

RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA, DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO: PILARES DA CONSTRUÇÃO SUBJETIVA

Leila Dupret¹

RESUMO

O artigo refere-se à interferência religiosa afro-brasileira na subjetividade, especificamente no que tange ao aparato infantil, denominado de *Ibeji* e simbolizado por S. Cosme e S. Damião. A intenção é apontar algumas pistas para o entendimento da constituição do sujeito contemporâneo, a partir da mediação de um código de representação e de ação que a religião oferece para vivenciar problemáticas existenciais. A proximidade com o sagrado interfere nos modos de subjetivação e estabelece uma fala peculiar: a linguagem dos santos. Esta cumplicidade real e objetiva participa de sua construção subjetiva como indicadora de que alguém compartilha com ele em prol da superação de desafios e ultrapassagem de obstáculos.

Palavras-chave: subjetividade; religião afro-brasileira; linguagem; *Ibeji*.

O homem contemporâneo afetado pelo consumismo e avanço tecnológico volta-se para a Religião como uma possibilidade de ampliar os estudos sobre o contato com o que é imaterial, representar o irrepresentável e garantir, minimamente, a existência do que é fruto da construção humana. Em nosso caso, a perspectiva religiosa afro-brasileira é o ponto central, mais especificamente no que tange ao aparato infantil, denominado de *Ibeji* na Umbanda e simbolizado por S. Cosme e S. Damião, na sua representação católica.

Estudos sobre a cultura afro-brasileira e africana, e suas possíveis interferências na subjetividade e história dos cidadãos, vêm sendo desenvolvidos no Laboratório de Estudos Afro-brasileiro (LEAFRO), situado no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/IM-UFRRJ, em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, tendo como objetivos produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa desenvolvidas no âmbito educacional.

Delimitar como campo de discussão o entrelaçamento Religião – Psicologia – Educação, sustenta-se em termos psicológicos na proposta de Vygotsky (1998) que entende o Desenvolvimento Humano como um processo dinâmico, fruto das interações que se dão em contextos sócio-histórico-culturais. Nesta tessitura ocorre a construção subjetiva que tem no cotidiano o meio apropriado de sua expressão.

Se entendermos a cultura, a ciência e a subjetividade a partir de um olhar multidimensional, transformativo, as respostas genéricas tornam-se insuficientes. Como nos mostra Schnitman (1996, p.10) “se utilizarmos uma ótica de diferença, de descentralização, de alternativas, de flutuações [...] novos tipos de fenômenos podem ser examinados dentro de campos científicos e culturais emergentes.”

Nesta perspectiva, é fundamental destacar a contribuição efetiva da cultura afro-brasileira para a educação, compreendendo como ela nos é constitutiva. O recorte afro centrado na religião aponta para seu papel de principal mantenedor de cultura e tradições, usos e costumes. No cenário afro-brasileiro religioso, enfatizamos a Umbanda como campo profícuo de estudos, pois como nos

¹ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

mostra Negrão (1996), ela aglutina a herança africana do culto aos Orixás, os quais representam forças da natureza, tais como o raio, a pedreira, o trovão, o rio, a cachoeira, o mar; e valores humanos, como a coragem, a justiça, a determinação, a comunicação, para citarmos alguns exemplos. E ainda, as crenças indígenas, principalmente aquelas voltadas aos estágios da lua e suas interferências em nascimentos e rezas de doenças; as figuras representativas do negro como preto-velho, do índio como caboclo e da criança como *Ibeji* ou curumim, caracterizados como *guias*; além disso, personagens da cultura popular marcadas regionalmente, e classificadas como *entidades*: boiadeiro, mineiro, marinho, malandros, dentre outros que emergem ao longo da história dos homens. No caso específico dos *exus*, são considerados, na Umbanda, também como *entidades* porque estão vinculados a modos de comportamento reconhecidamente transgressores em relação a padrões estabelecidos como usuais.

Neste sentido, o estudo sobre os *Santos Gêmeos* – S. Cosme e S. Damião – pode acrescentar informações mais específicas acerca do aparato infantil quanto à sua concepção no Brasil, pois neste país temos a convicção de que eles estão culturalmente configurados como crianças em suas imagens esculpidas e presentes nos diferentes altares religiosos, embora na história trazida pelo viés católico eles tenham chegado à idade adulta, atingindo a velhice.

As contribuições de Monique Augras (1994; 1999) voltadas para a Cultura Brasileira, enfatizam seus conteúdos imaginários sócio-históricos, destacadamente, os que se referem à religião.

A religião cria um sistema de significações abrangente e o amarra à garantia da transcendência, pois assegura que, ao seguir seus preceitos, o ser humano está protegido da angústia e até mesmo da morte. ... a religião oriunda da alteridade presente no âmago de todo ser humano, assevera que o ingresso em seu sistema de significação protege o homem de todo o negativo e de toda a estranheza e, além disso, estipula modalidades de relacionamento interpessoal e social que envolvem todos os momentos de sua vida (AUGRAS, 1999, p.42).

Partindo da premissa de que a perspectiva religiosa possui esta propriedade interferente, torna-se relevante analisar e discutir seus reflexos em modos diferentes de entender e explicar os fenômenos e os fatos do cotidiano. Isto porque, no caso específico deste estudo, nos leva a refletir sobre a possibilidade de manifestações de comportamentos tipicamente infantis, consideradas como inapropriadas aos recintos socialmente compartilhados, serem entendidas como atitudes engraçadas, em vez de criticadas ou punidas; desperta nos adultos a importância de resgate de seu lado infantil que pode estar adormecido; coloca em destaque a sabedoria da criança, muitas vezes desprezada pelo adulto.

Desse modo, nossa intenção principal é apontar algumas pistas para o entendimento da constituição do sujeito contemporâneo, a partir da aproximação do modo como estão sendo vivenciadas problemáticas existenciais, pela mediação de um código de representação e de ação que a religião oferece e que se manifesta através da educação. Educação aqui entendida em seu sentido amplo, ocorrendo nos mais diferentes espaços e situações sociais, compreendendo um “complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico”, conforme define Dayrell (1996, p.142). Além disso, e como bem nos lembra Freire (1997), é uma forma política de intervenção no mundo já que ele é constituído por seres humanos.

Retomando a proposta fundamental deste texto que pretende mostrar como a religião afro-brasileira participa do processo de desenvolvimento humano através da educação, é necessário especificar que viés teórico-metodológico rege nosso discurso sobre o desenvolvimento e seus possíveis desdobramentos. Inicialmente cabe esclarecer que, nossas reflexões serão feitas à luz de Lev Vygotsky, em razão de seu modo de compreender o papel da cultura e da educação neste processo. A partir de sua discussão sobre *Pedologia* (1985), definida como estudo amplo do desenvolvimento infantil, o autor estende suas informações oferecendo subsídios aos leitores para possíveis reflexões e conexões sobre a diversidade das trajetórias subjetivas.

Para ele, o desenvolvimento tem uma *organização complexa* no tempo. *Organização complexa* porque está constituída por três grandes campos (se é que podemos assim configurar) em constante interação, não sendo priorizado qualquer um deles, ou mesmo enfatizada alguma instância como mais pregnante, pois todos caracterizam igualmente o que existe no ser humano. São eles: o dado *orgânico* composto pelo que é de cunho biológico, fisiológico, neurológico; o dado *antropológico* composto pelo que é histórico, social, cultural, político, econômico, financeiro, religioso, ideológico, filosófico; e o *psíquico*, propriamente dito, composto pelo que é consciente e inconsciente. Esta “teia” interativa é sinônimo de sujeito, indivíduo, ser humano.

Quanto à noção de tempo, Vygotsky (1996b) tem como referência o princípio da *heterocronia*, ou seja, o tempo cronológico marcado pelo calendário e pelo relógio não reflete ou permite classificar o desenvolvimento infantil, porque ele se dá de modo desigual e não proporcional para as crianças. Ou seja, cada pessoa tem um ritmo próprio que rege seu desenvolvimento e a constitui como ser, inserido em um contexto social. Além disso, as experiências infantis e as ocorridas na juventude interferem, mas não determinam, no modo de agir do adulto, pois no percurso do desenvolvimento da pessoa emergem novidades participativas e constituintes deste processo.

Nesta perspectiva, também o que se pode chamar de *personalidade* (VYGOTSKY, 2001) encontra-se em desenvolvimento, participando do movimento deste processo, em que ocorrem mudanças, marcadas por diferentes manifestações que se sobressaem em distintas ocasiões na história de vida dos sujeitos. Assim, é possível identificar características singulares, tipicamente humanas, que se expressam em comportamentos sem cairmos na “tentação” de generalizar ações e/ou atitudes em razão de faixas etárias específicas. Em síntese, a *pedologia*, tal como sugerida por Vygotsky (2001), traz para o estudo do desenvolvimento um outro olhar quanto à metodologia de análise do processo, a qual ressalta a necessidade de se utilizar *unidades complexas* como escolha do foco de investigação científica, em lugar de serem estudados, isoladamente, cada um de seus componentes.

O exemplo encontrado na obra de Vygotsky (1987), intitulada *Pensamento e Linguagem*, ilustra com propriedade o que estamos dizendo quando comparamos o estudo do Desenvolvimento, ainda que de modo grosseiro, ao da água. Se tomarmos como foco de investigação sua molécula H_2O , será completamente diferente de nos determos no *H* (hidrogênio) e no *O* (oxigênio), separadamente, porque em ambos estaremos mais perto do fogo (um produzindo – H – e o outro alimentando – O) do que da própria água. A intenção do exemplo é mostrar, por um lado, como não podemos separar constituintes do ser humano, tal como ocorrem em estudos psicológicos que delimitam o campo intelectual ou o emocional, quando ambos estão em constante interação. Por outro lado, no bojo de sua proposta já podiam ser encontrados os primórdios dos desafios da complexidade, que remetem a discussões sobre a coexistência do particular com o geral, do individual com o coletivo, da necessida-

de de emergir estudos científicos que entendam o sujeito como tal e em suas especificidades, e não como um mero objeto de estudos.

Ademais, Vygotsky (1996a) diferencia o que é objeto do que é sujeito e para ele o sujeito em sua *unidade complexa* interage com objetos disponíveis na cultura e com outros sujeitos. No caso dos objetos, dependendo de como age, pode transformá-los em *instrumentos psicológicos*. Isto é, a partir da ação específica de cada sujeito sobre o objeto, poderá modificá-lo em sua função estabelecida socialmente, de modo que interferira em seus processos psicológicos superiores (simbolização, percepção, atenção, memória e pensamento), traduzindo-o em algo reconhecido por ele, mas não pelos outros sujeitos. Este destaque é importante porque expressa uma das características da *singularidade no processo de construção subjetiva*: o que vale para um, pode ou não valer para o outro.

Quando a relação é entre sujeitos, há uma participação recíproca no processo de desenvolvimento, conforme encontrado na definição do conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1988), que diz respeito à distância entre o que já fazemos sozinhos e aquilo que ainda não o fazemos, mas que temos potencial para fazê-lo e encontra-se próximo a ser realizado, porém é necessário que alguém estimule, instigue, motive; enfim, interfira para que se realize. Em outras palavras: é a participação do outro no processo de desenvolvimento de um sujeito. É fundamental lembrar que Vygotsky entende a potencialidade do sujeito como algo que é por ele construído ao longo de sua própria história, a partir das relações que estabelece com o mundo, com outros sujeitos e objetos, e não como algo herdado geneticamente ou adquirido do meio.

A zona de desenvolvimento proximal “provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p.97). Assim, permite visualizar com clareza a participação que se dá sob a forma de estimular o potencial, não se tendo meios de prever o que pode acontecer, isto é, respostas não esperadas podem aflorar, o que permite vislumbrar o aparecimento do que é inédito, inesperado, imprevisível, fortuito.

Por este viés, a *subjetividade* compreende tudo o que é da ordem do sujeito sendo um campo historicamente construído com interferências sócio-culturais, atravessado por crenças e valores, e que se expressa no plano individual pelos comportamentos. Assim, apresenta-se como produção psíquica que representa o conteúdo do que é individual e coletivo a um só tempo, estando no cotidiano sua expressão mais palpável. Este modo de entender a construção subjetiva não permite a separação entre o indivíduo e a sociedade; ao contrário, considera que ele possui características dela, pois é interferido por ela e nela interfere podendo configurá-la de outra forma ou mantê-la tal como a ele se apresenta. Desta maneira, nossa atenção é chamada para a concepção de sujeito como alguém ativo e que participa de experiências significativas, manifestando diferentes comportamentos. Em outras palavras: a presença da *diferença* no processo de desenvolvimento humano.

Ademais, o *método* científico sugerido por Vygotsky (1996a) para estudar fenômenos psicológicos está pautado em três princípios básicos: *analisar processos* e não produtos; *distinguir descrição e explicação*; perceber a existência de *comportamentos fossilizados* que interferem na compreensão do que está sendo estudado. *Analisar processos* e não produtos significa por um lado não nos determos em resultados, efeitos, ou conseqüências; enfim pontos de chegada que oferecem informações estáticas, finalizantes. Mas, ao contrário, significa estarmos atentos à dinâmica do movimento que está sendo construído historicamente. Por outro lado, chama a atenção para nosso foco de estudo estar voltado ao sujeito e não a objetos, quando o tema é desenvolvimento humano, o que exige

mudança na configuração investigativa e na postura do pesquisador, embora mantenha o rigor fundamental aos trabalhos científicos.

Distinguir descrição e explicação significa ultrapassar as manifestações e aparências, para atingirmos as gêneses em suas relações dinâmico-causais. Dito de outro modo, se utilizarmos os estudos de Biologia como ilustração, podemos entender que o fenótipo, ou seja, o que se manifesta e é aparente, apenas pode ser descrito: ela tem cabelos castanhos e cacheados; enquanto o genótipo, isto é, o que constitui efetivamente e é interno, serve como fonte de explicação para o acontecimento: combinações de DNA viabilizam tal ocorrência. Em síntese, analisar profundamente as relações entre o sujeito e o mundo, passa a ser a tônica do trabalho psicológico, em vez de estarmos presos apenas às características perceptíveis.

Comportamentos fossilizados são processos psicológicos automatizados ou mecanizados são os mais facilmente observados e podem mesmo servir como referência por sua simplicidade em serem percebidos, o que acaba por nos deter no produto. Precisamos nos concentrar na análise dinâmica do fenômeno, de sua perspectiva histórica, pois “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*” (VYGOTSKY, 1988, p.74).

Deste modo, o modelo admitido para investigações deixa de ser linear e diretivo, no qual a relação causa-conseqüência se faz presente e, muitas vezes, alicerça o processo de adoecimento sustentado pela culpa, para dar lugar a outra maneira de proceder, baseada na dinâmica causal que alimenta o movimento constituinte da história, na qual passado e presente se fundem e o presente é visto à luz da própria história, em que o sujeito constrói e é construído, tendo em vista a sua saúde psicológica. O panorama do Desenvolvimento Humano sugerido por Vygotsky como uma rede de interações de diferentes campos, conforme foi apresentado, permite olhar para a religião afro-brasileira como uma participante efetiva do quadro sócio-histórico-cultural constitutivo da educação, presente em nossa construção subjetiva desde a infância.

Outros autores, como Derrida e Vattimo (2000), apontaram a religião como uma referência segundo a qual os processos de vida são interpretados. Preocupados com os desafios do século XXI, eles sinalizaram que o distanciamento entre Religião e Ciência, além de estar se estreitando, tem-se transformado em foco de pesquisa exigindo, por parte do cientista, não só a quebra de paradigmas cristalizados, como também a utilização de novas metodologias, pautadas na transdisciplinaridade. Ou seja, levar em conta nas investigações a sua inserção cultural, intelectual, noológica.

Nas palavras de Morin (1996),

... a concordância entre experimentações e observações por diversos observadores permitia chegar ao conhecimento objetivo. Mas, assim, ignorou-se que as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas co-produtos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento (p.137).

O autor sugere que haja uma outra postura diante do que está sendo investigado, traduzida no reconhecimento de que existe algo para além da intensidade das trocas entre os especialistas e o grau de integração de diferentes domínios do conhecimento, porque permeia, habita, viabiliza qualquer estudo em sua totalidade, desde a escolha do que será pesquisado até a análise dos resultados obtidos, perpassando o trato metodológico no qual está envolvido. Nesta perspectiva, emerge como fundamental lançar mão da história, pois que ela nos permite entrar em contato com os fatos e resgatar o contexto social no qual se desenrola a própria configuração das relações interpessoais.

No caso específico da história da vida de S. Cosme e S. Damião, é mostrado que eles crescem, atingem a maioridade e, já adultos, tornam-se médicos. Assim sendo, suas imagens deveriam ser reproduzidas como a de homens, tal como a de tantos outros santos que encontramos nas igrejas, esculpidos no último estágio do que simbolizam suas supostas estadas entre os mortais. Na Península Balcânica e Países Sérvios, na iconografia bizantina (1673–1674) sobre os milagres dos famosos médicos de Creta, Radul os retrata como adultos. Do mesmo modo, na Igreja de S. Cosme e S. Damião de Kastoria, na Rússia, os Santos – Anárgiros têm suas imagens já de adultos, conforme nos mostra Weitzmann (s/d.). Cabe esclarecer que o termo anárgiro lhes foi atribuído em razão de eles não cobrarem pelos serviços prestados como médicos à população atendida. Além da figura propriamente dita, há ainda sua representação subjetiva que também é de nosso interesse destacar. Isto porque, quando Radul fez o ícone dos Santos foi para satisfazer o desejo do patriarca Maxime de agradecer a S. Cosme e S. Damião, com os quais ele contava para ajudá-lo ou aos quais devia sua boa saúde.

No Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, os mesmos Santos têm outra configuração, eles são representados por imagens de crianças, quando muito, jovens, conforme retratou a pesquisa “*Santos Gêmeos: Aparato Infantil da Construção Subjetiva*” (DUPRET, 2002). Apenas na igreja de S. Cosme e S. Damião, no bairro do Andaraí, existem as imagens dos Santos como adultos, trazidas de Portugal, pouco reconhecidas como Cosme e Damião. Na verdade, os fiéis reconhecem de fato as imagens deles como crianças e é este referencial que rege o imaginário sócio-histórico, não só da população mais próxima à igreja, mas de todos os grupos sociais que compartilham deste contexto cultural. Esta compreensão popular é corroborada pela igreja no momento em que utiliza tal representação para as procissões na localidade. O que, no mínimo, caracteriza uma atitude institucional ambígua. Mas, outros indicadores de ambigüidade do recorte religioso católico convergem para o reconhecimento infantil circunscrito pelos Santos Gêmeos.

Na história de S. Cosme e S. Damião, datada do século III, os Santos Gêmeos exerceram a medicina com pessoas de todas as idades sem que recebessem qualquer tipo de pagamento pelo que realizavam. O carisma dos Santos contagiou a população, incluindo as crianças que os seguiam em bandos quando os viam passar pelas vilas e povoados, como afirma Xavier (s/d). Este cenário nos mostra a estreita relação que as crianças estabeleciam com os Santos e vice-versa. Em uma época na qual a figura do médico causava retraimento, ou mesmo medo, por parte da população, Cosme e Damião tinham outra maneira de proceder, possibilitando às crianças a comunhão com seus objetivos. Além disso, a própria história conta suas curas ainda quando eram crianças, o que permite estabelecer uma identidade entre eles e a população infantil.

A narrativa sobre o mito africano de *Ibeji* conta história de duas crianças, irmãos gêmeos que afastam a morte que rondava sua aldeia, a partir de um trato entre as partes de que o perdedor se renderia à vontade do ganhador. Assim, a combinação feita foi que a criança tocava um tambor enquanto a Morte dançava a música e apostaram que o primeiro a ficar cansado cederia à vontade do outro. Sem que a Morte percebesse que as crianças eram idênticas, elas substituíam uma à outra tocando tambor para a Morte dançar. A Morte, muito esperta a seu ver, que concorda com a brincadeira, não agüenta e perde a aposta, indo embora para sempre da aldeia de *Ifá*. Os Gêmeos, *Ibeji*, driblam a morte, trazendo a alegria e esperança de viver, tal como relata Prandi (2001).

Até aqui nos é possível identificar quatro características semelhantes em duas modalidades religiosas diferentes: a condição gemelar, o driblar a morte, a afinidade infantil e a realização de trabalho sem pagamento pelo mesmo. Elas permitem reconhecer alguns dos elos que unem concepções

semelhantes, convergindo para um único modo de perceber, ou seja, a manifestação do sincretismo religioso, um dos pilares da Umbanda. Cabe lembrar então, que as esculturas dos Santos como imagens infantis indicam a aproximação do que representa a história do mito africano. Assim sendo, temos um modo de começar a entender o sincretismo religioso por uma perspectiva em que a referência afro-brasileira se afirma e prevalece, demonstrando sua interferência cultural.

Segundo Arthur Ramos (2001),

Na realidade, as religiões e cultos do negro e do mestiço brasileiros contemporâneos, embora se lhes reconheça a origem africana, são a resultante de uma mescla curiosa, onde várias formas míticas entram em contato, mas se fundindo a outras... (p. 114).

Vale notar, porém, que se por um lado o sincretismo religioso pode sugerir uma submissão dos negros à cultura de origem européia, por outro lado, demonstra um modo peculiar deles construírem alternativas frente à opressão cultural advinda da imposição do catolicismo como religião absoluta, ressaltando o empenho afro-brasileiro na perpetuação de suas crenças e na manutenção do valor de sua própria existência. Dito de outro modo, o sincretismo pode ser entendido como uma alternativa dos negros mostrarem a força de seus princípios religiosos, que podem até apresentar outras roupagens, mas que permanecem vivos, não sucumbindo à pressão do europeu.

Considerando os estudos de Marina de Mello e Souza (2006) sobre o Brasil africano, podemos perceber que alguns escravos se associaram em confrarias, incorporaram o catolicismo a seu sistema místico-religioso e passaram a referir os *Orixás* aos santos católicos, que se tornavam seus patronos. Entretanto, é importante ressaltar, como nos mostra Verger (2000) que os gêmeos (*Ibeji*, entre os Yorubas, e *Hoho*, entre os Fon) não são Orixás. Ou seja, quanto aos preceitos, isto é, as normas que regem os procedimentos, eles têm características próprias: consomem frutas, doces, refrigerantes e outras guloseimas. Além disso, quando as crianças estão presentes nos terreiros, incorporadas nos médiuns (pessoas que cumpriram os rituais necessários para recebê-los), se comunicam com o público.

... os médiuns possuídos por crianças exageram nos gestos que denotam infantilidade – usam chupetas, falam tatibitati, brincam, melam a todos com doces. ... são mestres em fazer brincadeiras nem sempre inocentes mas que se explicam pelo fato de que “ainda não cresceram” (BIRMAN, 1985, p.43).

Concretizar a possibilidade do contato e da comunicação com os “santos” por intermédio de suas manifestações em pessoas comuns, como ocorre na Umbanda, proporciona elementos para que elas se sintam, mais do que amparadas pela religião, dotadas de poderes regidos pela transcendência. Esta proximidade com o divino interfere nos modos de subjetivação e estabelece uma fala peculiar: a linguagem dos santos. Segundo Bourdieu (1982, p.28), “a religião como uma língua, ou seja, ao mesmo tempo enquanto instrumento de *comunicação* e enquanto um instrumento de *conhecimento*, ou seja, enquanto um *veículo simbólico a um tempo estruturado* (e portanto, passível de uma análise estrutural) e *estruturante*”², não só estabelece os significados para o grupo social, como também dá as diretrizes de “visão de mundo” pertinentes a ela. Dito de outro modo, tem a função de alimentar ideologias e nutrir modos de condução de vida.

2 Os grifos são do autor.

Na Umbanda, o devoto está tão perto do sagrado que pode com ele conversar e perguntar diretamente sobre o que fazer em seu cotidiano. O estudo de Lody (1995, p.5) mostra que “o sagrado no mundo *afro* é compartilhado com total e compreensiva humanidade”. O reconhecimento de tal solidariedade permite, por um lado, a percepção de que o sujeito não está só, e, por outro, estabelecer este princípio como fonte para a construção de valores que regem suas ações práticas e comportamento ético nas relações interpessoais.

As palavras de Cassirer (1994) confirmam o que se diz, pois para ele

A religião [...] é uma expressão de ideais éticos [...] Desde o início, a religião teve de cumprir uma função teórica e uma função prática. A religião traz em si uma cosmologia e uma antropologia; responde à questão da origem do mundo e da origem da sociedade humana, e deriva desta origem os deveres e as obrigações do homem (p.156).

Ainda na perspectiva da relação do sujeito com o sagrado que, sem dúvida, está presente no cotidiano do umbandista, esta comunicação “se dá em continuidades e interações perfeitas entre o crer e o fazer, entre o visível e o invisível” (LIMA, 2005, p. 67). É importante também ressaltar que, na configuração religiosa em que homem, natureza e ancestralidade mantêm contato um com o outro, a “visão de mundo” que se constrói alicerça valores que não estão sustentados pela “culpabilização”, a qual exige punição. Seus princípios são outros e voltados aos “cuidar” do que é sagrado, a partir da manutenção dos “assentamentos”: “alimentando os santos” e “iluminando-os” cada vez mais, em preceitos e rituais.

Ademais, autores como Mircea Eliade (1991), Jean-Pierre Vernat (1989), Alain Besançon (1994) e Jean-Jacques Wunemberger (1997), entre outros, têm explanado suas idéias acerca das *imagens* e a extensão do que podem significar. Eles compõem referências de discussão sobre a representação da proximidade e comunicação estreita com o sagrado, outro pilar da Umbanda.

Incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar ... ela supõe sempre, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação.” (FORQUIN, 1993, p. 10).

É pertinente falar do atravessamento da Religião nas percepções sobre o que ocorre, quer em nível pessoal, quer social, assim como nas práticas individuais e coletivas, pois isto pode ser observado no próprio exercício de princípios morais, condutas éticas, transmissões informativas e interpretações comunicativas que constituem o campo de análises e ações humanas. Esta articulação “uno-múltiplo” integra dois sistemas que se referenciam mutuamente e que coexistem: a subjetividade individual e a subjetividade social. Para Rey (2003),

A subjetividade social não é uma abstração, é o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação de significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem (p. 205).

A definição deste conceito expande a subjetividade humana para além de experiências, vivências e sentidos individuais, particulares apenas. Ele nos fornece a compreensão de que a histó-

ria de um sujeito está integrada à história da própria humanidade, ressaltando sua configuração contextual e respeitando sua singularidade. Neste contexto, “é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade” (MORIN, 2000, p.57).

No Rio de Janeiro, na data em que se comemora o dia de S. Cosme e S. Damião, 27 de setembro, ocorre a distribuição de doces e presentes em diversos locais do Estado que encontra sua população dividida entre os que dão e os que recebem os brindes. A presença de crianças, jovens, adultos e idosos nas ruas em busca de doces permite inferir que nesta festividade todos, independentes de suas faixas etárias, estão na mesma condição: a de querer ser contemplado com algo. No viés psicológico, este fato poderia ser interpretado como a relação de afeto, primeira e primária que se estabelece e se manifesta na oralidade.

É possível perceber que ocorre uma manifestação coletiva, em diferentes pontos da cidade nos quais todos estão interferidos pelo atravessamento cultural advindo do aparato religioso infantil afro-brasileiro. Existe uma mobilização generalizada de todo o grupo social, sem distinção de cor ou nível sócio-econômico, embora cada participante possa apresentar seu modo peculiar de participação na festa.

Compreende-se que a festa, representando um tal paroxismo de vida e rompendo de um modo tão violento com as pequenas preocupações da existência quotidiana, surja como um outro mundo, onde ele se sente amparado e transformado por forças que o ultrapassam (CALLOIS, 1988, p.96-7).

Neste sentido, algumas escolas localizadas em bairros de muita mobilização popular, tais como Ingá e Barreto (em Niterói), Vila Isabel e Andaraí (no Rio de Janeiro), tentam adequar horários de funcionamento de modo a favorecer a participação de crianças e jovens na festa coletiva. Esta atitude, por um lado, reforça a presença da cultura afro-brasileira na constituição dos sujeitos, e por outro, de modo implícito, constrói valores humanos sustentados pela ação de compartilhar.

Um outro dado interessante a ser destacado nas escolas é que, em termos do comportamento infantil principalmente, ocorre uma tolerância por parte dos professores às travessuras no dia de *Cosme e Damião*, pois se caracteriza “naturalmente” pela agitação e tumulto. Ou seja, crianças inquietas, sem atenção às tarefas escolares, provocadoras com os colegas e/ou professores, têm a justificativa de seus comportamentos na própria data do calendário, como se neste dia “fosse possível”. Isto porque “as crianças” que estes Santos representam reavivam o momento da infância em sua “dimensão de alegria e folguedo”, conforme declara Ortiz (1978, p.68).

Do mesmo modo, alguns professores também se permitem não só fazer brincadeiras, como brincar com os alunos, porque é dia de *Cosme e Damião*. Procedimentos deste porte, em que há inversão do comportamento social porque o que era entendido como proibido assume a condição de permitido por conta do contexto no qual está inserido, já foram estudados pelo antropólogo Roberto Damatta (1979) e denominados de *processo de carnavalização*.

O papel da escola é importante de ser destacado porque ela termina por “alimentar” a continuidade da manifestação popular, ampliando concepções, valores e princípios que participam da construção subjetiva dos alunos. Uma outra questão de igual importância é que este modo de proceder da escola legitima a crença trazida pela cultura afro-brasileira representada pela “brincadeira e bagunça” de *Ibeji*. Segundo Mario Cortella (1998, p.127), “... o conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo conhecimento está úmido de situações histórico-sociais”. Deste modo, como espaço privilegiado para o sujeito construir uma relação de pertencimento, delinear

parâmetros para sua identidade, perceber sua auto-estima, potenciais e talentos, a escola favorece seu desempenho quando consegue estabelecer elos com os elementos culturais pertinentes ao público que atende.

A mídia também se envolve por meio de noticiários que ampliam a popularidade do evento, tanto no sentido de pedir cuidado aos motoristas que trafegam durante a manifestação popular, quanto na cobertura jornalística sobre fatos que tenham ocorrido na mesma. Além disso, o teatro e o cinema também utilizam Cosme e Damião como motivos para divulgar este atravessamento afro-brasileiro em nossa cultura cotidianamente, enfatizando a condição gemelar e a brincadeira como referências para promover união, amizade e respeito entre as pessoas. Em 2003, Gilberto Gawronski e Ricardo Blat encenam a peça “Cosme e Damião”, escrita por Pedro Pontes, com a intenção de mostrar a presença do aparato infantil religioso na construção subjetiva da população carioca. Ainda em 2003, o Sistema Telebrás emitiu um cartão telefônico com a imagem do famoso “saquinho” cheio de doces e balas. Alguns artistas famosos vão a igreja agradecer aos Santos sua proteção, do mesmo modo que participam de festejos em centros espíritas onde as “crianças” estão presentes para saudar os devotos.

Em síntese, a festa de Cosme e Damião, tal como está presente na cultura do Rio de Janeiro, representa um *momento* significativo de multiculturalismo que rege a construção da identidade brasileira. Ademais, os modos peculiares dos diferentes grupos sociais participarem da festividade são o retrato vivo da diversidade em que estamos imersos e vêm, ao longo dos anos, desafiando as instituições educativas, destacadamente, a escola e os educadores. A primeira no sentido de rever parâmetros para novas composições curriculares, com conteúdos informativos mais fiéis à nossa história e que enalteçam o entrelaçamento das culturas que dão origem ao que é, de fato, brasileiro. Quanto aos educadores, é urgente aprender a lidar com a diversidade cultural, tomando o contexto do educando como ponto de partida não só para a transmissão da informação que pretende divulgar, mas também para ampliar as possibilidades de atuação neste mesmo contexto. Em outras palavras, mostrar para os educandos na prática a possibilidade de ação transformadora, a partir do fazer pedagógico.

As palavras de Vera Candau (2000), educadora implicada no surgimento de atores sociais que promovam uma cidadania ativa e crítica, nos servem como instigadoras à nossa reflexão:

É preciso também reconhecer nossas raízes culturais e a partir delas, celebrar nossas identidades culturais híbridas, abertas, em contínuo processo de reconfiguração (p. 34).

Dada a não atualização das informações, principalmente as oferecidas pelas escolas, que insistem, por exemplo, em manter a referência do negro como escravo, inferiorizado, depreciado, submisso, alimenta o olhar “fossilizado” que tem permanecido como prenhe em nossa percepção. Identificar palavras (bagunça, balangandan, cachimbo,...), comidas (feijoada, acarajé, quindim,...), danças (samba, folia,...), usos (adereços, vestimentas,...), costumes (cortejo fúnebre, contar histórias,...) e outros indicadores da presença afro-brasileira é fundamental, para que se possa entender a riqueza desta contribuição para nossa cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGRAS, Monique. *Todos os santos são bem-vindos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- _____. *Existências lendárias: hagiografia e subjetividade*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC / RJ, 1999.
- _____. Os gêmeos e a morte: notas sobre os mitos dos Ibeji e Abiku na cultura afro-brasileira. In: MOURA, C. E. M. de.: *As senhoras do pássaro da noite*. São Paulo: Axis Mundi / EDUSP, 1994. p.73-84.
- _____. *Psicologia e cultura – alteridade e dominação*. Rio de Janeiro: Nau, 1995.
- BESANÇON, Alain: *L'image interdite: une histoire intellectuelle de l'iconoclasme*. Paris: Fayard, 1994.
- BIRMAN, Patrícia: *O que é umbanda*. São Paulo: Abril Cultural – Brasiliense. Rio de Janeiro, 1985.
- BOURDIEU, Pierre: *A economia das formas simbólicas*. São Paulo: perspectiva, 1982.
- CALLOIS, Roge.: *O homem e o sagrado*. Portugal: Edições 70, 1988.
- CANAU, Vera M.; SACAVINO, Susana: *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CASSIRER, Ernest: *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CORTELLA, Mario. S.: *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DAMATTA, Roberto: *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DAYRELL, Juarez (Org.): *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (Org.): *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- DUPRET, Leila: *Psicologia, religião e educação: constituintes da construção subjetiva*. Cadernos NEPRE. Cuiabá, n. 05, p. 91-101, (jan-jun), 2007.
- _____. *Santos gêmeos: aparato infantil na construção subjetiva*. Relatório de Pesquisa. FAMATH / PUC-RJ, 2002.
- ELIADE, Mircea: *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FORQUIN, Jean-Claude: *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LIMA, Maria N. M. de (Org.): *Escola plural: a diversidade na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LODY, Raul: *Santo também come*. Rio de Janeiro: Pallas, 1998.
- MAUSS, Maurice: *Ouvres I – Les fonctions sociales du sacré*. Paris: Minuit, 1968.
- MORIN, Edgar: *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- NEGRÃO, Lísias N.: *Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- RAMOS, Arthur: *O negro brasileiro*. V.1. 5.ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2001.
- ORTIZ, Renato: *A morte branca do feiticeiro negro*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PRANDI, Reginaldo: *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- REY, Fernando. G.: *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomsom, 2003.
- SCHNITMAN, Dora. F.: *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SOUZA, Marina de M.: *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.
- VERGER, Pierre: *Notas sobre o culto dos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga Costa dos Escravos, na África*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- VERNANT, Jean-Pierre: *Entre mythe et politique*. Paris: Seuil, 1996.
- VYGOTSKY, Lev. S.: *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.
- _____. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____ *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987

_____ *Fundamentos de defectologia*. Obras completas. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

_____ ; LURIA, A. R: *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

XAVIER, Francisco: *Todos os segredos de Cosme e Damião*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

WEITZMANN, K.: *Lês icônes*. Paris: s/d.

WUNEMBURGER, Jean-Jacques: *Philosophie des images*. Paris: PUF, 1997.

ABSTRACT

The paper concerns the religious Afro-Brazilian interference in subjectivity, specifically regarding the infantile symbol, named Ibeji, stood for St. Cosme and St. Damião. The purpose is to point out some evidence in order to understand contemporary subjects' constitution, based on the mediation of a representational and action code that the religion offers to experience existential matters. The proximity to sacredness interferes in the ways subjectivities are construed and establishes a characteristic spoken language: the language of the saints. This real and objective fellowship takes part in the subjective formation indicating that someone else shares it with him/her in favor of surpassing challenges and overcoming obstacles.

Key words: subjectivity; Afro-Brazilian religion; language; Ibeji.