pude ministrar. Porém, a mim cabe entender também o quanto o espaço da escola também pode se tornar um local de poder, pautado por relações que são atravessadas pela subjetividade de quem ocupa os cargos de gestão. Esse aspecto me fez adquirir experiência sobre como a sala de aula – assim como a pesquisa –, em alguma medida, “se faz sozinha”. O que busco dizer é que precisa vir junto uma atenção para o que pode se apresentar durante o processo, porque geralmente, haverá frustrações e outras questões que afetarão seu desenvolvimento.

Como alguém que tem uma experiência que alterna – entre a educação formal e a não-formal – já imaginava que encontraria dificuldades ao propor essas associações, porém ainda assim, me surpreendi ao perceber que alguns alunos se sentem mais à vontade em falarem de si na exposição, em uma visita de 1h, do que na escola que frequentam diariamente. Embora eu não tenha uma resposta exata que explique isso, salientaria que é provável que a educação formal precise sim se alimentar dos pressupostos que basearam a elaboração daquela não-formal para tentar se livrar das estruturas rígidas que foram impostas à escola, ao longo das décadas. Eu iniciei minhas aulas, destacando para os alunos que minhas aulas seriam menos difíceis do que as de geografia – que normalmente são voltadas para a realização de atividades em folhas de exercícios todos os dias – mas ao fim, alguns alunos pareciam mais engajados em permanecerem na estrutura das fileiras, das atividades, da leitura na lousa. Já quando recebi o grupo na exposição, o corpo inteiro já estava em outro estado de presença. Este, que tive bastante dificuldade de alcançar na sala de aula, mas sinto que consegui em alguns momentos – durante o jogo da formiga, enquanto o grupo compartilhava as técnicas de trançado que sabiam, sem que eu precisasse mais lançar perguntas mediadoras.

No último encontro uma das alunas me proporcionou mais um momento em que a pesquisa parecia me responder que os meus objetivos haviam sido alcançados. Ao mencionar modos de falar e como estes também se tornam um crivo de exclusão para quem vem de uma realidade mais pobre, uma das alunas nos conta:

— *de onde eu venho, lá no litoral da Bahia, as pessoas tem um sotaque muito diferente. É um jeito muito específico de falar. Lá ninguém fala “terra”, fala “tchierra”. E todo mundo fala assim, em várias palavras. Quando eu ouço, não parece que a pessoa tá falando errado, parece sei lá, que tá falando uma língua africana [...]*

Apesar de todos os percalços que enfrentei para realização dessa pesquisa, ali eu soube que havia conseguido deixar fios soltos, com cada um dos alunos, para que com esses fiapos que deixei, eles pudessem continuar reescrevendo suas histórias, bordando-as na eternidade que a oralidade nos presenteia.

Sobre Maria, essa tentativa simbólica de – através de outros migrantes – reivindicar a escrita da sua história que não teve tempo de ser bordada na eternidade, me parece uma maneira singela de indicar quais pistas podemos seguir para reinventar a história como a fizeram. E que através dela, assim como pude revelar a Mestra Maria, com a qual dividi memórias e cafés quentes, que cada vez mais a História se abra para reverenciar os mestres ocultos pelos longos anos de apagamento.

Sendo ela oficial ou não – narrar é fazer existir!

8. REFERÊNCIAS

ALTUNA, Raul R. A. **Cultura tradicional Bantu**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BÂ, Amadou Hampaté. **A tradição viva**. In: ISKANDER, Z. (Org.) *História geral da África*. Vol. 1. São Paulo: Ática, Unesco, 1980. p. 181-218.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BEZERRA, Andrezza Raquel Cirne. **Educação de jovens e adultos na escola pública: em busca de processos de educação popular como espaço-tempo de aspirações democráticas do conhecimento**. 2021. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 nov. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023

FRACASSO, Gabriela Robles. **Tapera Véia: um espetáculo documental sobre memória e ancestralidade**. 2017. 97 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Artes Cênicas – Habilitação em Teoria do Teatro, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

MACIEL, Marcia Nunes. **Tecendo Tradições Indígenas**. 2016. 821 f. Tese (Doutorado) - Curso de História Social, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, Diogo. **A mediação como compartilhamento** por Diogo de Moraes Silva. 26 nov. 2009. Disponível em: <<https://www.canalcontemporaneo.art.br/arteemcirculacao/archives/002646.html>>. Acesso em: 20 de out. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

PATTO, Maria Helena S. **Quatro histórias de reprovação escolar**. In: PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. p. 460-539. Disponível em: <<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PAULINO, Rosana. **Imagens de Sombras: Rosana Paulino**. 2011. 98 f. Tese (Doutorado) - Curso de Poéticas Visuais, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://teses.usp.br/>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PESSOA, Mônica do Nascimento. **Debaixo dos baobás: A oralidade na África ocidental.** Seminário Internacional História do Tempo Presente, Florianópolis, v. 3, p. 1-11, 25 out. 2017.

PIZZIO, Alex; VERONESE, Marília Veríssimo. **Possibilidades conceituais da sociologia das ausências em contextos de desqualificação social.** Cad. psicol. soc. trab., São Paulo, v. 11, n. 1, p. 51-67, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172008000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** 2023. São Paulo: Ubu Editora.

SILVA, Aline Pacheco et al. **Conte-me sua história: reflexões sobre o método de História de Vida.** MOSAICO Estudos em Psicologia, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico>>. Acesso em: 20 de out. 2024.

VELASQUEZ Y CASTRO, Carolina Suarez Copa. **Performances fabulosas: a costura dos arquétipos.** 387 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2021. Orientador: Prof. Dr. Agnaldo Valente Germano da Silva (Agnus Valente), 2021.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. **Fogo no Mato – A ciência encantada das macumbas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.